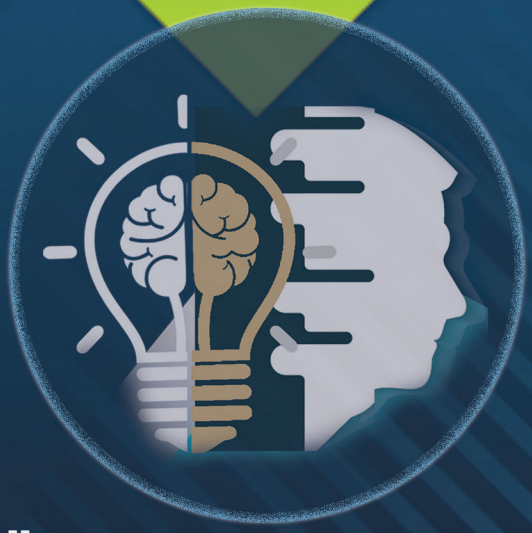
مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل



السنة الثامنة، العدد 26
المجلد الثالث، يونيو 2025

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:
مركز النشر العلمي والترجمة
جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/
j.humanities@uoh.edu.sa

ردمد : إلكتروني E-1658-8819 ورقي 1658- 788X رقم الإيداع 14398368

نبذة عن المجلة

تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حث تصدر أربة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

وقد نجحت مجلة العلوم الإنسانية في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية معامل " آرسيف Arcif " المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، وقد أطلق ذلك خلال التقرير السنوي الثامن للمجلات للعام 2023.

رؤية المجلة

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

رسالة المجلة

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكن الباحثين –من مختلف بلدان العالم– من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، وفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

قواعد النشر

لغة النشر

1- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
2- يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
3- يُكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات التي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دوليًّا، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والسياحة والآثار.
- الإدارة والإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

أوعية نشر المجلة

تصـــدر المجلة ورقيًّا حســـب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجلات العلمية المحكمة، كما تُنشـــر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونيًّا لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

ضوابط النشر في مجلة العلوم الإنسانية وإجراءاته

أولاً: شروط النشر

أولاً: شروط النشر

1. أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
2. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
3. ألا يكون مستلّاً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
4. أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
5. أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
6. عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
7. مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
8. السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسومات والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.

ثانيًا: قواعد النشر

1. أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
2. فـــي حال (نشر البحث) يُزوَّد الباحث بنسخة إلكترونية من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، ومستلاًّ لبحثه .
3. فـــي حال اعتماد نشر البحث تؤول حقوق نشره كافة للمجلة، ولها أن تعيد نشره ورقيّاً أو إلكترونيّاً، ويحقّ لها إدراجه في قواعد البيانات المحلّيّة والعالمية – بمقابل أو بدون مقابل– وذلك دون حاجة لإذن الباحث.
4. لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
5. الآراء الواردة فـــي البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر عن رأي مجلة العلوم الإنسانية.
6. النشر في المجلة يتطلب رسوما مالية قدرها (1000 ريال) يتم إيداعها في حساب المجلة، وذلك بعد إشعار الباحث بالقبول الأولي وهي غير مستردة سواء أجيز البحث للنشر أم تم رفضه من قبل المحكمين.

ثالثًا: توثيق البحث

أسلوب التوثيق المعتمد فـــي المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA7)

رابعا: خطوات وإجراءات التقديم

1. يقدم الباحث الرئيس طلبًا للنشر (من خلال منصة الباحثين بعد التسجيل فيها) يتعهد فيه بأن بحثه يتفق مع شروط المجلة، وذلك على النحو الآتي:

أ. البحث الذي تقدمت به لم يسبق نشرة (ورقيا أو إلكترونيا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشرة في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول البحث.

ب. البحث الذي تقدمت به ليس مستلا من بحوث أو كتب سبق نشرها أو قدمت للنشر، وليس مستلاً من الرسائل العلمية للماجستير أو الدكتوراة.

ج. الالتزام بالأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.

د. مراعاة منهج البحث العلمي وقواعده.

هـ. الالتزام بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل كما هو في دليل المؤلفين لكتابة البحوث المقدمة للنشر في مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل وفق نظام APA7

2. إرفاق سيرة ذاتية مختصرة في صفحة واحدة حسب النموذج المعتمد للمجلة (نموذج السيرة الذاتية).
3. إرفاق نموذج المراجعة والتدقيق الأولي بعد تعبئته من قبل الباحث.
4. يرسل الباحث أربع نسخ من بحثه إلى المجلة إلكترونيّاً بصيغة (word) نسختين و (PDF) نسختين تكون إحداهما بالصيغتين خالية مما يدل على شخصية الباحث.
5. يتم التقديم إلكترونياً من خلال منصة تقديم الطلب الموجودة على موقع المجلة (منصة الباحثين) بعد التسجيل فيها مع إرفاق كافة المرفقات الواردة في خطوات وإجراءات التقديم أعلاه.
6. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله أولياً أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب وإخطار الباحث بذلك
7. تملك المجلة حق رفض البحث الأولي ما دام غير مكتمل أو غير ملتزم بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية.
8. في حال تقرر أهلية البحث للتحكيم يخطر الباحث بذلك، وعليه دفع الرسوم المالية المقررة للمجلة (1000) ريال غير مستردة من خلال الإيداع على حساب المجلة ورفع الإيصال من خلال منصة التقديم المتاحة على موقع المجلة، وذلك خلال مدة خمس أيام عمل منذ إخطار الباحث بقبول بحثه أوليًا وفي حالة عدم السداد خلال المدة المذكورة يعتبر القبول الأولي ملغي.
9. بعد دفع الرسوم المطلوبة من قبل الباحث خلال المدة المقررة للدفع ورفع سند الإيصال من خلال منصة التقديم، يرسل البحث لمحكّمين اثنين؛ على الأقل.
10. فـي حال اكتمال تقارير المحكّمين عن البحث؛ يتم إرسال خطاب للباحث يتضمّن إحدى الحالات التّالية:

أ. قبول البحث للنشر مباشرة.

ب. قبول البحث للنّشر؛ بعد التّعديل.

ج. تعديل البحث، ثمّ إعادة تحكيمه.

د. الاعتذار عن قبول البحث ونشره.

11. إذا تطلب الأمر من الباحث القيام ببعض التعديلات على بحثه، فإنه يجب أن يتم ذلك في غضون (أسبوعين من تاريخ الخطاب) من الطلب. فإذا تأخر الباحث عن إجراء التعديلات خلال المدة المحددة، يعتبر ذلك عدولا منه عن النشر، ما لم يقدم عذرا تقبله هيئة تحرير المجلة.
12. في حالة رفض أحد المحكمين للبحث، وقبول المحكم الآخر له وكانت درجته أقل من 70%؛ فإنّه يحق للمجلة الاعتذار عن قبول البحث ونشره دون الحاجة إلى تحويله إلى محكم مرجح، وتكون الرسوم غير مستردة.

13. يقدم الباحث الرئيس (حسب نموذج الرد على المحكمين) تقرير عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث
14. للمجلة الحق في الحذف أو التعديل في الصياغة اللغوية للدراسة بما يتفق مع قواعد النشر، كما يحق للمحررين إجراء بعض التعديلات من أجل التصحيح اللغوي والفني. وإلغاء التكرار، وإيضاح ما يلزم. وكذلك لها الحق في رفض البحث دون إبداء الأسباب.
15. في حالة رفض البحث من قبل المحكمين فإن الرسوم غير مستردة.
16. إذا رفض البحث، ورغب المؤلف في الحصول على ملاحظات المحكمين، فإنه يمكن تزويده بهم، مع الحفاظ على سرية المحكمين. ولا يحق للباحث التقدم من جديد بالبحث نفسه إلى المجلة ولو أجريت عليه جميع التعديلات المطلوبة.
17. لا ترّد البحوث المقدمة إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر، ويخطر المؤلف في حالة عدم الموافقة على النشر
18. يحق للمجلة أن ترسل للباحث المقبول بحثه نسخة معتمدة للطباعة للمراجعة والتدقيق، وعليه إنجاز هذه العملية خلال 36 ساعة.
19. لهيئة تحرير المجلة الحق فـــي تحديد أولويات نشر البحوث، وترتيبها فنّياً.

الهيئة الاستشارية

فهرس الأبحاث

Legal Protection of Trademarks in Saudi Legal Framework (A Contemporary Vision)

الحماية القانونية للعلامات التجارية في النظام القانوني السعودي (رؤية معاصرة)

Dr. Mohamed Babiker Mohamed Malik
https://orcid.org/0009-0006-9395-7451
Assistant Professor of Commercial Law, Department of Law, College of Sharia and Law, University of Hail, Kingdom of Saudi Arabia.

د. محمد بابكر محمد مالك
أستاذ القانون التجاري المساعد، قسم القانون، كلية الشريعة والقانون،

(تاريخ الاستلام: 2025/02/10، تاريخ القبول: 2025/04/27، تاريخ النشر: 2025/05/30)

Abstract

The aim of this research is to demonstrate the legal protection of trademarks in the Saudi law issued by Royal Decree No. (M/21) dated 5/28/1423 AH. It uses both the descriptive and analytical methods. The research discusses the concept of trademarks both linguistically and technically, the criteria for trademark fame and its importance, the civil protection of famous trademarks in the Saudi system, the criminal protection of famous trademarks in the Saudi system, and the forms of trademark protection in the Saudi system. The research concludes with the following key findings: A trademark is a symbol or feature that takes a specific, distinctive form, adopted by merchants, manufacturers, farmers, or service providers to differentiate goods or services and indicate their source, type, status, guarantee, or method of preparation; The Saudi legislator grants the trademark registrant the right to own and exploit the trademark; One of the rights to exploit a trademark is that the owner has the right to transfer its ownership to others; The Saudi legislator grants the trademark owner the right to continue exploiting and using the trademark; To protect the trademark criminally, the Saudi legislator has outlined the crimes associated with infringing upon a trademark.

Keywords: Legal protection, trademarks, Saudi law.

المستخلص

هدف البحث إلى بيان الحماية القانونية للعلامة التجارية في النظام السعودي والصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/21) بتاريخ 1423/5/28هـ، واستخدمت فيه المنهج الوصفي، والمنهج التحليلي، وتحدثت فيه عن مفهوم العلامة التجارة لغة واصطلاحاً، ومعايير شهرة العلامة التجارية وأهميتها، وحماية العلامة التجارية المشهورة مدنياً في النظام السعودي، وحماية العلامة التجارية المشهورة جنائياً في النظام السعودي، وصور حماية العلامة التجارية في النظام السعودي، ثم الخاتمة، وفيها أهم النتائج: العلامة التجارية هي إشارة أو سمة تتخذ شكلاً معيناً، مميزاً، يتخذها التجار، أو الصناع، أو الزراع، أو مقدم الخدمة؛ لتمييز البضائع، أو الخدمات، للدلالة على مصدرها، أو نوعها، أو مرتبتها، أو ضمانتها، أو طريقة تحضيرها؛ منح المنظم السعودي مسجل العلامة التجارية حق تملك العلامة التجارية واستغلالها؛ من حقوق استغلال العلامة التجارية أنه مالكها له الحق في نقل ملكيتها للآخرين؛ منح المنظم السعودي مالك العلامة التجارية الحق في الاستمرار في استغلال تلك العلامة واستخدامها؛ ولحماية العلامة التجارية قانونياً قام المنظم السعودي ببيان العقوبات المترتبة على الاعتداء على العلامة التجارية.

الكلمات المفتاحية: الحماية القانونية، العلامات التجارية، النظام القانوني السعودي.

Cite as: Malik, Mohammed Babiker. (2025). Legal Protection of Trademarks in Saudi Legal Framework (A Contemporary Vision). *Journal of Human Sciences at the University of Hail*, 03 (26), 11–23

Funding: There is no funding for this research

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Introduction:

A trademark is: "Everything that distinguishes a specific product, whether a commodity or service, from others, such as names that take a distinctive form, signatures, words, letters, numbers, drawings, symbols, raised engravings, or a group of colors that take a distinctive form, and others (Eisa, 2013). A trademark can also be defined as "a sign that individualizes the goods of a given enterprise and distinguishes them from the goods of its competitor (Emruli, Safet, Agim , & Kadriu, 2016).

Trademarks have received great attention that is different from other trademarks, due to the importance of a trademark, and this attention was not limited to local laws, but the famous trademark was the subject of interest of international agreements and laws(The Gulf Cooperation Council Trademark System Agreement, the unified system was issued in 2006 and entered into force in the Kingdom of Saudi Arabia in 2016), as Arab and international laws were interested in famous trademarks, their controls, and methods of protecting them.

In the present era of highly competitive markets, the protection of trademarks has become a crucial need for preventing actions or forms of misuse that could harm legitimate trademark owners (Rosalind, Monica , & S.T. Kansil, 2025)

In the Kingdom of Saudi Arabia, the trademark system guarantees the protection of trademarks on similar products or services even if they are not registered, and this is largely consistent with what is stated in the Paris Convention(The Paris Convention for the Protection of Industrial Property, which the Kingdom of Saudi Arabia joined in 2004) and the TRIPS Agreement on the Protection of Trademarks (The Agreement on Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights of 1994, which is supervised by the World Trade Organization, and which the Kingdom of Saudi Arabia joined in 2005), and due to the importance of this topic, this study came under the title: "Legal Protection of Trademarks in Saudi System".

Significance of the Study:

The importance of the study is attributed to the following:

1. The spread of trademark locally and internationally.
2. The urgent need to protect these trademarks from infringement.
3. There are several cases of infringement on trademarks.
4. The keenness of many people to obtain the famous trademark.

Research Objectives:

1. Explaining the concept of the trademark.
2. Identifying the criteria for the fame of the trademark.
3. Highlighting the methods of protecting the trademark in the Saudi System.
4. Focus on recent amendments to the Saudi system.
5. Integration with trademark protection under international agreements.
6. Highlighting the shift toward protecting non-traditional trademarks.

Previous Studies:

Although there are relevant previous studies, they are outside the scope of focus of the present research (i.e., Saudi Arabia). However, they were reviewed for the research's structural framework. These studies include the following:

• First Study:

Noha Khaled Eisa, The Famous Trademark: A Comparative Study, Journal of Babylon University for Humanities, vol. (21), iss. (1), 2013.

The study aims to explain the concept of famous trademarks, the criteria for the fame of a trademark, and the civil and criminal protection of famous trademarks.

1. Despite the importance of famous trademarks, the legislation that stipulated it did not define it, but rather left that within the framework of the task of jurisprudence and the judiciary.
2. Objective criterion: It relates to the extent of the public's knowledge of the trademark, the duration of its use, the duration of advertising and publicity, the number of countries in which it was registered, and its value in commercial markets.

Through the above results, the study recommended the following:

1. We hope that the Iraqi legislator, when enacting a law regulating the provisions of famous trademarks, will explain to us the criteria that we can

rely on to determine the fame of trademarks.

2. We would like the Iraqi legislator to explain to us the limits of the fame of trademarks, i.e., is fame within the country sufficient to consider it a famous trademark, or should this fame be at the global level.
3. Difference between the present study and this previous study: previous study focused on trademarks in the Iraqi law, while the present study focuses entirely on trademarks in the Saudi law.

• Second Study:

Hamza, Waleed Saleh, Legal Protection of Trademarks, Doctoral thesis, Faculty of Sharia and Law, Omdurman Islamic University, 2014.

The study aims to clarify the concept of trademark and what distinguishes it from others, the historical evolution of trademarks, the civil and legal protection of trademarks, and the international protection of trademarks.

From the above, the study concluded the following findings:

1. Trademark is of great importance, as it is linked to people's rights and interests, thus, the Sudanese legislator attached trademark registration and responsibility to the position of the Public Prosecutor, or his appointee.
2. Yemeni and Sudanese legislations approve a single penalty for trademark infringement.

The study recommended the following:

Delete paragraph (2) of Article (27) of the Trademark Law of 1969. And increase the penalty for recidivism, as recidivism indicates that the penalties resulting from infringement of trademarks have no effect.

This study focused on famous trademarks in Yemen and Sudan, unlike the present study, which focuses on the Saudi system only.

Research Problem:

The problem that the present research addresses concerns the following: the protection of famous trademarks. The present research focuses on the Saudi law by answering the following questions.

The problem that the studies are studying and imposing hypotheses to solve, is legal protection of famous trademarks, by answering the following questions:

1. What is the concept of a trademark?
2. What are the criteria for the fame of a trademark in the Saudi System?
3. What are the methods of protecting a trademark in the Saudi System?

Study Limits:

Objective study limits: Methods of protecting a trademark in the Saudi System.

Study Approach:

The study followed the descriptive, analytical, and deductive approach, by collecting data and information related to the protection of a famous trademark, and analyzing it in a neutral manner, in order to reach objective and neutral results.

Research Structure:

The research consists of an introduction and two themes, they are as follows:

1- The introduction includes:
   a. Research importance
   b. Research objectives
   c. Research problem
   d. Previous studies
   e. Research limits
   f. Research approach

2- Theme one: Definition of research terms
   a. First topic: Definition of the mark in language and technically.
   b. Second topic: Definition of the trademark in language and technically.

3-Theme two: Trademark Fame Criteria and Importance.
   a. First topic: Trademark Fame Criteria.
   b. Second topic: Importance of Trademarks.

4- Theme three: Trademark Protection Methods in the Saudi System.
   a. First topic: Protection of a Civilly Registered Trademark in the Saudi System.
   b. Second topic: Protection of a Criminally Registered Trademark in the Saudi System.
   c. Third topic: Forms of Trademark Protection in the Saudi System.

5- Conclusion:
   a. The most important findings.
   b. Recommendations.

6- Sources and references.

7- Table of contents.

Theme One: Definition of Research Terms

• First Topic: Definition of the Mark in Language and Technically

o First Section: The Notion of the Mark in Language:

Mark: feature. Plural: marks. Landmark: place of mark. Mark and sign: separation between two lands. Mark and sign: something that is erected in the wilderness to guide the lost. Sign: tall mountain (Ibn Sidah,2000) He designated a mark for him made for him a feature or sign which he could recognize. Mark: feature, sign, or emblem by which things are known. From this: trademark (Omar,2008).

Ibn Faris said: "The letters 'ayn, lam, and mim are one sound root, indicating a trace on something that distinguishes it from others, such as the mark, which is well-known. It is said: I put a mark on something (Ibn Faris ,1979).

Through the definition of the mark by linguists, we find that it is a trace of the thing, a prominent feature of it, a slogan, and a sign by which things are known. From this, the concept of the trademark was taken, which distinguishes one company from another, or one activity from another.

o Second Section: Definition of the Mark Technically:

The mark: "It is the sign that requires knowledge of it to assume the existence of the meaning, and it is inherent in the thing, it does not leave it (Al-Jurjani ,1983).

• Second Topic: Definition of the Trademark in Language and Technically:

o First Section: Definition of Trade in Language:

A person trades: he trades, he engages in buying and selling. A merchant: someone who engages in commercial activities, buying and selling, professionally (Omar, 2008); He trades and commerce. He also trades, so he is a merchant. The plural is merchants. The Arabs call a wine trader a merchant, and a merchant's marketable, meaning salable in trade and the market. A commercial land: one where there is trade (Al-Jauhari,1987).

o Second Section: Definition of Trade Technically:

Trade: "selling or buying for profit (Qalaji, Qunaibi,2008).

Trade is defined as: "the exchange of goods, services, and other various elements of production between individuals or countries ((Abdullah, The 8th Annual Conference).

o Third Section: The Concept of Trademark:

The trademark has been defined in several ways, including:

The trademark: "A symbol or sign used by the producer, manufacturer, or merchant to distinguish his products or goods from their counterparts (Hamza ,2014).

This definition is one of the narrow definitions of the trademark, as it did not address the service within the trademark.

It was also defined as: "Any material sign placed by the manufacturer on his products, or the merchant on his goods, or by the one who provides a specific service on the interface of providing this service, and this sign can distinguish it from its counterparts of other manufactured goods, commodities, and services (Hamza ,2014)..

This definition is distinguished by the fact that it was not limited to the signs and symbols used by manufacturers or merchants, but rather expanded the concept of the trademark to include the signs placed by service providers for their services.

It is defined as: "The economic project's means of distinguishing its products or services from other products or services. This is achieved by using distinctive signs or marks that stick in the minds of consumers of these products or service seekers, leading to the product or service becoming more popular in proportion to the value of the mark associated with it (Hamza ,2014).

It is defined as a sign or feature that takes a specific, distinctive form, adopted by merchants, manufacturers, farmers, or service providers to distinguish goods or services, to indicate their source, type, rank, guarantee, or method of preparation (Hamza ,2014).

The Egyptian law defines it as: names that take a distinctive form, signatures, words, letters, numbers, drawings, symbols, shop addresses, stamps, seals, pictures, raised engravings, and any other mark, or any combination thereof if they are used, or intended to be used, to distinguish the products of industrial work, agricultural exploitation, forest exploitation, or land extracts, or any goods to indicate the source of the products or goods, their type, rank, warranty, or method of preparation, or to indicate the performance of a service (Egyptian Trademarks Law, 1939).

The Saudi System defined the trademark, stating: "A trademark, in application of the provisions of this system, is considered to be names that take a distinctive form, signatures, words, letters, numbers, drawings, symbols, seals, or raised engravings, or any other sign or any combination thereof that is visually perceptible and suitable for distinguishing industrial, commercial, craft, or agricultural products, a forest exploitation project, or a natural resource, or to indicate that the thing on which the mark is to be placed belongs to the owner of the mark due to its manufacture, selection, invention, or trade, or to indicate the performance of a service (The Law of Trademarks, 1423 AH).

According to this definition, the Saudi legislator has sought to establish a comprehensive definition of the trademark, as he considered that all names that can be used as a distinctive mark, including signatures, words, letters, numbers, drawings, symbols, seals or raised engravings, are considered elements of the trademark. He also set a basic condition for the use of these elements, which is that they are visually perceptible and suitable for distinguishing different products, whether industrial, commercial, craft, agricultural, or related to forest exploitation projects or natural resources.

A famous trademark is defined as: a brand known to a wide segment of the public and has a prestigious position.

This definition narrows the definition of a famous trademark, because it limits fame to the public's knowledge, and that the product's reputation is good.

It is defined as: a distinctive mark that can distinguish between a commodity, product, or service, or similar, of the same type, and is clearly known to the public concerned (Saeed & Mustafa, 2007).

A famous trademark is also defined as: a brand that has spread widely among the public and is recognized by many the public, where this brand becomes famous worldwide, such as: Coca-Cola for soft drinks, and Mercedes for cars.

From the above, it becomes clear to us that there are many laws related to trademarks; however, they did not address the trademark, nor did they set a specific limit for it, which would cause many problems and legal issues in the event of a dispute. Therefore, the laws must address this matter and seek to define the famous trademark, distinguishing it from other trademarks. This is what the Saudi regulator did, as it recognized the seriousness of the matter and the urgent need for it and set a definition that distinguishes it from others (Abu Al-Rab, 2014).

It also becomes clear to us that the famous trademark is nothing but an ordinary trademark in origin, but it was able to achieve international fame in many countries of the world and became known to a large segment of the public on the global level. The spread of the trademark and it's crossing the borders of the country in which it was registered, earns it global fame.

Theme Two: Trademark Fame Criteria and Importance:

• First Topic: Trademark Fame Criteria:

It was previously stated that a famous trademark is a regular trademark that gained its fame through its worldwide reputation, until it gained its global fame, and exceeded its original country in which it was registered, and which international agreements and conventions work to protect. Many Arab and non-Arab legislations, and international conventions stipulated the availability of certain criteria for a trademark to become famous and set many criteria for the fame of a trademark, and among those criteria.

The Paris Convention for the Protection of Industrial Property held many meetings to determine the objective criteria for a famous trademark. In 1999, the WIPO organization held a meeting attended by the General Assembly of the Paris Union for the Protection of Industrial Property, and the meeting resulted in a joint recommendation for it related to famous trademarks, and the recommendation determined the absolute freedom of countries in which trademarks were registered; to estimate the objective bases for the fame of a trademark (Abu Al-Rab, 2014).

o Objective Criteria:

There are many objective criteria for the fame of a trademark, including:

The fame and spread of the trademark among a large segment of the public, which is measured by the extent of the public's demand for consuming goods bearing that trademark.

The geographical scope of the use of the trademark, and the extent of its use, as it is not a condition for the protection of a famous trademark that it be registered in the country in which the trademark protection is required, but it is sufficient that the trademark be known among the consumer public,

through advertising and publicity of that trademark among people.

It is not necessary for a famous trademark to be in the name of one person. Rather, it is possible for the trademark to be owned by more than one company in many countries, but on the condition that these companies belong to the parent company that owns the trademark, and in whose name the trademark was registered.

Determining the value of the trademark, the higher the value of the trademark, the more it indicates its fame, as the increase in the financial value of the trademark is a criterion for the fame of the trademark (Abu Al-Rab, 2014).

The objective criterion plays a major role in the fame of the trademark, as through this criterion the fame of the trademark is known, which has exceeded the borders of the country in which it is registered to be widespread across the countries of the world, through what the company that owns the trademark produces of distinctive products, distinctive services, in addition to the advertisements that accompany this trademark, and good marketing and promotion of it, in order to reach the largest possible segment of the public across the different countries of the world, as the agreement considered advertising a condition of the legal protection of the trademark.

According to the TRIPS Agreement of 1994, Article 16, paragraph 2, stipulates that "…When determining whether a trademark is famous, member states shall take into account the extent of knowledge of the trademark in the relevant public sector, including its knowledge in the member state concerned as a result of the promotion of the trademark (Al-Sagheer ,2007).

According to this agreement, the objective criterion for the fame of a trademark is determined by the competent authority in the country in which the trademark is promoted, and the objective criterion depends on the fame of the trademark across the countries of the world (Abu Al-Rab, 2014).

o Subjective Criteria:

Just as there are objective criteria for the trademark, there are also subjective criteria. The subjective criterion for the trademark depends on the extent of the trademark's spread locally and internationally, as the trademark attracts customers internationally and globally, and expands the company's commercial activities.

The subjective criterion for the trademark is the extent of the public's spread and knowledge of this trademark. The subjective criterion is the segment of the public that consumes and benefits from goods, as the public buys goods and services bearing the trademark. Accordingly, the spread of the trademark among the public is the basis for its acquisition of fame, and it becomes a famous trademark.

The TRIPS Agreement of 1994 took interest in the subjective criterion of the famous trademark. This criterion is based on the public's knowledge of this trademark. The agreement also clarified that member states must consider, when assessing the description of a trademark as famous, that the trademark is widespread among the public of beneficiaries and consumers, and the more widespread the trademark is among the public of consumers and beneficiaries, the more famous it is.

There is a dispute over defining the concept of the public, which stipulates as a subjective criterion that the trademark be well-known to them, for the trademark to enjoy fame. There is a trend that sees the audience as: the consumer audience, and the beneficiaries of the product or service that bears the distinctive trademark.

Others thought that the public are those who deal with the goods that bear the trademark, and this opinion is consistent with what was stated in the recommendation of the Paris Joint Convention regarding the protection of the famous trademark, which defined the public as the sector of actual consumption of goods, and actual use of services, and this category can be determined through the consumption and use of goods and services that bear the trademark.

According to this view, the public includes distributors, representatives, and agents who deal with goods bearing these trademarks, as well as importers, and owners of companies that deal with goods that bear such trademarks.

Considering the first and second points of view, taking the first point of view in considering the public in its broad sense as a subjective criterion for the fame of the trademark is a theoretical criterion more than a practical one, as taking it is a kind of theorizing, which is far from reality, and the closest to reality are the owners of the second point of view, which defined the categories of the public, who consider the fame of the trademark to them, and their knowledge of the trademark that the goods or services carry is the subjective criterion for the fame of the trademark that is closest to reality (Abu Al-Rab, 2014)

From the above, it becomes clear to us that in order for a famous trademark to enjoy international protection, there are many criteria stipulated in international agreements and conventions, which stipulated the existence of objective and subjective criteria in order to consider the trademark a famous trademark, and not an ordinary one, and among those criteria was the fame of the trademark among the public within the country, and at the global level, although there were multiple points of view on the concept of this public, but the closest to reality is defining the public as consumers, and the actual beneficiaries of goods and services, and that expanding the scope of the public makes it closer to theory than to reality.

Second Topic: Importance of Trademarks:

The importance of the trademark stems from the multiple functions it performs, whether for the manufacturer, merchant, service provider or consumer, as it gains its value for all parties. The functions of the trademark can be summarized as follows:

• Identifying the Source of Products, Goods and Services:

The trademark identifies two main sources of the product: the first is the personal source, i.e. the party responsible for its production, whether it is an individual establishment, a company or an institution. The second is the regional source, i.e., the geographical location where the product was produced. Through these two sources, the consumer can easily distinguish between products, as the trademark indicates the source of goods and services.

• Symbol of Trust in the Qualities of Products, Goods and Services:

The trademark reflects the qualities of products that distinguish them from others, whether in terms of type, i.e., the characteristics that make the product different from similar products, or rank, which indicates the degree of quality and mastery. Thus, the trademark contributes to enhancing confidence among consumers, which prompts them to prefer these products over others.

• A means of Advertising Products, Goods and Services:

The trademark is an effective means of advertising products and services. It is a primary tool for merchants, manufacturers, and service providers to promote their brands, which facilitates their access to the public through various advertising means, especially in the era of satellites and the Internet. Therefore, companies are keen to emphasize the quality of their products through advertising campaigns, as the trademark is the cornerstone in attracting the attention of consumers.

• A Means of Legitimate Competition:

The trademark plays a pivotal role in the success of economic projects, as it contributes to distinguishing products from other similar goods, which helps merchants reach the consumer audience. On the other hand, the trademark serves consumers by helping them identify the products they prefer. Therefore, the trademark is an important tool in legitimate competition, as it contributes to achieving justice among workers in trade, industry, and services, which enhances consumers' confidence in products.

• Guarantee to Protect Consumers:

The trademark is one of the most important means of protecting consumers, as it protects them from fraud and deception. Consumers may be exposed to attempts by some producers to hide the defects of their products and promote them in a misleading manner, which makes them think that these products have the announced specifications. Thanks to the trademark, consumers can verify the accuracy of this information, thus protecting them from counterfeit products.

• The Trademark is a Guarantee for the Product:

The trademark provides protection for the product, as it guarantees it the benefit of using the trademark as an indicator of its association with its facility or producer. The trademark also enhances the spirit of competition in the markets, as producers seek to constantly improve their products to attract consumer confidence, which contributes to the development of quality and innovation (Al-Turki,2024).

Theme Three: Trademark Protection Methods in the Saudi System:

The protection of a famous trademark plays a major role in protecting the owner of these trademarks from being exploited by others, which causes him many harms. The protection of a trademark is one of the topics that has a great connection to economic and commercial development at the global level. The famous trademark has received global and local attention, which paid off, and had a great impact on protecting famous trademark from being abused. There are many means and ways to protect famous trademarks, and this is what we will study in the first and second sections.

• First topic: Protection of a Civilly Registered Trademark in the Saudi System:

Based on international agreements such as: TRIPS Agreement, Paris Convention and Arab agreements, and under these agreements and legislations, the owner of a famous trademark enjoys legal protection for the trademark he owns, if that trademark is abused by someone other than its owner. This legal protection for famous trademarks comes to preserve the reputation of the company and the product, and to prevent the misuse of that trademark, which causes the company owner huge losses.

The trademark has been granted civil protection by the relevant civil legislation, as there is a consensus among Arab legislations to protect famous trademarks from infringement, and this is represented by the right of the owner of the famous trademark to claim compensation if another person infringes on that trademark registered in his name.

Trademark has received civil protection from relevant civil regulations, as there is consensus among Arabic regulations in Egypt, UAE, Kuwait, and other Arab countries on the protection of famous trademarks from infringements. This is achieved in giving the registered trademark's owner the right to demand compensation in the event that someone else infringes the trademark.

The owner of a famous trademark may also resort to the court to demand the cancellation of the trademark like his, and to prevent those products that use the trademark he owns, in accordance with the rules and laws in force.

International agreements are concerned with protecting the owner of a famous trademark with international protection, "and according to the first paragraph of Article 16/1 of the TRIPS Agreement, the owner of a registered trademark has the absolute right to prevent others from using his trademark, or any similar trademark, in relation to goods or services distinguished by the trademark, or similar goods in relation to which the use of the trademark would lead to the possibility of confusion (Al-Sagheer,2007).

The Paris Convention of 1979 states:

A- The countries of the Union undertake, either on their own initiative if their legislation allows for this, or at the request of the interested party, to refuse or invalidate the registration and to prohibit the use of an industrial or commercial trademark which constitutes a copy, imitation or translation likely to create confusion with a trademark which the competent authority in the country of registration or use considers to be well-known as the trademark of a person enjoying the benefits of this Convention and used on identical or similar goods.

B- A period of not less than five years from the date of registration must be granted to request the cancellation of such a trademark.

C- No period may be specified to request the cancellation or prevention of the use of trademarks that have been registered or used in bad faith (Paris Agreement,1979).

The TRIPS Agreement expanded the protection of famous trademarks, so their protection included trademarks for service sectors, and did not limit protection to trademarks specific to industry or trade (Abu Al-Rab, 2014)

In the TRIPS Agreement: "The owner of a trademark shall have the exclusive right to prevent any other person from using signs or a similar trademark in relation to identical or similar goods or services, whenever such use is likely to result in a likelihood of confusion. The likelihood of confusion is presumed when the goods or services are similar (Article 16-1), and members may provide for limited exceptions such as the legitimate use of descriptive terms ((TRIPS).

This article confirmed what the Paris Convention stipulated regarding the protection of a famous trademark from being abused by anyone other than its owner. Rather, it added to this Convention the protection of trademarks specific to the service sector, which the Paris Convention overlooked. In addition, the Paris Convention did not set specific standards for a famous trademark that enjoys legal protection and left the determination of that to the member states. In contrast, the TRIPS Agreement, which defined the famous trademark as: "Any sign that allows the goods and services of an establishment to be distinguished from the goods and services of other establishments is considered eligible to be a trademark (including service trademarks) Article 15-1 (TRIPS).

Thus, the importance of the famous trademark and its international civil protection from exploitation or infringement becomes clear to us. The Paris Convention and TRIPS Agreement have combined in an integrated manner on the need to protect famous trademarks, as they have defined the rights of the owner of the famous trademark and granted him all the rights that enable him to prevent others from

infringing on his trademark.

From the above, it becomes clear to us the Arab and international interest in protecting famous trademarks, as famous trademarks have received great attention, as many agreements and meetings have been held, and many decisions have been taken in order to protect the owners of famous trademarks, and give their owners the right to prevent others from using or abusing them, and even has the right to prevent products bearing the famous trademark that has been abused from being circulated in the markets, and thus famous trademarks enjoy great civil protection from civil organizations concerned with protecting intellectual property, including protecting trademarks from illegal exploitation by individuals or institutions, due to the severe damages resulting from this illegal use, or abuse on the trademark, which holds the wrongful abuser fully legally responsible, and gives the owner of the trademark the right to request compensation, request the cancellation of the trademark, and stop the circulation of those products bearing the abused trademark.

According to the legal texts in the Saudi laws, the trademark is civilly protected by four legal entities:

- The Law of Trademarks issued by Royal Decree No. M/21 dated 28/5/1423 AH, which prohibits all forms of trademark infringement and grants the affected party the right to claim compensation and stop the infringement of his trademark.
- Competition Law issued by Royal Decree No. M/75 dated 6/29/1440 AH, in its article 2, which states that the law aims to protect and encourage fair competition, and combat and prevent monopolistic practices that affect legitimate competition or the interest of the consumer, which leads to improving the market environment and developing the economy. Since trademark infringement is considered an act of unfair competition, Article 25 of this law stipulates that any natural or legal person who suffers harm because of practices that violate the provisions of the law may submit a request for compensation before the competent court.
- Trademarks Law of the Gulf Cooperation Council States of 1435 AH.
- The general rules of civil liability contained in the Civil Transactions Law issued by Royal Decree No. M/191 dated 11/29/1444 AH, as infringement of a trademark causes damage to the commercial establishment and requires compensation (Ghawanmeh, 2024).
- Second Topic: Protection of a Criminally Registered Trademark in the Saudi System:

Criminal laws are concerned with protecting famous trademarks, to protect the owner of these trademarks from illegal exploitation of or infringement on the trademark. The civil protection of the trademark has resulted in a dispute over the acts that fall under unfair competition, which results in harm to the owner of a trademark, which is a justification for claiming compensation. This problem includes criminal protection, by imposing a penalty for a crime. The crime has two elements: material and moral. The legal principles and rules require the right of the owner of a trademark to sue whoever abused his trademark. For the trademark to enjoy protection, a famous trademark must be registered, and the abuse must occur on the trademark itself (Abu Al-Rab, 2014).

The Law of Trademarks has defined the acts that constitute crimes affecting a trademark, which achieves criminal liability and entails punishment, in application of the rule “no crime and no punishment except by text”. Here, we will limit ourselves to mentioning the acts that constitute crimes and the penalties prescribed for them, in addition to other penal measures stipulated by the law, which are:

o Trademark Counterfeiting:

The crime of counterfeiting or imitating a trademark is one of the most widespread crimes, as it leads to misleading and deceiving the consumer, making him believe that he is buying the original product. For this crime to be committed, its elements must be present. As is the case with other crimes, the crime of counterfeiting a trademark is based on two main elements: the material element and the moral element.

The material element: The material element in this crime consists of the act of counterfeiting, which is achieved by creating a trademark that is completely identical to the original trademark. This act may be done through imitation, i.e. by placing a trademark similar to or close to the original trademark. One of the most important principles decided by the judiciary in the context of imitation is that it leads to deceiving and misleading the consumer and makes it difficult for him to distinguish between goods bearing a counterfeit or imitated trademark and goods bearing the original one. The counterfeiting must also be done without the consent of the trademark owner.

The moral element: The moral element in the crime of counterfeiting or imitating a trademark is represented by the presence of the intent to defraud

on the part of the perpetrator, which is assumed, meaning that the perpetrator's will, while knowing that the trademark is registered, has been directed towards committing the act of counterfeiting or imitating the trademark with the aim of violating the right to the trademark and misleading the consumer. Counterfeiting is only punishable in the event of bad faith, which is represented by the presence of intent and will on the part of the perpetrator to violate the scope of the trademark by deceiving and misleading the consumer using this fraud. In other words, the perpetrator's will have been directed towards committing the act of counterfeiting or imitating; if the will to carry out the act constituting the crime is absent, the perpetrator is not punished (Ghawanmeh, 2024).

The Saudi Trademark Law states:

A- Anyone who forges or imitates a registered trademark in a manner that misleads the public, and anyone who maliciously uses a forged or imitated trademark.

B- Anyone who maliciously places on his products or uses in connection with his services a trademark owned by another.

C- Anyone who displays, offers for sale, sells, or possesses with the intent to sell products bearing a forged, imitated, or illegally placed or used trademark, knowing that, as well as anyone who offers services under such a trademark, knowing that (Article 43, 1423 AH) .

o Use of a Trademark with Malicious Intention:

This crime occurs is when the perpetrator possesses or displays goods and merchandise for sale or for trading bearing a counterfeit or imitated trademark. The material element of this crime is the physical act based on the act of possessing or displaying goods bearing a counterfeit or imitated trademark. The punishable use is the use for commercial purposes related to the trading of goods, merchandise and services bearing the counterfeit trademark, except for personal use. Regardless of the method used, this crime includes all goods, merchandise and services bearing the counterfeit trademark wherever they are, whether those goods are located inside the commercial establishment or displayed in front of the establishment or in any place that follows the movement of the merchant's commercial activity for the purpose of selling and achieving his interests at the expense of the interests of other merchants.

In this context, the Saudi judiciary has issued several judicial rulings, including the ruling issued by the Second Appeal Circuit of the Commercial Court in Dammam, where the defendant was accused of selling goods bearing counterfeit trademarks of high-value trademarks in large quantities. The court ruled that the defendant pay a fine, along with confiscating and destroying the goods.

When the moral element is represented by the necessity of the general criminal intent and the special criminal intent, i.e. the intent to defraud and deceive, this means that the perpetrator is aware and knowledgeable that the goods in his possession or in the possession of his representative bear a counterfeit or forged trademark, and he intends to sell them in any way according to what is followed in commercial custom. Consequently, the perpetrator uses a trademark that he knows is counterfeit or forged and aims to deceive and defraud others. For this crime to occur, the perpetrator must be aware that he is using a counterfeit or forged trademark, i.e., his intention has been directed towards the act of using the counterfeit or forged trademark with the intent to mislead the consumer about the source of the products (Ghawanmeh, 2024).

o Crime of Displaying, Selling or Possessing a Counterfeit Trademark with Intent to Sell:

The Saudi legislator distinguished between the crime of forgery, imitation or use as stated, and the crime of displaying, selling, or possessing counterfeit or forged goods. Sale here means selling goods bearing a counterfeit or forged trademark, and the legislator considered each of these two crimes as an independent crime.

The perpetrator's act in this crime is manifested in selling goods bearing a counterfeit or forged trademark, or in displaying these goods for sale, or possessing them with intent to sell. As is clear, the material element of this crime takes several forms, represented in the act of selling, displaying for sale, or possessing with intent to sell goods bearing a counterfeit or forged trademark, as well as in possessing goods or things on which a counterfeit or forged trademark has been used. Accordingly, the legislator considers these three acts to be one crime, whether the goods are in the storefront, in stores, warehouses or in any place belonging to the merchant.

As for the moral element in this crime, it is represented by the presence of criminal intent, i.e. the perpetrator knows that the goods in his possession bear a counterfeit or forged mark, and intends to sell, offer for sale, trade or possess them with the intent to

sell (Ghawanmeh, 2024).

The Trademark Law states: 43/C: "C - Anyone who displays or offers for sale or sells or possesses with the intent to sell products bearing a counterfeit, imitated trademark, or a trademark that is placed or used unjustly, knowing that, as well as anyone who offers services under such a trademark, knowing that (Article 43, 1423 AH).

Third Topic: Forms of Trademark Protection in the Saudi System:

There are many measures taken by the Saudi regulator to protect famous trademarks from exploitation or infringement, including:

1. Preventing the registration of a trademark that infringes on a famous trademark.
2. Article 2 of the Law of Trademarks states: "J - Trademarks that are identical or similar to famous trademarks in the Kingdom, even if they are not registered therein on identical or similar goods or services, and trademarks that are identical or similar to those well-known in the Kingdom and registered therein on goods or services that are not identical or similar, provided that such use causes harm to the owner of the famous trademark.
3. Trademarks owned by natural or legal persons who are prohibited from being dealt with according to a decision issued by the competent authority.
4. Signs that are identical or like trademarks previously deposited or registered by others on identical or similar products or services, as well as signs whose registration for some products or services results in diminishing the value of others' products or services.
5. Objection to the registration of a trademark that infringes on a famous trademark (Al-Sharairi, 2006)

There is no explicit text in the Saudi law that prohibits objecting to the registration of a trademark that infringes on a famous trademark, but in Article 15 of the Law of Trademarks: "Any interested party may object to the approval of the registration of a trademark before the Board of Grievances within ninety days from the date of its registration, with a copy of the objection and evidence of its submission being deposited with the competent department at the Ministry of Commerce (Article 15, 1423 AH).

Conclusion:

The Most Important Findings:

- Trademark is a symbol, sign, or label that has a distinctive shape and is adopted by traders, manufactures, farmers, or service providers, with the purpose of distinguishing products or services in a manner that expresses their sources, types, quality, arrangement, or method of preparation or maintenance. Trademark is one of the most important marketing and introductory methods that contribute to building a commercial reputation and cultivating trust among the public.
- The Saudi law gave trademark owners exclusive legal rights, including mainly the right to own and fully use the trademark (e.g., placement on product packing or in service locations), transferring ownership to others through legal agreements, and licensing to others under specific conditions. These right guarantees to the trademark's owner control over how to use the trademark without harming its value or reputation.
- The Saudi regulator acknowledged the trademark owner's right in using it without suspension, providing consistent legal protection as long as the trademark is registered and used with accordance to the law.
- In order to provide effective legal protection, the regulator indicated the importance of penal protection of trademarks. The regulator considers any violation against a trademark, either by imitating or illegal use, is a punishable offense, as it causes both material and moral damage to the trademark's owner, in addition to being misleading to consumers and affecting legitimate competition.
- The Saudi legislator paid special attention to famous trademarks, driven by awareness of the economic value and global reputation of such trademarks. In this context, several legal measures and regulatory decisions were taken to prevent the registration or use of similar or infringing trademarks. These measures are in line with relevant treaties, such as Paris Convention and TRIPS, which emphasizes the importance of providing expanded protection to this particular type of trademarks.
- To provide protection, the Saudi law has been keen on establishing effective mechanisms to prevent the registration of trademarks that infringe or are like famous trademarks, as evident in criminal charges associated with infringing

a trademark, thereby increasing investors' confidence, and protecting intellectual property rights in the Saudi market.

- The Saudi trademark system is witnessing significant development in the regulatory and procedural aspects, which enhances the protection of commercial rights. However, the challenge of raising awareness, unifying judicial interpretation, and combating digital counterfeiting remain the most prominent areas that need further development.

Recommendations:

- The study recommends further studies on the legal protection of famous trademarks.
- Holding seminars and conferences to identify the methods of protecting famous trademarks civilly and criminally.
- Developing legal texts dedicated to each type of trademark licensing contracts.
- A law must be enacted that criminalizes the registration of a famous national trademark if it conflicts with a trademark used within the Kingdom.
- Appealing to the Saudi regulator to impose stricter penalties for violating trademark exploitation contracts and failure to comply with them.

References:

ابن سيده، علي بن إسماعيل. (1421). المحكم والمحيط الأعظم (تحقيق عبد الحميد هنداوي). دار الكتب العلمية.

ابن فارس، أحمد بن فارس. (1399). مقاييس اللغة (تحقيق عبد السلام محمد هارون). دار الفكر.

أبو الرب، أمين. (2014). التنظيم القانوني للعلامة التجارية المشهورة: دراسة مقارنة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأمريكية بجنين.

بني سعيد، سلام مصطفى. (2007). الحماية المدنية للعلامة التجارية المشهور. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات الفقهية والقانونية، جامعة آل البيت.

الجرجاني، علي بن محمد. (1403). التعريفات (تحقيق جماعة من العلماء). دار الكتب العلمية.

الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1407). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية (تحقيق أحمد عبد الغفور عطار). دار العلم للملايين.

حسام الدين، الصغير. (2007م، يناير 29–31). الحماية الدولية لحقوق الملكية الصناعية: من اتفاقية باريس إلى اتفاقية تريبس [عرض ورقة]. الويبو الوطنية التدريبية حول الملكية الفكرية للدبلوماسيين المصريين، القاهرة، مصر.

الشرايري، محمد أحمد. (2006). صور الحماية المدنية للعلامة التجارية المشهورة في القانون الأردني. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات القانونية العليا، جامعة عمان العربية

صالح، حمزة وليد. (2004). الحماية المدنية للعلامة التجارية [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية الشريعة والقانون، جامعة أم درمان الإسلامية.

عبداللاه، إياد أحمد. (2003). التجارة الدولية: المفهوم والخصائص والنظريات المفسرة له [عرض ورقة]. المؤتمر السنوي الثامن لإدارة الأزمات في القطاع الصناعي في ظل المتغيرات البيئية المعاصرة، القاهرة، مصر.

عمر، أحمد مختار عبد الحميد. (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب.

غوانمة، عبد الحميد عيسى سليمان. (2024). حماية العلامة التجارية في النظام السعودي. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 11(105)، 132-99.

قانون العلامات التجارية المصري، رقم (57) لسنة 1939م.

قلعجي، محمد رواس وقنيبي، حامد صادق. (2008). معجم لغة الفقهاء (ط2). دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع.

المنظمة العالمية لحقوق الملكية الفكرية. (1995). اتفاق جوانب حقوق الملكية الفكرية المتصلة بالتجارة (اتفاق تريبس): الأحكام العامة والمبادئ الأساسية.

نظام العلامات التجارية، مرسوم ملكي رقم م/21 بتاريخ 28/5/1423هـ.

نهى خالد عيسى. (2013). العلامة التجارية المشهورة: دراسة مقارنة. *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية*، 21(1)، 63-41.

Ibn Sidah, Ali ibn Ismail Ibn Sidah'l-Mursi (died: 458 AH), Al-Muḥkam wa-al-muḥīt al-ʾaʿẓam (The Great and Comprehensive Arbiter), editor: Abdul Hamid Hendawi, Dar al-Kotob al-Ilmiyah – Beirut, 1st edition, 1421 AH – 2000AD.

Ibn Faris, Ahmad ibn Faris ibn Zakariyya al-Qazwini al-Razi, Abu al-Husayn, (died: 395 AH), Maqāyīs al-Lugha (Analogical Templates of Language), editor: Abdul

Salam Mohammed Haroun, Dar al-Fikr, 1399 AH – 1979 AD.

Abu Al-Rab, Amin, The Legal Regulation of the Famous Trademark: A Comparative Study, master's thesis, Faculty of Graduate Studies, Arab American University, Jenin, Palestine. 2014.

Agreement on Trade Related Aspects of Intellectual Property Rights (TRIPS Agreement), general provisions and basic principles.

Ahmed Mukhtar Abdul Hamid Omar (died: 1424 AH), Lexicon of the Modern Arabic Language, Alam Alkotob, 1st edition, 1429 AH – 2008 AD.

Bani Saeed, Salam Mustafa, Civil Protection of Famous Trademarks, master's thesis, Faculty of Jurisprudence and Legal Studies, Al al-Bayt University, Jordan, 2007.

Al-Jurjani, Ali ibn Mohammed Ali al-Zain al-Sharif Al-Jurjani (died: 816 AH), Taʿrīfāt (Definitions), editor: corrected and authenticated by a group of scholars, Dar al-Kotob al-Ilmiyah – Beirut, 1403 AH – 1983 AD.

Al-Jauhari, Isma'il ibn Hammad al-Jauhari al-Farabi (died: 393 AH), al-Sihah (The Correct Language) Taj al-Lugha wa Sihah al-Arabiya (The Crown of Language and Correct Arabic), editor: Ahmed Abdel Ghafour Attar, Dar El Ilm Lilmalayin – Beirut, 4th edition, 1407 AH – 1987 AD.

Hossam El-Din, Al-Sagheer, International Protection of Industrial Property Rights: From the Paris Convention to the TRIPS Agreement, Cairo, January 29-31, 2007.

Hamza Waleed Saleh, Legal Protection of Trademarks, Doctoral thesis, Faculty of Sharia and Law, Omdurman Islamic University, 2014.

Al-Sharairi, Mohammad Ahmed, Civil Protection Forms of Famous Trademarks in Jordanian Law, master's Thesis, Faculty of Graduate Legal Studies, Arab Open University, 2006.

Abdullah, Iyad Ahmed, International Trade: Concept, Characteristics and Explanatory Theories, The 8th Annual Conference (Crisis Management in the Industrial Sector in Light of Contemporary Environmental Changes) – Egypt.

Ghawanmeh, Abdul Hamid Eisa Suleiman (2024), Trademark Protection in Saudi Law, *Andalusia Journal of Humanities and Social Sciences,* Volume (11), Issue (105).

Egyptian Trademarks Law, No. (57) of 1939.

Mohammad Rawas Qalaji - Hamed Sadiq Qunaibi, (2008). Lexicon of the Language of Jurists, Dar Al-Nafa'es Publishing & Distribution, 2nd edition, 2008.

The Law of Trademarks, Royal Decree No. M/21 dated 28/5/1423 AH.

Article 15. (1423 AH). The Law of Trademarks. Saudi Arabia: Royal Decree No. M/21. dated 28/5/1423 AH.

Article 43. (1423 AH). The Law of Trademarks. Saudi Arabia: Royal Decree No. M/21 dated 28/5/1423 AH.

Noha Khaled Eisa, The Famous Trademark: A Comparative Study, *Journal of Babylon University for Humanities,* vol. (21), iss.(1), 2013.

Al-Turki, Abdullah bin Abdul Rahman bin Abdul Aziz, Protection or Trademarks, Espace Connaissance Juridique, 2024.

Emruli, Safet, Agim Nuhiu and Besa Kadriu, Trademark protection, absolute and relative grounds for refusal of trademark, *European Journal of Multidisciplinary Studies,* vol. (1), iss. (2), 2016.

Rosalind, Monica and Christine S.T. Kansil, Legal Protection of Registered Trademark Holders: A Case Study of the Dispute Between PT X and Company Y. Jurisprudensi: *Jurnal Ilmu Syariah, Perundang-Undangan dan Ekonomi Islam,* vol. (17), iss. (1), 2025.

Inclusive Education for Students Who are Deaf and Hard of Hearing in Saudi Arabia: A Literature Review

التعليم الشامل للطلاب الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية: مراجعة للأدبيات

Dr. Khalaf Alfadeed
https://orcid.org/0000-0002-6247-184X.
Assistant Professor of Special Education, Department of Psychology,
College of Humanities and Social Sciences, Northern Border University, Kingdom of Saudi Arabia.

د.خلف بن قعيميل الفديد
أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،
جامعة الحدود الشمالية، المملكة العربية السعودية.

(تاريخ الاستلام: 2025/05/02، تاريخ القبول: 2025/05/09، تاريخ النشر: 2025/05/30)

Abstract

In 2006, the United Nations UN ratified the Convention on the Rights of Persons with Disabilities CRPD, and Saudi Arabia acceded to the convention two years later. Although the concept of Inclusive Education (IE) predates this convention, the convention has given impetus to this approach to education. Saudi Arabia has a relatively new and limited experience in IE for Students who are Deaf and Hard of Hearing (SDHH). This study attempts to evaluate this experience through a survey of the studies that have addressed this topic, , and review their objectives, the main results. recommendations. In addition, key issues addressed by the studies, including trends, challenges, opportunities and reinforcers, were derived. Six databases were searched for studies that addressed IE for SDHH in Saudi Arabia for the period 2008-2024. The review discussed the objectives, findings, and recommendations of the studies, and extracted the most important themes addressed by those studies; namely, attitudes, concepts, challenges, opportunities, and reinforcers.

Keywords: Inclusive Education, Deaf, Hard of Hearing, Saudi.

المستخلص

في عام 2006 أقرت الأمم المتحدة اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وانضمت المملكة إلى الاتفاقية بعد عامين. وبالرغم من أن مفهوم التعليم الشامل بدأ قبل هذه الاتفاقية، إلا أن الاتفاقية أعطت زخمًا لهذه النهج في التعليم. تمتلك السعودية تجربة جديدة ومحدودة في التعليم الشامل للطلاب الصم وضعاف السمع، والتي تحاول هذه الدراسة تقييم هذه التجربة من خلال الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، وذلك لفهم القضايا الرئيسية التي تطرقت لها هذه الدراسات، بما في ذلك الاتجاهات، والفرص، والتحديات، وأهم التوصيات. اعتمدت الدراسة على ست قواعد بيانات للبحث عن دراسات تناولت التعليم الشامل للصم وضعاف السمع في السعودية للفترة من 2008 وحتى 2024. ناقشت هذه الدراسة ما تم التوصل له من دراسات، من حيث الأهداف والنتائج والتوصيات، كم استخلصت أهم المواضيع التي تطرق لها الدراسات، والتي تمثلت في الاتجاهات والمفاهيم، التحديات، والفرص والمعززات.

الكلمات المفتاحية: التعليم الشامل، الصم، ضعاف السمع، السعودية.

Cite as: Alfadeed, Khalaf. (2025). Inclusive Education for Students Who are Deaf and Hard of Hearing in Saudi Arabia: A Literature Review. *Journal of Human Sciences at the University of Hail*, 03(26), 25–37

Funding: There is no funding for this research

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Introduction:

Although inclusive education (IE) has become a global trend, its definition, meaning, and practices remain hotly debated. However, determining its practical applications is not an easy task (Slee, 2001). The lack of clarity surrounding the concept of IE and its conflation with other concepts such as integration, inclusive schools, universal design for learning, and education for all make tracing its philosophical and historical roots difficult. The shift to IE is not merely a technical or organizational change; it is also a movement with a clear philosophy rooted in human rights ideology (Winter & O'Raw, 2010). In contrast to the well-known sequence of developments in special education services that emerged from court cases and the parental movement against racism, the IE movement focused primarily on persons with disabilities and learning difficulties. The concept has since expanded to include those at risk of marginalization and exclusion for any reason (Ainscow et al., 2006). In this context, Soriano et al. (2017) emphasized that IE was originally used in relation to disability. This was the case in the 1990s when the term was used to talk about combating discrimination or segregation among learners with disabilities who faced difficulties in fully accessing education. According to Hornby (2014), IE is a relatively recent development. Its first features began to appear in the 1960s when Dunn (1968) questioned the effectiveness of special education classes in regular schools for children with mild learning disabilities. It is worth noting that some researchers have argued that IE and special education are based on different philosophies, were developed for different reasons, and have conflicting visions for providing education to children with disabilities. This situation is undoubtedly confusing for education professionals and parents of students with disabilities (Hornby, 2015).

However, it can be said that the beginnings of IE as a term date back to the Salamanca Conference in Spain in 1994, which called for the creation of a global framework for IE for persons with disabilities. One of the provisions of this conference states that regular schools with an inclusive approach are the most effective means of combating and preventing discriminatory attitudes and building an inclusive society for all (UNESCO, 1994). Since then, the shift to IE as a standard educational option for students with disabilities alongside their regular peers has been a goal of IE advocates (Dela, 2021; Hornby, 2015; Lewis & Norwich, 2004; Vayrynen, 2000). However, the strongest push in this direction was the adoption of the United Nations CRPD in 2006, which recognized IE as a typical and presumed educational option for individuals with disabilities.

Definition of Inclusive Education

IE has multiple definitions. Stubbs (2008) defines it as a comprehensive and diverse set of processes, activities and strategies aimed at providing appropriate and quality education for all, which guarantees the universal right to education. Parveen and Qounsar (2018) define it as an educational system that allows all students to attend school regardless of their social, physical, intellectual, linguistic, emotional, or other conditions. Many educational officials and policymakers view IE as a multifaceted concept that encompasses aspects such as student placement in schools, building design, pedagogy, curriculum modifications, learning environments, and assessment (Levesque & Duncan, 2024). In general, the CRPD (2006) provides a more detailed description of inclusive education, stating that it requires removing barriers to inclusive education, such as physical access to school buildings, as well as creating child-centered environments in public schools that include representation of all individuals in society, not just those with disabilities. Therefore, we can say that IE is a system based on providing equal educational opportunities for all children, regardless of their differences, with individualized support services to facilitate their integration.

Skidmore (2004) emphasizes that the success of IE requires focusing on key principles: open education for every student, reforming curricula and teaching methods, active student participation in the learning process, providing a common curriculum for all based on individualization and differentiation, and preparing teachers capable of implementing inclusive education. UNESCO (2015) summarizes the essential elements of inclusive education: teacher preparedness, knowledge provision, and teaching practices. IE aims to integrate students with disabilities into a flexible learning environment to provide quality education that enhances their potential for comprehensive development. Despite the above, there are still strong views that consider special edu-

cation settings for persons with disabilities to be the most inclusive model, as it provides the most barrier-free learning environment and focuses all efforts on supporting the individual needs of this group of students (Levesque & Duncan, 2024).

Inclusive Education in Saudi Arabia

In 2008, the Kingdom of Saudi Arabia ratified the CRPD, which clearly stipulated that IE is the natural environment for the education of students with disabilities. Prior to that, Saudi Arabia signed the Salamanca Statement of 1994 (Arishi, 2019). Saudi Arabia's signing of the Salamanca Statement and the CRPD demonstrates Saudi's openness to IE as an educational option and model for its students with disabilities. In 2016, the Saudi Ministry of Education began implementing the Comprehensive Education Initiative with the aim of transforming the segregation and partial integration systems into an educational system based on comprehensive education (Alrudayni, 2023).

While the language of education policy in Saudi Arabia has changed somewhat in line with the global push for inclusive education, practice in schools appears to be far less robust and still faces numerous legal, bureaucratic, and cultural obstacles (Alrudayni, 2023). Madhesh (2022) notes that some challenges hinder proper implementation of inclusive education. In this context, Aldrees (2021) points to obstacles preventing the effective implementation of IE policies in Saudi Arabia, including poor professional development of school staff, parent-school relationships, human resources, curricula, teaching strategies, evaluation, legislation, administration, the number of students per classroom, and school infrastructure. Alzemaia (2019) adds to the above ineffective school leadership, staff shortages, and misdiagnosis of the type of disability a student suffers from.

Among the most significant challenges to the successful implementation of IE are the lack of a school environment that applies universal accessibility standards and adapts the space to meet the needs of students with disabilities; the insufficient adaptation and modification of the prevailing curricula to accommodate the capabilities of students with disabilities; the limited availability of assistive technology; the scarcity of training courses for educational staff to train them and enhance their skills in dealing with individuals with disabilities; and the lack of support services such as physical, occupational, speech, and communication therapy in inclusive schools (Almontashri et al., 2024).

Inclusive Education for SDHH

SDHH possess abilities that qualify them to integrate into the educational process alongside their hearing peers, which necessitates attention to their inclusion at various educational levels (Al-Anzi & Turkistani, 2019). However, IE for SDHH is no exception to the general situation of IE for students with disabilities in Saudi Arabia. Despite increased national and international focus on IE for SDHH, and the support of Saudi education policy for this philosophy, IE for SDHH in Saudi Arabia remains a significant challenge and is progressing slowly (Alasim, 2020). There are no recent statistics on the percentage of SDHH who receive their education in IE settings. However, available statistics are not encouraging. Alasim (2021) quotes the Ministry of Education (2012) that 8% of students with severe hearing loss are educated in IE settings, while 71% are educated in separate classrooms in public schools, and the remaining percentages are in special schools for students with disabilities. In contrast, 91% of Saudi students with mild to moderate hearing loss are educated in separate classrooms. Although these statistics are more than a decade old, they depict a belated picture of the implementation of IE in Saudi Arabia. Overall, there are few Saudi studies that have discussed IE for SDHH, and the results of these studies are mixed (Alzahrani & Alkadi, 2024). Moreover, despite the local and global trend towards closing schools for the SDHH, as they represent a form of segregation, supporters of this type of school see it as the most inclusive and ideal environment for SDHH, as it is designed without barriers, has a prevailing culture of acceptance, and provides a common language between all students, teachers, and staff in the school, thus providing greater understanding and consideration for the special and individual needs of this group of students (Levesque & Duncan, 2024).

On the other hand, proponents of the IE philosophy believe that inclusive schools can be developed to a level appropriate for SDHH. Alothman (2014) there is a need to provide more funding and support for inclusive schools, provide the necessary equipment and facilities, and develop training programs for teachers and par-

ents in order to improve the chances of success of IE for SDHH.. Many appropriate conditions must be created for the success of this experiment, which must begin with spreading a positive culture that accepts diversity, training teachers and stakeholders in inclusive education, ensuring their ongoing professional development, equipping schools with the necessary material and human resources to receive and educate SDHH, and supporting the provision of diverse communication options for these students (Almulhem, 2019). In addition, the chances of success in IE for SDHH are influenced by these students' interactions with various factors that are not constant in all circumstances, such as their prior education, personality, speaking skills, teacher support, and acceptance by hearing students (Almulhem, 2019). Overall, a significant amount of research is needed to provide a greater understanding of this experience if IE for SDHH is to be implemented (Alothman, 2014). Levesque and Duncan (2024) assert that a bilingual approach, which combines sign language and cultural immersion, can create an inclusive learning environment that addresses the language and communication challenges, isolation, and exclusion that deaf children frequently face in their school settings.

The current study attempts to provide a clear vision of IE experience for SDHH in Saudi Arabia. Studies addressing this topic were reviewed and analyzed, and their most important findings, including experiences, trends, challenges, opportunities and reinforcers, were extracted. The study aims to identify areas of progress and shortcomings, and to provide recommendations that may help improve IE for SDHH in Saudi Arabia.

Method

This study aims to review studies addressing IE for SDHH in the Kingdom of Saudi Arabia, covering the period from 2008 to 2024. The year 2008 was chosen as the start date because it was the year in which Saudi Arabia signed the CRPD, which recognized IE as an educational option for students with disabilities. Six databases were used in this study: the Saudi Digital Library (SDL), the Saudi Digital Repository, Web of Science, ProQuest, Emerald, and EBSCO. Literature review studies were excluded.

Several keywords were used, including inclusive education, deaf and hard of hearing, hearing impairment, and Saudi Arabia. To identify the most relevant studies, a search was conducted using the keywords "inclusive education" and "deaf and hard of hearing." The initial search yielded (153) studies, distributed as follows: Saudi Digital Library (SDL) (39), the Saudi Digital Repository (14), Web of Science (28), ProQuest (38), Emerald (24), and EBSCO (10). Studies relevant to the study selection criteria— that a study must be related to IE for the deaf and hard of hearing in Saudi Arabia during the period covered by the study (2008-2024)— were then sorted. Studies that did not meet the four criteria were excluded. A total of (21) studies were identified. Duplicate studies and literature review studies were then excluded. The final list consisted of (15) studies, as shown in Table (1).

Table 1
Results of the studies' inventory.

No.	Database	Initial research	After filtration	Results
1	Saudi Digital Library (SDL)	39	8	7
2	Saudi Digital Repository	14	4	2
3	Web of Science	28	1	0
4	ProQuest	38	4	4
5	Emerald	24	0	0
6	EBSCO	10	4	2
Total		153	21	15

Selected studies were then arranged in order of recentness, and details of each study design, materials, materials, participants, and city in which it was conducted were provided. The objectives of these studies, and the main results and recommendations were reviewed. In addition, key issues addressed by the studies, including trends, challenges, opportunities and reinforcers, were derived.

Results

Table (2) presents a summary of the studies addressed in this study in terms of authors, design, materials, participants, and city. The objectives and findings of each study will be reviewed individually. The broad outlines of these studies and their most important recommendations will also be extracted.

Table 2
Summary of study data

No.	Authors	Design	Materials	Participants	City
	(Albalhareth & Saleem, 2023)	The descriptive approach	Survey	(40) Male and female teachers of SDHH	Najran
	(Alsalem & Alzahrani, 2023)	qualitative analysis	Content analysis, open discussion, the focus group	(11) teachers of SDHH, school principals, and parents of SDHH.	indefinite
	(Binammar, 2023)	The descriptive approach	Survey	(345), including (45) specialists in teaching SDHH	Riyadh
	(Alshehri, 2023)	mixed methods	survey + interviews	(372) teachers.	Taif
	(Alanazi, 2022)	Descriptive Analytical Method	Survey	(107), including (31) specialists in teaching SDHH	indefinite
	(Al-Qahtani & Al-Maliki, 2021)	Descriptive Analytical Method	Survey	(151) teachers of SDHH	Jeddah
	(Alanazi, 2021)	The qualitative approach (single case design)	semi-structured interviews	(10) Faculty members specialized in the field of deaf education	indefinite
	(Alajaji, 2021)	quantitative study	Survey	(352) faculty members	indefinite
	(Alasim, 2020)	a qualitative research design	Survey + semi-structured interviews	teachers and employees (120) Survey. (15) Interviews.	indefinite
	(Alanazi, 2020)	The qualitative approach	semi-structured interviews	(24) SDHH, teachers, and parents.	Riyadh
	(Arishi, 2019)	mixed methods	Survey + Interviews	(148) Teachers: Questionnaire. (8) Teachers + (6) Parents + (5) Students: Interview.	Riyadh and Jazan
	(Al-Muzayri & Hanafi, 2019)	Descriptive Analytical Method	Survey	(217) Male and female teachers in IE schools	Riyadh
	(Aljumaie & Al-Zahrani, 2019)	Descriptive Analytical Method	Survey	(69) teacher of SDHH	Riyadh
	(Alshahrani, 2014)	quantitative and qualitative phases	Survey + semi-structured interviews	(120) teachers and employees	Jeddah
	(Alothman, 2014)	The qualitative approach (interpretive paradigm)	focus-group interviews + individual interviews, observations + documentary data	(61) Teachers, school principals, and parents of deaf students.	Riyadh

Objectives and Results

Alshehri (2024) explored the attitudes of elementary school teachers toward IE for students with hearing disabilities in Taif, Saudi Arabia, by identifying teachers' attitudes, influencing factors, strategies used, and availability of support. The study concluded that teachers held negative attitudes toward the inclusive inclusion of SDHH in mainstream classrooms. The most influential factors on teachers' attitudes were age, training, and experience working in inclusive settings. Role-playing, the paper strategy, learning schedule, and cooperative learning were the strategies most frequently used by teachers. However, they may not be suitable for SDHH. Teachers expressed a feeling of insufficient support when implementing inclusive education, manifested in a lack of training on inclusive education, a lack of guidelines for implementing inclusive education, and unprepared school environments. Teachers also indicated that schools needed greater central support from the Ministry of Education to facilitate IE for SDHH in mainstream schools.

Albalhareth and Saleem (2023) aimed to determine teachers' satisfaction with the assistive technology available for students with sensory disabilities in IE schools. Teachers reported that schools need modern assistive technology to better support SDHH and to train teachers on how to use this technology in classrooms.

Alsalem and Alzahrani (2023) conducted a study aimed at providing a critical analysis of the role of institutional practice in promoting IE for SDHH in Saudi schools. The study highlighted crucial issues for effective inclusive education: including providing an appropriate learning environment for inclusive education, the presence of an inclusive environment and services, support services, utilization of individualized education programs, and the role of parents. Study findings also emphasized the importance of having IE regulations for relevant laws.

Binammar (2023) examined the level of competencies required for IE from the perspective of special education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. Participants demonstrated high levels of competencies required for inclusive education, with personal competencies being the highest, followed by teaching competencies, and finally academic competencies. The study also noted a relationship between the level of competencies and the academic degree held by teachers, as well as among teachers working in a special education institute or center.

Alanazi (2022) attempted to identify the importance of certain competencies required for teachers in IE from the perspective of special education specialists. The results showed that participants identified the professional and personal competencies of IE teachers as the most important and that awareness of the importance of these competencies increased with the higher academic level held by the study participants.

Al-Qahtani and Al-Maliki (2021) conducted a study aimed at identifying the most prominent roles of teachers of SDHH in IE programs and the requirements that must be met to assist teachers in fulfilling their roles in these programs. The study identified the most important of these roles; namely, using appropriate communication methods with SDHH, building positive relationships with the families of these students, raising awareness of the importance of inclusive education, and using diverse teaching models and strategies appropriate for SDHH. The study also emphasized the need to provide requirements to assist teachers in fulfilling their roles in IE programs. These requirements revolve around the teacher and the school environment, including awareness of the importance of inclusive education, modern teaching strategies, professional development, a legislative framework, a mechanism for selecting teachers for IE programs, support services, and field research. The study also proposed a vision for implementing these requirements by teachers of SDHH in IE programs. The study recommended reconsidering teacher preparation programs at universities to ensure they are consistent with IE principles and developing a reference guide that clarifies the roles of teachers in IE settings.

Alanazi (2021) attempted to explore the communication styles that promote IE for deaf students, what makes these styles effective, and how to apply them. The study concluded that there are multiple communication styles, such as sign language, spoken and written Arabic, bilingual communication philosophies, bicultural communication, and inclusive communication. Sign language was the most common approach used by the study participants, who were faculty members specializing in deaf education. They justified this by stating that sign language was the preferred communication style for deaf students. The study found that early intervention, type of deafness, parental hearing status, and the time an individual became deaf were important factors influencing the choice of communication style in a specific inclusive setting.

Alajaji (2021) conducted a study to identify faculty members' attitudes toward providing inclusive teaching strategies related to universal design for SDHH at a higher education institution in the Kingdom of Saudi Arabia. Results indicated that faculty members demonstrated positive attitudes toward providing inclusive strategies for SDHH. These attitudes were influenced by several variables, including academic discipline, teaching experience, and previous training. Participants in the study also showed slight variations in their confidence in their knowledge of disability-related concepts and laws, and these differences were influenced by the variables.

Alasim (2020) discussed the status of SDHH education in Saudi Arabia, with the aim of identifying weaknesses and improving services. The author also attempted to determine the appropriate educational setting for SDHH within the general classroom environment. The study concluded that self-contained classrooms provide better education for SDHH, and that IE can be gradually transitioned to. The study also concluded that SDHH can be integrated into certain classes, such as arts and social sciences, as well as into extracurricular activities. Study participants' justification for successful IE for these students required factors that are currently unavailable. Current educational environments suffer from a lack of resources and services related to enhancing teaching and learning for SDHH. Furthermore, the majority of students, teachers, and school staff lack an adequate understanding of the characteristics, skills, and needs of SDHH. Teachers also demonstrated a lack of knowledge of the necessary practices in an IE environment, such as implementing individualized education plans and teaching strategies appropriate for SDHH. Consequently, teachers have shown that they are not prepared to teach SDHH in regular classrooms.

Alanazi (2020) conducted a study to explore the perceptions of SDHH and specialist about in-

clusive education, its associated barriers, and the level of support at the primary level. The results showed that education practices in mainstream schools for people with disabilities revolve around integration rather than inclusion or inclusive education. Therefore, it can be argued that there is a delay in implementing inclusive education. Teachers demonstrated diverse understandings of the term inclusive education. Human and physical factors were the main barriers, making it difficult to support SDHH in mainstream schools.

In a qualitative study, Arishi (2019) explored the current status of IE for SDHH in primary schools, the major barriers, and facilitators to this experience, and analyzed and linked these barriers to IE practices. Participants included teachers, parents, and SDHH, whose responses indicated that they did not fully understand inclusive education. SDHH expressed a desire to learn from their hearing peers but were only given the opportunity to interact with them during recess and mealtimes, while at all other times, they were in separate classrooms. The study also concluded that schools treated SDHH as an additional social interaction component to their hearing students. The main barriers identified in the study included a lack of specialists and services to support communication among students, and negative attitudes toward the concept of inclusive education. The study also identified sub-barriers, including insufficient professional knowledge among general education teachers to teach SDHH, workload issues, and a lack of technological resources essential to meeting the needs of all students. The most important levers for supporting IE for SDHH were effective communication between teachers and parents, clear guidelines for inclusive education, availability of specialists, and teacher training to teach and support students in IE settings. The study concluded that full participation of SDHH in IE settings is a complex task that requires the support and concerted effort of a range of stakeholders.

Al-Muzayri and Hanafi (2019) conducted a study to identify teachers' expectations regarding the implementation of IE for SDHH in mainstream schools. Findings indicated that teachers' expectations regarding the implementation of IE for SDHH were generally positive and were positively influenced by variables such as educational qualifications, experience, and specialization.

Aljumaie and Al-Zahrani (2019) attempted to identify teachers' perceptions of deaf students regarding inclusive education. The study results showed that teachers had positive perceptions of IE for deaf students, and that it greatly helped increase opportunities for interaction between deaf and hearing students, which supports social skills and full participation. The study also showed strong support from participants for the right of deaf students to receive education in a regular environment, with appropriate communication methods provided for them. The study also emphasized the importance of teachers receiving adequate in-service training on IE practices.

Alshahrani (2014) aimed to identify the perceptions and attitudes of teachers and administrators toward IE for SDHH. Results showed that there was a positive attitude toward the inclusion of hearing-impaired students. However, the situation is different when it comes to deaf students, as participants believed that private institutes for the deaf were the appropriate place to educate deaf students. Negative attitudes toward the inclusion of the deaf were linked to several factors, including lack of expertise in sign language, poor training, and the lack of necessary facilities in regular schools. Participants also mentioned weaknesses in the procedures for referring students and teachers from general to special education. Participants believed there was an urgent need for rigorous student assessments and curriculum adaptations in regular schools to suit students with disabilities.

Alothman (2014) explored the factors influencing theories and practices of IE for deaf students in elementary schools from the perspectives of school principals, teachers, and parents. Knowledge and understanding of IE were lower among school principals., which was reflected in their negative attitudes toward IE for deaf students in their schools. On the other hand, most teachers of deaf students demonstrated good knowledge and attitudes toward IE and attempted to adapt and modify the equipment and activities inside the classroom to accommodate deaf stu-

dents. However, the lack of support from school principals negatively impacted their attitudes. Parents also showed a decline in knowledge of IE and its benefits, which contributed to their decreased support for their children in inclusive schools. The study identified several barriers that hinder IE for deaf students, such as unpreparedness of school facilities, lack of training, lack of cooperation and communication between school staff and parents..

Trends and concepts

The studies reviewed revealed that approximately two-thirds of the studies attempted to identify the perspectives of teachers, students, parents, or specialists on IE or related aspects. On the other hand, empirical studies were completely absent. This can be attributed to the novelty of IE and its lack of established roots in the Saudi educational environment. Overall, the studies demonstrated a real problem in understanding inclusive education, its practices, and attitudes toward it. This requires further efforts to create mechanisms and channels to enhance knowledge of and attitudes toward IE (Alothman, 2014). This can also be attributed to the absence of regulations or executive guidelines for IE practices. Alshehri (2024) identified the absence of regulations and guidelines on IE as one of the obstacles hindering IE in Saudi Arabia. In this direction, studies (Alsalem & Alzahrani, 2023; Al-Qahtani and Al-Maliki, 2021; Arishi, 2019) recommended providing a guide or guidelines for inclusive education, which in turn would clarify to teachers the concept and practices of inclusive education, and the most important teaching strategies appropriate for SDHH. Developing correct concepts and practices for IE will influence attitudes toward it, and that will contribute to its improvement in the Saudi environment.

Challenges

Studies have identified a number of obstacles and challenges hindering the successful implementation of IE for SDHH in Saudi Arabia. These challenges can be summarized in three main factors: human, material, and organizational. First, human factors include a lack of adequate knowledge of IE by stakeholders, as well as a lack of knowledge about the characteristics and needs of SDHH. It was also noted that a number of teachers demonstrated insufficient knowledge of appropriate teaching strategies for SDHH. The lack of specialists was also cited as one of the problems hindering the successful implementation of inclusive education. All of the above challenges have snowballed into the most prominent challenge: negative attitudes toward IE for SDHH.

Regarding material obstacles, educational environments are not prepared to accommodate SDHH due to a lack of facilities, educational and technological equipment, and support services. There is also a lack of support provided to teachers when implementing inclusive education, which should come from school leaders and the Ministry of Education. Moreover, there is a lack of adequate communication support services for students, both among themselves and with their teachers. This may reinforce weak educational and social communication between SDHH and their peers on the one hand, and between them and their teachers on the other, leading to their education in separate, isolated classrooms.

Organizational obstacles include the lack of evidence and guidelines for IE and its practices. This is reflected in the lack of sufficient knowledge of IE among stakeholders, making it difficult for teachers, schools, and parents to properly understand and implement inclusive education. This can be considered a primary cause for adopting a negative attitude toward IE by a broad segment of stakeholders, as previously noted. Furthermore, studies have shown a lack of training and qualification of teachers and stakeholders in inclusive education. This is part of a larger problem, represented by the lack of sufficient support from the Ministry of Education to facilitate the implementation of IE for SDHH. Another organizational issue that may hinder IE is the lack of cooperation among school staff, which results in problems, such as workload, overlapping responsibilities, and the recruitment of IE teachers, etc. Studies have also shown a lack of communication between schools and SDHH parents, who can play a vital role in facilitating the implementation and success of inclusive education.

It is worth noting that Article (24) of the CRPD clearly emphasizes the need to remove obstacles that hinder effective implementation of inclusive education.

Opportunities and Reinforcers

The study identified several factors that contribute to the success of IE for SDHH in Saudi Arabia. These can be summarized in the following points. First, there is a need for a comprehensive guide to principles of and best practices in inclusive education, as well as related legislations. Second, teachers and stakeholders should receive training on the principles of IE and best practices in this field, with a focus on the teaching strategies appropriate for SDHH and their hearing peers. Teachers and stakeholders shall also be provided with support during the implementation of inclusive education. This can also be included in teacher training programs at universities and colleges. These two steps are sufficient to correct negative perceptions of inclusive education, and thus increase awareness and positive expectations of IE (Alzemaia, 2019). Third, an inclusive and suitable environment should be provided for the reception and education of SDHH, ensuring a smooth and easy implementation of IE and greater opportunities for its success. This inclusive environment should include specialists, support services, curriculum adaptations, and special equipment to meet SDHH needs. The special situation of SDHH should not be overlooked, as they sometimes need individual support (Alsalem & Alzahrani, 2023; CRPD, 2006; Farkas, 2014). Fourth, promoting effective communication patterns with SDHH to ensure their integration into the school educational and social environment through providing two or more options for communicating with this group of students. Doherty (2012) noted that positive attitudes toward the inclusion of SDHH are influenced by learners' understanding of sign language and the presence of a classroom assistant to assist in communication between deaf students, teachers, and other students. Fifth, building a positive relationship with the families of SDHH and activating their role in supporting their children in IE environments. Sixth, Evaluation of the IE experience through studies and conferences, focusing on strengths and weaknesses, and sharing experiences.

Discussion

Undoubtedly, IE for SDHH is a complex task that requires the support and concerted efforts of all stakeholders (Arishi, 2019). Therefore, there is an urgent need to establish mechanisms to change the knowledge, attitudes, and qualifications of administrators, teachers, and parents (Alothman, 2014). In the Saudi context, from an organizational perspective, there is a need to increase funding for schools that embrace inclusive education, and to provide a comprehensive infrastructure and support environment. It is also important to focus on training for stakeholders such as school principals, teachers, parents, and even hearing students, which will contribute to creating a mature and successful IE for deaf students in Saudi Arabia (Alasim, 2020).

The barriers mentioned in the above studies conform to the prevalent situation in the field. Al-Anzi and Turkistani (2019) identified five areas of barriers to the inclusion of SDHH: faculty-related barriers, barriers to inclusion of SDHH, barriers related to the teaching strategies used, barriers related to course requirements, and barriers related to sign language interpreters. Alqahtani (2023) also noted that teachers have a limited understanding of the principles of inclusive education, which impacts both SDHH and their hearing peers. General education teachers are pivotal to the overall success of IE for students with disabilities, ; so, understanding and adjusting their attitudes is crucial (Almedlij, 2021; Alasim & Paul, 2018). Haimour (2013) noted a positive association between positive attitudes toward IE and increased teacher educational attainment, as demonstrated in studies (Al-Muzayri and Hanafi, 2019; Alanazi, 2022).

The studies reviewed in this study focus on teachers as an essential factor in tracking and assessing the success of IE in Saudi Arabia. This agrees with Dela's (2021) argument that teacher adoption of positive values toward and comprehensive knowledge of IE are important factors that contribute to the success of inclusive education. UNESCO (2015) also considered teacher preparedness a fundamental pillar of inclusive education. Critical factors for the success of IE include supporting teacher and school staff readiness, improving teacher practice in inclusive classrooms, enhancing school culture, and improving environmental factors for implementing inclusion professionally (Aldrees, 2021).

Studies largely agree on the factors that enhance chances of the success of IE in the Kingdom, such as providing extensive teacher training programs, enacting and enforcing laws and policies that require educational institutions to implement inclusive education, increasing fi-

nancial allocations for inclusive education, raising awareness among teachers and the society at large about the importance of inclusive education, encouraging collaboration between teachers and various educational institutions, providing assistive technologies and tools for students with disabilities, and conducting further studies and research to develop solutions to address the challenges of inclusive education. Levesque and Duncan (2024) note that IE policies should revolve around a set of mandatory classroom modifications, including levels of intervention, assistive technologies, development of individual education plans, and funding and support.

Conclusions

It can be said that IE for SDHH is a global approach and an experiment worthy of study and reflection. Despite the limited Saudi experience in this field, it is imperative to evaluate this local experience more deeply and benefit from other global experiences. IE is a comprehensive process that must address all social, cultural, and economic factors and leverage them to enhance the success of IE (Alanazi, 2020). The success of IE in Saudi Arabia depends on a clear vision of this concept on the one hand, and addressing challenges to its practical application (Madhesh, 2022). A deep understanding of the principles and best practices of IE for SDHH and those with disabilities and an assessment of opportunities and barriers, coupled with a legislative framework, constitute the most reliable path to a successful and distinctive experience of inclusive and equitable education that impacts both regular students and students with disabilities, as well as the broader Saudi society.

Limitations and future directions

Although this study was limited to a small number of studies, including master's and doctoral theses, it revealed a significant research gap in the field of IE for SDHH in the Kingdom of Saudi Arabia. While studies have revealed challenges related to school facilities and stakeholders' attitudes toward inclusive education, there is a lack of empirical studies evaluating this experience within the classroom. Therefore, the study strongly recommends conducting empirical studies in different regions of Saudi Arabia, at all educational levels, to measure the impact of IE on the academic, social, and behavioral skills of SDHH. It also recommends examining classroom teaching strategies, curricula, and assessment tools for this group of students. All of this will provide us with a better understanding of the Saudi experience and the best possible options for ensuring efficient and productive inclusive education.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

References

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge.

Alajaji, S. M. (2021). Faculty Attitudes toward Inclusive Teaching Strategies Related to Universal Design for Deaf and Hard of Hearing Students in a Higher Education Institution in Saudi Arabia (Doctoral dissertation, Saint Louis University).

Alanazi, G. (2022). Teachers' Competencies of Inclusive Education from the Prospectives of Specialists in Special Education. *IUG Journal of Educational and Psychology Sciences*, 30(1), 391-428. 10.33976/IUGJEPS.30.1/2022/15.

Alanazi, M. (2020). The Experiences of Deaf and Hard of Hearing Students and Specialist Teachers in Mainstream Schools in Saudi Arabia. (Doctoral dissertation, Saint University of Plymouth).

Alanazi, M. (2021). Communicating with Deaf Students in Inclusive Schools: Insights from Saudi University Faculty. *Eurasian Journal of Educational Research,* 95, 188-209.10.14689 / ejer.2021.95.11.

Alasim, K. (2020). Inclusion programmes for students who are deaf and hard of hearing in Saudsi Arabia: Issues and recommendations. *International Journal of Disability,* Development and Education, 67(6), 571-591. 10.1080/1034912X.2019.1628184.

Alasim, K. (2021). Inclusion and d/Deaf and Hard of Hearing Students: A Qualitative Meta-Analysis. *International Journal of Disability,* Development and Education, 70(6), 1120–1146. https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1931818

Alasim, K., & Paul, P. V. (2018). Understanding

factors that affect teachers' attitudes toward inclusion of students who are hard of hearing in Saudi Arabia. Deafness & Education International, 21(4), 210–226. https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1489950

Albalhareth, A. H., & Saleem, S. S. (2023). Teacher Satisfaction with the Availability of Assistive Technologies for Students with Sensory Impairments in Inclusive Schools. *International Journal of Education in Mathematics,* Science and Technology, 11(5), 1204-1218. 10.46328/ijemst.3541.

Aldrees, A. A. (2021). An Organizational Learning Study on the Inclusive Practices in Elementary Schools from Educators' Perceptions in Saudi Arabia. (Doctoral dissertation, Howard University, Washington, DC).

Aljumaie, W. A., & Al-Zahrani, H. A. (2019). Perceptions of Female Teachers of Deaf Female Students about Inclusive Education. *Saudi Journal of Special Education,* 11. 133-103. 10.33948/1640-000-011-004.

ALMedlij, M. (2021). Attitudes towards Collaboration to Create Inclusive Education in Saudi Elementary Schools: General Education Teachers' Perceptions (Doctoral dissertation, The University of Arizona).

Almontashri, T., Alboqami, L., Sulaimani, M. (2024). Challenges of integrating students with disabilities in light of the concept of inclusive education in the Kingdom of Saudi Arabia: A systematic review. *Journal of Special Education and Rehabilitation,* 60(17), 27-57. 10.21608/sero.2024.344064

Almulhem, F. A. (2019). Pupils who are Deaf and Hard of Hearing: Experiences of Inclusion within a Mainstream Secondary School in Saudi Arabia (Doctoral dissertation, University of Exeter).

Al-Muzayri, Y., & Hanafi, A. (2019). Teachers' Expectations Towards Application Inclusive Education for Deaf and Hard of hearing Students in general education Schools of Riyadh City. *Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences,* 9(3), 399-430. 10.33850/jasht.2019.52454

Alothman, A. (2014). Inclusive education for deaf students in Saudi Arabia: Perceptions of schools principals, teachers and parents (Doctoral dissertation, University of Lincoln).

Alqahtani, A. (2023). Saudi Teachers' Perceptions of Accommodating Diverse Students, Including Those with Special Needs, in Inclusive Classrooms (Doctoral dissertation, University of South Florida).

Al-Qahtani, B., & Al-Maliki, S. (2021). The roles of teachers of deaf and hard of hearing according to the inclusive education programs. *Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences,* 15(5), 263-320. 10.21608/jasht.2021.137035

Alrudayni, M. (2023). A critical qualitative study of inclusive education in Saudi Arabia (Doctoral dissertation, Victoria University).

Alsalem, M. A., & Alzahrani, H. A. (2023). The role of institutional practice in promoting inclusive education for deaf and hard of hearing students: A critical analysis. SAGE Open, 13(4). 10.1177/21582440231203.

Alshahrani, M. M. (2014). Saudi educators' attitudes towards deaf and hard of hearing inclusive education in Jeddah, Saudi Arabia. (Doctoral dissertation, University of Exeter).

Alshehri, S. A. M. (2024). An Investigation of Primary School Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education of Students with Hearing Loss in Taif, Saudi Arabia (Doctoral dissertation, Monash University). https://doi.org/10.26180/25953577.v1

ALzahrani, S., & ALkadi, E. (2024). Educators' Attitudes Toward Inclusive Education In Saudi Arabia: A Literature Review. Journal of Special Education & Rehabilitation, 62(17), 45-63. 10.21608/sero.2024.372420

Alzemaia, F. A. (2019). An exploration of inclusive education in elementary mainstream schools in Saudi Arabia (Doctoral dissertation, University of Northumbria at Newcastle).

Arishi, A. M. (2019). Exploring the facilitators and

barriers to full participation of male and female students who are deaf or hard of hearing in Saudi elementary inclusive schools (Doctoral dissertation, University of Exeter).

Binammar, S. (2023). Evaluating the competencies needed for inclusive Education: Perspectives of Special Education Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the College of Education in Psychological Sciences,* 47(2), 351–400. 10.21608/jfeps.2023.312259

Convention on the Rights of Persons with Disabilities CRPD. (2006). United Nations: Human Rights: Office of the High Commissioner. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities

Dela Fuente, J. A. (2021). Implementing inclusive education in the Philippines: College teacher experiences with deaf students. Issues in Educational Research, 31(1), 94–110. https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.748877765999107

Doherty, M. T. (2011). Inclusion and deaf education: the perceptions and experiences of young deaf people in Northern Ireland and Sweden. *International Journal of Inclusive Education,* 16(8), 791–807. https://doi.org/10.1080/13603116.2010.523905

Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded—Is much of it justifiable?. Exceptional children, 35(1), 5-22.

Farkas, A. (2014). Conceptualizing inclusive education and contextualizing it within the UNICEF mission. United Nations Children's Fund–UNICEF.

Haimour, A. I. (2013). Evaluation of special education programs offered in inclusive schools in Saudi Arabia from teachers perspectives. Life Science Journal, 10(3), 57-66.

Hornby, G. (2014). Inclusive Special Education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities. New York, NY: Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8.

Levesque, E., & Duncan, J. (2024). Inclusive education for deaf students: Pass or fail. Deafness & Education International, 26(2), 125–126. https://doi.org/10.1080/14643154.2024.2341573

Lewis, A., & Norwich, B. (2004). Special teaching for special children. McGraw-Hill Education (UK).

Madhesh, A. Had. (2022). Challenges Facing Inclusive Education from the Perspectives of Academics Specialized in the Education of People with Disabilities at Saudi Universities. *Saudi Journal of Special Education,* 25, 53-73. 10.33948/1640-000-025-002

Parveen, A., & Qounsar, T. (2018). Inclusive education and the challenges. National Journal of Multidisciplinary Research and Development, 3(2), 64-68.

Skidmore, D. (2004). Inclusion: The dynamic of school development: The dynamic of school development. McGraw-Hill Education (UK).

Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education,* 5(2–3), 167–177. https://doi.org/10.1080/13603110010035832

Soriano, V., Watkins, A., & Ebersold, S. (2017). Inclusive education for learners with disabilities. European Union: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Stubbs, S. (2008). Inclusive education. Where there are few resources. Oslo, The Atlas Alliance Publ.

Turkestani, M., & Alanazi, W. (2019). The Perceptions of Faculty Members and Deaf and Hard of Hearing Students about the Obstacles to their Inclusion in a Saudi University. The International *Interdisciplinary Journal of Education,* 10(8), 22–41. https://doi.org/10.36752/1764-008-010-002

UNESCO (2015). World Education Forum 2015. Ministry of Education, Republic of Korea. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/W EF_report_E.pdf

Unesco. (1994). The Salamanca Statement and

Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Unesco.

Vayrynen, S. (2000). Inclusive education: A challenge, a process. Paper presented at ISEC, 2000, Including the excluded, University of Manchester, Manchester, UK.

Winter, E., & O'Raw, P. (2010). Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs. National Council for Special Education. Trim, Northern Ireland.

Mentoring in English Language Teaching: A Thematic Review of Literature

الإرشاد في تدريس اللغة الإنجليزية: مراجعة أدبية موضوعية

Dr. Mayez Almayez
https://orcid.org/0000-0003-4893-6855
Associate Professor of Applied Linguistics, English Language Department, College of Arts, University of Ha'il, Saudi Arabia

د. مايز بن عبد الله المايز
أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك، قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية

(تاريخ الاستلام: 2025/04/08، تاريخ القبـول: 2025/05/11، تاريخ النشر: 2025/05/30)

Abstract

The present article presents a comprehensive thematic literature review on the topic of mentoring in English language teaching (ELT), synthesizing findings from a rigorous search across multiple academic databases (Google Scholar, Scopus, Web of Science, and ERIC). Drawing on 53 peer-reviewed studies published between 2000 and 2025, the analysis identifies four central themes: the potential benefits of mentoring, the challenges encountered during the mentoring process, factors contributing to effective mentoring, and future paths for mentoring in ELT. Findings underscore mentoring's value across career stages, offering reciprocal growth for both mentors and mentees. However, persistent challenges—misaligned expectations, power imbalances, inadequate mentor training, and inconsistent feedback—threaten efficacy. Effective mentoring hinges on mentor interpersonal qualities, egalitarian relationships, structured training programs, and collaboration between universities and schools. Looking ahead, the integration of digital tools, emphasis on intercultural competence, and equity-focused approaches are critical to address evolving ELT landscapes. The review calls for adaptive, context-responsive mentoring frameworks that balance technological advancements with human-centric elements like trust and rapport. By addressing systemic challenges and embracing emerging trends, stakeholders can enhance mentoring's role in fostering teacher resilience, inclusivity, and professional well-being globally. This review offers actionable insights for policymakers, institutions, and practitioners to design robust mentoring initiatives tailored to the dynamic needs of ELT professionals.

Keywords: ELT, Language Teacher Education, Mentoring, English language teachers, Professional growth.

المستخلص

تُقدم هذه المقالة مراجعة أدبية موضوعية شاملة لموضوع الإرشاد في مجال تدريس اللغة الإنجليزية، وذلك عبر تمحيص نتائج دراسات علمية تم الوصول إليها بعد بحث منهجي عبر قواعد بيانات أكاديمية متعددة (CIRE, ecneicS fo beW, supocS ralohcS elgooG). فاستناداً إلى تحليل 53 دراسة علمية مُحكمة نُشرت بين عامي 2000 و2025، توصل التحليل إلى أربع موضوعات رئيسية: الفوائد المحتملة للإرشاد، والتحديات التي تُواجه عملية الإرشاد، والعوامل التي تُسهم في فعالية الإرشاد، والمسارات المستقبلية للإرشاد. فقد أوضحت نتائج التحليل قيمة الإرشاد في مختلف مراحل المسيرة المهنية، وأهميتها في التطوير المهني لكلٍ من المرشدين والمتدربين. كما أظهرت النتائج وجود عوامل تمثل تحديات مستمرة لعملية الإرشاد – مثل تباين التوقعات بين المرشد والمتدرب، واختلال موازين القوى بينهم، والتدريب غير الكافي للمرشدين –. كما كشفت النتائج أن الإرشاد الفعال مقرون بالصفات الشخصية للمُرشد، والعلاقة المهنية المبنية على المساواة بين المرشد والمتدرب، وبرامج التدريب المتسمة بمعايير الجودة، وكذلك التعاون المستمر بين الجامعات والمدارس خلال عملية الإشراف على المتدربين. إضافةً إلى ذلك، فقد توصلت النتائج إلى أن مستقبل الإرشاد في مجال تعليم اللغة الإنجليزية يستلزم دمج الأدوات الرقمية، والمزيد من التواصل الثقافي، والتركيز على قضايا العدل والمساواة. وتختتم المقالة بتقديم بعض التوصيات لصانعي القرار والمؤسسات والممارسين لتصميم وتقديم مبادرات فعّالة تلبي احتياجات متخصصي تعليم اللغة الإنجليزية المتغيرة.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة الإنجليزية، تعليم معلمي اللغات، الإرشاد، معلمي اللغة الإنجليزية، التطوير المهني.

Cite as: Almayez, Mayez. (2025). Mentoring in English Language Teaching: A Thematic Review of Literature. *Journal of Human Sciences at the University of Hail*, 03(26), 39–54

Funding: There is no funding for this research

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Introduction:

The field of English Language Teaching (ELT) currently holds an unprecedented status due to the continuously growing global population of English language learners - a phenomenon fueled by globalization, increased international mobility, and the language's entrenched role as a primary medium for academic, professional, and cross-cultural communication (Rose et al., 2020). Whether in English-speaking countries or across international borders, therefore, the demand for qualified ELT professionals has never been higher (Mackenzie, 2018). Yet, this demand coincides with the increasing diversity within English language classrooms, which creates a complex pedagogical landscape that requires ELT professionals to possess a wide range of skills and knowledge to cater to individual learning needs effectively (Sperti, 2025). Nowadays, it is increasingly the norm rather than the exception that ELT professionals encounter diverse student populations with varied linguistic, cultural, and educational backgrounds. This complexity is further intensified by the fact that the majority of ELT professionals are non-native speakers of English, meaning that their job is teach a language that is not their first (Selvi et al., 2024).

Given this unique nature of English language classrooms, ongoing professional development and robust support mechanisms and approaches become not merely beneficial but essential for ensuring effective instruction and equitable learning outcomes (Cabaroğlu & Öz, 2023). Among these approaches, mentoring holds promise as a particularly valuable mechanism for supporting ELT professionals in their multifaceted roles (Tran et al., 2019). Mentorship, in its essence, is a time-honored strategy for professional development, involving a relationship where a more knowledgeable or experienced individual provides guidance, support, and direction to someone with less experience, thereby fostering their personal and professional growth (Nguyen, 2017; Richards & Farrell, 2005). It is a collaborative and reciprocal process that nurtures a supportive and trusting relationship, providing a personalized and dynamic exchange of ideas, experiences, and insights tailored to the mentee's specific needs, goals, and challenges while encouraging reflection, innovation, and confidence in their professional abilities (Harold, 2020).

Over the past two decades, mentoring ELT professionals has become very popular and has been an integral part of educational systems in many countries worldwide (Nguyen & Tran, 2022). This unprecedented interest in mentorship has been mirrored in the scholarly literature; this is reflected in the exponential increase in research on English language teachers' mentorship (e.g., Nguyen, 2017; Wyatt & Dikilitas, 2022), showcasing the multifaceted nature of mentoring relationships and the diverse factors influencing their effectiveness, and the varying professional needs of mentees at different stages of their careers. While existing studies have examined specific aspects of mentoring relationships (e.g., Kissau & King 2015; Kourieos, 2019; Mann & Tang, 2012), nevertheless, there is still a dearth of research that synthesizes and critically analyzes the existing body of research on the topic (Nguyen et al., 2024). While individual studies offer valuable insights, that is, a comprehensive understanding that maps the current landscape, identifies proven strategies, highlights unresolved issues, and guides future efforts remains fragmented. The present article, therefore, aims to fill this scholarly gap through thematically reviewing empirical and theoretical literature to not only explicate the importance of mentoring language teachers at various career stages and the optimal conditions required for effective mentoring but also to examine the challenges of fostering effective mentoring as well as the future paths of mentoring within the ELT field. Yet, it should be noted that this article by no means attempts to offer an exhaustive review of the existing literature on the topic; rather, a selection of pertinent studies will be incorporated to substantiate and exemplify the arguments presented in the subsequent sections. Before delving deeper into the topic, however, it is crucial to define key concepts often linked to mentorship in academic research, specifically supervision and coaching.:

Disentangling Conflated Concepts:

Notwithstanding its increasing utilization within the realm of language teacher education, the conceptualization of 'mentoring' is still vague and requires further examination. It is unfortunate that what Ambrosetti et al. (2014) observed over a decade ago that "the term mentoring has been intertwined and interchangeably used with terms such as supervising and coaching" still rings true today (p. 226). A cursory survey of the dense extant literature is all it takes to notice this unresolved quandary. This terminological confusion stems from the assumption that they all involve providing help and assistance to the novice, prospective, and/or experienced teachers. Despite the undeni-

able overlap between these three concepts, there are also clear variations among them as each concept holds different characteristics and focuses on certain dimensions.

The concept of 'supervisor' in the context of English teacher education began to emerge in the mid-20th century, particularly in the 1950s and 1960s. Traditionally, the concept used to refer to a professional whose role was to integrate novice teachers into the institutional environment through discussing routine matters, offering guidance, and delivering structured instruction and clarification. This is evident in Field and Field's (1994) description of the supervisor as the individual who "welcomed the students into the school, made sure they knew the 'geography' of the building, introduced them to the staff, told them were to buy their lunch, etc." (p. 46). Besides these, the most central role of a supervisor was to assess supervisees according to their performance. From this perspective, it is clear that the concept of 'supervision' is deeply embedded in an unequal power relationship between a more experienced supervisor and the less experienced supervisee. Despite numerous efforts to reframe the concept by classifying it as administrative, clinical, consultative, developmental, instructional, and peer supervision, the concept remained largely associated with hierarchical, institutionalized power dynamics and unequal relationships (Prudencio & Hernández, 2015). Given these negative connotations, hence, scholars' interest in this concept started to fade over time.

As the concept of 'supervisor' had started to lose ground, scholars' attention veered towards the concept of 'mentoring'. It was not until the late 1990s, however, that the concept of 'mentoring' gained a solid foothold within the field of English language education. In stark contrast to 'supervision' that is rooted in a behaviorist approach to language teacher education which emphasizes a unidirectional flow of expertise from an expert mentor to a novice student teacher, the concept of 'mentoring' aligns with a sociocultural approach that values the collaborative, context-dependent co-construction of both personal and professional growth, emphasizing reciprocal interaction over one-directional instruction. Mentoring, as Nguyen et al. (2024) argue, is "a socially embedded learning process mediated by social interaction" (p.4). In this sense, the role of a supervisor, as mentioned earlier, typically encompasses functions such as instruction and assessing, whereas the role of a mentor expands to incorporate additional dimensions, including providing emotional as well as pedagogical support, fostering collegiality, offering guidance, facilitating professional development, and serving as a trusted advisor and counselor (Malderez, 2023; Premkumar, 2007). Lai (2005) identified three dimensions that are specific to mentoring: the relational dimension which pertains to the dynamic between mentors and mentees, the developmental dimension which emphasizes the personal and professional growth of both parties as they work toward specific objectives, and the contextual dimension which highlights the cultural and situational characteristics inherent to the mentoring environment. Contemporary definitions of mentoring further highlight that the concept should not be viewed as a top-down, asymmetrical relationship between the mentor and the mentee (Ellis et al., 2020), but rather a reciprocal and dyadic relationship that is beneficial for both parties.

Another concept that is robustly associated with mentoring is 'coaching'. Although these two concepts are often applied synonymously in general education literature, there appears to be a growing consensus on the distinction between them within the ELT field in terms of their purpose, approach, and structure. Mentoring is typically a long-term, relationship-driven process that aims to support the mentees' overall professional and personal growth. It emphasizes building knowledge through interaction, offering emotional and technical support, and fostering reflective practices. Mentoring relationships are more informal and flexible, evolving over time based on the mentee's needs, and are characterized by collaboration and reciprocity, with the mentor serving as a trusted advisor. In contrast, coaching is more short-term and task-oriented, focusing on the development of specific skills, strategies, or competencies (Delaney, 2012). The role of a coach is to work collaboratively with the teacher to achieve specific, measurable outcomes through providing focused support and targeted feedback. Unlike mentoring, coaching relationships tend to be more hierarchical, with the coach acting as an expert providing guidance. Overall, while mentoring is broader and more holistic, coaching is narrower and more immediate, addressing particular challenges or areas for improvement.

The Emergence of Mentoring in ELT:

The challenge of integrating theoretical knowledge with real-world application has long been a hotly debated topic in the professional formation of teachers in general and English language teachers in particular (e.g., Gao et al., 2024; Richards & Lockhart, 1994; Tsui, 2003). In the past, between the 1960s and the 1970s, and due to the dominance of psychological theories, learning in language teacher education was framed as a matter of knowledge transmission that is mainly located in individual cognition. Hence, language teachers were simplistically perceived in a reductive manner as mere technicians whose primary responsibility was to acquire the necessary skills for classroom management, lesson planning, and the preparation of student activities. The primary goal of language teacher education thusly was to successfully equip prospective language teachers with these skills. Back then, it was presumed that "once teacher training is completed new teachers are fully qualified to face every professional challenge" (Delaney, 2012, p. 184).

In the 1980s and the 1990s, however, and in tandem with the increasing popularity of sociocultural theories (e.g., Vygotsky, 1978; Lave and Wenger, 1991), this traditional view of learning was heavily criticized for lacking flexibility and overlooking the essential social, cultural, and temporal factors that underpin individuals learning. This critique extended to language teacher education, which was narrowly focused on managing classroom discipline and replicating a fixed set of activities, regardless of the diverse contexts in which language teachers operate. This was exacerbated by the rapidly evolving educational landscapes which rendered this approach to learning inadequate, as it failed to equip language teachers with the dynamic skills and competencies needed for the complexities of modern classrooms (Gay. 2018). In other words, it became recognized that language teachers started to face diverse challenges within their professional practices, wherein the implementation of knowledge acquired during education programs proved insufficient to address all exigencies. Therefore, the purpose of language teacher education is no longer a matter of translating theory into practice. It, however, "should be seen as a learning opportunity in which student teachers engage in the process of thinking what and how they are doing and the acquisition of an adequate base of facts, principles and experiences from which to reason" (Kourieos, 2012, p. 57). This, in turn, has contributed to a transition from conventional approach towards a 'learning to teach' approach, which underlines the significance of equipping prospective language teachers with essential skills that promote self-reflection, critical thinking, decision-making, and the generation of theoretical insights from practical experience, as opposed to the passive application of the acquired knowledge. This transition has resulted in the emergence of mentoring as a fundamental element within the pre-service training, induction, and ongoing professional and personal growth of language teachers worldwide. Nowadays, it is obvious that mentoring has become "a global mantra in teacher education" (Ellis et al., 2020, p. 2).

Methodology:

The present article was guided by the following research questions:

1. What are the current trends of research on mentoring within the field of ELT from 2000 to 2025?
2. What insights can be gained from these trends in relation to benefits, challenges, effective practices, and future directions of mentoring within the field of ELT?

The methodology employed for this thematic literature review involved a rigorous approach that followed four key stages: firstly, identifying relevant articles through database searches, secondly, filtering articles based on predetermined inclusion and exclusion criteria, thirdly, evaluating the articles to determine their eligibility, and fourthly, reporting the selected articles included in the review.

The process of identifying relevant literature commenced with a comprehensive search across four electronic academic databases: Google Scholar, Scopus, Web of Science, and the Education Resources Information Center (ERIC). These databases were selected for their extensive coverage of educational and social sciences research. Whereas Google Scholar provided broad access to interdisciplinary literature, Scopus and Web of Science offered rigorous indexing of peer-reviewed journals. ERIC was included for its focus on education-specific research, particularly in language teaching. The search in each of these four databases was built upon

the following keywords: "Mentoring". "Mentorship", "Mentor", "Mentee", "Teaching Practicum", "ELT", "TESOL", "English Language Teacher", "English Teacher", "English language teacher education", and "English language teacher development". Keywords were combined using Boolean operators (AND/OR) to refine the search results. Additionally, reference lists from chosen articles were scrutinized to identify further pertinent sources. This initial search yielded 348 articles, 149 of which were duplicates, removed using reference management software (EndNote) to streamline the screening process.

To ensure the relevance of the articles for review, explicit inclusion and exclusion criteria were used during the filtering process. Among the retrieved articles, only the ones published in English language and appearing in peer-reviewed journals and academic books were considered for inclusion, thereby excluding literature such as reports and essays to maintain academic rigor. Additionally, the search was limited to papers published from 2000 to 2025. This temporal scope was chosen to keep the focus on contemporary rather than outdated mentoring practices. The review placed no restrictions on study design, encompassing quantitative, qualitative, and mixed-method studies to capture a diverse range of perspectives and findings. Studies that focused exclusively on mentoring English language teachers during their pre-service or in-service stages were prioritized to maintain a clear focus on the core topic. Yet, the thematic review also considered interdisciplinary perspectives when relevant, integrating insights from fields such as teacher education, linguistics, and sociology to provide a more holistic understanding of the phenomenon. This comprehensive approach ensures that the findings reflect a diverse range of mentoring practices while highlighting areas requiring further investigation. A subsequent screening based on title, abstract, and keywords was conducted to ensure relevance to the specific focus of this review. These steps reduced the number of articles that meet the criteria to 53.

Following the identification and selection of relevant literature, a thematic analysis approach was employed to synthesize the findings (Braun & Clarke, 2006). A thematic literature review involves identifying and analyzing patterns or themes within the existing literature to provide a synthesized understanding of the topic (Sentia et al., 2023). The objective of thematic analysis, according to Maguire and Delahunt (2017), "is to identify themes, i.e. patterns in the data that are important or interesting, and use these themes to address the research or say something about an issue" (p. 3353). This step therefore involved an active and repeated reading and re-reading of the selected articles to identify recurring patterns, concepts, and themes related to mentoring in ELT. An inductive approach was primarily adopted, allowing themes to emerge directly from the data rather than being imposed by pre-existing frameworks. This involved initial open coding of the literature, followed by the organization of these codes into broader categories and overarching themes, and then reviewing, defining, and naming the themes. This iterative process of data extraction, coding, and categorization facilitated the identification of key areas of focus within the literature on mentoring English language teachers.

To enhance the validity and reliability of the thematic analysis, and thus the overall trustworthiness of the review, several strategies were employed. First, the inclusion criteria for selecting studies were clearly defined and consistently applied throughout the review process. Second, a peer debriefing process was conducted, wherein colleagues with expertise in ELT and mentoring reviewed the emerging themes and findings at key stages of the analysis to provide critical feedback, challenge interpretations, and ensure credibility and minimize potential bias. This collaborative review helped refine the thematic categories and validate their alignment with the data. Third, triangulation was employed by cross-referencing findings from multiple sources to ensure the robustness of the identified themes. This involved comparing findings across different databases, study designs, and geographical contexts to confirm the consistency and generalizability of the themes. By adhering to these rigorous methodological practices, the article ensures that the thematic review is both comprehensive and trustworthy, contributing valuable insights into the landscape of mentoring English language teachers.

Findings:

The outcome of this literature review revealed four main themes, namely potential benefits of mentoring, key challenges to mentoring, factors contributing to effective mentoring, and future paths of mentoring.

Potential Benefits of Mentoring

Mentoring English language teachers has gained momentum and evolved into a vibrant research avenue. Over the past few decades, ample empirical studies have been conducted with the aim of assessing the effectiveness of language teacher mentorship. One of the most well-documented benefits of mentoring has been fostering the teaching skills of pre-service English language teachers. The findings of Chien's (2015) study, for example, unveiled the role of mentoring in the development of content knowledge, pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and classroom management skills among preservice English language teachers. Similar conclusions were reached by Rajuan, Beijaard, and Verloop (2008) who documented the positive impact of mentors on pre-service English language teachers in terms of enhancing their subject-specific teaching skills, deepening their understanding of English grammar, and fostering stronger rapport with students. Likewise, the pre-service teacher in Velez-Rendon's (2006) study acknowledged her mentor's pivotal role in fine-tuning her lesson plans as well as supplying her with essential contextual knowledge and curricular resources critical to effective classroom practice. This sustained guidance provided by the mentor proved instrumental in facilitating the pre-service teacher's transition into the teaching profession. Other benefits of mentoring for pre-service teachers have also been reported in the literature, such as increasing commitment to teaching (Riley et al., 2017), improving the ability to develop teaching materials (Ager and Wyatt, 2019), and learning the skills to build rapport with students (Suhandra & Ariawan, 2023). On the other hand, Kissau (2014) posited that pre-service teachers who did not receive mentoring support exhibited a greater propensity to encounter difficulties in determining what to teach and how to teach it, compared to their counterparts who received guidance from a mentor.

Similar to pre-service teachers, research has exhibited that novice English language teachers can accrue benefits from mentorship in their early year(s) in the profession. Notably, mentoring has been identified as a key factor in facilitating the socialization process for early-career teachers through "helping them to adapt to the norms, standards and expectations associated with teaching in general and with specific schools" (Hobson et al., 2009, p. 209). Another commonly recognized benefit of mentorship has been its role in reducing the attrition of among novice English language teachers, especially knowing that the attrition rate among English language teachers is higher than other content areas, such as mathematics and science (Swanson, 2010). While a lack of support has been recognized as a primary factor contributing to this attrition, mentoring has become an essential precaution to mitigate this exodus among novice teachers. To put it more pointedly, mentorship has been reported to have "a strong effect on teachers' decisions to stay in a particular school or in teaching in general" (Prudencio & Hernández, 2015, p. 144). One of the primary ways mentoring mitigates attrition is by providing emotional and psychological support. For instance, the findings of Hobson et al.'s (2009) study highlighted the key role of mentoring in alleviating feelings of isolation and burnout, which are prevalent among early-career teachers. For English language teachers, who often work in culturally diverse and linguistically complex environments, this support is crucial for building resilience and maintaining motivation. Mentorship has also been found to be positively correlated with language teachers' self-efficacy, which consequently enhances their retention (Swanson, 2010).

Although fewer than those focused on novice teachers, studies that examine the mentoring of experienced teachers have additionally shown its significance in fostering ongoing professional development and growth. Pérez Berbain et al. (2023), for example, qualitatively examined the impact of mentoring on 11 experienced English language teachers. The findings of their study demonstrate that the mentees "displayed sensitivity to learners, unleashed creativity, improved class management, strengthened relationships, increased motivation, and developed reflective competencies" (p. 49). In the same vein, the findings of Valle et al.'s (2022) study also showed that "mentoring played an important role in transforming in-service teachers' beliefs about teaching English to children regarding the difficulties of language learning, communicative strategies, motivation and expectations, foreign language aptitude, and the nature of language learning" (p. 63). Likewise, Dikilitaş and Mumford (2022) documented how transformative mentoring influenced experienced English language teachers and inspired greater trust between teachers, and

promoted relations with students, thus, improving teachers' quality of life and positively influencing their identity. In a more recent study, Noughabi et al. (2024) reported that mentoring experienced language teachers was of benefit in "developing their resilience, encouraging them to promote innovation in their pedagogical practices, to provide their learners with emotional support, and to cope with professional hurdles" (p.525).

The value of mentoring is not limited to mentees, as mentors are proven to be primary beneficiaries too. For example, it has been found that the mentoring process provides mentors with a valuable opportunity to engage in reflective practice, enabling them to critically evaluate and enhance their own mentoring practices (Pinnick, 2020). Furthermore, mentoring contributes to the professional development of mentors by exposing them to new perspectives and innovative ideas brought by mentees, such as research-based teaching strategies and creative pedagogical approaches (Arshavskaya, 2016). What is more, mentees can offer additional support within the classroom, helping to alleviate the workload of experienced teachers and contributing to the teaching process in ways that are appreciated by both teachers and students alike (Yildirim & Orsdemir, 2019).

Key Challenges to Mentoring

Besides identifying the valuable benefits of mentoring, the reviewed literature herein has also revealed continuing challenges that can encounter both mentors and mentees during the mentoring process. For example, research has highlighted issues of miscommunication (Tran et al., 2019), often stemming from a lack of shared understanding between the mentees and their mentors regarding the objectives of the mentoring process. It has been suggested that while mentors typically focus on preparing mentees for real-world classroom scenarios, some mentees may approach the practicum with the goal of applying the theoretical knowledge they gained from their teacher education programs (Allen & Wright, 2014; Gan, 2013). This discrepancy between mentors' expectations and mentees' goals can create potential tension during the mentoring process as some mentors might struggle to consent to the mentees' pedagogical approaches which are dissimilar to the traditional methods and techniques they are accustomed to (Le, 2014). As a result, mentees might end up following the mentor's advice even if it converged with their professional beliefs (Nuraeni & Heryatun, 2021). Maguire (2001) went further to caution against this type of mentoring relationships as they can detrimentally influence the well-being of mentees through undermining their self-esteem and exacerbating their anxiety and stress levels.

Ineffective relationship between the mentors and mentees has also been recognized as detrimental to mentorship. Phang et al. (2020), for example, revealed that some mentors resist allowing their mentees to observe their classroom teaching. This resistance often stems from mentors perceiving classroom observation as a potentially uncomfortable or exposing process, as they may feel uncertain about showcasing their teaching practices to mentees. Such hesitancy undermines the effectiveness of the mentoring process, as it deprives mentees of valuable opportunities to learn from their mentors' real-world classroom experiences. Moreover, the lack of regular meetings between mentors and mentees further diminishes the quality of mentoring relationships. This is evident in the case of the mentees in Albakri et al.'s, (2021) study who reported difficulties in accessing their mentors due to the mentors' heavy teaching workloads, which often limit their availability for one-on-one discussions or support. This lack of consistent interaction can hinder the development of trust and rapport between mentors and mentees, which are essential for effective guidance. Other studies have also identified the mentors' feedback approach as another factor contributing to the ineffective mentoring relationships between mentors and mentees. For instance, Pinnick (2020) and Yuan (2016) reported that some mentees were dissatisfied with the feedback they receive, perceiving it as overly critical and judgmental of their performance during the practicum. Along similar lines, Prabjandee (2019) observed that mentors often disrupted teaching sessions, interrupting mentees and correcting their mistakes in front of students. This type of direct and public feedback is considered counterproductive, as it undermines mentees' confidence and impedes their professional growth during the practicum.

Another recurring theme in the literature is the imbalance of power in the relationship between the mentors and the mentees (Mann & Tang, 2012; Tran et al., 2019; Yan & He, 2010). Some

mentors are described as exerting their power and authority in mentoring practices, adopting a domineering approach towards the mentoring process. This often results in mentees becoming overly dependent on their mentors' feedback, which in turn can stifle the professional growth of mentees, as they may feel discouraged from taking initiatives or exploring innovative teaching strategies. Not only that, this lack of autonomy granted to mentees can hinder their ability to critically reflect on their teaching practices, which is a crucial component of their professional development. Such inequities in the mentor-mentee dynamic frequently lead to significant frustration among PSTs, as well as a fear of embarrassment or losing face (Delaney, 2012).

A further significant factor contributing to the failure of mentorship is the frequently reported lack of mentoring skills among mentors. That is, studies have revealed that mentees are often paired with mentors based solely on availability, typically in an ad hoc manner, rather than considering the mentors' areas of expertise (Nguyen, 2017; Yan & He, 2010). Before undertaking the mentoring responsibility, moreover, many mentors take on mentoring roles without adequate preparation, leaving them unsure of what to mentor or how to guide mentees effectively. Without proper training, the feedback and support provided by mentors often fall short meeting the expected requirements (Nguyen & Hudson, 2012; Ong'ondo & Borg, 2011). This lack of training might be further aggravated by the lack of available resources mentors can draw during the mentoring process (De Costa et al., 2022). These challenges highlight the urgent need to improve the quality of mentoring and to deepen the understanding of mentoring practices across diverse contexts.

Factors Contributing to Effective Mentoring

In light of the reviewed literature above, it is safe to say that mentoring represents an invaluable approach to teacher professional development, ranging from the induction of pre- and novice teachers into the ELT profession to the enhancement of experienced teachers' knowledge and pedagogical skills. Yet, it should be underscored that the mere assignment of a mentor does not necessarily guarantee the mentee's professional growth. To ensure successful mentoring, both the mentor and the mentee should play their roles effectively. Studies, for example, have evidenced that the mentor should embody the qualities of an exemplary role model. Effective role modeling enables mentees to observe and engage with exemplary teaching practices directly demonstrated by their mentors (Delgado et al., 2020). Such mentorship not only enhances the mentees' practical experience in classroom teaching by bridging theoretical knowledge with real-world application (Hayden & Gratteau-Zinnel, 2019) but also plays a critical role in shaping their professional identity as future educators. By emulating the practices demonstrated by their mentors, mentees are inspired to refine their own teaching methods and develop a stronger sense of their evolving identity as professional language teachers (Nguyen et al., 2024). In addition being a role model, Malderez (2009) postulates that mentors should be: 'acculturators' who facilitate the integration of their mentees into a specific professional community, 'supporters' who provide the needed personal and professional support for their mentees, 'sponsors' of their mentees in order to optimize the mentees' learning opportunities and advocate for their acceptance within the professional community, and 'educators' who scaffold the mentees learning and support their development into effective teachers. These multifaceted roles of mentors are pivotal in fostering the holistic development of mentees, ensuring their transition from novice to competent professionals.

Moving beyond the roles of mentor, there are certain qualities mentors need to possess in order to be able to foster quality mentoring. Scholarship has demonstrated that mentees highly value mentors who exhibit personal attributes such as patience, friendliness, kindness, helpfulness, enthusiasm, openness, and a willingness to share knowledge (Arnold, 2006; Chien, 2015; Hudson & Nguyen, 2009). Interpersonal skills are of equal importance too, particularly the ability to engage in active listening and demonstrate empathy. Additionally, in contexts where mentors and mentees come from diverse cultural backgrounds, it is essential to utilize relational communication strategies that reflect intercultural sensitivity and awareness (Smith & Lewis, 2018). The acquisition of these skills and attributes is essential for the fulfilment of mentor roles, including the provision of emotional and psychological guidance (Dikilitas & Wyatt, 2018; Gakonga, 2019) while gradually developing a trusting and collaborative relationship (Albakri et al., 2021; Hobson & Malderez, 2013).

Another chief component of effective mentorship entails the establishment of a non-hierarchical relationship between the mentor and the mentee (Çomoglu & Dikilitas, 2020; Hanks & Dikilitas, 2018). As Prudencio and Hernández (2015) contend, any asymmetrical power relationship might risk the success of mentoring as it might "prevent the development of trust, hinder open communication, and stifle the mentee's professional development" (p. 145). Therefore, the cultivation of an egalitarian and trusting relationship enables mentors to gain deeper insights into mentees' personal histories, their prior their experiences as learners, and their professional experiences as teachers. Simultaneously, such a relationship helps mentees develop greater motivation and confidence in their teaching capabilities (Delgado et al., 2020) and enables them to better understand and adapt to the classroom environment (Chien, 2015).

Furthermore, the process of mentoring itself must be situated within the context of broader global developments, as it is currently practiced in a rapidly evolving social landscape characterized by an increasing emphasis on raising critical awareness of various forms of discrimination (Curtis & Romney, 2010; Savski, 2021). It is essential to recognize that mentees, particularly those who may be marginalized due to their racial, ethnic, cultural, class, linguistics, and/or sexual identities, often face challenges in initiating and engaging in informal mentoring relationships (Hansman, 2002). It is imperative then that mentors engage in deep reflexivity regarding power dynamics, continually scrutinizing their own beliefs, values, and practices in order to ensure that they align with the evolving needs of their mentees in any given context.

Extensive research has also accentuated the significance of high-quality training and preparation as critical factors contributing to effective mentoring outcomes. As Freeman (2002) asserts, "a critical role of new teacher education designs will be to [tailor] … well-crafted mentoring programs" (p. 11). Such programs have been identified as a fundamental element in preparing mentors to effectively engage in practicum mentoring, as they help them realize their expected responsibilities and the potential advantages they may derive from the mentoring process (Koc, 2012). In addition to that, enrolling mentors in quality training programs plays a vital role in enabling mentors to gain essential mentoring competencies, thereby enhancing their pedagogical expertise, subject matter knowledge, and classroom management skills (Albakri et al., 2021). This will ensure that mentors are adequately prepared with the relevant knowledge and information needed to provide appropriate support to mentees and address their specific needs throughout the practicum (Rakicioglu-Soylemez & Eroz-Tuga, 2014). Therefore, investing in quality mentoring training programs is essential for fostering effective mentoring relationships and achieving positive outcomes for both mentors and mentees.

Last but not least, there needs to be collaboration and interaction between university teacher education programs and local school settings that host mentees during their practicum. Specifically, greater coordination is needed between the university supervisor and the school-based mentor. As noticed by Zeichner (2006), university supervisors typically assume responsibility for all significant decisions pertaining to the design and criteria of the mentees' practicum. Given that school-based mentors are tasked with the ongoing development and education of mentees, however, a trusting relationship should be formed between school-based mentors and university supervisors. Pinnick (2020) further emphasized the value of partnership between university supervisors and school-based mentors, stressing its positive impact on supporting mentees in cultivating critical reflective skills and fostering a contextualized understanding of their future professional roles. Nguyen (2015) outlines three key advantages of the partnership between university supervisors and school-based mentors: engaging in joint supervision through the development of shared agendas and activities, facilitating mentees' ability to connect theoretical knowledge with practical field experiences, and preparing mentees to assume broader roles as knowledgeable educators and agents of change. This collaborative approach ensures a cohesive and supportive learning environment, bridging the gap between theory and practice and ultimately enhancing the professional development of mentees.

Future Paths of Mentoring

Aside from the numerous factors that are at play in determining the efficacy of mentoring, the reviewed literature also pointed out that the future of mentorship within the field of ELT will be profoundly shaped by the integration of dig-

ital technologies, which are transforming how mentoring relationships are structured and sustained. As the field becomes increasingly globalized, virtual mentoring platforms, supported by artificial intelligence (AI) and adaptive learning systems, are likely to play a central role in facilitating communication, collaboration, and professional development across geographical boundaries (Borg, 2022). These technology-enhanced platforms have the potential to provide flexible and accessible support, particularly for mentees in remote or underserved areas (Bustos-Moraga & Mann, 2022). They can also enable real-time feedback, reflective discussions, and resource sharing, thereby enriching the mentee's learning experience. However, as Gakonga (2019) notes, the effectiveness of digital mentoring hinges on the mentor's ability to foster meaningful and engaging interactions that replicate the depth of face-to-face relationships. Thus, future mentoring practices will need to balance technological innovation with the human elements of empathy, trust, and rapport that are essential for effective mentoring.

A second critical aspect shaping the future of mentoring is the growing emphasis on intercultural competence. As English language professionals increasingly operate in multicultural and multilingual environments, mentoring programs must prioritize the development of skills that enable teachers to navigate cultural diversity effectively. Research has proven that integrating intercultural competence into mentoring frameworks prepares educators to address diverse classroom dynamics, fostering inclusive teaching practices and promoting cross-cultural understanding (Alghasab & Alvarez-Ayure 2021; Sánchez-García, 2024). Experiential learning opportunities, such as international immersion programs, have proven particularly effective in helping educators develop a deeper appreciation of linguistic and cultural diversity (Goertler, S., & Schenker, 2021). By embedding intercultural competence into mentorship models, future programs can better equip English language professionals to meet the challenges and thrive in increasingly diverse educational contexts.

Issues of inclusivity, equity, and social justice will also emerge as central pillars of future mentoring practices. As ELT contexts become increasingly diverse, mentors will need to adopt culturally responsive approaches to support mentees from varied racial, ethnic, linguistic, and socioeconomic backgrounds. Kuchah and Salama (2022) argue that mentoring should not only focus on developing technical skills but also empower mentees to critically examine and challenge systemic inequalities within their professional environments. This requires mentors to engage in ongoing self-reflection and professional development to address their own biases and assumptions (Moody Maestranzi et al., 2021). The importance of integrating critical pedagogy into mentoring extends to mentees too as it enabling them to analyze issues such as linguistic discrimination, cultural hegemony, and power dynamics in the profession (Kayi-Aydar et al., 2022). By fostering a mentoring culture that prioritizes equity and social justice, the field can better support the professional growth of marginalized educators and promote more inclusive educational practices.

Finally, mentoring will depend on prioritizing agility to effectively address emerging trends and respond to the rapidly evolving educational landscape. A case in point is the increasing adoption of English as a Medium of Instruction (EMI) in higher education and secondary schools worldwide and the demand it has created for teachers who can effectively deliver subject content in English while simultaneously supporting students' language development. Both mentoring programs and mentors, hence, should be ready to prepare their mentees for this dual responsibility by equipping them with strategies to balance content delivery with language scaffolding, ensuring that students achieve both academic and linguistic proficiency (Wang et al., 2025).

Conclusion

This thematic literature review has provided a comprehensive synthesis of the multifaceted role of mentoring in ELT. The review revealed that mentoring offers significant benefits to pre-service, novice, and experienced English language teachers by enhancing their pedagogical skills, reinforcing their professional identities, and ultimately contributing to improved classroom effectiveness. Mentoring supports professional development through the provision of personalized guidance, reflective practice, and the bridging of theoretical knowledge with real-world classroom applications. Furthermore, the review demonstrates that mentoring contributes to teacher retention by alleviating isolation and burnout,

while also offering reciprocal benefits to mentors through opportunities for self-reflection and professional growth.

The findings reveal that mentoring is indispensable for ELT professionals across all career stages. For pre-service teachers, mentoring bridges theoretical knowledge and classroom practice, enhancing pedagogical skills, classroom management, and emotional resilience. Novice teachers benefit through reduced attrition, as mentorship alleviates isolation and burnout, fostering self-efficacy and professional commitment. Even experienced teachers gain from mentoring, which rejuvenates their practice through reflective engagement and exposure to innovative strategies. Notably, mentors themselves can experience growth as a result of their engagement in reflective practices that enable them to critically evaluate and enhance their own mentoring practices.

However, the reviewed literature also revealed these benefits are contingent upon addressing the significant challenges that can impede mentoring effectiveness. Persistent issues such as miscommunication, power imbalances, and insufficient mentor training continue to undermine the effectiveness of mentoring. The literature unveiled that the mismatched expectations between mentors and mentees, stemming from differing perspectives on the objectives of the mentoring process, can lead to tension and diminished professional growth. Furthermore, the ad hoc assignment of mentors, often without adequate preparation, results in feedback that may be perceived as overly critical or misaligned with mentees' professional beliefs. These obstacles underscore the urgent need for high-quality mentoring programs that not only clarify roles and expectations but also equip mentors with the necessary skills to provide constructive, empathetic, and culturally responsive guidance.

Looking towards the future, the ELT mentoring landscape is poised for significant transformation. The integration of digital technologies, such as virtual mentoring platforms and AI-supported systems, offers promising avenues for expanding access to mentoring and enhancing the learning experiences of mentees. However, it is crucial to balance technological innovation with the human elements of empathy, trust, and rapport. The increasing emphasis on intercultural competence and inclusivity necessitates that mentoring programs prioritize the development of skills that enable teachers to navigate cultural diversity effectively. Mentors must also be equipped and equip their mentees to address systemic inequalities and promote social justice within their professional environments. Furthermore, the review pointed to the need for the field to remain agile in response to emerging trends (e.g., EMI) which can posit both challenges and opportunities for ELT professionals.

Overall, this thematic literature review has illustrated that mentoring is not a static concept but an evolving practice that must continually adapt to the changing needs of ELT professionals and the broader educational landscape. By addressing the identified challenges, fostering effective mentoring practices, and embracing future trends, the field can ensure that mentoring continues to play a vital role in supporting the professional growth and well-being of English language teachers. Ultimately, the findings of this review serve as a call to action for policymakers, educational institutions, and practitioners to invest in high-quality, comprehensive mentoring initiatives that are both adaptive and responsive to the dynamic needs of English language teachers in a rapidly changing global landscape. For instance, educational institutions and policymakers should prioritize the development and funding of structured, high-quality mentoring programs over informal or ad-hoc arrangements. These programs need clear objectives, defined roles, and robust support mechanisms. Policies should also actively encourage and facilitate collaboration between universities and schools to ensure alignment and shared understanding in mentoring processes. Along similar lines, language teacher education programs should explicitly incorporate training on mentoring principles and practices, preparing both future mentees and mentors. Fostering strong, collaborative partnerships between universities and schools is vital to bridge the theory-practice gap and ensure cohesive support during practicums. Educators must also champion culturally responsive and equity-focused mentoring models, equipping teachers to navigate diverse classrooms and address systemic inequalities. Last but not least, the findings of this review warrant the need for further research exploring the nuances of ELT mentoring across diverse geographical, cultural, and institutional contexts.

References:

Ager, E. O., & Wyatt, M. (2019). Supporting a pre-service English language teacher's self-determined development. Teaching and Teacher Education, 78, 106–116. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.013

Albakri, I. S. M. A., Ismail, N., Hartono, R., Tahir, M. H. M., Abdullah, M. S. H. B., Sarudin, A.,

& Zulkepli, N. (2021). Mentoring practise during practicum: The perspectives of Malaysian pre-service English language teachers. Studies in English Language and Education, 8(2), 642–655. https://doi.org/10.24815/siele.v8i2.19282

Alghasab, M., & Alvarez-Ayure, C. P. (2021). Towards the promotion of intercultural competences: telecollaborative conversations between Kuwaiti and Colombian English as a foreign language university students. Computer Assisted Language Learning, 36(4), 555–583. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1934483

Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. Teachers and Teaching, 20(2), 136–151.

https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568

Ambrosetti, A., Knight, B. A., & Dekkers, J. (2014). Maximizing the potential of mentoring: A framework for pre-service teacher education. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 22(3), 224-239. https://DOI:10.1080/13611267.2014.926662

Arnold, E. (2006). Assessing the quality of mentoring: Sinking or learning to swim? *ELT Journal,* 60(2), 117–124.

Arshavskaya, E. (2016). Complexity in mentoring in a pre-service teacher practicum: A case study approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education,* 5(1), 2–19. https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2015-0021

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Borg, S. (2022). Mentoring at Scale in India: The English Language Initiative for Secondary Schools. In Wyatt, M., Dikilitaş, K. (eds) International Perspectives on Mentoring in English Language Education. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99261-3_9

Bustos-Moraga, C., & Mann, S. (2022). Mentoring Teacher Research Online. In Wyatt, M., Dikilitaş, K. (eds) International Perspectives on Mentoring in English Language Education. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99261-3_15

Cabaroğlu, N., & Öz, G. (2023). Practicum in ELT: a systematic review of 2010–2020 research on ELT practicum. *European Journal of Teacher Education,* 48(2), 313–332. https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2242577

Chien, C. W. (2015). Pre-service English teachers' perceptions and practice of field experience and professional learning from expert teachers mentoring. Teachers and Teaching, 21(3), 328–345.

https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953817

Çomoglu, I, & Dikilitas, K. (2020). Learning to become an English language teacher: Navigating the self through peer practicum. *Australian Journal of Teacher*

Education, 45(8), 23–40.

Curtis, A., & Romney, M. (Eds.). (2010). Color, Race, and English Language Teaching: Shades of Meaning. Routledge.

De Costa, P.I., Ojha, L.P., & Zang, L. (2022). Mentoring Through Modeling and Socialization: Insights from China and Nepal. In Wyatt, M., Dikilitaş, K. (eds) International Perspectives on Mentoring in English Language Education. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99261-3_4

Delaney, Y. A. (2012). Research on mentoring language teachers: Its role in language education. Foreign Language Annals, 45 (1), 184-202.

Delgado, L. D. F., Moreno, I. O., & Ballesteros, A. C. V. (2020). The impact of role modeling on the professional identity of pre-service teachers. *Indonesian Journal of Applied*

Linguistics, 10(1), 143–152. https://doi.org/10.17509/IJAL.V10I1.25024

Dikilitaş, K., Mumford, S.E. (2022). Transformative Mentoring in a Pre-school Bilingual Context in Turkey. In Wyatt, M., Dikilitaş, K. (eds) International Perspectives on Mentoring in English Language Education. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99261-3_11

Dikilitas, K., & Wyatt, M. (2018). Learning teacher-research-mentoring: Stories

from Turkey. Teacher Development, 22(4), 537–553

Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. Teaching and Teacher Education, 92, 103072. https://doi.org/10. 1016/j.tate. 2020.103072

Field, T., & Field, B. (1994). Teachers as Mentors: A Practical Guide. London: Falmer.

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. Language Teaching, 35, 1–13.

Gakonga, J. (2019). Mentoring and mentor development. In S. Walsh & S. Mann

(Eds.), The Routledge Handbook of English Language Teacher Education (pp. 432–

445). Routledge.

Gan, Z. (2013). Learning to teach English language in the practicum: What challenges do non-native ESL student teachers face? *Australian Journal of Teacher*

Education, 38(3), 91–108. https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.3

Gao, Y., Wang, X. & Meng, Y. (2024). How Do Praxis-Oriented Themes Inform the Unity of Language Teachers' Beliefs, Practices, and Identities? A Narrative Inquiry. *Chinese Journal of Applied Linguistics,* 47(1), 83-100. https://doi.org/10.1515/CJAL-2024-0106

Gay, G. (2018). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. Teachers College Press.

Goertler, S., & Schenker, T. (2021). From Study Abroad to Education Abroad: Language Proficiency, Intercultural Competence, and Diversity (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429290893

Hanks, J., & Dikilitas, K. (2018). Mentoring language teaching professionals in/through exploratory practice. In K. Dikilitas & J. Hanks (Eds.), Developing Language Teachers with Exploratory Practice (pp. 11–38). Palgrave.

Harold, B. (2020). Mentoring and coaching for English language teachers. In C. Coombe, N. Anderson, & L. Stephenson (Eds.), Professionalizing your English language teaching (pp. 221–231). Springer.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. Teaching and teacher education, 25(1), 207-216.

Hobson, A. J., & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education,* 2(2), 89–108.

Hudson, P., & Nguyen, H. T. M. (2009). What do preservice EFL teachers expect from their mentors? In P. Jeffery (Ed.), Changing climates: Education for sustainable futures: Proceedings of the Australian Association for Research in Education International Education Research Conference, Brisbane, Australia.

Hayden, E., & Gratteau-Zinnel, T. (2019). Not a moment to lose: Mentoring teacher candidates for new cultures and climate. Mid-Western Educational Researcher, 31(2), 144–165.

Kayi-Aydar, H., Varghese, M., & Vitanova, G. (2022). Intersectionality for TESOL education: Connecting theory and justice pedagogy. The CATESOL Journal, 33(1). 1-10

Kissau, S. (2014). Type of instructional delivery and second language teacher candidate performance: Online vs. face-to-face. Computer Assisted Language Learning, 1–19.

Kissau, S. P., & King, E. T. (2015). Peer mentoring second language teachers: A mutually

beneficial experience? Foreign Language Annals, 48(1), 143–160.

Koc, E. M. (2012). Idiographic roles of cooperating teachers as mentors in pre-service distance teacher education. Teaching and Teacher Education, 28(6), 818–826. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.007

Kourieos, S. (2012). The impact of mentoring on primary language teacher development during the practicum. Elited, 15(Winter), 57- 64.

Kourieos, S. (2019). Problematising school-based mentoring for pre-service primary English language teachers. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 27(3), 272–294.https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1630992

Kuchah, K., Salama, A. (2022). Empowering Teachers Through Mentoring Within Language Teacher Associations: Examples from Africa. In Wyatt, M., Dikilitaş, K. (eds) International Perspectives on Mentoring in English Language Education. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99261-3_13

Lai, E. (2005). Mentoring for in-service teachers in a distance teacher education programme: Views of mentors, mentees and university teachers. Paper presented at the Australian Association for Research in Education International Education Research Conference, Parramatta.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press.

Le, V. C. (2014). Great expectations: The TESOL practicum as a professional learning experience. *TESOL Journal,* 5(2), 199-224. doi:10.1002/tesj.103

Mackenzie, L. (2018). Teacher development or teacher training? An exploration of issues reflected on by CELTA candidates. English Teaching & Learning, 42(3), 247-271.

Maguire, M. (2001). Bullying and the postgraduate secondary school trainee teacher: An English case study. *Journal of Education for Teaching:* International research and pedagogy, 27(1), 95-109.

Maguire, M. and Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: a practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars, AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 9(3), 3351–3354.

Malderez, A. (2009). Mentoring. In A. Burns & J.C. Richards. The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education (p. 259-265). Cambridge University Press.

Malderez, A. (2023). Mentoring teachers: Supporting learning, wellbeing and retention. (1st ed.). Routledge.

Mann, S., & Tang, E. (2012). The role of mentoring in supporting novice English language teachers in Hong Kong. TESOL Quarterly, 46(3), 472-495.

Moody Maestranzi, A., Bolgatz, J., Brown, N., & Jackson, M. (2021). Exploring Tensions: A Self-Study of a Teacher Educator's White Fragility in Mentoring Novice Teachers. Studying Teacher Education, 18(1), 40–60. https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1969227

Nguyen, H. P. C. (2015). EFL teaching practicums in Vietnam: The vexed partnership between universities and schools. Electronic Journal of Foreign Teaching, 12(2), 169–182.

Nguyen, H.T.M. (2017). The EFL Context in Vietnam and East Asia. In: Models of Mentoring in Language Teacher Education. English Language Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44151-1_1

Nguyen, H. T. M., & Hudson, P. (2012). Preservice EFL teachers' reflections on mentoring during their practicum. In C. Gitsaki & B. B. J. Richard (Eds.), Future directions in applied linguistics: Local and global perspective (pp. 158–178). Cambridge Scholar Publishing.

Nguyen, H. T. M., & Tran, T. L. A. (2022). Contradictions in a TESOL mentoring programme in Vietnam: Implications for practice. In M. Wyatt & K. Dikilitaş (Eds.), International perspectives on mentoring in English language education (pp. 71–86).

Palgrave Macmillan.

Nguyen, H.T.M., Wijarwadi, W., Alonzo, D. (2024). Preservice Teacher Mentoring in TESOL Contexts. In Tajeddin, Z., Farrell, T.S. (eds) Handbook of Language Teacher Education. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-43208-8_14-1

Noughabi, A. M., Amirian, S. M. R., Adel, S. M. R., & Zareian, G. (2024). Developing In-Service EFL Teachers' Immunity Through Post-induction Mentoring. English Teaching & Learning, 48(4), 525-551.

Nuraeni, N., & Heryatun, Y. (2021). Reflective practice strategies of pre-service English teachers during teaching practicum to promote professional development. Studies in English Language and Education, 8(3), 1144–1157. https://doi.org/10.24815/siele.v8i3.20221

Ong'ondo, C., & Borg, S. (2011). 'We teach plastic lessons to please them': The influence of supervision on the practice of English language student teachers in Kenya. Language Teaching Research, 15(4), 509-528. https://doi.org/10.1177/1362168811412881 (Original work published 2011)

Pérez Berbain, M., Payaslian, L., Sauer Rosas, A., García, B., & La Porta, A. (2023). The Impact of Mentoring on English Language Teachers: A Case from Argentina. Profile Issues in Teachers Professional Development, 25(1), 49-64.

Phang, B. L., Sani, B. B., & Azmin, N. A. B. M. (2020). Investigating Mentor Teachers' Roles in Mentoring Pre-Service Teachers' Teaching Practicum: A Malaysian Study. English Language Teaching, 13(11), 1-11.

Pinnick, S. (2020). Mentoring secondary English trainee teachers: A case study. English in Education, 54(3), 251–264. https://doi.org/10.1080/04250494.2020.1777097

Prabjandee, D. (2019). Becoming English teachers in Thailand: Student teacher identity development during teaching practicum. Issues in Educational Research, 29(4), 1277–1294

Premkumar, K. (2007). An Introduction to Mentoring Principles, Processes, and Strategies for Facilitating Mentoring Relationships at a Distance AT Wong.

Prudencio, F. E., & Hernández, V. S. (2015) Constructing an Interdisciplinary Mentoring Framework for ELT Teacher Education and Teacher Development. *International Journal of Educational Investigations.* 2 (4), 47-69.

Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2008). What do student teachers learn? Perceptions of learning in mentoring relationships. The New Educator, 4, 133–151.

Rakicioglu-Soylemez, A., & Eroz-Tuga, B. (2014). Mentoring expectations and experiences of

prospective and cooperating teachers during practice teaching. *Australian Journal of Teacher Education,* 39(10), 146–168. https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n10.10

Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2005). Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning. Cambridge University Press.

Richards, J. & Lockhart C. (1994). Reflective teaching in second language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Riley, J., Munoz, A., Green, L. C., & Kim, J. (2017). !Guiamos!: A university-based program for pre-service bilingual and ESL teachers. *Bilingual Research Journal,* 40(4), 406–423. https://doi.org/10.1080/15235882.2017.1385547

Rose, H., Syrbe, M., Montakantiwong, A., & Funada, N. (2020). Global TESOL for the 21st Century. Bristol: Multilingual Matters.

Sánchez-García, D. (2024). Lessons learned from Mentor-ING: an EME teacher education programme based on peer observation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 1–15. https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2342247

Savski, K. (2021), Dialogicality and Racialized Discourse in TESOL Recruitment. *TESOL Journal,* 55(3), 795-816. https://doi.org/10.1002/tesq.3013

Selvi, A. F., Yazan, B., & Mahboob, A. (2024). Research on "native" and "non-native" English-speaking teachers: Past developments, current status, and future directions. Language Teaching, 57(1), 1–41. doi:10.1017/S0261444823000137

Sentia, P. D., Abdul Shukor, S., Abdul Wahab, A. N., & Mukhtar, M. (2023). Logistic Distribution in Humanitarian Supply Chain Management: A Thematic Literature Review and Future Research. Annals of Operations Research, 323(1). 175–201. https://doi.org/10.1007/s10479-023-05232-6

Smith, M. K., & Lewis, M. (2018). Supporting the Professional Development of English Language Teachers: Facilitative Mentoring. Routledge.

Sperti, S. (2025). Multilingualism, Multiculturalism and Language Teaching: Insights into Teachers' Challenges and Needs from Continuous Professional Development. In: Karpava, S. (eds) Multilingualism and Multiculturalism in Language Education. Multilingual Education, vol 49. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-76043-3_14

Suhandra, I. R., & Ariawan, S. (2023). Exploring EFL student teachers' experiences on the roles of teacher mentors during teaching practicum. *Journal of Languages and Language Teaching,* 11(4), 901-911.

Swanson, P. (2010). Efficacy and language teacher attrition: A case for mentorship beyond the classroom. NECTFL Review, 66, 48-72.

Tran, A., Nguyen, H. T. M., & Yang, H. (2019). Quality mentoring in TESOL practicum: Challenges and proposals for improvement. In J. D. D. M. Agudo (Ed.), Quality in TESOL and teacher education: From a results culture towards a quality culture (pp. 223–231). Routledge

Tsui, A.B.M. (2003). Understanding Expertise in Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Valle, L., Lorduy-Arellano, D., & Porras-González, N. (2022). Using reverse mentoring to transform in-service teachers' beliefs about how to teach English. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 24(1), 63–76. https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.93061

Velez-Rendon, G. (2006). From student to teacher: A successful transition. Foreign Language Annals, 39, 320–333.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

Wang, K., Yuan, R., & De Costa, P. I. (2025). A critical review of English medium instruction (EMI) teacher development in higher education: From 2018 to 2022. Language Teaching, 1–32. doi:10.1017/S0261444824000351

Wyatt, M., & Dikilitas, K. (Eds.). (2022). International perspectives on mentoring in English language education. Palgrave Macmillan.

Yan, C., & He, C. (2010). Transforming the existing model of teaching practicum: a study of Chinese EFL student teachers' perceptions. *Journal of Education for Teaching,* 36(1), 57–73. https://doi.org/10.1080/02607470903462065

Yildirim, R., & Orsdemir, E. (2019). Through the eyes of young EFL learners: Learning with student teachers. *ELT Journal,* 73(3), 316–327. https://doi.org/10.1093/elt/ccz010

Yuan, E. R. (2016). The dark side of mentoring on pre-service language teachers' identity formation. Teaching and Teacher Education, 55, 188–197. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.012

Zeichner, K. (2006). Professional development school partnerships: A place for teacher learning. New Horizons for Learning, 12(2).

معتقدات معلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية تجاه استخدام تقنية جيكسو داخل الصف الدراسي الشامل: دراسة حالة

Intellectual and Developmental Disability Teachers Beliefs about Jigsaw Technique in Inclusive Classrooms: A Case Study.

د. محمد بن إبراهيم صالح العجلان
أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية
https://orcid.org/0009-0007-3837-6248

Dr. Mohammed Ibrahim Saleh Alajlan
Assistant Professor of Special Education, Special Education Department, College of Education, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2025/04/14، تاريخ القبول: 2025/05/09، تاريخ النشر: 2025/05/30)

المستخلص

هدفت الدراسةُ الحاليةُ إلى استكشاف معتقدات معلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية تجاه استخدام تقنية جيكسو، وفعاليتها داخل الصف الدراسي الشامل. استخدمت الدراسة المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة. وأُجريت الدراسةُ مع معلم تربية خاصة في تخصص الإعاقة الفكرية والنمائية. أشارت النتائج إلى أن الخلفية العامة لمعلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية لمفهوم المعنى الحقيقي لتقنية جيكسو ليست واضحةً المعالم. إضافة إلى ذلك؛ فإن معتقدات المعلم تتلخّص في خمسة أمور رئيسة: (1) التعلم التقليدي هو الأفضل لتلاميذه الحاليين. (2) تقنية جيكسو مفيدة للتلاميذ غير ذوي الإعاقة. (3) قدرات التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية لا تسمح بتطبيق تقنيات تعليمية مثل تقنية جيكسو. (4) لا يستطيع المعلم الموازنة بين الوقت والمنهج المطلوب. (5) على المدرسة توفير وسائل الدعم والتدريب للمعلمين؛ لتنفيذ معتقداتهم بشأن الممارسات التعليمية، لذلك؛ قد يكون من المقترح على وزارة التعليم –ممثلة في إدارتها– بحاجةٍ إلى العملِ على توفير الدورات وورش العمل؛ لتدريب المعلمين على استخدام التقنيات التعليمية كتقنية جيكسو المساندة للتعلم، والمعزِّزة للمشاركة والحماس لدى المتعلمين من التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، فضلًا عن حَثِّ إداراتِ المدارس على توجيه الدعم المطلوب للمعلمين.

الكلمات المفتاحية: المعتقدات، معلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، الصف الدراسي الشامل، تقنية جيكسو.

Abstract

The current study aimed to explore the beliefs of teachers of students with intellectual and developmental disabilities about the Jigsaw technique and its effectiveness within the inclusive classroom. The study utilized a qualitative approach with a case study design. The study was conducted with a special education teacher specializing in intellectual and developmental disabilities. The results indicated that the general background of the teacher of students with intellectual and developmental disabilities to the concept of the reality meaning of the Jigsaw technique is not clear. In addition, the teacher's beliefs are summarized in five main points: (1) traditional learning is the best for his current students, (2) the Jigsaw technique is beneficial for students without disabilities, (3) the capabilities of students with intellectual and developmental disabilities do not allow for the application of educational techniques such as the Jigsaw technique, (4) the teacher is unable to balance the required time and curriculum, and (5) the school should provide means of support and coaching for teachers to implement their beliefs of the instructional practices. Thus, it may be suggested that the Ministry of Education, represented by its administration, needs to work on providing courses and workshops to coaching teachers on the use of educational techniques such as Jigsaw, as students with intellectual and developmental disabilities need practices that support learning and enhance participation and enthusiasm. Moreover, school administrations are urged to provide the necessary support to teachers.

Keywords: Beliefs, Intellectual and developmental disabilities teacher, Inclusive classroom, Jigsaw technique.

للاستشهاد: العجلان، محمد بن إبراهيم صالح. (2025). معتقدات معلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية تجاه استخدام تقنية جيكسو داخل الصف الدراسي الشامل: دراسة حالة. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 03 (26)، ص57 – ص79.

Funding: "There is no funding for this research".

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

مقدمة الدراسة:

إن الاحترافية المهنية مهمة جدًّا، ويجب على المعلم الحفاظ عليها عند تطبيق أقصى مبادئ التعلم. إن معرفة وتمكّن ما يقوم المعلم بتدريسه للتلاميذ بدلًا من مجرد اتباع الخطط الدراسية والتدريس من خلال الكتاب أمرٌ ضروري؛ لتحقيق النجاح، وبذلك، تكتمل بيئة التعلم الملائمة بعوامل مساعدة لجميع التلاميذ في الفصول الدراسية. يجب تعزيز بيئات التعلم من خلال أنظمةِ وتعليماتِ التعلم الديناميكية، ويجب استخدام الأساليب التعليمية المختلفة بشكل متسق، سواء أكان التعلم فرديًّا، أم في مجموعة صغيرة، أم في مجموعة كاملة في بيئة الصف الدراسي (Artut, 2009). إن التحوّل المرغوب من أسلوب التدريس التقليدي الذي يركّز على المعلم إلى التفاعل والتعلم الأكثر فعالية بين التلاميذ هو باستخدام تقنيات تعلم مختلفة كتقنية جيكسو. وجيكسو تتيح للمتعلمين أن يكونوا مركزًا للتعلم، ودور المعلم في تيسير إستراتيجية التعلم يتمثل في بناء فريق صغير من التلاميذ ذوي القدرات المختلفة؛ حيث يكون المتعلمون مسؤولين عن تعلمهم الخاص، وعن تعلم جميع أعضاء الفريق؛ أي: كل عضو في المجموعة يتعيّن عليه أن يكون خبيرًا لمناقشة المقطع المكلف به، وإتقانه قبل العودة إلى مجموعته الأصلية لتدريسه (Aronson & Patnoe, 2011b; Jacobs, 2006)

بحسب ما أشار له (Allen ,2024)، تُظهِر مقارناتُ الأداء بين المدارس العامة والخاصة أن المدارس الخاصة غالبًا ما تقدّم مرافقَ أفضل، ومناهج أكثر تنوعًا؛ ما يؤدي إلى ارتفاع أداء التلاميذ في بعض الحالات، وتميل المدارس الخاصة إلى الحصول على موارد أكثر، وأحجام فصول أصغر، وتركيز أكبر على تعليم متنوع. وبحسب ما أشار له (Alsahli,2014) فإن نتائج التعليم في المدارس الحكومية لا توازي المدارس الخاصة في المملكة العربية السعودية، وكانت نتائج الاختبارات الوطنية أفضل بنسبة 80 % للمدارس الخاصة في جميع أنحاء البلاد في إتقان المهارات والمعارف، إضافة إلى تضمين مستويات التحصيل الأكاديمي، ويُعزى ذلك إلى النهج المتّبع في جميع مستويات التعليم الصفي لتلاميذ المدارس الخاصة الذين يدْعون إلى ممارسة إستراتيجياتٍ أو تقنياتٍ متنوعة وحديثة؛ لتعزيز روح التفاعل، وتعزيز التعلم المتمركز حول المتعلمين، والإسهام في تطوير مهارات التفكير النقدي، وحل المشكلات، بينما قد تفتقر المدارس العامة إلى هذه الميزات. لذلك تُبذل جهود كبيرة للحد من الممارسات غير الممنهجة في المدارس العامة، ويقدر صانعو السياسات التعليمية حجم المشكلة من خلال وضع أسس ممنهجة للتعليم قائمة على مواكبة التطور العلمي واستخدام الممارسات الفعالة داخل المنظومة التعليمية.

وقد بذلت المملكة العربية السعودية جهودًا كبيرة لإصلاح نظام التعليم العام من خلال إرساء أسس تعليمية منهجية تتماشى مع التطورات العلمية والممارسات الفعالة، وتُعدّ هذه المبادرات جزءًا من إستراتيجية رؤية 2030 الأوسع نطاقًا والرامية إلى تحسين جودة التعليم، وإعداد التلاميذ لمواجهة تحديات المستقبل (Kingdom of Saudi Arabia, 2016)، كما قامت المملكة العربية السعودية بطرح برامج إصلاحية متعددة تركز على تحسين جودة التدريس، وتحديث المناهج، ورفع مستويات تحصيل التلاميذ، وتؤكد هذه البرامج على دمج التطورات التكنولوجية والممارسات القائمة على الأدلة في النظام التعليمي (Oxford Business Group, 2022)

وبذلك تطرح هذه الدراسة تقنية مساندة في البيئات الدراسية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية لمساعد التلاميذ في رفع مستوياتهم الأكاديمية والاجتماعية. تقنية جيكسو (Jigsaw) هي تقنية تعليمية تتضمن عمل التلاميذ معًا في مجموعات صغيرة؛ للوصول إلى الأهداف المحددة (Jolliffe, 2007). تقنية جيكسو من اكتشاف Eliot Aronson وطلابه عام (1978)؛ حيث تم استخدام هذه التقنية في الأصل للحَدّ من التّوترات والتشنّجات الناتجة من المنافسة الفردية في أعقاب إلغاء هذه السلوكيات داخل الصفوف الدراسية في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، وسعت هذه التقنية إلى تحويل التركيز من المنافسة بين التلاميذ –للحصول على الدرجات الأعلى– إلى التركيز الأكثر تعاونًا (O'Leary et al., 2014). ومن الواضح أن تقنية جيكسو التي تتمتع بممارسات مرِنة للغاية مع اختلافات لا حدود لها هي من بين التقنيات التي تمت دراستها في الغالب، واستخدامها بشكل متكرر في التعليم، مقارنة بتقنيات التعلم التعاوني الأخرى حتى هذا الزمن (Aronson & Patnoe, 2011a). تقنية جيكسو تعزز فرص المشاركة النشِطة في عملية التعلم للتلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، ومع الاستخدام المتكرر لهذه التقنية يَشعُرُ التلاميذ براحةٍ أكبر تجاه أدوارهم (Maden, 2011)

مشكلة الدراسة:

الاعتماد على التقنيات التقليدية من شأنها أن تقلل من التفاعلات النشطة بين المتعلم والمعلم، أو بين المتعلم والمتعلمين الآخرين، فالتفاعلات النشطة لها تأثيرٌ على جميع أنواع التلاميذ، والتفاعلاتُ تشملُ: تعزيز مهارات الاتصال، والتفاعل الاجتماعي، وتبادل الأفكار، واكتساب المعرفة، والتأثير على التحصيل التعليمي، وحل المشكلات الاجتماعية (Carter & Hughes, 2005; Dotson, 2001)، فمِن أكبر المشاكل في استخدام التقنيات التقليدية هي عدم معالجة مشكلة الفروق الفردية، ومِن ثَمّ، التلاميذ ذوو الإعاقات الفكرية والنمائية سيفتقِدون الكثيرَ من المشاركة الجماعية التي لها إسهاماتٌ في خلق التفاعلات داخل البيئات الصفية.

تشير الكثيرُ من الأبحاث –التي تم العثور عليها– إلى أهمية تضمينِ تقنيةِ جيكسو داخل الصفوف الدراسية للتلاميذ في التعليم العام (على سبيل المثال Iqbal & Rashid, 2020; Mehta & Kulshrestha, 2014; Olukayode & Salako, 2014; Pariati, 2018; Sahin, 2010; Sulisworo, Ishafit & Firdausy, 2016)، ووجدت تلك الدراساتُ آثارًا إيجابية أثناء

استخدام تقنية جيكسو؛ كتعزيز المهارات الاجتماعية والتعاونية، وتعزيز مصلحة التعلم السريع لدى التلاميذ، وزيادة التفوق في التحصيل الدراسي، وتغيير الاتجاهات نحو التعلم الإيجابي، وتعزيز الوحدة والتعايش السلمي بين التلاميذ، والتأثير الكبير في الفهم القرائي، مقارنة بتدريس التلاميذ باستخدام التقنيات التقليدية. ومع ذلك، هناك عدد قليل من الدراسات التي ناقشت أهمية استخدام تقنية جيكسو داخل الصفوف الدراسية الشاملة للتلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية (على سبيل المثال Dykens, 2002; Fatimah & Rofiah, 2016; Joyce & Boyle, 2020; Verdine et al., 2008)، ووجدت تلك الدراساتُ آثارًا إيجابية أثناء استخدام تقنية جيكسو مع تلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، وتلاميذ ذوي الإعاقة بشكل عام؛ كتعزيز فرص التعاون مع زملائهم التلاميذ غير ذوي الإعاقة في المهام المنظمة، وتحسين كل من تدوين الملاحظات، ومعرفة المحتوى في الصفوف الدراسية الشاملة، والمساهمة في المهام البصرية المكانية الموحدة، وفي حل الألغاز، والبحث عن الكلمات، مقارنة بتدريس التلاميذ باستخدام التقنيات التقليدية.

ولذلك، رأى الباحثُ أهميةَ إجراء دراسة الحالة هذه؛ للتحقق من معتقدات معلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية تجاه استخدام تقنية جيكسو داخل الصف الدراسي الشامل. وبصفتي باحثًا ذا خبرة مهنية وأكاديمية في التعليم الشامل، لاحظتُ أن معتقدات المعلمين قد تتشكّل من مصادر متنوعة، وغالبًا ما تتشكل هذه المعتقدات من خلال التجارب السابقة، ومستويات التدريب، والثقافة المؤسسية، والتي تؤثر مجتمعةً على كيفية تفسير تقنيات التدريس الشامل وتطبيقها عمليًا، وقد تتأثر معتقداتُهم على كيفية تعاملهم مع التعلم، والتعرفُ عليها سيكون إضافةً لا تُقدّر بثمن إلى أسلوب التدريس، كما أن المعتقدات يمكن أن تكون راسخة بعمق لدى المعلم، وقد تؤثر على ممارساته في الصف الدراسي الشامل، وطوال حياته التعليمية، وقد تكون أكثر تأثيرًا مما نتعلمه في برامج تدريب المعلمين (Borg, 2018). لذلك، يمكن تحديد أفضل التقنيات الأكاديمية من خلال التعرف على الممارسة التعليمية لمعلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية من ناحية معتقداته، والقيود، وأدوار المعلم المسموح له بتوظيف تلك الممارسة التعليمية المثالية.

أسئلة الدراسة:

- ما معتقدات معلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية تجاه استخدام تقنية جيكسو في التدريس؟
- ما القيود التي يواجهها معلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية عند تطبيق معتقداته في استخدام تقنية جيكسو ؟
- كيف يمكن للمعلم توظيف معتقداته في استخدام ممارساته التعليمية المثالية والمسموح بها داخل البيئة المدرسية؟

هدف الدراسة:

الهدف من دراسة الحالة هو استكشاف معتقدات معلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية تجاه استخدام تقنية جيكسو في التدريس، وفعاليتها داخل الصف الدراسي الشامل. على وجه التحديد، سعت الدراسةُ لاستكشاف:

- معتقدات معلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية تجاه استخدام تقنية جيكسو في التدريس.
- القيود التي يواجهها معلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية عند تطبيق معتقداته في استخدام تقنية جيكسو.
- توظيف معتقدات المعلم في استخدام ممارساته التعليمية المثالية والمسموح بها داخل البيئة المدرسية.

أهمية الدراسة:

التعلم عبر تقنية جيكسو يخلق الفعالية في بيئة التعلم، ويخلق التفاعل بين المعلم وتلاميذه داخل الصفوف الدراسية، فتنفيذ تقنية جيكسو توفّر دليلًا على نجاح إدارة الصف الدراسي للمعلمين. ويلعب المعلمون دورًا حاسمًا في نجاح الإدارة التعليمية داخل الصفوف الدراسية (Gillies & Boyle, 2010)، ومِن ثَمّ، هناك توقعات كبيرة بأن تكون هذه الدراسة بمثابة دليل للمعلمين الذين يقومون بتدريس التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية في أهمية تنفيذ تقنية جيكسو؛ لتحسين الكفاءة المعرفية لدى التلاميذ، وتطوير المهارات الاجتماعية، وتعزيز التفاعل، كما قد يحصل المهتمون من المتخصصين على بعض الأفكار أو المعلومات حول دراسة نفس المواضيع، أو موضوعات أخرى تتعلق بتقنية جيكسو، وقد تكون نتائج هذه الدراسةُ مفيدةً؛ لتنبيه صانعي السياسات التعليمية حول أهمية الممارسات النظرية كتقنية جيكسو الفعّالة مع مختلف التلاميذ، وخصوصًا التلاميذ ذوي الإعاقة، والعمل على تحسين وتطوير المعلمين في استخدام التقنيات المؤثرة –مثل جيكسو– داخل صفوفهم الدراسية. لذلك، تنبُع أهميةُ هذه الدراسة في تحديد ما إذا كان هناك أيّ تمييز بين منهج تقنية جيكسو ومنهج التقنيات التقليدية في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية. ولذا، اختار الباحث تقنية جيكسو كإحدى أفضل التقنيات الفعّالة لمختلف التلاميذ، وتصنيفهم، وأيضًا؛ سعيًا لتشجيع المعلمين على استخدامها كبرنامج للانخراط في تدريس المواد التعليمية في الصفوف الدراسية الشاملة؛ لما ثبت أن تقنية جيكسو تعمل على تحسين مهارات التلاميذ أثناء العمل كفريق (Akhtar et al., 2012). ولذلك، يحتاج المعلمون إلى تعليم التلاميذ كيف يكونون أعضاء فاعلين في الفريق (Gillies, 2016)

مصطلحات الدراسة:

معتقدات المعلم :(Teacher Beliefs) تشير معتقدات المعلم إلى الأفكار، والافتراضات، والمواقف الضمنية والصريحة التي يحملها المعلم فيما يتعلق بالتدريس والتعلم، وأيضًا، تشكّل

هذه المعتقداتُ الممارسات التعليمية، وعمليات صنع القرار، وإستراتيجيات إدارة الصف الدراسي، والتفاعل مع التلاميذ، كما تشمل معتقداتُ المعلمِ وجهاتِ نظرٍ حول الجوانب التعليمية المختلفة، بما في ذلك محتوى المنهج، والأساليب التربوية، وقدرات التلاميذ، وبيئة الصف الدراسي، وأدوار المعلمين والتلاميذ. (Fives & Buehl, 2012)

الإعاقات الفكرية والنمائية (Intellectual and Developmental Disabilities): هي مجموعة من الاضطرابات التي تؤثّر على الأداء المعرفي والتكيّفي، كما يمكن أن يشمل اضطرابُ الاتصالِ الديناميكي مجموعةً من الحالات، مثل متلازمة داون، واضطرابات طيف التوحّد، والشلل الدماغي، ويمكن أن تختلف شدته بشكل كبير بين الأفراد، وتنشأ هذه الإعاقةُ خلال فترة النمو التي يتم تعريفُها عمليًّا على أنها قبل أن يبلغ الفرد سن 22 عامًا (Schalock et al., 2021)

جيكسو (Jigsaw): هي تقنية تعلم تعاوني؛ حيث يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، ويتم تخصيص جزء مختلف من الموضوع لكل عضو في المجموعة للتعلم والتدريس لأعضاء مجموعتهم، وتشجّع هذه التقنية على التعلم التعاوني، وتضمن مشاركة جميع التلاميذ، ومساهمتهم في عملية التعلم، وتحسّن دافعية التلاميذ، وتزيد من الاستمتاع بتجربة التعلم (Aronson, 2000)

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على استخدام المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة الواحدة لدراسة معتقدات معلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية تجاه استخدام تقنية جيكسو داخل الصف الدراسي الشامل.

الحدود البشرية: معلم واحد للتلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في عام 1446هـ2024-.

الحدود المكانية: في مدرسة دمج بمدينة بريدة في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري:

مفاهيم وسياق تقنية جيكسو:

إن مفهوم تقنية جيكسو لها تاريخٌ طويل المدى في التعليم، وهي عبارة عن تقنية تعلّم تعتمد على نهج واضح وصريح للتطبيق داخل الصفوف التعليمية. إن تقنية جيكسو هي أسلوب تعلم تعاوني، قائم على تعاون المجموعة، وتم اكتشاف هذه التقنية وتطويرها في أوائل السبعينيات من قِبل إليوت أرونسون وتلاميذه في جامعة تكساس، وجامعة كاليفورنيا منذ عام 1971، واستخدمت آلاف الصفوف الدراسية تقنية جيكسو بنجاح كبير (Jigsaw Classroom, 2024). واستخدم إليوت أرونسون هذه التقنية في الأصل؛ للحدّ من التوترات، وتخفيف حدة المنافسة داخل الصفوف الدراسية في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث سعى –عبر هذه التقنية– إلى تحويل التركيز من المنافسة بين التلاميذ –للحصول على الدرجات الأعلى– إلى التركيز الأكثر تعاونًا، وقد نجح إليوت وتلاميذه في الحدّ من التوترات بين التلاميذ، وكذلك الحدّ من البيئة التنافسية في الصف الدراسي التي كانت تتسبب في الاضطراب والعداء، واندلاع الاشتباكات بالأيدي في الممرات وساحات المدارس بين التلاميذ.

إن تقنية جيكسو هي إحدى تقنيات التعلم التعاوني، وتعتمد على ديناميكيات المجموعة، والتفاعلات الاجتماعية (Sahin, 2010)، وتتيح للتلاميذ المشاركة بنشاط في عملية التعلم. ومع التعرّض المتكرر لهذه التقنية، يشعر التلاميذ براحة أكبر تجاه أدوارهم (Maden, 2011)، كما أن تقنية جيكسو تشجّع التلاميذ على العمل معًا، ومشاركة المعرفة، ودعم تعلم بعضهم البعض. تعتمد تقنية جيكسو على فكرة عمل التلاميذ في مجموعات صغيرة؛ لإكمال المهمة بشكل جماعي، أي: يصبح كل طالب «خبيرًا» في جزء واحد من الدرس، ثم يشارك معرفته مع أقرانه (Harvard University, 2024). المعنى في تقنية جيكسو أن يقوم كل تلميذ بإعداد جزء من المهمة خارج المجموعة، ثم يعود التلاميذ إلى مجموعاتهم، ويقومون بتعليم الأعضاء الآخرين، في حين يمكن لجميع المجموعات أن تتناول نفس الموضوع، ويمكن للمجموعات المختلفة أن تتناول أجزاء مختلفة منه –أيضًا– ويتم إعادة تنظيم المجموعات؛ لتدريس المادة مرة أخرى (Grasha and Yangarber, 2000) تدعم تقنية جيكسو التعلم التعاوني من خلال إعطاء كل تلميذ مسؤولية تدريس جزء من الموضوع. وفي هذه التقنية، هناك أعضاء من مجموعتين مختلفتين: «المجموعة المنزلية»، و«مجموعة الخبراء» (Doymus et al., 2004). ويشير (Sulisworo et al. 2016) إلى أن المجموعة المنزلية مهمتها التشارك في موضوعات التعلم، بعد أن يكمل جميع الأعضاء كل مهمة سيغادرون المجموعة؛ لتشكيل مجموعة خبراء. مجموعة الخبراء: هي مجموعة مكونة من أعضاء المجموعة الذين لهم نفس مهمة الموضوع المدروس (بِناء على اتفاقهم في المجموعة المنزلية)، وبعد دراسة الموضوع في مجموعة الخبراء الخاصة بهم، سيعود التلاميذ إلى مجموعاتهم المنزلية، ويقومون بتدريس كل موضوع باعتباره مسؤوليتهم تجاه بقية المجموعة، وهذه العمليةُ تشجّع على الاستماع، والمشاركة، والتعاطف من خلال منح كل عضو في المجموعةِ دورًا أساسيًّا؛ ليلعبه في النشاط الأكاديمي، كما يجب أن يعمل أعضاء المجموعة معًا كفريق واحد؛ لتحقيق هدف مشترك، فكلُّ عضو ضمن المجموعة يعتمد على الآخر (Jigsaw Classroom, 2024)، وهكذا يكون عمل المجموعات الصغيرة ناجحًا معًا، ولا ينجح العضو إلا بنجاح المجموعة، ولا يقتصر العمل على عضو واحد دون الآخرين من المجموعة.

ضمن هذا العمل النموذجي يكون المعلم ميسّرًا للعملية التعليمية بدلًا من أن يكون المورد الوحيد عبر التعبير، وإلقاء الدروس على تلاميذه، ويشير (Jigsaw Classroom ,2024) إلى أن مهمةَ المعلم تسهيلُ التعلّم المتبادل بينه وبين تلاميذه؛ حيث يُطلب من كل تلميذ أن يكون مشاركًا نشطًا، ويكون مسؤولًا

عما يتعلمه، ومما لا شك فيه أن المعلمين بحاجة لاستخدامِ تقنيةٍ تشجع تلاميذهم على المشاركة النشطة كتقنية جيكسو ضمن الصفوف الدراسية المتنوعة والشاملة بمختلف القدرات والخلفيات من التلاميذ، كما يتم استخدام هذه التقنية في مختلف المواضيع، والمستويات التعليمية، وهي وسيلةٌ لمساعدة التلاميذ على ضمان إتقان المادة الأكاديمية أثناء العمل معًا. وأشار(Azmin ,2016) إلى أن تقنية جيكسو معروفة بأنها وسيلة فعّالة للغاية في معالجة قضايا الفروق الفردية. لذلك، من المهم إيلاء اهتمام وثيق للتلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية أصحابِ الاحتياجات التعليمية والاجتماعية في الصفوف الدراسية الشاملة. ونظرًا للاحتياجات الشديدة لهؤلاء التلاميذ، يستوجب على المعلمين الذين يقومون بتدريسهم تقديم الدعم والجهد؛ لتطوير مهارات تلاميذهم المعرفية، واللُّغوية، والاجتماعية، والسلوكية، والقراءة، والكتابة. إضافة إلى ذلك، يُستحسَن دائمًا وضْعُ التلاميذ الذين لديهم إعاقات فكرية ونمائية في التعليم الإبداعي، والمشاركة ضمن تقنية جيكسو؛ من أجل صِقل مهاراتهم، والحصول على فوائد تعليمية في الصف الدراسي الشامل.

مبادئ تقنية جيكسو:

تطبيق تقنية جيكسو يحتاج مبادئ أساسية وعلمية ممنهجة داخل الدروس. ومع ذلك، ذكر (Johnson et al. 2014) أن بعض المعلمين لديهم اعتقاد وثقة في أنهم يستطيعون تنفيذ أو تطبيق تقنية جيكسو داخل الصفوف الدراسية، بينما في الحقيقة يتجاهلون جوهرها؛ حيث لا يمكن وضْعُ التلاميذ في مجموعات للتعلم، ونعني: أننا نحقق تنظيم التعاون بين التلاميذ، والتعاونُ هو أكثرُ بكثير من مجرد التواجد جسديًّا بين التلاميذ الآخرين، أو مناقشة المواد مع التلاميذ الآخرين، أو مساعدة التلاميذ الآخرين، أو مشاركة المواد مع التلاميذ الآخرين، على الرغم أن كل هذه الأمور ضرورية في تقنية جيكسو، وتقنية جيكسو القابلة للتطبيق تحتوي على خمسة مبادئ أساسية يجب دمجها أثناء تنفيذ هذا النهج في الدروس.

أولاً: الاعتماد المتبادل الإيجابي :(Positive interdependence) وفقًا لـ (Johnson and Johnson) 2009؛ فإن المبدأ الأساسي الأول هو الاعتماد المتبادل الإيجابي الذي يحدُث عندما يرى التلاميذ أنهم مرتبطون بزملائهم أعضاءِ المجموعة بطريقةٍ لا يستطيعون النجاح فيها ما لم يفعل أعضاء مجموعتهم ذلك (والعكس صحيح)، أو ربما ينبغي عليهم تنظيم مساعيهم مع مساعي أعضاء المجموعة؛ لإنهاء المهمة. الاعتماد المتبادل الإيجابي يشجّع التلاميذ على التعاون في مجموعات صغيرة؛ لتضخيم التعلم لجميع الأفراد من خلال المشاركة لتقديم المساعدةِ والدعمِ المتبادليْن، والثناء على إنجازاتهم المشتركة، ويمنح الاعتماد المتبادل الإيجابي أمرين أساسيين: جهود كل عضو في المجموعة مطلوبةٌ؛ لتحقيق الإنجاز المشترك، وكل عضو في المجموعة لديه التزام استثنائي بمحاولة بذل الجهد نتيجة لأصول عمله، وكذلك جزء من مسؤوليات المهمة.

ثانياً: التفاعل المعزز (Promotive interaction): المبدأ الأساسي الثاني هو التفاعل المعزز الذي يحدُثُ عندما يقوم التلاميذ بتمكين وتشجيع مساعي بعضهم البعض؛ لإنهاء المهام، وتحقيق أهداف المجموعة (Johnson, Johnson, & Smith, 2007)، فعلى سبيل المثال: يمكن للتلاميذ مشاركة البيانات والمواد، والشرح شفهيًّا كيفية حل المشكلات لبعضهم البعض، واختبار قرارات بعضهم البعض، وتفكيرهم، ودعم الجهود المبذولة؛ لتحقيق الأهداف المشتركة، والتحقق من الفهم، ومناقشة المفاهيم التي يتم تعلمها، وربط التعلم الحالي بالتعلم السابق (Johnson & Johnson, 2009).

ثالثاً: المساءلة الفردية والجماعية (Individual and group accountability): وفقًا لـ (Johnson et al, 2007.)؛ فإن المبدأ الأساسي الثالث هو المساءلة الفردية والجماعية الذي يحدث عندما يتمّ تقييم تنفيذ التلاميذ الفرديين، ويتم إرجاع النتائج إلى الفرد والمجموعة، ويتحمّل العضو المسؤولية الكاملة عن مساهمته في نجاح المجموعة، فكلما كان حجم المجموعة أصغر زادت المسؤولية الفردية، ويُتوقع من المعلم إجراء اختبار فردي لكل تلميذ، وفحص التلاميذ عشوائيًّا عن طريق سؤال أحد التلاميذ بتقديم عمل مجموعته شفويًّا إلى المعلم (في حضور المجموعة)، أو إلى الفصل بأكمله، كما أن المعلم يراقب كل مجموعة، ويسجل تكرار مساهمات كل عضو في عمل المجموعة، مع تعيين تلميذ واحد في كل مجموعة كقائد يكون مسؤولًا عن سؤال أعضاء المجموعة الآخرين، وشرح الإجابات للمجموعة، كما أن المعلم يراقب إمكانية التلاميذ في تعليم ما تعلموه للمجموعة الأخرى.

رابعاً: المهارات الاجتماعية (Social skills): المبدأ الأساسي الرابع هو الاستخدام المناسب للمهارات الاجتماعية، وتُعدّ أمرًا ضروريًّا لنجاح تعلم تقنية جيكسو، ويشير Johnson and Johnson (2009) إلى أن وضع التلاميذ غير الماهرين اجتماعيًّا في مجموعة، وتوجيههم للتعاون، لا يضمن قدرتهم على القيام بذلك بنجاح. ومِن ثَمّ، يجب تعليم التلاميذ المهارات الاجتماعية اللازمة لمزيد من التعاون المميّز، وتحفيزهم على الاستفادة منها إذا كانت المجموعات التعاونية قادرة على أن تكون مثمرة، كما يجب تدريس مهارات المبادرة، والقيادة الأساسية، واتخاذ القرار، وبناء الثقة، والتواصل، والاستماع، وإدارة النقاش كمهارات أكاديمية (Johnson et al, 2007)

خامساً: معالجة المجموعة (Group processing): المبدأ الأساسي الخامس هو معالجة المجموعة، ويعني فحص فعالية العملية التي يستخدمها الأعضاء لتعظيم تعلمهم وتعليم بعضهم البعض، بحيث يمكن تحديد طرق لتحسين عملية التعلم، كما يحتاج أعضاء المجموعة إلى وصف تصرفات الأعضاء المفيدة وغير المفيدة لضمان أن جميع أعضاء المجموعة يحققون ويحافظون على علاقات عمل فعالة، كما ويقررون السلوكيات التي يجب الاستمرار فيها أو تغييرها، ويحتفلون بالعمل الجاد ونجاح أعضاء المجموعة (Johnson & Johnson, 2009). وبذلك يحتاج

المعلمون إلى منح التلاميذ الوقت اللازم لتجميع أدوات التحضير للتعلم وكيفية تقسيم إجراءات التعلم بشكل فعال، ويحتاجون أيضًا إلى إنهاء معالجة المجموعة بإشادة الأعضاء بعملهم الدؤوب وإنجازهم.

تعتمد معرفة المعلمين في استخدام تقنية جيكسو على القدرة على هيكلة هذه المبادئ الأساسية الخمسة في الدروس التعاونية، وذكر(Johnson et al. 2007) أن معرفة كيفية تنفيذ المبادئ الأساسية الخمسة تمكّن المعلمين من كيفية (أ) هيكلة أي درس في أي مجال من مجالات الدروس مع أي ترتيب للمواد التعليمية بشكل مفيد، (ب) تعديل وضبط تعلم تقنية جيكسو بما يتناسب مع الظروف والاحتياجات الخاصة بالتلاميذ، (ج) تعزيز كفاية أي مجموعة لا تعمل بشكل صحيح. وعلى الرغم من أن هذه المبادئ التي تتطلب –في البداية– مزيدًا من عملية التفكير والوقت فيما يتعلق بالمعلمين، وكيفية تكييفها مع التلاميذ ذوي الإعاقة، وخاصة التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية؛ إلا أن فهم من أين نبدأ في عملية تنفيذ دروس التعلم عبر تقنية جيكسو للمجموعات غير المتجانسة يعدّ أمرًا مهمًّا، وقد يبدأ العديد من المعلمين بإنشاء تمارين للصف بشكل كامل، ثم يقومون –لاحقًا– بإجراء تعديلات فردية على تلاميذ معينين، والبعضُ من المعلمين يفضّل البدء باهتمامات واحتياجات أحد التلاميذ، وبعد ذلك، تمتد الفكرة إلى المجموعة بأكملها. لذلك، يمكن للمعلمين الذين يقومون بتدريس التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية أولًا اختيار مستوى الصف والموضوع الذي هو محلُّ الاهتمامِ. ومن خلال العمل في مجموعات صغيرة مكونة من ثلاثة إلى أربعة أشخاص، يقوم المعلمون بإنشاء أفكار لشيء يمكن العملُ عليه في وحدة دراسية. وإضافة إلى ذلك، سيتم استخدام المبادئ الخمسة كنقطة التقاء للوحدة، وبمجرد استخلاص الدروس الأساسية، يتم تحويل الاهتمام إلى إجراء تعديلات على التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، ثم يتم تصوير كل تلميذ؛ من حيث الأسلوب التعليمي، والاهتمامات، والكفاءات، والمجالات التي تحتاج إلى دعم.

أنواع تقنية جيكسو:

كما ذكرنا سابقًا، تم تطوير تقنية جيكسو بواسطة Eliot Aronson في عام 1978 لأول مرة، بعد ذلك، تم إدخالُ بعض التعديلات والتطورات على التقنية في عملية الممارسة؛ نتيجةً للدراساتِ المختلفة التي أُجريت، وناقشت فعالية تقنية جيكسو، وظهرت أنواع جديدة من التقنيات. يذكر(Sahin ,2010) أنه يتبع كل نوع من تقنيات جيكسو نفس المراحل في جميع الأشكال مع بعض الاختلافات في الممارسات بين التقنيات. ومن خلال التغييرات في عملية التقديم، بدأ يُشار إلى هذه التقنية بأسماء مختلفة، وزودت تقنية جيكسو مجال التعليم بتقنيات جيكسو الفرعية المختلفة من خلال التغييرات في الممارسة العملية.

يشير (Maden, 2011; Sahin, 2010) إلى أنه توجد –حاليًّا– ستة أنواع من إستراتيجيات جيكسو المتاحة للمعلمين؛ لاستخدامها في صفوفهم الدراسية: (أ) جيكسو I التي طوّرها (Aronson ,1978)، (ب) جيكسو II التي طورها Slavin 1987)، (ج) جيكسو III التي طورها (Stahl ,1994)، ويختلف جيكسو I وجيكسو II عن بعضهما البعض فقط في أن جيكسو II تسمح بالمنافسة الجماعية، وأيضًا، ينطبق الشيء نفسه على جيكسو III، إلا أنه يختلف عن جيكسو I وII؛ حيث يتم تقييم العملية فيها من خلال النماذج. إضافة إلى الأنواع السابقة، (د) تم تطوير جيكسو IV بواسطة (Holliday 2000)، والفرق بينه وبين جيكسو I وII وIII هو أنه يتم تقديم بعض الاختبارات للطلاب؛ من أجل التحقّق من التعلم في مجموعات الخبراء، ومجموعات المنزل، وتتضمن الممارسة إعادة تدريس الأجزاء المفقودة في الموضوع في الخطوة الأخيرة. إضافة إلى ذلك، قام (Hedeen ,2003) بتطوير (هـ) تقنية جيكسو العكسية (Reverse Jigsaw)؛ حيث تعكس هذه التقنيةُ النهجَ التقليدي، بدءًا من الفهم الواسع قبل التضييق إلى شرائحَ محدَّدةٍ؛ ما يعزّز التعلم المعزز من خلال التعرض المتكرر، (و) قام (Doymuş, 2007) بتطوير تقنية جيكسو الموضوعية (Subject Jigsaw)؛ حيث تركّز هذه التقنية على دمج موضوعات أو مواضيع متعددة في نشاط جيكسو، وتعزز التعلم متعدد التخصصات، والفهم الشامل.

خطوات تطبيق تقنية جيكسو في الفصل الدراسي:

وفقًا لـ (Elliot Aronson, 1978)؛ فإن استخدام جيكسو I في الفصل الدراسي سهل جدًّا. وإذا كنت معلمًا، فما عليكَ سوى اتباع الخطوات التالية:

1. يتم تقسيم الفصل إلى 5–6 مجموعات منزلية غير متجانسة؛ أي: مجموعات جيكسو تضم ما بين أربعة إلى ثمانية تلاميذ في كل مجموعة، ويعود ذلك التقسيم إلى حجم الصف، ويجب أن تكون المجموعات متنوعة من حيث القدرات والإمكانيات.
2. يتم تعيين تلميذ من كل مجموعة كقائد. وفي البداية، يجب أن يكون هذا القائد هو التلميذ الأكثر نُضجًا في المجموعة.
3. ينقسم الدرس إلى 5–6 أجزاء، وكل تلميذ داخل المجموعة له مهمة يقوم بها دون الآخرين، ولا يشتركون معه في نفس المهمةِ، وأفرادُ المجموعاتِ الأخرى لديهم نفس المهام. على سبيل المثال: إذا كنت تريد أن تطلب من التلاميذ كتابة موضوع عن الرياضة، فيمكنك تقسيم الموضوع إلى موضوع مستقل حول أ) كرة الريشة، (ب) كرة السلة، (ج) السباحة، (د) كرة الطائرة، (هـ) الجري.
4. يتم تعيين كل تلميذ؛ لتعلم جزءٍ واحدٍ، مع التأكّد من أن التلاميذ لديهم إمكانيةُ الوصولِ المباشر إلى الجزئيات الخاصة بهم فقط.
5. يُمنحُ التلاميذ وقتًا لقراءة الجزء الخاص بهم مرتين على الأقل، والتّعرّف على الموضوع، مع تدوين الملاحظات المهمة.

6. تشكيل «مجموعات خبراء» مؤقتة من خلال ضم تلميذ واحد من كل مجموعة جيكسو إلى التلاميذ الآخرين المعيّنين في نفس الجزئية؛ وذلك لمناقشة النقطة الرئيسة في فئتهم، والتدرّب على العرض التقديمي الذي سيقدمونه لمجموعة جيكسو الخاصة بهم.
7. يعود التلاميذ إلى مجموعة جيكسو الخاصة بهم.
8. يقدم كل تلميذ الجزء الخاص به إلى المجموعة.
9. يمكن لقائد كل مجموعة إدارة مجموعته، ويمكنه مراقبة العملية إذا كان أعضاء المجموعة يواجهون مشكلة، كما يقوم المعلم بالمراقبة، وتزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة، ومساعدة الخبراء في تقديم مهامهم. أيضًا، من مهام المعلمِ مراقبةُ المجموعات التي تواجه مشاكل، مثل هيمنة العضو، أو الإزعاج، أو عدم احترام زملائه.
10. في نهاية الجلسة، يقوم المعلم بإجراء اختبار بسيط على المادة؛ وذلك للوقوف على مدى فهم التلاميذ، ولكي -أيضًا- يدرك التلاميذ أن الجلسات جِديةٌ، وليست مجردَ لهوٍ.

في حين أنه إذا أراد المعلمون تطبيق الأنواع الأخرى من تقنية جيكسو، فالفارق بينها بسيط، ويكون عبر ممارسة إضافية في غالب الأنواع، وللتوضيح بشكل أكبر انظر للجدول رقم 1 حيث يلخص كل ما ذكر في الإطار النظري.

جدول 1

أنواع تقنية جيكسو

أنواع جيكسو	عمليات التطبيق	الغرض	المزايا
جيكسو I	الخطوات العشر		التعقيد التدريجي: يضيف التعقيد مع كل إصدار؛ ما يحسّن نتائج التعلم.
جيكسو II	الخطوات العشر مع إضافة: اختبارات فردية بعد نشاط جيكسو.	زيادة المساءلة الفردية.	التقييم المنظم: يشمل التقييمات، وآليات التغذية الراجعة.
جيكسو III	الخطوات العشر مع إضافة: أنشطة معالجة المجموعة للتفكير في ديناميكيات المجموعة، وتحسينها.	يعزز أداء المجموعة، والمهارات التعاونية.	تنمية المهارات الاجتماعية: تركز على المهارات الاجتماعية للتعلم التعاوني.
جيكسو IV	الخطوات العشر مع إضافة: التدريب على المهارات الاجتماعية، وتعليقات المعلمين المنتظمة على التفاعلات الجماعية.	تطوير المهارات الاجتماعية الأساسية، وتوفير الدعم المستمر.	
جيكسو العكسية	التعلم الجماعي المنزلي: يدرس جميع الأعضاء المادة بأكملها معًا. تشكيل مجموعة الخبراء: يشكّل التلاميذ مجموعات خبراء؛ للتركيز على قطاعات محددة. تعلّم الخبراء: يتقن التلاميذ قطاعاتهم المحددة في مجموعات الخبراء. إعادة التدريس: يعود التلاميذ إلى مجموعاتهم المنزلية؛ لتدريس قسمهم للآخرين.	البدء بفهم واسع قبل التركيز على قطاعات محددة.	الفهم الواسع أولًا: يضمن الفهم العام الأولي. التعلم المعزز: يشجّع التعرض المتكرر للمادة. التعاون: يعزز التعاون من سياق عام إلى سياق محدّد.
جيكسو الموضوعية	تقسيم الدرس حسب المواضيع: يتم تقسيم الموضوع العام إلى مواضيع فرعية، أو موضوعات مختلفة، ويمثل كل منها موضوعًا مختلفًا. مجموعات الخبراء حسب الموضوع: يتم تجميع التلاميذ؛ لدراسةِ وإتقان موضوعِهم، أو موضوعهم المحدد. مشاركة المجموعة المنزلية: يعود التلاميذ إلى مجموعاتهم المنزلية، ويقومون بتعليم أقرانهم حول مجال موضوعهم. التكامل: تقوم المجموعة المنزلية بدمج الموضوعات، أو المواضيع المختلفة؛ لتكوين فَهم شاملٍ للموضوع.	منهج متعدد التخصصات لطريقة جيكسو التقليدية.	التعلم متعدد التخصصات: يعزّز فهم كيفية ترابط المواضيع المختلفة. الفهم الشامل: يشجّع على رؤية شاملة لموضوع أوسع. مشاركة الطلاب: زيادة الاهتمام من خلال تغطية جوانب متنوعة من الموضوع.

دور المعلم في تنفيذ تقنية جيكسو:

دور المعلمين في صفوفهم الدراسية هو خلْق تجارب ناجحة. من مسؤوليات المعلمين هو تنظيم المجموعات والواجبات؛ بهدف أن يفهم التلاميذ ما يطلب منهم القيام به، وكيف يتصرّفون في المواقف التعليمية (Gillies, 2016)، كما يتضمن دور المعلمين معرفة كيفية تعزيز تعاون التلاميذ وسط حوارات جماعية صغيرة، ومساعدة التلاميذ على التواصل الفعّال، والعمل كوحدة واحدة، والسماح لهم بالاستفادة من بعضهم البعض تعليميًّا، إضافة إلى الاعتراف بواجبهم تجاه إكمال المهام المتعلقة باتخاذ القرار. عند العمل معًا، وفي التخطيط، يجد معلمو التعليم العام والخاص -في كثير من الأحيان- أنّ لديهم قدراتٍ وأفكارًا جديدة يمكنُهم إضافتُها إلى الإجراء، وقد يكون لدى معلم التعليم العام وجهة نظر أكثر شمولًا حول المنهج، وتكامل المناهج، في حين قد يتمتع معلم التعليم الخاص بمهارات استثنائية في تعديل التعليمات

وتكييفها؛ لتعود بالنفع على العديد من التلاميذ؛ لذلك، ناقش Gillies (2016); Sharan (2015) أدوار المعلمين في تنفيذ تقنية جيكسو داخل بيئات التعلم التعاونية، وأشارا لأهمية توافر خمس نقاط أساسية يجب العملُ عليها:

- المنظم: يقسّم المعلمون الدرس إلى أجزاء، ويخصصون كل جزء لتلاميذ مختلفين، كما أنهم يشكّلون مجموعات متنوعة، ومجموعات خبراء؛ ما يضمن التوزيع المتوازن للقدرات والإمكانيات.
- الميسر: بدلًا من تدريس كل المحتوى بشكل مباشر، يقوم المعلمون بتوجيه التلاميذ في عملية التعلم الخاصة بهم، وتقديم الدعم، والموارد، والتوجيه، حسب الحاجة.
- المراقب: يقوم المعلمون بمراقبة التفاعلات داخل المجموعات؛ لضمان المشاركة الفعّالة، ومعالجة أي قضايا تتعلق بالهيمنة، أو الاستبعادِ، أو سُوء الفَهمِ.
- الوسيط: يساعد المعلمون في حل النزاعات التي قد تنشأ أثناء العمل الجماعي، ويضمنون بيئة تعليمية إيجابية وتعاونية.
- المقيم: يقوم المعلمون بتقييم الأداء الفردي والجماعي، وتقديم التغذية الراجعة حول فهم المادة، وعَرْضها.

الدراسات السابقة:

إن استخدام تقنية جيكسو مع التلاميذ ذوي الإعاقة والتلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية حققت نجاحات واسعة ضمن الصفوف الدراسية بشكل عام والصفوف الدراسية الشاملة بشكل خاص، وفيما يلي يتم استعراض دراسات حول فعالية استخدام تقنية جيكسو مع التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية.

أجرى (Mastropieri and Scruggs ,2005) مراجعة شاملة للعديد من الدراسات التي استخدمت تقنيات التعلم التعاوني، بما في ذلك تقنية جيكسو للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلّم والنمو. استخدمت الدراسة التصميم التحليل التلوي (meta-analysis)، وشملت دراسات متعددة مع أحجام من العينات المختلفة في تلك الدراسات، وكانت معايير اختيار الدراسات على أساس معايير محددة، مثل نوع التدخل، والسكان المستهدفين، ومقاييس النتائج. سلطت المراجعة الضوء على فوائد التعلم التعاوني، بما في ذلك تقنية جيكسو في تعزيز المكاسب الأكاديمية والاجتماعية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم والنمو، مقارنة بأولئك الموجودين في البيئات التعليمية التقليدية، كما أسهمت المراجعة في أن تقنية جيكسو فعّالة في تعزيز التكامل الاجتماعي، ومساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والنمو على تكوين علاقات هادفة مع أقرانهم، كما طور كل من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والنمو وأقرانهم الذين يتطورون بشكل طبيعي اتجاهات ومواقف أكثر إيجابية تجاه بعضهم البعض؛ نتيجةً للمشاركة في تقنيةِ جيكسو.

تناولت دراسة (Lotan ,2006) تطبيق تقنية جيكسو في الصف الدراسي مع التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية الشديدة، وتقييم تأثيرها على التعلم، والتنشئة الاجتماعية. استخدمت الدراسة أساليب الملاحظة؛ لتقييم تفاعلات التلاميذ، ونتائج التعلم. بلغ عدد المشاركين في الدراسة 25 تلميذاً من ذوي الإعاقات الفكرية الشديدة، وتم تقسيم المشاركين إلى 5 مجموعات؛ كل مجموعة تضم 5 تلاميذ. أظهرت الدراسة أن تقنية جيكسو شجّعت المشاركة النشطة لجميع التلاميذ، بما في ذلك التلاميذ ذوو الإعاقات الفكرية الشديدة، كما قدّم التلاميذ الدعم والمساعدة المتبادليْن؛ ما أدى إلى تعزيز تجربةِ التعلم لديهم، وساهمت هذه التقنيةُ في خلْق بيئةٍ تعليمية أكثر شمولًا، وتعزيز المساواة والتعاون.

أظهر (Mastropieri et al. 2007) في دراستهم عملية تقييم استخدام تقنية جيكسو في الصف الدراسي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والإعاقة الفكرية، مع التركيز على التعلم بمساعدة الأقران، والسلوك التعاوني. استخدمت الدراسة المنهج المزجي لجمع البيانات؛ حيث جمعت بين التقييمات الكمية للأداء الأكاديمي والملاحظات النوعية لتفاعلات التلاميذ. شارك 45 تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم والإعاقة الفكرية، وتم تجميع التلاميذ في 9 مجموعات لجيكسو؛ كل مجموعة تتكون من 5 تلاميذ. أظهرت النتيجة أن تقنية جيكسو سهّلت المادة، وأعطت فهمًا أعمقَ لها؛ حيث استفاد التلاميذ من شرح الأقران، وعزّزت هذه التقنية تنمية المهارات التعاونية، والدعم المتبادل بين التلاميذ، وساعدت تقنية جيكسو في إنشاء بيئة تعليمية شاملة؛ حيث يمكن لجميع التلاميذ المساهمة، والشعور بالتقدير.

أجرى (Kilic,2008) دراسة عن مدى فعالية تقنية جيكسو في تحسين الأداء الأكاديمي، ومهارات التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي الإعاقات النمائية. استخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي، وبلغ عدد المشاركين 24 تلميذاً من ذوي الإعاقات النمائية. تم وضع هؤلاء التلاميذ في صفوف دراسية شاملة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: استخدمت المجموعة التجريبية تقنية جيكسو، وتعلَّم كلُّ عضو جزءًا مختلفًا من الدرس، ثم قام بتدريسه لأعضاء مجموعته، والمجموعة الضابطة اتبعت طرق التدريس التقليدية. أشارت النتائج إلى أن تقنية جيكسو لم تعزز التحصيل الأكاديمي فحسب للمجموعة التجريبية؛ بل عززت –بشكل كبير– التفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي الإعاقات النمائية؛ ما أدى إلى تعزيز علاقات أفضل مع أقرانهم، كما لُوحظت زيادةُ المشاركة الفعّالة في أنشطة التعلم بين التلاميذ الذين يستخدمون تقنية جيكسو.

أجرى (Hulac and Benson, 2010) دراسة في تأثير تقنية جيكسو على التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية الخفيفة إلى المتوسطة في الصفوف الدراسية، وركزت الدراسة على الأداء الأكاديمي، والتفاعلات الاجتماعية، والمشاركة. استخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي ذا الاختبارات القبلية والبعدية؛

لقياس تحصيل التلاميذ الأكاديمي، وسلوكهم الاجتماعي. بلغ عدد المشاركين في الدراسة 60 تلميذاً من ذوي الإعاقات الفكرية الخفيفة إلى المتوسطة، وتم تقسيم المشاركين إلى 10 مجموعات؛ كل مجموعة تتكون من 6 تلاميذ. وجدت نتائج هذه الدراسة أن التلاميذ أظهروا تحسّنًا كبيرًا في فهم المحتوى الأكاديمي، والاحتفاظ به، وكانت هناك زيادة في التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والتعاون بين التلاميذ، كما أظهر التلاميذ مستوياتٍ أعلى من الاندماج، والمشاركة في أنشطة الصف الدراسي.

ركزت دراسة (Kohen and Osborne ,2011) على استخدام تقنية جيكسو في تعزيز التفاعل الاجتماعي والأداء الأكاديمي للتلاميذ الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد في الصفوف الدراسية الشاملة. استخدمت الدراسة أساليب الملاحظات للمعلمين حول مشاركة التلاميذ الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، ودمجهم في الأنشطة الجماعية، وتم إجراء الاختبارات القبلية والبعدية؛ لقياس المكاسب الأكاديمية في المواد التي تم تطبيق تقنية جيكسو فيها، مع إجراء المقارنات بين أداء التلاميذ قبل وبعد تطبيق تقنية جيكسو، وتم تقييم المهارات الاجتماعية والتفاعلات مع الأقران باستخدام قوائم جرد المهارات الاجتماعية الموحّدة، وقوائم المراجعة السلوكية. شارك في الدراسة 30 تلميذاً من ذوي اضطراب طيف التوحد. أدت تقنية جيكسو إلى زيادةِ التفاعلِ الاجتماعي، وتحسّنٍ في المهارات الاجتماعيةِ، والتواصل، والمشاركةِ مع الأقران، وكذلك تحسن في الأداء الأكاديمي بشكل ملحوظ؛ حيث أظهر التلاميذ فَهمًا أفضل للمادة، واحتفاظهم بها.

استكشف (Gok and Erdem ,2016) أثر تقنية جيكسو في اكتساب المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. استخدمت الدراسة التصميم التجريبي، وبلغ عدد المشاركين 30 طالبًا من ذوي الإعاقة الفكرية، وتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية شاركت في تقنية جيكسو من خلال تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، وكان كلُّ عضوٍ مسؤولًا عن تعليم نفسه، وتعليم جزء من المادة لأقرانه، أما المجموعة الثانية فكانت مجموعة ضابطة تلقت التعليم التقليدي. أظهرت الدراسة أن التلاميذ المشاركين في تقنية جيكسو أظهروا تحسّنًا ملحوظًا في المهارات الاجتماعية والسلوكيات التعاونية، مقارنة بطرق التدريس التقليدية، وأدّت التفاعلات الجماعية المنظمة التي سهّلتها تقنية جيكسو إلى تحسين التواصل والتعاون بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. وعلى الرغم من أن التركيز الأساسي كان على المهارات الاجتماعية، فقد لاحظت الدراسة –أيضًا– اتجاهًا إيجابيًّا في الأداء الأكاديمي للمجموعة التجريبية، على الرغم من أن هذا لم يكن المقياس الرئيس.

التعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة:

قدّمت هذه الدراساتُ دليلًا على فعالية تقنية جيكسو في تعزيز الأداء الأكاديمي، وتعزيز التفاعلات الاجتماعية الإيجابية، وتعزز بيئة تعليمية تعاونية وشاملة، إضافة إلى أن الاختلافات في قدرات التلاميذ تتضاءل عندما يعمل التلاميذ معًا، وهذا مهم بشكل خاص في الصفوف الدراسية الشاملة التي فيها تنوع بالتلاميذ، وخاصة بين التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية. ومع ذلك، يتطلب التنفيذ الناجح تدريبًا كافيًا للمعلمين، وموارد، وأجواء داعمة في الصفوف الدراسية الشاملة، ومعتقدات إيجابية نحو تطبيق التقنيات التعليمية.

ومن خلال استعراض الإطار النظري، والدراسات السابقة، تمت الاستفادة منها في المقارنات بينها وبين الدراسة الحالية أثناء تفسير النتائج. تشابهت الدراسةُ الحالية مع الدراسات السابقة حول تناول تقنية جيكسو مع التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، إلا أنها اختلفت في الحدود المكانية؛ حيث إن غالبيتها تم تناولها في الولايات المتحدة الأمريكية، وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها ناقشت موضوع معتقدات معلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية تجاه استخدام تقنية جيكسو، والقيود التي يواجهها المعلم في تطبيق معتقداته تجاه استخدام تقنية جيكسو، وإمكانيات حدود المعلم في توظيف ممارساته التعليمية المثالية داخل الصف الدراسي الشامل في المملكة العربية السعودية، بينما تطرقت القليل من الدراسات المحلية والعربية لهذه الجوانب.

منهجية الدراسة:

تم تحديد المنهج النوعي، وتصميم دراسة الحالة باعتبارها الطريقة الأكثر ملاءمة للدراسة الحالية. ودراسة الحالة نوعٌ من الدراسات البحثية النوعية التي تركّز على وحدة واحدة، مثل فرد واحد، أو مجموعة واحدة، أو منظمة واحدة، أو برنامج واحد، والهدف هو الوصولُ إلى وصف تفصيلي، وفهم لكيان الحالة (Ary et al., 2010). استخدم الباحث أداة الدراسة الحالة الواحدة (Single Instrumental Case Study)؛ كون هذا النوع ملائمًا لقضيةِ الباحثِ، ويشير Creswell and Poth (2018) إلى أن هذا النوع من أنواع دراسات الحالة، ويركّز الباحثُ على قضية، أو اهتمام محدد، ثم يختار حالة واحدة محدّدة؛ لتوضيح هذه القضية. تم اختيار الحالة؛ لأنه من المتوقَّع أن توفر نظرة ثاقبة لمشكلة ما، أو تطوير فهم أعمق لظاهرة أوسع، والقضية هي وسيلةٌ لتحقيق هدف الدراسة. أيضًا، تم استخدامُ الحالةِ المحدَّدة أداةً؛ للحصول على فهم أعمق لأسئلةِ أو مشكلةِ الدراسة.

عينة الدراسة:

للحصول على عينة مماثلة تم اختيار عينة هادفة لضمان ملاءمتها لهدف البحث. اعتمدت الدراسة على أسلوب أخذ العينة الهادفة لاختيار معلم ذي خبرة واسعة في التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، وقد ضمنت هذه الطريقة أن الحالة المختارة توفر بيانات غنية وذات صلة للتحليل، بالإضافة إلى ذلك، تم اعتماد أسلوب أخذ عينة نموذجية تمثل الوضع الحالي للصف الدراسي الشامل الذي يتواجد فيه مجموعة من التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، حيث يغلب على

هذه النوعية من التلاميذ أنهم متواجدون في صفوف دمج خاصة داخل المدارس العامة، ويكتفى بحضور ومشاركة التلاميذ غير ذوي الإعاقة بالأنشطة المدرسية دون دمج شامل، سواء أكان جزئيًّا أم كليًّا مع التلاميذ غير ذوي الإعاقة.

تم اختيار المشارك بناءً على المعايير التالية: (1) خبرة لا تقل عن خمس سنوات في التعليم الشامل. (2) العمل في مدرسة حكومية لديها برنامج شامل راسخ. (3) الرغبة في المشاركة في المقابلة ومشاركة تجاربه. (4) السماح للباحث بإجراء الملاحظة الصفية لأسلوب التدريس للمعلم. (5) مشاركة الباحث بالوثائق الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية. اعتُبر حجم العينة –معلم واحد– كافيًا لاستكشاف معتقداته تجاه استخدام تقنية جيكسو في التدريس، وفعاليتها داخل الصف الدراسي الشامل. ويؤكد (Creswell and Poth ,2018) أن البحث النوعي غالبًا ما يتضمن عينات صغيرة مختارة بعناية لاستكشاف مشكلة البحث بعمق، لذلك، في دراسة الحالة النوعية قد يكون حجم العينة لمعلم واحد كافيًا، خاصةً عندما تكون الحالة غنية بالمعلومات وتوفر رؤى قيّمة حول الظاهرة قيد البحث. وتم ترشيح المشارك من خلال مشرف في إدارة التعليم، وتم التواصل الأولي مع المعلم عبر الهاتف لأخذ الموافقة المستنيرة قبل المشاركة في الدراسة، مع ضمان السرية لهوية المعلم، تلاه شرح لهدف الدراسة، ومن ثم تحديد مواعيد للملاحظة الصفية والمقابلة شبه المنظمة حسب رغبة المشارك.

أداة الدراسة:

سعت هذه الدراسة النوعية لاستخدام ثلاث أدوات؛ لجمع البيانات، وتعدّ الأكثر شيوعًا في البحوث النوعية، وهي (1) الملاحظة الصفية، (2) تجميع الوثائق، (3) إجراء المقابلة شبه المنظمة. في البحث النوعي، تشير «الملاحظة» إلى طريقة جمع البيانات؛ حيث يقوم الباحث بمراقبة السلوكيات والتفاعلات، والاستماع إليها، وتسجيلها بشكل منهجي ضمن بيئة طبيعية، كما تسمح هذه الطريقة للباحثين بجمع بيانات مباشرة وفي الوقت الفعلي حول كيفية تصرف المشاركين، وتفاعلهم في بيئاتهم المعتادة (Creswell & Poth, 2018). يذكر (Ary et al., 2010) أن هدف الباحث النوعي من استخدام الملاحظة هو وصفٌ كاملٌ للسلوك في بيئة محددة بدلًا من ملخّصٍ رقْميٍّ للحدوث، أو مدة السلوكيات المرصودة، كما يهدف إلى فهم التفاعلات المعقّدة في البيئات الطبيعية.

الأداةُ الأخرى المستخدَمة في الدراسةِ الحالية هي أداة «الوثائق»، أو «المستندات». وفي البحث النوعي، تشير «الوثائق» إلى طريقة جمع البيانات التي تتضمن تحليل السجلات العامة والخاصة، أو النصوص الموجودة، أو أنواعًا أخرى من المواد المكتوبة أو المرئية؛ للحصول على رؤًى ذاتِ صلةٍ بأسئلة البحث (Creswell & Poth, 2018). يرى (Creswell ,2012) أن هذه المصادر «الوثائق» توفّر معلومات قيّمة في مساعدة الباحثين على فهم الظواهر المركزية في الدراسات النوعية. الأداة الثالثة المستخدَمة في الدراسة الحالية هي أداة «المقابلة»، وتُستخدم المقابلات؛ لجمع البيانات من الناس حول الآراء، والمعتقدات، والمشاعر حول المواقف بكلماتهم الخاصة، كما يتم استخدامها؛ للمساعدة في فهم التجارب التي يتمتع بها الناس، والمعنى الذي يصنعونه منها بدلًا من اختبار الفرضيات (Ary et al., 2010). هناك أنواع مختلفة من المقابلات، وقد تم استخدام المقابلة شبه المنظمة في الدراسة الحالية، والمقابلةُ شبهُ المنظمة تتخذُ نهج الحوار، والتفاعل بين القائم بإجراء المقابلة والشخص الذي تتم مقابلته (Longhurst, 2003). علاوة على ذلك، تسمح هذه الطريقةُ للمشاركِ بالردّ بشكل مفتوحٍ، إضافة إلى تنظيم المحادثة مع المشارك، وتقسيمها كنوع من الوعي الذاتيّ، وإجراءُ المقابلةِ شبه المنظمة يمكن أن يتمّ مع شخص واحدٍ، وتتبع المقابلة شبه المنظمة بروتوكولًا محددًا، مع تحديد ساعة واحدة كحد أقصى؛ لتجنّب التعب والملل لدى الشخص الذي تمت مقابلته (Adams, 2015)

مصداقية أدوات الدراسة وموثوقيتها:

يُشير مصطلح «الصدق» في البحث النوعي إلى دقة وموثوقية أدوات جمع البيانات في رصد تجارب المشاركين ووجهات نظرهم، كما يشير الثبات في البحث النوعي إلى اتساق وموثوقية عملية جمع البيانات وتحليلها (Creswell & Poth, 2018). مع ذلك، يرى بعض الباحثين استبدال فكرة اكتشاف الحقيقة من خلال مقاييس الصدق والثبات المتواجدة في البحوث الكمية بفكرة الجدارة بالثقة (Trustworthiness) في البحوث النوعية. والبحوث النوعية تتميز من خلال التأكيد على استكشاف الفروق الدقيقة، والسياقات، والأهمية الأساسية للأحداث الملحوظة بدلًا من الاعتماد على البيانات الرقمية (Fossey et al., 2002). الباحثون المهتمون بالبحث النوعي يُولون الاهتمامَ دائمًا للدقة والحقيقة (Cypress, 2017). إن ضمانَ الجدارة بالثقة أمرٌ بالغُ الأهميةِ في إثبات مصداقيةِ وموثوقيةِ النتائج النوعية؛ نظرًا لطبيعتها الذاتية. مفهوم الجدارة بالثقة يشتمل على عناصر أساسية مختلفة، مثل الانتقالية(Transferability) ، والاعتمادية (Dependability) ، والتأكيدية (Confirmability)، والمصداقية (Credibility) ؛ وذلك لتزويد البحث النوعي بالمصداقية والموثوقية (Amin et al., 2020; Rawhani, 2023)

قام الباحث بتوظيف هذه العناصر داخل الدراسة الحالية من خلال استخدامات مختلفة –كعنصر الانتقالية– تتعلق بتزويد القُراء بالأدلةِ على أن نتائج الدراسة البحثية يمكن أن تكون قابلة للتطبيق في السياقات، والمواقف، والأوقات، والمجموعات السكانية الأخرى. الاعتمادية تهدف إلى التحقّق مما إذا كانت نتائج الدراسة قابلة للتكرار؛ من أجل إذا قام بعض الباحثين الآخرين بفحص البيانات فسيصلون إلى نتائج، وتفسيرات، واستنتاجات مماثلة حول البيانات، ويشار كذلك إلى أن أحد أفضل الطرق لإثبات الاعتمادية هي أن يقوم باحث خارجي بإجراء تدقيق استقصائي حول الدراسة البحثية ليست له علاقة بالبحث، ولا جمع البيانات، ولا تحليل البيانات، وقام الباحث بعرض الدراسة

على أحد المختصين بمجال التربية الخاصة كأحد التدابير التي قد تعزّز الاعتمادية للدراسة الحالية. ومن التدابير الاعتمادية في الدراسة الحالية استخدام بروتوكول للمقابلة شبه المنظمة مع المشارك، بالإضافة إلى ذلك، تم الاحتفاظ بسجل تدقيق، يُوثّق جميع القرارات والتغييرات المنهجية أثناء الدراسة (Nowell et al., 2017). التأكيدية: يتعلق هذا العنصر بالتحقق أو التأكيد على مستوى الثقة في أن نتائج الدراسة البحثية تستند إلى روايات وكلمات المشاركين، بدلًا من تحيّزات الباحث المحتملة. هنا، استمدّت نتائج الدراسة الحالية من استجابات وبيانات المشارك بشكل موضوعي، وليس من خصائص وتفضيلات الباحث، والعنصر الأخير الذي قدمه الباحث في الدراسة الحالية هو المصداقية من خلال توطين علاقة جيدة مع المشارك؛ لفهم وجهات نظره بعمق، وإظهار حقيقة آراء المشارك للبيانات، وتفسيره لها من خلال مشاركة نصوص المقابلة للتحقق من دقة إجاباته، وكذلك تحقّقت المصداقيةُ من نتائج الدراسة؛ حيث كانت مماثلة للتجاربِ الإنسانيةِ، ومقبولة بشكل عام، مع سهولة فهم نتائجها، ويؤكد (Nowell et al. 2017) على أن تعكس البيانات وجهات النظر الحقيقية للمشاركين.

أيضًا، قام الباحث باستخدام التثليث (Triangulation) ، وهو جمْعُ مصادرَ بياناتٍ أو طرقٍ متعددة؛ كالمقابلة شبه المنظمة، والملاحظة الصفية، وتحليل الوثائق؛ للتحقق المتبادَل من النتائجِ، ولتحقيق المصداقية منها. ويذكر (Patton ,2015) أن جمع البيانات من مصادر متعددة يساعد في التحقق المتبادل من صحة النتائج وزيادة موثوقية الدراسة، علاوة على ذلك، قُدمت أوصافٌ مُفصَّلة (Thick Description) لسياق بيئة البحث، كموقعه الجغرافي في صف دراسي شامل بمدرسة في مدينة بريدة، ونوع التلاميذ المتواجدين في الصف الشامل، والممارسة التعليمية المستهدفة في الدراسة كتقنية جيكسو، وقُدمت أوصافٌ عن خلفية المشارك ودوره ومعايير اختياره، وقدمت أوصافٌ للتفاعلات والديناميكيات الاجتماعية بين المشارك وبيئته من حوار ولغة الجسد والإشارات غير اللفظية؛ لإضفاء مزيد من العمق للدراسة، بالإضافة لدمج وجهات نظر المشارك ومشاعره وردود أفعاله لتوفير فهم أعمق لتجاربه، وهذه الأوصاف المفصَّلة تزيد من التفاعلات لتعزيز قابلية نقل النتائج إلى بيئات تعليمية مماثلة (Merriam & Tisdell, 2016) ، وتتجاوز الوصفُ الواقعي المجرد ليشمل التفسيرَ والمعنى والسياق، مما يُساعد القراء على فهم عمق ظاهرة الدراسة وتعقيدها.

إضافة لذلك، قام الباحث باستخدام اتفاقية الترميز بين المرمّزين (Inter-Coder Agreement) لتعزيز موثوقية الترميز والمواضيع، فاستعان الباحث بالمختص بمجال التربية الخاصة بمراجعة ترميز مجموعة فرعية من نصوص المقابلة والمواضيع الذي حددت، وتمت مناقشة المختص حول التناقضات في الترميز والموضوعات وحلّها، لضمان الاتساق في تفسير البيانات. يذكر (Miles et al. 2019) أن اتفاقية الترميز بين المرمّزين هو عملية أساسية في البحث النوعي لضمان موثوقية ومصداقية تحليل البيانات، ويؤكدون على أن اتفاقية المرمّزين تساعد في التحقق من اتساق تفسير وترميز العديد من الباحثين للبيانات النوعية، ويشير المؤلفون إلى أنه على الرغم من أن البحث النوعي يُقر بالذاتية، فإن الحفاظ على مستوى معقول من الاتفاق بين المرمّزين يُعزز موثوقية النتائج، وتُساعد هذه الاتفاقية على تقليل التحيز وضمان عدم الإفراط في ذاتية الترميز.

وبصفتي باحثًا في التربية الخاصة أُدرك أن خلفيتي الشخصية والمهنية قد تُؤثر على جوانب مُختلفة من هذه الدراسة، وأُقرّ بأن فهمي لإستراتيجيات التدريس الشامل وأساليب التعلم التعاوني، مثل تقنية جيكسو قد يُؤثر على كيفية تفسيري لإجابات المشارك، وللحفاظ على موضوعية الدراسة وتعزيز مصداقيتها، اعتمدتُ عدة إستراتيجيات للتأمل والتفكير (Reflexivity)، الأولى: التدوين للتأمل والتفكير (Reflexive Journaling) حيث احتفظت طوال عملية البحث بيوميات لتوثيق افتراضاتي وتوقعاتي ورؤاي المتطورة، مع ضمان عدم طغيان تصوراتي المسبقة على التجارب الحقيقية للمُشارك، والثانية: مراجعة الأعضاء (Member Checking) – بعد تدوين البيانات وتحليلها، شاركتُ النتائج الرئيسية مع المشارك للتحقق مما إذا كانت تفسيراتي تعكس بدقة معتقداته وتجاربه، والثالثة: استجواب الأقران (Peer Debriefing) ، حيث تم التواصل مع المختص بمجال التربية الخاصة لمناقشة النتائج ومناقشة أي تحيزات مُحتملة، لضمان تحليل أكثر توازنًا، والرابعة: الشفافية في تحليل البيانات (Transparency in Data Analysis) حيث وصفتُ بوضوح إجراءات الترميز والتحليل الموضوعي التي اتبعتها، مع ضمان استناد التفسيرات إلى روايات المشارك لا إلى افتراضاتي الشخصية، وفي النهاية، إستراتيجيات التأمل والتفكير في البحث النوعي توضح العملية المستمرة للفحص الذاتي والتأمل النقدي من قِبل الباحثين حول كيفية تأثير خلفياتهم وتحيزاتهم وخبراتهم وافتراضاتهم على عملية البحث (Creswell & Poth, 2018)، ويتضمن التأمل والتفكير الاعتراف بدور الباحث في تشكيل عملية جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.

وبجانب ما ذكر، ولضمان صدق وموثوقية الملاحظة الصفية؛ اعتمد الباحث على استخدام بروتوكول للملاحظة عبر قائمة مرجعية منظمة للملاحظة تتوافق مع هدف البحث، واتخذ الباحث معايير رئيسية، مثل مشاركة التلاميذ، وديناميكيات المجموعة، وإستراتيجيات التدريس، وتيسير المعلم كنوع من قائمة المراجعة للملاحظة، كما اعتمد الباحث على تثليث البيانات، كدمج الملاحظات الصفية مع مقابلة المعلم، وتأملات التلاميذ، وتحليل الوثائق (مثل خطط الدروس، وأوراق عمل التلاميذ)، كما قام الباحث بأخذ الإذن من المعلم بالتسجيل الصوتي للزيارات الثلاث، حيث سمحتُ للباحث بمراجعة التفاعلات عدة مرات وضمان دقة التفسيرات.

ولضمان صدق وموثوقية المقابلة شبه المنظمة اعتمد الباحث على (1) استخدام بروتوكول للمقابلة حيث اعتمد على الحفاظ

على تنسيق منظم للأسئلة مع مراعاة المرونة في الإجابات. (2) استخدام تقنية التحقق من الأعضاء عبر ثلاثة من المتخصصين في مجال التربية الخاصة، وأبدوا اقتراحات بسيطة على بعض الأسئلة الفرعية من حيث إعادة صياغتها وزيادة أسئلة فرعية أخرى، مثل: كيف يرى أهمية تنوع التقنيات التعليمية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية داخل الصف الدراسي الشامل؟ هل يستطيع المعلم الموازنة بين الوقت والمنهج الدراسي المطلوب؟ هل يستطيع المعلم الموازنة بين الوقت واستخدام تقنيات تعليمية كجيكسو؟ (3) واعتمد الباحث على نسخ الإجابات حرفيًا على شكل نص (Transcript) ، وشارك الباحث المعلم في قراءة محادثة المقابلة للتأكد من الإجابات بشكل كامل.

إجراءات جمع البيانات:

الإجراء الأول: هو الحصول على إذن من معلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية؛ للعمل مع الباحث في دراسة هذه الحالة. وبعد حصول الباحث على الإذن بإجراء الدراسة، قام بعرض هدف الدراسة على المعلم، وكذلك كيفية جمع البيانات التي سيعمل عليها الباحث؛ للحصول على المعلومات عن الحالة، وبذلك، تم الاتفاق على إجراء الملاحظة الصفية داخل الصف الدراسي للمعلم، ومراجعة وثائق التلاميذ، وإجراء المقابلة شبه المنظمة، وطلب الباحث من المشارك عدم التردد في طرح أي أسئلة، أو مخاوف تحيط به، سواء قبل العمل، أو أثناءه، أو بعده.

الإجراء الثاني: الملاحظة الصفية أو المراقبة الصفية: راقب الباحث المعلم لمدة 20 دقيقة في ثلاث زيارات داخلية في الصف الدراسي الشامل، وقد تسمح الملاحظة للباحث بتحديد ما إذا كان ما يقال يتطابق بالفعل مع الأفعال، أو قد يسلط الضوء على التفاصيل الدقيقة التي قد تكون خارجَ وعي الشخص، أو التي لا يستطيع الشخصُ التعبيرَ عنها (Ary et al., 2010). فالمعايير الذي قام الباحث بوضعها للملاحظة الصفية هي رصد التفاعلات الحقيقية بين المعلم والتلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، وإستراتيجيات التدريس المتبعة داخل الصف، والعوامل البيئية التي تؤثر على التدريس والتعلم، والديناميكيات السلوكية والاجتماعية. وكان المعلم يعمل مع ثلاثة تلاميذ من ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية داخل الصف الدراسي العام، وأثناء الزيارات الثلاث كان المعلم يقوم بتكييف وتبسيط دروس مادة «لغتي»، والذي يقوم معلم التعليم العام بشرحها لطلبة الصف بشكل كامل، وعلى سبيل المثال: في موضوع تعليم الرسم الكتابي للأحرف التي ينزل جزء منها عن السطر كان معلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية يستخدم كتاب «لغتي» للصف الرابع، ويطلب من التلاميذ نسخ وتلوين الأحرف على السطر، كما هو موضح في صورة الكتاب، وفي موضوع آخر كنص الفهم القرائي، قام المعلم بقراءة المقطع القرائي للتلاميذ، ثم قام بطرح مجموعة من الأسئلة المتواجدة في الكتاب عليهم؛ وذلك للإجابة عن تساؤلات المقطع القرائي. المعلم أثناء تعليمه للتلاميذ يقوم بنطق الكلمات، فجعل التلاميذ يحاولون نطق الكلمات بعده. في النشاط، قام المعلم بإعطاء التلاميذ نموذجًا يحتوي على صورِ أحرفٍ، وصورٍ للكلمات، وطلب من التلاميذ كتابة الأحرف والكلمات تحت الصور. أثناء النشاط، كان المعلم يمارس أساليب تعليمية أخرى كتعليم بعض السلوكيات الجيدة، مثل أسلوب القبول، والطلب، والاحترام، وتبادل الأعمال بين التلاميذ من خلال عرض المهام؛ لتقييم بعضهم البعض. المعلم كان يقدّم التغذية الراجعة عندما يحتاجها التلاميذ، ويمارس المعلم تعزيزات العمل للتلاميذ، مثل «عملك جيد، وعملك ممتاز». قام الباحث بتسجيل كافة الجوانب، مثل وصف الأحداث والأنشطة، وكتابة التأملات، والأساليب المتعلقة بأداء المعلم من خلال الملاحظة الصفية؛ من أجل الرجوع إليها عند الحاجة.

الإجراء الثالث: مراجعة الوثائق: شارك المعلم بعض الوثائق مع الباحث، مثل أوراق عمل التلاميذ، والتكاليف المقدَّمة للتلاميذ، وأوراق برنامج التعليم الفردي، والخطة التربوية الفردية، وخطة التدريس الخاصة بالمعلم. يذكر (Creswell ,2012) أن الوثائق تمثل مصدرًا جيدًا للبيانات النصية (الكلمات) من أجل الدراسة النوعية؛ لأنها توفر ميزة التواجد في لغة وكلمات المشاركين الذين عادةً ما أولَوا لهم اهتمامًا مدروسًا، كما أن الوثائق تساعد الباحثين في التحليل مع بيانات الملاحظة والمقابلة، وأراد الباحث من هذه الوثائق التعرف على مدى فاعلية الأساليب التي يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي الشامل على نتائج التلاميذ، كذلك أراد الباحث النظر في مدى فعالية أسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم من خلال مراقبة تقدّم التلاميذ، وإلى أيّ مدًى يحققون النجاحَ، أو إذا كان هناك أي تطور سابق في تعلمهم.

الإجراء الرابع: هو إجراء المقابلة شبه المنظمة مع معلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، لأن المقابلة توفر معلومات لا يمكن الحصولُ عليها من خلال الملاحظة الصفية، أو يمكن استخدامُها؛ للتحقّق من الملاحظات (Ary et al., 2010). قبل البدء بالمقابلة، أخذ الباحث الإذن من المعلم في تسجيل المقابلة باستخدام مسجل الصوت؛ من أجل العودة إلى حديث المعلم، وتحليل ما ورد فيه، وكذلك تدوين أي أسئلة جديدة لم تكن في الحسبان قبل المقابلة. يشير (Ary et al. 2010) إلى إحدى الطرق الأكثر فعالية لجمع بيانات المقابلة وهي استخدام مسجل الصوت؛ لأنه أقل تشتيتًا بكثير من تدوين الملاحظات، كما أنه يوفّر سجلًا حرفيًا للردود. قام الباحث بإجراء المقابلة مع المعلم، واستغرقت 45 دقيقة، وكانت للمعلم حريةُ الاختيارِ في الإجابة عن الأسئلة فورًا، أو طلب توضيح السؤال، أو الاعتذار عن عدم وجود إجابة عن السؤال.

اعتمد الباحث على بناء أسئلة المقابلة شبه المنظمة على الدراسات السابقة المتعلقة بتقنية جيكسو، واعتمد كذلك على تحديد المواضيع الرئيسية المتطابقة مع هدف البحث، كمعتقداتِ المعلم تجاه استخدام تقنية جيكسو في الصف الدراسي الشامل، وقيودِه في تطبيق تقنيةِ جيكسو، ومدى سماح المدرسة له باستخدام الممارسات التعليمية، أو ممارسات التدريس النموذجي

مع التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية في الصف الدراسي الشامل، أيضًا، اعتمد الباحث على بعض الملاحظات والوثائقِ في بناء أسئلة المقابلة كمصادر متعددةٍ للمعلومات داخل المقابلة، مثل سؤال: هل قراءة المقطع القرائي للتلاميذ في كل مرة مفيدة لهم؟ هل تُتيح لطلابك ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية فرصة العمل معًا في مجموعات صغيرة وبالتحديد مع التلاميذ غير ذوي الإعاقة؟ هل ترى خطة التدريس (كالتلقين، المساعدة الفورية) الخاصة بك فعالة مع التلاميذ؟ هل ترى التكاليف المقدَّمة للتلاميذ ترسخ المعلومة في أذهانهم؟ إن جلْب مصادر متعددة يساعد في إجراء المقابلات (Creswell, 2012)

إضافة لذلك، اعتمد الباحث على تطوير أسئلة مفتوحة بما يكفي لتشجيع النقاش، ومحددة بما يكفي للحفاظ على الصلة بالموضوع، وبدأ الباحث بأسئلة افتتاحية للمقابلة مثل: كيف تقضي يومك التدريسي النموذجي؟ هل يمكنك وصف تجربتك في العمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة؟ ما هي الإستراتيجيات التي وجدتها فعالة مع التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية في الصف الدراسي الشامل؟ ثم انتقل الباحث بسؤال للتعرف على مدى معرفة المعلم بتقنية جيكسو (ماذا تعني تقنية جيكسو؟)؛ وذلك لتوضيح معنى التقنية للمعلم في حال أنه لا يَعلم عنها، ثم تلها الأسئلة الفرعية المنشقة من الأسئلة المركزية، ويوضح الجدول 2 بعض من الأسئلة الفرعية، أيضًا قام الباحث باستخدام أسئلة استقصائية للحصول على رؤى أعمق، مثل: هل يمكنك توضيح ذلك؟ هل يمكنك تقديم مثال؟ كما تم التأكد من وضوح الأسئلة والحياد، حيث استوجب أن تكون الأسئلة واضحة وغير متحيزة وغير موجهة؛ للسماح للمشارك بالتعبير عن رأيه الحقيقي.

جدول 2

الأسئلة المركزية مقابل الأسئلة الفرعية

الأسئلة المركزية	أمثلة للأسئلة الفرعية
معتقدات المعلم تجاه استخدام تقنية جيكسو في التدريس	○ كيف تعتقد أن تقنيات التعلم التعاوني كتقنية جيكسو تؤثر على مشاركة التلاميذ وتفاعلهم مع أقرانهم في البيئات الشاملة؟
	○ هل تعتقد أن تقنية جيكسو تزيد من إنتاجية التلاميذ؟
	○ هل تعتقد أن تقنية جيكسو تزيد من نشوء العديد من المشكلات الانضباطية بين التلاميذ؟
	○ هل ترى أن تقنية جيكسو تُحمّل التلاميذ مسؤولية تعلمهم؟
القيود في استخدام تقنيةِ جيكسو	○ ما هي التحديات التي واجهتكم عند تطبيق الممارسات والتقنيات التعليمية، وكيف تعاملتم معها؟
	○ هل ترى أن ممارسة تقنية جيكسو تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ نتيجةً للعمل الجماعي؟
	○ هل قدرات التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية تؤثر على استخدامك لتقنية جيكسو؟
	○ هل يتأثر تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي المستوى المنخفض في أنشطة تقنية جيكسو؟
مدى سماح المدرسة للمعلم باستخدام الممارسات التعليمية	○ كيف ترون دعم مدرستكم لتنفيذ تقنيات تعليمية في البيئات الشاملة؟
	○ ما هو الدعم أو الموارد الإضافية التي ستساعدكم على تحسين الممارسات التعليمية كتقنية جيكسو في الصف الدراسي الشامل؟
	○ هل هناك أي سياسات أو ممارسات إدارية تعتقدون أنه يمكن تحسينها لتعزيز الممارسات التعليمية كتقنية جيكسو في الصف الدراسي الشامل؟
	○ هل تلقيتم أي تطوير مهني أو تدريب من مدرستك على تقنية جيكسو في التدريس الشامل؟

إجراءات تحليل البيانات:

يهدف التحليل إلى استكشاف معتقدات معلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية تجاه استخدام تقنية جيكسو في التدريس، وفعاليتها داخل الصف الدراسي الشامل، ولتحقيق هذا الهدف، جُمعت البيانات النوعية من خلال المقابلة شبه المنظمة، والملاحظة الصفية، وتحليل الوثائق، وأتاحت هذه المصادر المتعددة إمكانية التثليث، مما عزز موثوقية النتائج. سُجلت المقابلة صوتيًا، ونُسخت حرفيًا، ورُوجِعت للتحقق من دقتها، كما نُظمت الملاحظة الصفية والوثائق ذات الصلة –مثل خطط الدروس والمواد التعليمية– رقميًا. حُللت البيانات باستخدام التحليل الموضوعي باستخدام نهج استقرائي يتبع نموذج (Braun and Clarke's ,2006) المكون من ست مراحل: (1) التعرف على البيانات. (2) توليد الرموز الأولية. (3) البحث عن المواضيع. (4) مراجعة المواضيع. (5) تحديد المواضيع وتسميتها. (6) إعداد التقرير.

تضمنت المرحلة الأولى التعرف على البيانات، وذلك من خلال قراءة محاضر المقابلة والملاحظة الصفية والوثائق بشكل متكرر لاكتساب فهم شامل، وخلال هذه المرحلة، تم تدوين الأفكار الأولية والأنماط المحتملة. في المرحلة الثانية، تم توليد الرموز الأولية عن طريق ترميز السمات المهمة للبيانات يدويًا سطرًا

بسطر، واستُخدمت الرموز الوصفية والتفسيرية لالتقاط المحتوى الصريح والمعاني الكامنة، وتم الترميز باستخدام مايكروسوفت وورد وإكسل لإدارة وتصنيف أجزاء البيانات. ركزت المرحلتان الثالثة والرابعة على البحث عن المواضيع ومراجعتها، وفُحصت الرموز بحثًا عن القواسم المشتركة، وجُمعت الرموز ذات الصلة في فئات أولية، ثم تمت مراجعة هذه الفئات وتحسينها ودمجها في مواضيع أوسع تعكس معتقدات المشارك وتجاربه وتحدياته المشتركة مع تقنية جيكسو. في المرحلة الخامسة، تم تحديد المواضيع وتسميتها لتعكس معناها الأساسي، وشمل ذلك إنشاء ملخصات موضعية ومدعومة باقتباسات تمثيلية من البيانات. وأخيرًا، تضمنت المرحلة السادسة إعداد التقرير، حيث تم تنظيم المواضيع وتفسيرها وفقًا لأسئلة البحث في الدراسة والأدبيات ذات الصلة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

كشف تحليل نصوص المقابلة شبه المنظمة، والملاحظة الصفية، وتحليل الوثائق عن أربع موضوعات (Themes) رئيسية تعكس معتقدات معلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية تجاه استخدام تقنية جيكسو داخل الصف الدراسي الشامل. الموضوعات الرئيسية هي: المعتقدات حول دور المعلم في التسهيل والدعم، والمعتقدات المتصورة عن تقنية جيكسو، وقيود التطبيق في البيئات الشاملة، والحدود المسموح بها لتوظيف المعتقدات داخل البيئة المدرسية. تقدم هذه الموضوعات رؤية ثاقبة حول كيفية تفسير المعلم لمعتقداته تجاه تقنية جيكسو وتكييفها وتطبيقها عند تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية. ويُقدِّم الجدول 3 لمحة عامة عن المواضيع الرئيسية والفرعية التي تم تناولها في الدراسة.

جدول 3

الموضوعات الرئيسية والفرعية للدراسة

الموضوعات الرئيسية (Themes)	الموضوعات الفرعية (Subthemes)
المعتقدات حول دور المعلم في التسهيل والدعم	○ تكييف الأدوار لتلبية الاحتياجات الفردية
المعتقدات المتصورة عن تقنية جيكسو	○ القدرات
	○ الأداء الأكاديمي والفهم
قيود التطبيق في البيئات الشاملة	○ المعتقدات الخاطئة
الحدود المسموح بها لتوظيف المعتقدات داخل البيئة المدرسية	○ المناهج الدراسية
	○ الموارد التعليمية

الموضوع الرئيس 1 (Main Theme): المعتقدات حول دور المعلم في التسهيل والدعم

تحدّث المعلم عن تلاميذه الحاليين – التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية– وأشار –في أحيان أخرى– إلى تجاربه مع التلاميذ الآخرين الذين كان يدرّسهم. وحيثما أمكن، فقد احتفظ الباحث بهذا التميّز الذي يعطي إشارة للمعلم أنه يمارس التدريس بشكل منتظم، ومع تنوعّ التلاميذ. المعلم لم يكن على دراية واسعة بمفهوم منهج تقنية جيكسو، وظن أن «التقنية تجعل التلاميذ يعملون في مجموعات» دون التطرّق إلى حقيقة أن التلاميذ يعملون في مجموعات صغيرة، ويحققون هدفًا أكاديميًّا للمجموعة، ثم قام الباحث بشرح مبسّط للمعلم عن تقنية جيكسو، وطرق تنفيذها في البيئة التعليمية؛ وذلك لتحديد وفهم المعتقدات والقيود، وحدود السماح لمعلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية باستخدام الممارسات التعليمية المثالية داخل البيئة المدرسية قبل البدء بالمقابلة، وطرح الأسئلة.

شرح المعلم للباحث يومه النموذجي لتعليم تلاميذه الثلاثة «عبر ثلاثة أشياء: المنهج، وأوراق العمل، وكتاب الواجبات»، وذكر «استخدم الطريقة التقليدية في الكتابة على أوراقهم، وجعل التلاميذ يقومون بالكتابة، والتلوين، والنسخ، ثم يحتفظون بعملهم في أوراق العمل، ويسجلون أعمالهم في دفتر الواجبات». ويشير المعلم إلى أن قدرات التلاميذ ليست عالية، ومِن ثَمّ، لا يستطيعون التعلم، وينسون بسهولة؛ بسبب ضَعف قدراتهم العقلية، وذكر المعلم «أن أحد التلاميذ يعي إلى حد ما القراءة والكتابة، أما الآخرون، فلا يملكون ذات القدرة على معرفة ما يكتبون، أو يقرؤون»؛ لكن من خلال الملاحظة الصفية والاطّلاع على وثائق التلاميذ، وجد الباحث أن التلاميذ يستجيبون لأوامر المعلم، ويطبّقون ما يُقال لهم، وكان المعلم يحاول تقديم المساعدة الفورية، والوقوف جنبًا إلى جنبٍ بشكل فردي مع كل تلميذ، وأشار المعلم إلى ذلك «إذا لم أقم بالتتبع، وتقديم المساعدة، فلن يتمكّنوا من الكتابة، أو القراءة، أو حل التمارين». يتمتع التلاميذ بالقدرة على التلوين داخل التصميم، أو المكان المحدد دون فوضَى؛ لكنهم لا يعملون مع مجموعة الصف بشكل كامل في كافة الأنشطة «عينة التلاميذ لا أراهم مناسبين للعمل مع تلاميذ التعليم العام بشكل دوري»، [ذكر المعلم].

الموضوع الفرعي 1 (Subtheme): تكييف الأدوار لتلبية الاحتياجات الفردية

«عندما أستخدم تقنية أو إستراتيجية، لا أُوزّع الأدوار عشوائيًا، بالنسبة لتلاميذي ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، أحاول أن أجعل الدور مُناسبًا لنقاط قوتهم – مثل منحهم دور الملخّص إذا كانوا أفضل في الاستماع والتعبير عن أنفسهم شفهيًا

بدلاً من قراءة النصوص الطويلة» [ذكر المعلم]. يعكس هذا اعتقادًا بأن تعديل الأدوار بناءً على قدرات التلاميذ لا يُضعف فعالية الطريقة، بل يُعزز الشمولية والتعليم المتمايز. يشير (Tomlinson 2014, تُعدّل المهام لتلبية احتياجات المتعلمين الأفراد. كما أكد المعلم أن مثل هذه التعديلات تتطلب فهمًا وتخطيطًا أعمق. على سبيل المثال، أشار المعلم: «قد لا يتمكن بعض التلاميذ من شرح قسم كامل بمفردهم، لكن لا يزال بإمكانهم المساهمة. أحيانًا أُقرنهم بزميل يُمكنه مساعدتهم في فهم المحتوى ومشاركته.» تتوافق هذه الممارسات مع إطار التصميم الشامل للتعلم (Universal Design for Learning (UDL ، الذي يشجع على اتباع مناهج تعليمية مرنة تستوعب جميع المتعلمين (CAST, 2018). كما تعكس استراتيجيات المعلم إلى النظرية الاجتماعية الثقافية لفيجوتسكي (1978) Sociocultural Theory ومفهوم منطقة النمو القريب (Zone of Proximal Development (ZPD، مما يشير إلى أن التلاميذ ذوي الإعاقة يمكنهم تحقيق المزيد بدعم من أقرانهم والمعلمين مقارنةً بما يمكنهم تحقيقه بشكل مستقل.

عندما طُلب من المعلم اعتقاده حول تقنية جيكسو وهل هو قادر على تكييفها لتلبية الاحتياجات الفردية لتلاميذه ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، أعرب المعلم عن «أن تقنية جيكسو يبدو أنها مرنة بطبيعتها لكن نجاحها في الصف الدراسي الشامل يعتمد على توزيع الأدوار بشكل مدروس والتقييم المستمر لمستوى تعلم كل تلميذ، ويعتقد المعلم أن تعديل الأدوار يُمكّن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية، ويُعزز ثقتهم بأنفسهم، ويُقلل من الإقصاء في العمل الجماعي». تدعم هذه الرؤى فكرة أن نجاح تقنية جيكسو في الصف الدراسي الشامل لا يعتمد فقط على هيكلية المنهج، بل على التزام المعلم بالمساواة والتمايز في التعليم. كذلك، هذه الاعتقاد من شأنه يُعزّز النتائج الأكاديمية والاجتماعية الإيجابية لكلٍّ من التلاميذ ذوي الإعاقة وغيرهم، ويحسن في مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة، وتفاعلهم مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة، وشعورهم بالشمول داخل البيئة الصفية. تؤكد هذه النتائج أن مرونة المعلم، والتخطيط المدروس، والإيمان بإمكانيات كل تلميذ، عوامل أساسية لتطبيق تقنية جيكسو بفعالية. كما تدعم هذه النتائج الأبحاث السابقة التي تؤكد على ضرورة تكييف التقنيات أو الاستراتيجيات التعليمية عمدًا ليستفيد منه التلاميذ ذوو الإعاقة (Gillies, 2016; Souvignier & Kronenberger, 2007). مع ذلك، أشار المعلم «أن الدور الحاسم لتيسيره في نجاح التقنيات أو الاستراتيجيات التعليمية هو من خلال التوجيه والتدريب والتطوير المهني والدعم المناسب الذي يتلقها».

الموضوع الرئيس 2 (Main Theme): المعتقدات المتصورة عن تقنية جيكسو

تُعتبر معتقداتُ المعلمين عنصرًا أساسيًّا في العملية التعليميّة، ومعتقدات المعلمين لها تأثيرٌ على الحركة التعليمية، وتنمية التلاميذ. وعندما يؤمن المعلمون بتطبيق الأساليب في الصف الدراسي، سيحقق التلاميذ والمعلمون النجاح، ويتغلّبون على التحديات التي يواجهونها معًا، ويرى المشارك (المعلم) أن تقنية جيكسو هي «تعليم نشط؛ ولكن طريقة تنفيذها ومخرجاتها لا علم لي بها.»

تُعتبر تقنيةُ جيكسو أكثرَ فعالية وتفوّقًا من التعلم التقليدي؛ لأن التعلم التقليدي يقلل من حدوث التفاعلات، ولا يساعد على معالجة الفروق الفردية بين التلاميذ، ويذكر المعلم «أن هناك فرقًا بين الطريقتين، ويرى أن تطبيق أساليب التعلم التي تعتمد على المجموعات الصغيرة كتقنية جيكسو مرة واحدة في اليوم، أو مرتين في الأسبوع، سيكون مفيدًا للتلاميذ»، إلا أن الباحث –خلال ملاحظته للمعلم– يرى ممارسته تشير إلى غير هذا الاعتقاد؛ حيث إنه لم يمارس أي تقنية تعتمد على التفاعل والمجموعات الصغيرة داخل الصف الدراسي الشامل. لذا، يجب أن تكون لدى المعلمين معتقداتٌ إيجابية حول الممارسات التعليمية. ووفقًا لـ (Xu ,2012)؛ فإن المعلمين المقنعين لديهم معتقدات داخلية حول التلاميذ، وهي أن تكون هناك مجموعة من المعتقدات التي تدفع المعلمين المقنعين في الصف الدراسية للممارسات التعليمية المفيدة؛ لتعزيز أداء الطلاب، وثقتهم. إن تطبيق تقنية جيكسو –من وجهة نظر المعلم– تحتاج إلى أمرين؛ الأول: «أن قدرات التلاميذ يجب أن تسمح بذلك. ثانيًا: الوقت الكافي للتطبيق، فإذا كان لدى المعلم منهج دراسي لا بد أن يكمله، ثَمّ، لا يمكن تقسيم الوقت بين المنهج والنشاط»، وينسب بعض المعلمين مشاكل التعلّم إلى ضَعف قدرات التلاميذ، فضلًا عن مساعدة التلاميذ عندما يحتاجون، مع أن الوثائق الخاصة بالتلاميذ التي اطّلع عليها الباحث تشير أن معدل الذكاء لديهم مرتفع، ولديهم قابلية للتعلم. لذا، قد يكون من المفيد استخدام تقنيات تعليمية مساهمة في التغلب على ضعف القدرات الذي يشير إليها المعلم لهذه الفئة من التلاميذ.

قد يكون المعلمون –الذين لديهم معتقدات غير مرضية– أقلُّ مَيلًا إلى تعديلِ أساليبِهم التعليمية، أو البحث عن تقنيات بديلة؛ حيث قد يعتقدون أن صعوبات التلميذ ترجع إلى أوجهِ قصور فِطريةٍ لا يمكن تغييرها، ويمكن أن يؤدي هذا إلى نقص الدعم، وانخفاض التوقعات، وانخفاض احتمالية نجاح التلميذ، بينما يعزو المعلمون –الذين لديهم معتقدات مَرضية– مشاكل التعلم لدى الطلاب إلى مجال أكثر شمولًا، ويقدّمون الدعم عند الحاجة، في حين أن المعتقدات الأقل فعالية، والمعروفة باسم «المعتقدات غير المرضية»، تعزو صعوبات التعلم إلى أوجه القصور الدائمة المتصوّرة لدى التلميذ؛ ما قد يَعوقُ نجاحَهم (Sleeter & Carmona, 2017). إن معضلة اتباع المنهج تمنع العديد من المعلمين من تطبيق الممارسات التعليمية الحديثة، ويمارس الكثير من المعلمين أسلوب إيصال المعرفة من خلال الطريقة التقليدية التي يستمع بها التلميذ، ويتحدث المعلم بها بحجة طول المنهج، إلا أن معضلة المنهج لا ينبغي أن تمنع المعلمين من تنفيذ التقنيات التعليمية الحديثة كتقنية جيكسو، وذكر Johnson and Johnson (2019) أن التعليم

التقليدي يسمح للتلاميذ بالعمل بشكل مستقل، والتنافس على الدرجات العالية، والثناء والتقدير، حالة المنافسة هذه ليست لها أيُّ قيمةٍ إيجابية على عمل المنافسين.

الموضوع الفرعي 1 (Subtheme): القدرات

يعتقد المعلم أن الفائدة التعليمية هي مشاركة التلاميذ معًا في المهام الأكاديمية، والاجتماعية، والتعليمية. عندما يقترن اعتقاد المعلم بجعل التلاميذ يعملون معًا في مجموعات صغيرة داخل الصف الدراسي؛ فإن ذلك يزيد من التماسك والمشاركة بين التلاميذ والمجموعة. قال المعلم: «كنت أجعل تلاميذي السابقين يعملون معًا في المهام المطلوبة منهم؛ لكن سبب عدم تطبيق العمل الجماعي –الآن– هو تفاوت قدرات التلاميذ مع تلاميذ التعليم العام»، كما يذكر معلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية أن معلم التعليم العام لا يمانع من إقحام التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية في الأنشطة الجماعية والتعلم الجماعي مع تلاميذه: «لكن أفضّل أن يتعلم تلاميذي في غالب الوقت فيما بينهم، وفي مجموعة مستقلة، وأكون بجانبهم؛ لتقديم المساعدة الفورية» [ذكر المعلم]. إن وعي المعلمين بأهمية تطبيق التقنيات والممارسات التعليمية داخل الصف الدراسي الشامل يُعتبر نجاحًا للبيئة المدرسية، وتسهيلًا لعملية التعلم لجميع التلاميذ (Hattie, 2012)، وأشار (Aronson and Patnoe,2011a) إلى أن تقنية جيكسو من المعروف أنها تمارَس لتضليلِ القدرات المتنوعةِ لدى التلاميذ، ولتزيد من أدائهم المعرفي، والنفسي، والاجتماعي، ومن المعروف –أيضًا– أنها وسيلةٌ فعالة جدًّا في معالجة قضايا الفروق الفردية. لذلك، من المهم إيلاء اهتمام وثيق للتلاميذ ذوي الاحتياجات الاجتماعية، والإعاقات الفكرية والنمائية، وذوي القدرات المنخفضة في الصف الدراسية التعليمية الشاملة، ويجب على المعلمين الحفاظُ على بيئةٍ داعمةٍ؛ لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذهم، ومن خلال خلْق التعلم التعاوني (Meadan & Monda, 2008)

الموضوع الفرعي 2 (Subtheme): الأداء الأكاديمي والفهم

في حين أن تقنية جيكسو تُروّج على نطاق واسع كتقنية تعلم تعاوني، أعرب المعلم المشارك في دراسة الحالة هذه عن مخاوفه بشأن فعاليتها عند تطبيقها على التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية. وسلط المعلم الضوء على تحديات محددة تتعلق بالفهم والتركيز والمتطلبات المعرفية الملقاة على التلاميذ خلال العملية. أوضح المعلم: «بالنسبة لتلاميذي ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، فإن مطالبتهم بتدريس جزء من الدرس للآخرين أمرٌ مُرهق، فهم يجدون صعوبة في فهم الجزء الخاص بهم، ناهيك عن شرحه لزملائهم، وهذا يُسبب ضغطًا عليهم، ويؤدي أحيانًا إلى الارتباك أو الإحباط». يُسلّط هذا الرأي الضوء على إحدى نقاط القوة الرئيسية لتقنية جيكسو، ألا وهي تقسيم المحتوى المعقّد إلى أجزاء أصغر واستخدام التدريس بين الأقران كاستراتيجية تعزيز. يؤكد (Aronson and Patnoe 2011a) أن الطبيعة التعاونية لتقنية جيكسو تُساعد على تعزيز الفهم من خلال التكرار والتعبير اللفظي والاستماع للآخرين، وأسلوب جيكسو يخلق التفاعلات مُتعددة الوسائط التي تُدعم حفظ الذاكرة وتُساعد على سد فجوات الفهم.

كذلك يعتقد المعلم «أن التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية قد يواجهون حواجز معرفية وتواصلية تحد من قدرتهم على الأداء بفعالية ضمن نموذج تعليم الأقران – التلاميذ غير ذوي الإعاقة– ويشير كذلك أنه غالبًا ما يحتاج التلاميذ إلى تعليم متكرر وفردي، وقد لا يستفيدون من تقسيم المحتوى إلى أجزاء منفصلة دون تدخل مباشر من المعلم». يشير هذا الاعتقاد، من وجهة نظر المعلم، إلى أن الطبيعة التعاونية لتقنية جيكسو قد لا تتوافق جيدًا مع أنماط التعلم لدى التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، خاصةً أنها قد تُعزز المفاهيم الخاطئة في تفاعلات الأقران. وهذا لا يتوافق مع تصورات المعلمين في الأبحاث السابقة التي تشير إلى أن تقنية جيكسو، يمكن أن تُحسّن النتائج المعرفية والأكاديمية للتلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية المتنوعة (Gillies, 2016; Slavin, 2014). علاوة على ذلك، «أكد المعلم على ضرورة التدريس الموجه وتقديم محتوى مبسط للتلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية لاستيعاب المفاهيم الأكاديمية الرئيسية». واختتم المعلم حديثه قائلاً: «نظريًا، إنها تقنية جيدة، لكنها في الواقع لا تُجدي نفعًا مع تلاميذي الذين يحتاجون إلى دعم وثيق وتعليم مُبسّط، فهم لا يستفيدون من تحمّل مسؤولية جزء كبير من المحتوى بمفردهم». بينما من الفوائد المدركة للتلاميذ ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة أن هذه التقنية تُشجّع على المراقبة الذاتية وامتلاك زمام التعلّم، وهما أمران أساسيان للتطور الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، كما أن الأمر لا يقتصر على المعرفة الأكاديمية فحسب، بل يتعلق بتعلم كيفية التعلم – كيفية التركيز، وطرح الأسئلة، والشرح، والاستماع، وهذه مهارات يحتاجونها ليس فقط في المدرسة، بل طوال حياتهم.

الموضوع الرئيس 3 (Main Theme): قيود التطبيق في البيئات الشاملة

قد يتعرض المعلمون للكثير من القيود التي تدفعهم إلى عدم ممارسة معتقداتهم داخل الصفوف الدراسية الشاملة، وقد أظهر المشارك في هذه الدراسة أن هناك بعض القيود التي تمنعه من ممارسة تقنية جيكسو؛ كسلوكيات التلاميذ، وأدائهم، وإمكانيات المدرسة، ونقص وسائل التعلم التي تزيد من القيود، وتُضعِف معتقدات المعلم، وأوضح المعلم «أن التلاميذ لا يملكون القدرة على العمل في مجموعات، وإذا عملوا معًا تحدث مشكلات سلوكية بينهم وبين تلاميذ التعليم العام، مثل أخذ قلم الآخَر، أو أخذ ورقة التلميذ الآخر، أو ضرب التلاميذ»، وهذه الأسبابُ الرئيسة لعدم تطبيق تقنية جيكسو لدى المعلم، بينما تشير وثائق التلاميذ إلى أن لديهم سلوكيات معتدلة، وأنه ليست لديهم سلوكيات غير مرغوبة.

أيضًا، يشير المعلم إلى أنه لا يستطيع التلاميذ «إدراك وتنفيذ ما يطلب منهم أثناء وجودهم في مجموعات، عندما يتم تكليفهم في إنجاز مهمة لا يستطيعون إتمامها؛ حيث يتطلب من المعلمين القيام بمزيد من العمل، واكتشاف الوسائل المتاحة والمناسبة؛ لتعزيز تعلم التلاميذ». وخلال ملاحظة الباحث للتلاميذ، وجد أن التلاميذ لديهم استجابات جيدة حول التعلم، وبحاجة لتوظيف تقنيات مساعِدة لهم؛ لاستقبال المعلومات، كما أنّ لديهم قابلية وشغفًا للتعلم، وتطبيق ما يُقال لهم، وقد يكون إشراك التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية مع تلاميذ التعليم العام فرصة لهم في اكتساب التعلم بشكل سريع، مع اكتساب المزيد من المهارات الأخرى؛ كالمهارات الاجتماعية، وروح العمل، والتفاعل مع المجموعة، وتعلم أساليب الحوار، وتعلم بعض السلوكيات الحسنة، واكتساب مهارات التفكير. لذا، الضَّعفُ في بعض المهارات الأكاديمية والاجتماعية، وحتى حدوث بعض السلوكيات غير المرغوبة لدى التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية؛ يستوجِبُ ألا تكون عائقًا في تنفيذ الممارسات التعليمية، فنهجُ تقنيةِ جيكسو يساهم في معدلات النجاح لأولئك الذين يمرون باحتكاك مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة، ويتعلم التلاميذ من بعضهم البعض داخل نظام التعلم. لذلك، يستُحسَن على المعلم أن يعمل كمنظِّم لهذا النظام، ويضمن أن يكون التعلم متمركزًا حول التلميذ، ويعزِّز المشاركة النشطة، والتعاون (Bransford et al., 2000)، ففي مثل هذا النظام، يتحول دورُ المعلمِ من كونه المزودَ الوحيد للمعرفة إلى منظمٍ وميسّر لتجارِبِ التعلمِ.

يشير (Carter et al. 2017) إلى أن التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية قد يحتاجون إلى العمل مع أقرانهم التلاميذ غير ذوي الإعاقة؛ لتطوير مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية. لذلك، عُزلتُهم في مكانٍ خاصٍّ بهم لا يساعد في تنمية قدراتهم، كما قد لا يساعد المعلمين في تطبيق الإستراتيجيات، والتقنيات التعليمية الجماعية. ومع ذلك، لا يرى المعلم عزلتهم كمعضلةٍ وسببٍ لعدم تطورهم؛ حيث ذكر المعلم «إن نقص الموارد، ونشوب بعض السلوكيات، هي السببُ في عدم تطورِهم»، بينما يعتقدُ الباحثُ أن تطبيقَ تقنيةِ جيكسو –مع هذه النوعية من التلاميذ– قد يساعدهم في تجاوزِ الكثير من السلوكياتِ غير المرغوبة إذا استطاع المعلمُ وضعَ آليات خاصةٍ بالسلوك، ويؤكد (Sharan ,2018) أن تقنية جيكسو تُعتبر منطقيةً في الصفوف الدراسية الشاملة للتلاميذ ذوي الإعاقة؛ لأنها تعمل على تضليل الفروقات الفرديةِ، وإضفاءِ الطابع الرسمي، وتوفير الدافع نحو دعم الأقران، والارتباط الاجتماعي بين التلاميذ.

الموضوع الفرعي 1 (Subtheme): المعتقدات الخاطئة

يعتقد المعلم أن النظريات والتقنيات التعليمية قد تكون مفيدةً من الناحية النظريةِ، والتنظيرِ العلمي؛ لكن تطبيقها على واقع الصفوف الدراسية الشاملة غير واقعي، وليس بذات الفائدة والأهمية. قال المعلم: «أعتقد أن النظريات والتقنيات التعليمية هي فلسفة، ويصعُب تطبيقُها داخل المدارس، والصفوف الدراسية الشاملة، وقد تكون جيدة على مستوى الجامعة». وعلى عكس ما قاله المعلم، فقد ثبت أن تقنية جيكسو فعّالةٌ وناجحةٌ في الصفوف الدراسية الشاملة وغير الشاملة، ومع أنواعٍ مختلفةٍ من التلاميذ، وأعمارٍ مختلفة، ومراحلَ مختلفة من التلاميذ. إن الكثير من الأبحاث التي تصف تقنية جيكسو تثبِت أنها أحد أعظم قصص الإنجاز في تاريخ البحث التربوي (Hattie, 2009) إضافة إلى ذلك؛ فإن تقنية جيكسو هي أسلوب فريد من نوعها، وتأكيد تفرّدها هو فعاليتُها في تعزيز التعلم التعاوني والشمول في البيئات التعليمية (Aronson & Patnoe, 2011b)، كما أثبتت فعاليتها بنفس القدْر في المدارس داخل المدن، والمناطق الريفية، والضواحي، ومع التلاميذ من مختلف القدرات، والمجموعات العِرقية (Slavin, 2015). وفي نهاية المطاف فإن العمل تكاملي، وعلى المدارس مساعدة المعلمين في تطبيق معتقداتهم داخل الصفوف الدراسية الشاملة، ويجب أن تقع على عاتق إدارات التعليم والمدارس مسؤولية تطوير المعلمين من خلال تقديم مجموعة من الورش، والدورات التعليمية، وتشجيعهم على تطبيق الممارسة التعليمية المناسبة للتلاميذ.

الموضوع الرئيس 4 (Main Theme): الحدود المسموح بها لتوظيف المعتقدات داخل البيئة المدرسية

لا تقيّد المدرسة المعلمين في استخدام التقنيات التعليمية، فالمدرسة تعزز استخدام الممارسات التعليمية داخل الصفوف الدراسية الشاملة وغير الشاملة من قِبل المعلمين؛ ولكن المدرسة لا تقدّم الدعم المطلوب للمعلمين، ولا يوفر المشرفون الإمكانيات، أو التوجيه المطلوب للخدمة، وأشار المعلم إلى أن «المدرسة تسمح لي باستخدام ممارساتي التعليمية؛ ولكن دون تقديم الدعم، ويطلب المشرف مني تطبيق الأساليب دون تقديم حوافز، أو تكريم للمعلم المثالي». وتابع المعلم: «ينصَبّ التركيزُ فقط على وجود خُطةٍ تعليمية فرديةٍ للتلاميذ مكتوبة على الورق، دون تقديم حوافز ومعزّزات لتطبيق الخطة التعليمية الفردية». ومن خلال ملاحظة الباحث أثناء فترات الزيارة، لم يجد أماكن مهيئة للمعلمين كغرفة مصادر، أو غرفة لحفظ الوسائل التعليمية للمعلمين، أو لوحات تحمل أسماء المعلمين المتميزين، أو لوحات خاصة بالتلاميذ المتميزين في المدرسة.

لذلك، تسعى وزارة التعليم –في المملكة العربية السعودية– إلى تحسين مستوى أداء موظفيها، والتركيز –بشكل خاص– على المعلمِ باعتباره جوهرَ العملِ التعليمي، وتسعى لتهيئته المدارس –بشكل عام– لتناسب رؤيتها. تتمثل مهمة الوزارة في تخطيط وتطوير ووضْع الأساس لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة من خلال الخبرات والإمكانيات التي تتماشَى مع الرؤية المستقبلية للوزارة (وزارة التعليم، 2017)، ومِن ثَمّ، يتم تمثيل المدارس من قِبل المشرفين المطالبين بتنفيذ رؤية الوزارة. وتفسر نتائج الدراسة الحالية أن تدريب المعلمين، وتوجيههم بما يتناسب مع مدخلات

ومخرجات التلاميذ، بجانب توفير الدعم للمعلمين من الوسائل، والموارد، والمناهج المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، وتنفيذها عبر ممارسات تعليمية مثالية كتقنية جيكسو مهم جدًّا، كما إن إنشاء الصفوف الدراسية الشاملة والبيئة المدرسية النموذجية مطلبٌ مهم؛ لنجاح كل معلم. أيضًا، قد يكون لدى العديد من المعلمين معتقداتٌ إيجابيةٌ حول الممارسات التعليمية؛ ولكن ليس لديهم دعمٌ كافٍ من المدرسة لتزويدهم، أو ليست لديهم الخبرة الكافية لتنفيذ تلك الممارسات. لذا، يتعين على كلِّ مدرسةٍ تقديمُ الدعم للمعلمين، والسماح لهم بممارسة التقنيات التعليمية المعززة للتعلم، كما هو محدَّدٌ من قِبل الوزارة.

الموضوع الفرعي 1 (Subtheme): المناهج الدراسية

الافتقارُ إلى المناهجِ الدراسية الملائمة، أو عدم تكييفها مع قدرات التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، لا يساعد المعلمين في تنفيذ تقنية جيكسو؛ حيث تطلب المدرسة من المعلمين تكييف المناهج الدراسية مع مستوى التلاميذ دون دعم ملموس، ما يجعل مهمة المعلمين صعبة. يذكر المعلم: «أن المنهج في التعليم العام لا يتناسب مع قدرات التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، وإذا تم تكييف المنهج مع بعض التعليمات، أو برامج التدريب لتطبيقها؛ فقد يساعد ذلك على تطبيق الممارسات التعليمية، مثل تقنية جيكسو». نجد أن ما يشير إليه المعلم يتوافق مع فكرة (Tomlinson ,2017)؛ حيث تشير إلى أنه يمكن أن يساعد تكييف المنهج الدراسي مع تعليمات أو برامج تدريبية معينة في تنفيذ الممارسات التعليمية، مثل تقنية جيكسو؛ وذلك لتعزيز المشاركة بين التلاميذ، وتحسين النتائج الأكاديمية، وتعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية، وتعزيز الشمولية والمساواة، وتشجيع التفكير النقدي، وحل المشكلات.

من خلال تكييف المناهج الدراسية، يمكن للمعلمين إنشاءُ بيئة تعليمية أكثر شمولًا وفعالية لتلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع التلاميذ؛ ما يجعل التقنيات –مثل جيكسو– أكثر تأثيرًا، ولها معنًى، كما أن التمويل، وتطوير المناهج الدراسية في مدارس الدمج، وإدراج المناهج الدراسية الشاملة والمرنة للمدارس العامة لتلبية الاحتياجات الأساسية لجميع التلاميذ، وآخذ الاختلافات الفردية بينهما؛ أمر ضروري إذا أردنا تحسين التعليم لدى الأطفال والبالغين من ذوي الإعاقة. الأخذ بهذه الرسالة في الاعتبار يساعد مسؤولي المدارس في العمل على تسهيل المناهج الدراسية، وجعلها قابلةً للتكيّف مع قدرات التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية.

الموضوع الفرعي 2 (Subtheme): الموارد التعليمية

إن نقص الموارد في البيئة المدرسية يجعل من الصعب على المعلمين القيام بكل ما هو مطلوبٌ في العملية التعليمية، وتُعتبر الوسائل التعليمية والموارد والمواد من أهمِّ الاحتياجاتِ داخل بيئة الصف الدراسي. إضافة إلى ذلك، إذا لم تكن متوفرة لدى المعلمين، فلن يكون لدى المعلم الدافع والحماس للعمل. قال المعلم: «نعم، إن نقص الوسائل التعليمية في البيئة محبِطٌ لكل من الطرق التعليمية، سواء في تقنية جيكسو، أو التعلم التقليدي». وتابع المعلم: «أنا في كثير من الأحيان أدفع من مالي الخاص مقابل وسائل تعليمية». وتفسر الدراسة الحالية أن المدرسة لا تقدّم الدعم المطلوب لتعلم التلاميذ ذوي الإعاقة وتعاملهم كالتلاميذ غير ذوي الإعاقة، وهذا ما تمت ملاحظته من قِبل الباحث أثناء زيارته للمدرسة، كما لا يملك المعلمون وسائل تعليمية متاحة لهم، ولا تتوافر في البيئة المدرسية الوسائل أو الموارد المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية، ولا يمكن المبالغة في أهمية الموارد المتاحة والمناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والتنموية داخل البيئة المدرسية؛ حيث تسهّل هذه الموارد الوصولَ إلى المناهج الدراسية، وتدعم تطوير المهارات الأساسية، وتعزّز التفاعل الاجتماعي، والتواصل والتعبير، وتشجّع على المشاركة والتحفيز (Katz & Mirenda, 2018). كما يشير المعلم –في هذه الدراسة– إلى أن المعلمين يتقاسمون الصفوف الدراسية. لذلك، يتجنّب بعضُ المعلمين شراء الوسائل التعليمية؛ لعدم وجود خزائن لكل معلم. قال المعلم: «أشتري أغراضي الشخصية؛ ولكن ليست لديّ خزانة، وفي كثير من الأحيان أفقدها، ولا أعرف أين هي»، ومِن ثَمّ؛ فإن البيئة غير مهيئة ولا تخلق التفاعل بين المعلمين والمتعلمين، فالتعلّم يجب أن يكون في بيئات مشجّعة. ومن خلال ضمان توفير الموارد التعليمية المناسبة، يمكن للمدارسِ إنشاءُ بيئة شاملة تدعم الاحتياجات المتنوعة لجميع التلاميذ، وخاصة أولئك الذين يعانون من إعاقات النمو؛ ما يمكّنهم من النجاح أكاديميًّا، واجتماعيًّا، وعاطفيًّا.

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة بما يلي:

1. إجراء دراسات لتقييم معتقدات المعلمين على المدى الطويل وفعاليتهم عند استخدام جيكسو في الصفوف الدراسية الشاملة لفهم العوامل التي تدعم أو تعيق استخدامه بشكل أفضل.
2. على الجهات التعليمية تقديم ورش عمل تدريبية مُركزة حول تقنية جيكسو– لمساعدة معلمي التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية على تكييف هذه الطريقة بفعالية مع البيئات الشاملة.
3. إجراء دراسات تعمل على تكييف تقنية جيكسو لتلبية الاحتياجات المعرفية والاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، مثل تبسيط المحتوى، واستخدام وسائل الدعم البصرية، وتكليف زملاء أو مساعدين تدريسيين لدعم التفاعل الجماعي.
4. إجراء المزيد من البحوث حول كيفية تأثير تقنية جيكسو على النتائج الأكاديمية والاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقات

الفكرية والنمائية، وخاصة في مختلف السياقات الثقافية والتعليمية.

5. ينبغي على واضعي السياسات التعليمية النظر في دمج استراتيجيات التعلم التعاوني الشامل، مثل تقنية جيكسو، في المبادئ التوجيهية الوطنية للمناهج الدراسية وبرامج إعداد المعلمين.

الخاتمة:

إنّ تهيئةَ البيئة التعليميةِ من أهمّ الأمور لنجاح العملية التعليمية. إن البيئة التعليمية تعكس بنية عامة في أهداف التعلم، وقد تحدد -إلى حد كبير- الروتين اليومي، والبيئة الاجتماعية، والعاطفية، والحماسية، والتفاعل اللحظي بين أفراد البيئة التعليمية (Johnson & Johnson, 2013). وخلال هذه الدراسة النوعية، تم استعراض العديد من الأبحاث والدراسات التي تؤكد أهمية وفعالية تقنية جيكسو، كما تم دراسة معتقدات معلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية حول فعالية تقنية جيكسو، أو الطريقة التقليدية داخل الصف الدراسي، وتمت مناقشة القيود التي تَحولُ دون تطبيقِ المعلم لمعتقداته، وكذلك دور المدرسة في السماح أو عدمه بتطبيق الممارسات التعليمية المثالية لمعتقدات المعلم. ومن خلال المقابلة شبه المنظمة، والملاحظة الصفية، ومراجعة الوثائق؛ يتضح أن معلم التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية يستخدم النهج التقليدي في التدريس، وتتمحور معتقداتُه حول أن تقنية جيكسو لا تتناسب مع قدرات تلاميذه، وأن التدريس عبر المجموعات ليس بذي فائدة على تلاميذه. ومع ذلك، الاعتقادُ المحمولُ من قِبل المعلم في الدراسة الحاليةِ لا يعني أن جميعَ الأنشطةِ الصفية يجب أن تتمَّ في مجموعاتٍ جماعية وعبر تقنيات، مثل تقنية جيكسو؛ بل إن ما تم التأكيدُ عليه في هذه الدراسةِ هو أن الأنشطة الجماعية، وتنفيذ التقنيات التعليمية، يجب أن يكون جزءًا منتظمًا ومهمًّا من الصفوف الدراسية الشاملةِ التي يتواجد بها التلاميذ من ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية. لذلك، قد يكون من المفيدِ على إداراتِ التعليم، والمؤسساتِ التعليمية -بدءًا من الجامعاتِ، وانتهاءً بالمدارس- أن تتبنّى مشروعًا؛ لغرسِ المعتقداتِ الإيجابية تجاه الممارسات التعليميةِ السليمة لجميع المعلمين لصالحِ التلاميذ.

المراجع:

وزارة التعليم. (2017). وكالة التعليم العام: الإدارة العامة للتربية الخاصة. تم الاسترجاع من موقع https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/boysSpecialEducation/Pages/Strategies.aspx

Aronson, E. (1978). The jigsaw classroom. SAGE.

Aronson, E. (2000). Jigsaw Classroom: Overview of the Technique. Retrieved from https://www.jigsaw.org/

Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). Introduction to research in education (8th ed). Cengage Learning.

Alsahli, H. (2014). Education in Saudi Arabia billions of payments without development. Al Jazeera Media Network, pp 12-. Retrieved from http://www.aljazeera.net/portal

Azmin, N. H. (2016). Effect of the jigsaw-based cooperative learning method on student performance in the general certificate of education advanced-level psychology: An exploratory Brunei case study. International Education Studies, 9(1), 91 -106.

Amin, M. E. K., Nørgaard, L. S., Cavaco, A. M., Witry, M. J., Hillman, L., Cernasev, A., & Desselle, S. P. (2020). Establishing trustworthiness and authenticity in qualitative pharmacy research. Research in Social and Administrative Pharmacy, 16(10), 14721482-.

Allen Overseas. (2024). Education system in Saudi Arabia: Overview. Retrieved from https://www.allenoverseas.com/blog/education-system-in-saudi-arabia-overview/

Artut, P. D. (2009). Experimental evaluation of the effects of cooperative learning on kindergarten children›s mathematics ability. *International Journal of Educational Research*, 48(6), 370380-.

Aronson, E., & Patnoe, S. (2011a). Cooperation in the classroom: The jigsaw method. London: Pinter & Martin.

Aronson, E., & Patnoe, S. (2011b). The Jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom (3rd ed.). Pinter & Martin.

Akhtar, K., Perveen, Q., Kiran, S., Rashid, M., & Satti, A. K. (2012). A study of student's attitudes towards cooperative learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(11), 141147-.

Adams, W. C. (2015). Conducting semi-structured interviews. In K. E. Newcomer, H. P. Hatry, & J. S. Wholey, (Eds.), Handbook of practical program

Doymus K, Simsek U, Bayrakceken S (2004). The effect of cooperative learning on attitude and academic achievement in science lessons. J. Turk. Sci. Educ., 2(2): 103–113.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), APA educational psychology handbook: Individual differences and cultural and contextual factors (pp. 471–499). American Psychological Association.

Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 36(6), 717- 732.

Fatimah, I., & Rofiah, N. H. (2016). Optimizing of Jigsaw strategy to improve learning achievements in an inclusive school. The First International Conference on Child - Friendly Education, 421- 426.

Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers› reflections on cooperative learning: Issues of implementation. Teaching and Teacher Education, 26(4), 933940-.

Gok, F., & Erdem, E. (2016). The effect of jigsaw technique on the social skills of students with intellectual disabilities. Educational Sciences: Theory & Practice, 16(5), 18411856-.

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. Australian Journal of Teacher Education, 41(3), 3954-.

Grasha AF, Yangarber-Hicks N (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. Col. Teach., 48(1): 2–11.

Hulac, D. M., & Benson, N. (2010). The effectiveness of the Jigsaw technique on students with intellectual disabilities. Journal of Intellectual and Developmental Disability, 35(2), 93102-.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of evaluation (pp. 492505-). Jossey-Bass.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition. National Academy Press.

Borg, S. (2018). Teachers' beliefs and classroom practices. In P. Garrett and J. M. Cots (Eds.), The Routledge handbook of language awareness (pp. 7589-). Routledge.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101.

Carter, E. W., Asmus, J., & Moss, C. K. (2017). Peer-mediated interventions to support inclusion of students with intellectual and developmental disabilities in general education classrooms. Journal of Special Education, 51(4), 236245-.

Cypress, B. S. (2017). Rigor or reliability and validity in qualitative research: Perspectives, strategies, reconceptualization, and recommendations. Dimensions of Critical Care Nursing, 36(4), 253- 263.

Carter, E. W., & Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30(4), 179193-.

Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed). Pearson.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). SAGE Publications.

Dykens, E. M. (2002). Are jigsaw puzzle skillsspared›in persons with Prader-Willi syndrome?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(3), 343-352.

Dotson, J. M. (2001). Cooperative learning structures can increase student achievement. Kagan Publishing.

postsecondary

and professional settings. Educational Psychology Review, 19(1), 1529-.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(4), 126-.

Kilic, D. (2008). The effect of the jigsaw technique on students with developmental disabilities in inclusive classrooms. *International Journal of Special Education*, 23(3), 111123-.

Katz, J., & Mirenda, P. (2018). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (5th ed.). Pearson.

Kohen, F., & Osborne, A. L. (2011). Implementing the Jigsaw strategy for students with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 41(9), 12321247-.

Kingdom of Saudi Arabia. (2016). Vision 2030. Retrieved from https://www.vision2030.gov.sa/media/rc0b5oy1/saudi_vision203.pdf

Lotan, R. A. (2006). Group work with students who have severe disabilities: Implementing the Jigsaw approach. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39(2), 165180-.

Longhurst, R. (2003). Semi-structured interviews and focus groups. Key Methods in Geography, 3(2), 143- 156.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2019). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (4th ed.). Sage Publications.

Mehta, S., & Kulshrestha, A. K. (2014). Implementation of cooperative learning in science: A developmental-cum-experimental study. Education Research International, (1), 431542.

Meadan, H., & Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. Intervention in School and Clinic,

over 800 meta-analyses relating to achievement.Routledge.

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge.

Harvard University. (2024). Jigsaw. Retrieved from https://ablconnect.harvard.edu/jigsaw-research#:~:text=The%20basic%20premise%20of%20the,a%20group%20goal%20%5B1%5D.

Iqbal, Z., & Rashid, K. (2020). Impact of Jigsaw method of cooperative learning in the subject of science at elementary level. Global Educational Studies Review, 3, 409416-.

Jigsaw Classroom. (2024). History of the Jigsaw. Retrieved from https://www.jigsaw.org/Jacobs, G. M. (2006). Issues in implementing cooperative learning. In S. G. McCafferty, G. M. Jacobs, & C. A. Iddings (Eds.), Cooperative learning and second language teaching pp. 30-46. Cambridge University Press.

Jolliffe, W. (2007). Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice. Paul Chapman.

Joyce, R. L., & Boyle, J. R. (2020). Improving note-taking skills for students with disabilities through a smartpen intervention. *Journal of Special Education Technology*, 35(4), 225235-.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Socialinterdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38(5), 365379-.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). Cooperation and competition: Theory and research. Interaction Book Company.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. In J. Hattie, & E. Anderman (Eds), International handbook of student achievement (pp. 372374-). Routledge.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in

Pariati, N. N. (2018). The effect of Jigsaw technique and stdudents› vocabulary mastery on reading comprehension of the eighth grade students of Smpn 4 Singaraja. Yavana Bhasha: *Journal of English Language Education*, 1(2).

Sahin, A. (2010). Effects of jigsaw II technique on academic achievement and attitudes to written expression course. Educational Research and Reviews, 5(12), 777787-.

Sleeter, C. E., & Carmona, J. F. (2017). Un-Standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom (2nd ed.). Teachers College Press.

Sulisworo, D., Ishafit, I., & Firdausy, K. (2016). The development of mobile learning application using Jigsaw technique. Int. J. Interact. Mob. Technol, 10(3), 1116-.

Souvignier, E., & Kronenberger, J. (2007). Cooperative learning in third graders› jigsaw groups for mathematics and science with and without questioning training. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 755771-.

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports (12th ed.). *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 126(6), 439442-.

Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? Anales de Psicología, 30(3), 785–791.

Slavin, R. E. (2015). Educational psychology: Theory and practice (11th ed.). Pearson.

Sharan, S. (2018). Cooperative learning for inclusive classrooms: Strategies for students with disabilities. *Journal of Educational Research and Practice*, 8(2), 144155-.

Sharan, Y. (2015). Meaningful learning in the cooperative classroom. In W. Jolliffe (Eds.), Learning to learn together: Cooperation, theory, and practice (1st ed., pp. 8394-). Routledge.

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated 43(3), 158- 167.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2005). Promoting inclusion in secondary classrooms. Learning Disability Quarterly, 28(3), 265- 274.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Berkeley, S. (2007). Peers helping peers: Jigsaw classroom as an effective teaching strategy. Exceptional Children, 73(4), 394416-.Maden, S. (2011). Effect of Jigsaw I technique on achievement in written expression skill. Educational Sciences: Theory and Practice, 11(2), 911- 917.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.). Jossey-Bass.

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of ualitative Methods*, 16(1), 1–13.

Oxford Business Group. (2022). Education & training. In The Report: Saudi Arabia 2022. Retrieved from https://oxfordbusinessgroup.com/reports/saudi-arabia/2022-report/education-training

Olukayode, A. S., & Salako, E. T. (2014). Effect of Jigsaw technique and gender on students› attitude to ethnic integration and sustainable development in Nigeria. *World Journal of Education*, 4(3), 4652-.

O'Leary, N., Wattison, N., Edwards, T., & Bryan, K. (2014). Closing the theory–practice gap: Physical education students' use of jigsaw learning in a secondary school. European Physical Education Review, 21(2), 176194-.

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice (4th ed.). Sage Publications.

Rawhani, C. (2023). Relational coding: Enhancing the transparency and trustworthiness of grounded theory research. Methodological Innovations, 16(1), 102- 120.

classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). ASCD.

Tomlinson, C. A. (2017). How to differentiate instruction in academically diverse classrooms (3rd ed.). ASCD.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Verdine, B. N., Troseth, G. L., Hodapp, R. M., & Dykens, E. M. (2008). Strategies and correlates of jigsaw puzzle and visuospatial performance by persons with Prader-Willi syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 113(5), 343- 355.

Xu, L. (2012). The role of teachers› beliefs in the language teaching-learning process. Theory & Practice in Language Studies, 2(7), 13971402-.

التنظيم القانوني لمناطق الإيداع في النظام السعودي مقارناً بالاتفاقيات الدولية

The legal regulation of bonded areas in Saudi system compared to international agreements

د. نافع عوض الله محمد السهلي
أستاذ القانون المساعد، قسم القانون، كلية العلوم والدراسات النظرية، الجامعة السعودية الإلكترونية، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0009-0006-3417-2582

Dr. Nafea Awadallah Mohammed Alsehli
Assistant Professor of Law, Department of the law College of Science and Theoretical Studies, Saudi Electronic University, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2025/02/16، تاريخ القبول: 2025/05/09، تاريخ النشر: 2025/05/30)

المستخلص

هدفت الدراسة الى التعرف على التنظيم القانوني لمناطق الإيداع في النظام السعودي مقارناً بالاتفاقيات الدولية. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وكذلك المنهج المقارن كمنهجية للبحث. تم الاعتماد في الاتفاقيات الدولية على منظمة التجارة العالمية ومنظمة الجمارك العالمية. وتوصلت الدراسة الى أن هناك تشابه بين الاتفاقيات الدولية وبين التنظيم القانوني لقواعد مناطق الإيداع في النظام السعودي، إلا أنه قد ظهرت بعض الاختلافات والمتعلقة بنطاق التطبيق والإجراءات. كما توصلت الدراسة الى أن الأمانة والسلامة تشكلان تحديات لمناطق الإيداع، حيث يجب ضمان سلامة البضائع ومنع أي حوادث أو تسربات قد تحدث، وكذلك تشكل التحديات التكنولوجية والبنية التحتية لمناطق الإيداع مشكلات حقيقية لو لم يتم تطويرها بشكل مستمر. وقد أوصت الدراسة ببعض التوصيات منها أنه ينبغي إجراء تقييم دوري لنظم السلامة والأمان في مناطق الإيداع للتأكد من فعاليتها والتحسين المستمر.

الكلمات المفتاحية: مناطق الإيداع، الاتفاقيات الدولية، منظمة التجارة العالمية، منظمة الجمارك العالمية.

Abstract

The study aimed to identify the legal organization of deposit areas in the Saudi system compared to international agreements. A descriptive-analytical method and a comparative approach were used as research methodologies. International agreements relied on the World Trade Organization and the World Customs Organization. The study found similarities between international agreements and the legal organization of deposit areas in the Saudi system, although some differences emerged regarding the scope of application and procedures. Additionally, the study concluded that security and safety pose challenges to deposit areas, where ensuring the safety of goods and preventing accidents or leaks is crucial. Technological and infrastructural challenges also pose real problems if not continuously developed. The study recommended periodic evaluation of safety and security systems in deposit areas to ensure their effectiveness and continuous improvement.

Keywords: Deposit Zones, International Agreements, World Trade Organization, World Customs Organization.

للاستشهاد: السهلي، نافع عوض الله محمد. (2025). التنظيم القانوني لمناطق الإيداع في النظام السعودي مقارناً بالاتفاقيات الدولية. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 03 (26)، ص81 – ص99.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

Funding: "There is no funding for this research".

المقدمة:

ظهر مصطلح «مناطق الإيداع» حديثًا في عام 2020 كحلٍّ للتحدي الرئيسي الذي يعوق تطوير التجارة عبر الحدود، ألا وهو ضعف البنية التحتية اللوجستية والمرفقية. وقد دفع هذا القصور إلى البحث عن آليات مبتكرة لتحسين إدارة سلاسل الإمداد، حيث تمثل اللوجستيات منهجية عملية لتنظيم تدفقات التجارة العابرة للحدود.

وفي هذا الإطار، اتجهت العديد من الدول إلى تبني مفهوم مناطق الإيداع كأداة فعالة لتنظيم التجارة الدولية، وتعزيز اندماج المناطق الفردية ضمن النظام الاقتصادي العالمي بسرعة وكفاءة.

وتعرف مناطق الإيداع بأنها منطقة نقل ولوجستيات جيدة، حيث تحتوي على نظام ضريبي وجمركي خاص للبضائع المستوردة، والتي تُخزن بدون رسوم جمركية أو ضريبة القيمة المضافة أو الضرائب الاستهلاكية. ومن الملاحظ أن عدد مناطق الإيداع في العالم في ازدياد، ففي الصين فقط، هناك 120 منطقة منها (UNCTAD, 2019).

ومع ظهور مناطق الإيداع بدأت تظهر قوانين جديدة متعلقة بها، وحيث إن مناطق الإيداع هي جديدة داخل المملكة العربية السعودية فقد بدأ الاهتمام بها، لما لها من أهمية كبيرة وتأثير على اقتصاد المملكة، حيث إنها تعد أحد الأنظمة والأوضاع الجمركية التي تدعم الشركات اللوجستية التي تعمل في تخزين البضائع والسلع، وتقديم الخدمات والعمليات اللوجستية داخل هذه المناطق. وكذلك لما لها من أهمية في استقرار المستثمرين ولذلك تم اصدار قوانين وتشريعات منظمة لتلك المناطق. فقد أصدرت هيئة الزكاة والضريبة والجمارك القرار رقم (28918) بتاريخ 1445/05/25هـ، يتعلق بالموافقة على قواعد مناطق الإيداع وإلغاء ما يتعارض معها من أحكام. وتأتي هذه القواعد بديلاً عن قواعد وشروط إنشاء مناطق ومستودعات الإيداع التي تم إصدارها بالقرار الإداري رقم (132717) وتاريخ 1441/01/25هـ (هيئة الزكاة والضريبة والجمارك، 2024).

وقد حرصت هيئة الزكاة والضريبة والجمارك، خاصة مع انطلاق رؤية 2030م، على تطوير وتحسين خدماتها مما دفعها إلى تحقيق أعلى درجات الالتزام والكفاءة، وحماية الأمن الوطني، وتنظيم جميع الأنشطة المتعلقة بالجمارك والمنافذ الجمركية. وفي هذا السياق، أصدرت الهيئة مؤخرًا القواعد المنظمة لتشغيل مناطق الإيداع في المملكة، والتي تشمل تحديد الأحكام النظامية المتعلقة بتراخيص المناطق وأسس ممارسة الأنشطة فيها، بالإضافة إلى توضيح التزامات المشغلين ودور الهيئة الإشرافي والرقابي عليها (الربيش، 2024).

وحيث إن مناطق الإيداع تأتي ضمن الهياكل الأساسية في النظام المالي العالمي، حيث تلعب دوراً حيوياً في توفير الاستقرار المالي والحماية للمستثمرين في السعودية، لذلك تُنظم قواعد مناطق الإيداع بشكل دقيق وفقاً للتشريعات المحلية والقوانين الدولية المعترف بها. وحيث إن النظام السعودي يتمتع بترسانة قانونية شاملة تهدف إلى تعزيز الشفافية وحماية المستثمرين، مما يجعله جاذباً للاستثمارات المحلية والدولية، فقد ظهرت قوانين تتعلق بمناطق الإيداع ومنها المادة 75 في قانون الجمارك الموحد لدول مجلس التعاون والتي تناولت مناطق الإيداع. ومع ذلك، تشهد هذه القوانين تأثراً مباشراً من الاتفاقيات الدولية التي تعكس المعايير والممارسات الدولية في مجال مناطق الإيداع. ومن خلال المقارنة بين التنظيم القانوني لقواعد مناطق الإيداع في النظام السعودي والاتفاقيات الدولية، يمكن فهم الجوانب التشريعية التي تتوافق وتختلف، وكذلك فهم كيفية تحقيق التوازن بين القوانين المحلية والدولية في هذا السياق ولذلك استشعر الباحث أهمية الموضوع.

مشكلة البحث

تعد مناطق الإيداع من أهم أساليب الجمارك الحديثة، فقد ظهرت فكرة مناطق الإيداع كأداة من الأدوات اللوجستية الجديدة في النظم الجمركية وذلك لتشجيع الاستثمار والمستثمرين. وقد انتشرت مناطق الإيداع في العديد من دول العالم، وقد ظهرت في المملكة العربية السعودية حينما أصدرت هيئة الزكاة والضريبة والجمارك قراراً رقم (28918) بتاريخ 1445/05/25هـ، يتعلق بالموافقة على قواعد مناطق الإيداع وإلغاء ما يتعارض معها من أحكام (هيئة الزكاة والضريبة والجمارك، 2024). وبسبب انتشار مناطق الإيداع في المملكة فكان لابد من الاهتمام بتطوير الانظمة القانونية المتعلقة بهذا الموضوع ولذلك كانت هناك المادة 75 من قانون الجمارك الموحد لدول مجلس التعاون والتي تناولت مناطق الإيداع (الأمانة العامة للجان الزكوية والضريبية والجمركية، 2022). ولذلك وبسبب حداثة الموضوع واهميته وسرعة انتشاره وقدرته على التأثير على الاقتصاد داخل المملكة وارتباطه برؤية المملكة 2030 وظهور قوانين جديدة متعلقة بمناطق الإيداع، فقد استشعر الباحث مشكلة البحث والتي تكمن في الاجابة على السؤال الرئيس التالي «ما التنظيم القانوني لقواعد مناطق الإيداع في النظام السعودي وفقًا للمادة 75 من قانون الجمارك الموحد لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية مقارناً بالاتفاقيات الدولية؟» حيث سيتم دراسة مدى كفاية القواعد القانونية لتنظيم مناطق الإيداع في النظام السعودي ومدى توافقها مع الاتفاقيات الدولية.

أسئلة البحث

يحاول البحث الإجابة على السؤال الرئيس التالي «ما هو التنظيم القانوني لقواعد مناطق الإيداع في النظام السعودي وفقًا للمادة 75 من قانون الجمارك الموحد لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية مقارناً بالاتفاقيات الدولية؟» ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مناطق الإيداع؟
2. ما الهدف من إنشاء مناطق الإيداع؟

3. ما أهمية مناطق الإيداع؟
4. ما قوانين مناطق الإيداع وفقًا لهيئة الزكاة والضريبة والجمارك؟
5. ما التنظيم القانوني لمناطق الإيداع وفقًا للمادة 75 في قانون الجمارك الموحد لدول الخليج؟
6. ما الفرق بين التنظيم القانوني لمناطق الإيداع وفقا للمادة 75 في قانون الجمارك الموحد لدول الخليج والاتفاقيات الدولية؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

- تعريف ماهية مناطق الإيداع
- تحديد الهدف من إنشاء مناطق الإيداع
- التعرف على أهمية مناطق الإيداع
- التعرف على قوانين مناطق الإيداع وفقا لهيئة الزكاة والضريبة والجمارك.
- التعرف على التنظيم القانوني لمناطق الإيداع وفقا للمادة 75 في قانون الجمارك الموحد لدول الخليج.
- تحديد الفرق بين التنظيم القانوني لمناطق الإيداع تبعا للنظام السعودي والاتفاقيات الدولية.

أهمية البحث

الأهمية العلمية

1. حداثة الموضوع وأهميته حيث –وعلى حسب علم الباحث– يعتبر البحث اللبنة الأولى ومن أوائل الدراسات في هذا الموضوع.
2. يعزز البحث المعرفة حول التنظيم القانوني لمناطق الإيداع.
3. يوفر البحث الفهم العلمي للتحديات والمميزات المرتبطة بقوانين مناطق الإيداع.
4. يسهم البحث في إثراء الأبحاث في مجال دراسة قوانين الجمارك.

الأهمية العملية

- يسهم البحث في فتح آفاق فهم أعمق لقوانين الجمارك وخصوصًا مناطق الإيداع وتأثيرها على الاقتصاد في المملكة العربية السعودية.
- يمكن للبحث أن يسهم في توجيه مشرعي القوانين المرتبطة بمناطق الإيداع بالمملكة نحو المميزات والمشكلات في القانون الحالي الأمر الذي قد يساعد على تحسين تلك القوانين.

حدود البحث

الحد الموضوعي: يقتصر البحث على دراسة التنظيم القانوني لقواعد مناطق الإيداع في النظام السعودي مقارناً بالاتفاقيات الدولية.

الحد المكاني: المملكة العربية السعودية.

الحد الزماني: 2024م.

مصطلحات البحث

مناطق الإيداع

تُعرّف مناطق الإيداع بأنها مناطق يتم إنشاؤها لإيداع البضائع في حالة معلقة للرسوم الجمركية والضرائب، وتحت إشراف هيئة الزكاة والضريبة والجمارك وإدارة الجهات المشغلة المرخص لها. ويُسمح في هذه المناطق بإدخال البضائع مع تعليق الرسوم الجمركية والضرائب حتى يتم إدخالها إلى السوق المحلي أو إعادة تصديرها (Fang et al, 2024).

التعريف الإجرائي

عرف الباحث مناطق الإيداع إجرائياً بأنها المناطق التي يوضع فيها البضائع وتكون معلقة للرسوم الجمركية أو الضرائب وتخضع لإشراف هيئة الزكاة والضريبة والجمارك.

الاتفاقيات الدولية

التعريف الإجرائي

عرف الباحث الاتفاقيات الدولية اجرائياً بأنها الاتفاقيات التي تبرم بين الدول لتبسيط وتيسير الإجراءات الجمركية المتعلقة بالتجارة الدولية. تهدف هذه الاتفاقيات إلى تحسين تدفق البضائع عبر الحدود، وتقليل التكاليف والتأخيرات الناجمة عن الإجراءات الجمركية التقليدية.

وتشمل التسهيلات المتفق عليها في هذه الاتفاقيات الإجراءات، مثل تبادل المعلومات الإلكترونية، وتطبيق الإجراءات الجمركية المبسطة، وتبسيط إجراءات الفحص والتفتيش الجمركي، وتسهيل إجراءات النقل الدولي وتبادل البضائع بين البلدان المتعاقدة. وتهدف إلى تحقيق التعاون والتكامل بين الدول في مجال الجمارك لتسهيل التجارة الدولية وتعزيز الاقتصاد العالمي.

والمقصود في هذا البحث هم منظمة التجارة العالمي (WTO) ومنظمة الجمارك العالمية (WCO).

منهجية البحث

اعتمد الباحث في منهجية البحث على التالي:

- استخدام المنهج الوصفي بسبب ملاءمته لموضوع البحث. حيث يتم وصف الظاهرة موضع الدراسة وهي التنظيم القانوني لقواعد مناطق الإيداع وفقا للقانون السعودي مقارناً بالاتفاقيات الدولية، وتجميع معلومات عنها وتحليل تلك المعلومات للوقوف على اسباب الظاهرة. ويُعرَّف المنهج الوصفي بأنه: المنهج الذي يقوم على وصف ظاهرة ما وتحليل تلك المعلومات للوصول إلى أسباب هذه الظاهرة والعوامل التي تتحكم فيها واستخلاص النتائج للتعميم (الزغبي والوادي، 2011).
- واستخدام المنهج المقارن وهو المنهج الذي يعتمد على المقارنة بين ظاهرتين أو أكثر (الطائي وآخرون، 2014). حيث استخدمه الباحث للمقارنة بين التنظيم القانوني

لقواعد مناطق الإيداع وفقا للقانون السعودي والاتفاقيات الدولية.

الدراسات السابقة

بسبب حداثة الموضوع لم يكن هناك دراسات سابقة مرتبطة بشكل مباشر بموضوع البحث – على حد علم الباحث–ولذلك يعتبر هذا البحث هو لبنة وباكورة الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع.

خطة البحث

يشتمل البحث على التالي:

الإطار العام للدراسة

يشتمل على (المقدمة، مشكلة البحث، أسئلة البحث، أهداف البحث، أهمية البحث، مصطلحات البحث، حدود البحث، منهجية البحث، الدراسات السابقة، وخطة البحث).

المبحث الأول: مناطق الإيداع

- المطلب الأول: تعريف مناطق الإيداع.
- المطلب الثاني: الهدف من إنشاء مناطق الإيداع ووظيفة تلك المناطق.
- المطلب الثالث: التعرف على أهمية مناطق الإيداع.
- المطلب الرابع: أنواع مناطق الإيداع.

المبحث الثاني: التنظيم القانوني لمناطق الإيداع في النظام السعودي

- المطلب الأول: قواعد مناطق الإيداع تبعا لهيئة الزكاة والضريبة والجمارك.
- المطلب الثاني: التنظيم القانوني لمناطق الإيداع وفقا لنظام الجمارك الموحد لدول الخليج.
- المطلب الثالث: الأساس النظامي لمناطق الإيداع في المملكة العربية السعودية ودول مجلس التعاون الخليجي.
- المبحث الثالث: تنظيم مناطق الإيداع وفقًا للمنظمات والاتفاقيات الدولية.
- المطلب الأول: تنظيم مناطق الإيداع وفقًا للمنظمات والاتفاقيات الدولية.
- المطلب الثاني: الفرق بين التنظيم القانوني لمناطق الإيداع وفقا للنظام السعودي والاتفاقيات الدولية.
- المطلب الثالث: أثر تنظيم مناطق الإيداع على التجارة.

ملخص النتائج والتوصيات

المراجع

المبحث الأول: مناطق الإيداع

تمهيد

تُعد مناطق الإيداع أحد المفاهيم الحيوية في مجال التجارة الدولية وتعزيز النشاط الاقتصادي عبر الحدود. تُعرف مناطق الإيداع بوجود مناطق داخلية في البلاد تخضع لسياسات وشروط تجارية خاصة تهدف إلى تعزيز تبادل السلع والخدمات بين الدول وتسهيل عمليات الاستيراد والتصدير. يستند تأسيس هذه المناطق إلى تشجيع الاستثمارات الأجنبية وتعزيز التجارة الدولية، وبالتالي، تلعب دوراً هاماً في تعزيز التكامل الاقتصادي العالمي وتحفيز النمو الاقتصادي.

يهدف هذا المبحث إلى فهم أساسيات مناطق الإيداع، بدءًا من تعريفها والغايات التي تم تأسيسها من أجلها، وصولاً إلى تحليل أهميتها والقوانين واللوائح التي تحكم عملها. حيث سيتم استعراض مفهوم مناطق الإيداع وأهميتها كآلية لتعزيز التجارة الدولية وتحفيز النشاط الاقتصادي، مما يوفر إطاراً شاملاً لفهم الدور الذي تلعبه مناطق الإيداع في سياق التجارة العالمية.

• المطلب الأول: تعريف مناطق الإيداع

مناطق الإيداع هي منطقة داخلية ذات حدود محددة ولها شروط تجارية أو سياسات خاصة. على سبيل المثال، يمكن لأي سلع مستوردة دخول تلك المنطقة والتعرض لإعفاء من دفع الرسوم والبقاء مخزنة في تلك المناطق (China Fright, 2022).

وفي نفس السياق فقد تم تعريف مناطق الإيداع بأنها المناطق التي يتم فيها وضع البضائع تحت حالة مؤقتة للحفاظ على استثنائها من دفع الرسوم الجمركية والضرائب، وتشمل وجود مستودع أو مجموعة من المستودعات، حيث يُمارس فيها الأنشطة المحددة وفقًا للقوانين المعمول بها في كل منطقة، وتتم إدارة هذه المناطق من قبل المشغل بمراقبة وإشراف الهيئة الجمركية (هيئة الزكاة والضريبة والجمارك، 2024).

وهنا يرى الباحث أن التعريفات الواردة لمناطق الإيداع تقدم فهمًا شاملاً لطبيعة هذه المناطق ودورها في التجارة العابرة للحدود. وتشير إلى أنها مناطق داخلية تحدد حدودها وتفرض شروطًا تجارية أو سياسات خاصة بهدف تسهيل تدفق البضائع عبر الحدود، دون دفع رسوم جمركية أو ضرائب. حيث يتم إدارة هذه المناطق بواسطة المشغلين بتنظيم ورقابة من الهيئات المعنية كهيئة الزكاة والضريبة والجمارك، مما يجعلها بيئة مؤقتة تحت إشراف حكومي لتنظيم عمليات الاستيراد والتصدير بشكل فعال ومنظم. وبشكل أوضح هي مناطق محددة يتم فيها إيداع البضائع المستوردة أو المصدرة تحت إشراف الجمارك، بهدف تخزينها أو معالجتها أو إعادة تصديرها دون دفع الرسوم الجمركية أو الضرائب حتى يتم إطلاقها أو التصرف فيها وفقاً للأنظمة المعمول بها. فهذه التعريفات تبرز أهمية مناطق الإيداع في تعزيز النشاط التجاري وتسهيل عمليات التبادل التجاري العابرة للحدود بطريقة ملائمة ومرنة.

• المطلب الثاني: الهدف من إنشاء مناطق الإيداع ووظيفة تلك المناطق

الهدف من إنشاء مناطق الإيداع هو تسهيل حركة البضائع والتجارة، حيث تتيح للمستوردين والمصدرين فرصة تخزين البضائع وتنفيذ العمليات اللوجستية بدون دفع الرسوم والضرائب حتى يتم إدخالها إلى السوق المحلي أو إعادة تصديرها. تُشرف على هذه

المناطق هيئة الزكاة والضريبة والجمارك، وتُديرها الجهات المشغلة المرخص لها بتشغيل المنطقة أو المستودع.

تُوفر مناطق الإيداع بيئة لوجستية احترافية تدعم الحركة والخدمات اللوجستية في المملكة، بما في ذلك عمليات التخزين والتجميع وإعادة التوزيع والتصدير، وهذا يسهم في جعل المملكة منصة لوجستية عالمية (الدوسري، 2024).

وفي نفس السياق فإن من خدمات مناطق الإيداع تكمن في التالي: (ميناء الملك عبد الله الدولي، 2024).

- تخزين البضائع بدون فرض رسوم جمركية عليها.
- إعفاء من الرسوم الجمركية وضريبة القيمة المضافة حتى فسح البضائع للسوق المحلية، مع إعفاء كامل عند إعادة التصدير.
- فسح البضائع جزئيًا وتقسيم بوليصة الشحن.
- توفير حلول جاهزة في حال نقص الطاقة التخزينية، بما في ذلك تجميع البضائع، والتغليف، وإعادة التغليف، والتعبئة.
- إجراءات الفحص والمعاينة من قبل الجمارك السعودية داخل مستودعات العميل أو ساحات التخزين للبضائع المقرر فسحها للدخول إلى المملكة، بالإضافة إلى سحب عينات من المستودعات وفحصها بعد الموافقات اللازمة من الهيئة العامة للغذاء والدواء.
- الحصول على ترخيص خاص مباشرة لاستئجار مستودع أو ساحة داخل المنطقة، سواء للشركات السعودية أو غير السعودية، عبر هيئة المدن والمناطق الاقتصادية الخاصة.
- سرعة إنهاء الإجراءات الجمركية للفسح أو إعادة التصدير بفضل وجود مكاتب خاصة للجمارك السعودية داخل المنطقة.

الجدير بالذكر أن الهدف الرئيسي من مناطق الإيداع هو توفير بيئة تنظيمية مشجعة لتدفق البضائع وتقديم الخدمات اللوجستية في المملكة، بهدف تيسير عمليات التجارة وتعزيز مكانة المملكة كمركز لوجستي عالمي (هيئة الزكاة والضريبة والجمارك، 2024).

وبعد الاضطلاع والقراءة يرى الباحث أن أهمية مناطق الإيداع تكمن في دعم حركة البضائع وتسهيل التجارة الدولية في المملكة العربية السعودية. وتبين أيضًا كيف توفر هذه المناطق بيئة مواتية للأعمال، وتسهم في تعزيز النشاط الاقتصادي وتعزيز الاستثمارات، مما يسهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة. بالإضافة إلى ذلك، توضح الخدمات المذكورة كيف تلعب مناطق الإيداع دورًا حيويًا في تحسين البنية التحتية اللوجستية وزيادة القدرة التنافسية للاقتصاد السعودي في الساحة الدولية.

• المطلب الثالث: التعرف على أهمية مناطق الإيداع

تبعاً لهيئة الزكاة والضرائب الجمركية (2024ب) فإن أهمية مناطق الإيداع تكمن في التالي:

- تمكن مناطق الإيداع التجار غير المقيمين من مزاولة الأنشطة التجارية داخل المنطقة دون الحاجة لسجل تجاري.
- المرونة في عمليات الفسح والإجراءات الجمركية
- المرونة في العمليات اللوجستية.
- تحسين كفاءة العمليات التشغيلية للشركات وتخفيض التكاليف.
- المرونة في إدارة السيولة المالية.

الجدير بالذكر أنه وتبعاً لميناء الملك عبد الله الدولي (2024) تكمن أهمية مناطق الإيداع في النقاط التالية:

- تلبية العرض والطلب في الوقت المناسب.
- تحقيق التوفير في تكلفة النقل وزيادة فعالية عمليات النقل البري.
- تعزيز التنمية الاقتصادية من خلال جذب التبادل التجاري وخلق فرص العمل.
- اتساع قاعدة العملاء والتبادل التجاري، مما يسهم في التوسّع المستقبلي المرتقب.
- توفير أحدث المستودعات ومرافق التخزين المبرّدة.
- تحسين الجودة البيئية من خلال تقليل حركة الشاحنات على الطرق.
- توفير مساحات واسعة لركن الشاحنات والسيارات.
- القيام بأعمال الصيانة العامة وتنسيق الحدائق وإدارة النفايات.

وهنا يرى الباحث أن البيانات الواردة من هيئة الزكاة والضرائب الجمركية وميناء الملك عبد الله تسلط الضوء على أهمية مناطق الإيداع في تحقيق عدة مزايا وفوائد اقتصادية ولوجستية. حيث تتيح للتجار غير المقيمين فرصة مزاولة الأنشطة التجارية دون الحاجة لسجل تجاري، وتوفر مرونة في عمليات الفسح والجمارك واللوجستيات، وتعمل على تحسين كفاءة العمليات التشغيلية وتخفيض التكاليف، إلى جانب إدارة السيولة المالية. وكذلك تعزز هذه المناطق التنمية الاقتصادية وتعمل على جذب التبادل التجاري، وإيجاد فرص للعمل، بالإضافة إلى تحسين البيئة من خلال تقليل حركة الشاحنات وإدارة النفايات. وبالتالي فإن هذه المزايا والفوائد تبرز أهمية مساهمة مناطق الإيداع في تعزيز الاقتصاد المحلي والتجارة الدولية، وتحسين بنية التخزين والنقل في المملكة العربية السعودية.

• المطلب الرابع: أنواع مناطق الإيداع.

في التجارة الدولية، تُعتبر مناطق الإيداع (أو المناطق الاقتصادية الخاصة) أدوات مهمة لتعزيز التبادل التجاري وجذب الاستثمارات. تُقسّم هذه المناطق عادةً إلى عدة أنواع رئيسية، كل منها له خصائصه وأهدافه. إليك الأنواع الرئيسية: (البنك الدولي، 2017).

1. مناطق التخزين والتوزيع: وهي مناطق معفاة من الجمارك والضرائب، تُستخدم لتخزين البضائع وإعادة تصديرها دون تعريضها للإجراءات الجمركية المحلية. والهدف منها تخفيض تكاليف التخزين، وتسهيل إعادة التصدير، وتشجيع التجارة الدولية. مثل موانئ جبل علي في الإمارات.
2. المناطق الصناعية الحرة: وهي مناطق مخصصة للتصنيع الموجه نحو التصدير، حيث تُعفى الشركات من الضرائب والقيود الجمركية على الواردات والصادرات. والهدف منها جذب الاستثمار الأجنبي، وتشجيع التصنيع المحلي للتصدير. مثل المناطق الاقتصادية في الصين.
3. المناطق الاقتصادية الخاصة: وهي مناطق أوسع نطاقًا تشمل حوافز ضريبية وجمركية وقوانين مرنة لتشجيع الاستثمار المحلي والأجنبي في قطاعات متعددة (صناعة، خدمات، تجارة). والهدف: تنمية اقتصادية شاملة، وخلق فرص عمل، ونقل التكنولوجيا. مثل منطقة شنزن الاقتصادية في الصين (منظمة التجارة العالمية (WTO)
4. مناطق الخدمات المالية: وهي مناطق مخصصة للخدمات المالية والمصرفية، تخضع لتنظيمات مالية مرنة وجاذبة للاستثمار الأجنبي. تهدف إلى تطوير القطاع المالي، جذب البنوك الدولية وشركات الاستثمار. مثل مركز دبي المالي العالمي (DIFC).
5. مناطق التكنولوجيا والابتكار: وهي مناطق تركز على جذب شركات التكنولوجيا والبحث والتطوير، مع تقديم إعفاءات ضريبية وتسهيلات للابتكار. تهدف لتعزيز الابتكار، ونقل المعرفة، دعم الشركات الناشئة. مثل حديقة التكنولوجيا في بنغالور (الهند).
6. مناطق التجارة الحرة الثنائية: وهي مناطق تنشأ بموجب اتفاقيات ثنائية بين دولتين لإعفاء البضائع من الرسوم الجمركية. والهدف منها تعزيز التبادل التجاري بين الدولتين. مثل منطقة التجارة الحرة بين الولايات المتحدة والمكسيك (USMCA).
7. هذه التقسيمات قد تتداخل حسب سياسات كل دولة، لكنها تعطي نظرة شاملة عن أشكال مناطق الإيداع في التجارة الدولية.

المبحث الثاني: التنظيم القانوني لمناطق الإيداع في النظام السعودي

تمهيد

في النظام السعودي، تُعتبر قواعد مناطق الإيداع الجمركية جزءاً أساسياً من البنية التحتية للتجارة الدولية والنظام الجمركي. تهدف هذه القواعد إلى تسهيل عمليات الاستيراد والتصدير وتحفيز التجارة الخارجية، وذلك من خلال توفير بيئة مواتية لتخزين البضائع المستوردة والمصدرة بشكل مؤقت دون دفع الرسوم الجمركية أو الضرائب عليها حتى يتم تصريفها في السوق المحلية أو الخارجية. يستند التنظيم القانوني لقواعد مناطق الإيداع الجمركية في المملكة العربية السعودية إلى التشريعات والأنظمة التي أقرتها الجهات المختصة، ومنها هيئة الزكاة والضريبة والجمارك ونظام الجمارك الموحد لدول الخليج. وتهدف هذه التشريعات إلى تحديد الضوابط والإجراءات التي يجب اتباعها في إدارة وتشغيل قواعد المناطق الجمركية، بما يضمن سلامة البضائع المخزنة والامتثال للتشريعات الجمركية والضريبية المعمول بها. تعمل قواعد مناطق الإيداع الجمركية على تقديم خدمات متعددة للمستوردين والمصدرين والشركات التجارية، منها تخزين البضائع بأمان وبالامتثال للضوابط الجمركية، وتسهيل إجراءات التفتيش والإفراج عن البضائع، وتوفير خدمات الشحن والتخليص الجمركي. كما تلعب قواعد المناطق الجمركية دوراً مهماً في تحفيز الاستثمار الأجنبي وتعزيز النشاط التجاري والصناعي في المملكة.

يتناول هذا المبحث مطلبين أساسيين: الأول هو التعرف على قواعد تنظيم والقوانين التي تحكم عمل وإدارة مناطق الإيداع تبعا لهيئة الزكاة والضريبة والجمارك، والثاني هو التنظيم القانوني لمناطق الإيداع وفقاً لنظام الجمارك الموحد لدول مجلس التعاون الخليجي. في ضوء ذلك، سنقوم بتحليل واستعراض الأنظمة واللوائح المعمول بها في المملكة العربية السعودية لتنظيم قواعد مناطق الإيداع الجمركية، بما يضمن توافر بيئة مواتية لتخزين البضائع المؤقتة بدون دفع الرسوم الجمركية أو الضرائب، وكذلك يتم التطرق إلى كيفية تطبيق هذه الأنظمة واللوائح بما يتماشى مع النظام الجمركي الموحد لدول مجلس التعاون الخليجي، بهدف تحقيق التنسيق والتوافق بين السياسات الجمركية للدول الأعضاء في المجلس.

المطلب الأول: قواعد مناطق الإيداع تبعا لهيئة الزكاة والضريبة والجمارك.

بحسب قرار محافظ هيئة الزكاة والضريبة والجمارك رقم (28918) بتاريخ 1445/05/25هـ بشأن قواعد مناطق الإيداع وبناءً على الصلاحيات الممنوحة له طبقاً للنظام، ومراجعة قواعد وشروط إنشاء مناطق ومستودعات الإيداع، فقد تقرر: الموافقة على قواعد مناطق الإيداع كما هو مبين في الصيغة المرفقة بهذا القرار. وايضاً تلغي هذه القواعد والشروط المتعلقة بإنشاء مناطق ومستودعات الإيداع التي تم إصدارها بالقرار الإداري رقم (132717) بتاريخ 1441/1/25هـ، وتلغي أيضاً كافة الأحكام المتعارضة معها (هيئة الزكاة والضريبة والجمارك، 2024).

حيث انقسمت قواعد مناطق الإيداع الجديد إلى ثمان فصول، كل فصل يختص بجانب محدد من جوانب القانون:

ويشتمل الفصل الأول منها، التعريفات ونطاق التطبيق وكذلك إنشاء مناطق ومستودعات الإيداع والتي تكون داخل الدائرة الجمركية أو خارجها على حسب قرار المحافظ.

يُخضع مشغلو مناطق الإبداع في المملكة لأحكام هذه القواعد، مع الالتزام بالمتطلبات والموافقات اللازمة قبل بدء

العمليات. تنص هذه المادة على أن جميع مشغلي مناطق الإبداع في المملكة يخضعون لأحكام هذه القواعد، ويجب عليهم الالتزام بالمتطلبات والموافقات اللازمة قبل بدء عمليات التشغيل.

تُنشأ مناطق الإبداع بقرار من المحافظ، سواء داخل الدائرة الجمركية أو خارجها.

تعليق على الفصل الأول

المادة الأولى توضح تعريفات الألفاظ والمصطلحات المستخدمة في قواعد هيئة الزكاة والضريبة والجمارك لعام 2024م، مما يسهل فهم النصوص القانونية ويضمن التوافق في التفاهم بين جميع الأطراف المعنية. ومن بين هذه التعريفات تشمل مفاهيم مثل الهيئة والمجلس والوزير والمحافظ ونظام الجمارك الموحد واللائحة التنفيذية، مما يوفر إطاراً واضحاً للتعامل مع القواعد واللوائح المعمول بها. أما المادة الثانية، فتحدد نطاق تطبيق القواعد على مشغلي مناطق الإبداع في المملكة، مع التأكيد على الالتزام بالمتطلبات والموافقات اللازمة قبل بدء العمليات. هذا يساهم في تحقيق الشفافية والمساءلة، ويعزز من مستوى التطبيق الفعال للقواعد. أما المادة الثالثة، فتوضح إجراءات إنشاء مناطق ومستودعات الإيداع بقرار من المحافظ، مما يضمن عملية تشغيل سلسة ومنظمة لهذه المناطق، ويضع الأسس القانونية والإدارية لتنظيم عمليات الاستيراد والتصدير داخل المملكة.

والجدير بالذكر أن المادتان الأولى والثانية من لائحة هيئة الزكاة والضريبة والجمارك لعام 2024 تضمّنت معالم مهمة تهدف إلى توضيح الألفاظ والمصطلحات المستخدمة في النصوص القانونية، مما يُسهّل على المعنيين فهم القواعد وتطبيقها بشكل صحيح وفقًا للإطار القانوني المحدد. وتُعزز هذه المادتان من مستوى الشفافية والتواصل بين الجهات المعنية، وتعمل على تعزيز مستوى الامتثال والمساءلة في سياق العمل اللوجستي والجمركي. من جهة أخرى، فإن المادة الثالثة توضّح الإجراءات اللازمة لإنشاء مناطق ومستودعات الإيداع، وهو ما يُعتبر خطوة أساسية في تطوير البنية التحتية للتجارة والتخزين داخل المملكة. إن هذه الخطوة تعزز القدرة على تنظيم وإدارة عمليات الاستيراد والتصدير بطريقة فعالة ومنظمة، مما يعزز من دور المملكة كمركز للتجارة الدولية ويسهم في تعزيز النمو الاقتصادي المستدام.

ويشمل الفصل الثاني منها على التنظيم (التراخيص والأنشطة) (هيئة الزكاة والضريبة والجمارك، 2024):

تناول في المادة الرابعة بالمقابل المالي والذي يتم تحديده من قبل المجلس. حيث يُحدد المجلس المقابل المالي المطلوب للحصول على الرخصة.

وتناول في المادة الخامسة: تراخيص وأنشطة مناطق الإيداع، حيث يجب الحصول على ترخيص بعد تحديد نوع منطقة الإيداع، حيث تتعلق هذه المادة بتراخيص وأنشطة مناطق الإيداع وتشمل رخصة منطقة الإيداع وكذلك رخصة منطقة الإيداع المتخصصة، وأيضاً رخصة منطقة خزانات الإيداع وأخيراً رخصة منطقة الإيداع المؤقتة. حيث يجب على المتقدم للحصول على رخصة مشغل منطقة إيداع أن يحدد في طلبه نوع الرخصة المتقدم لها وفقًا لرخصة منطقة الإيداع العامة، رخصة منطقة الإيداع المتخصصة، ورخصة منطقة خزانات الإبداع وتتضمن تشاط تخزين المشتقات البترولية والبتروكيميائية السائلة، ورخصة منطقة الإيداع المؤقتة الخاصة بإيداع البضائع لمدة لا تزيد عن (6) ستة أشهر.

تناول في المادة السادسة: شروط التقديم على الرخصة، حيث يجب تقديم طلب الحصول على الرخصة عبر القنوات والنماذج المعتمدة من قبل الهيئة. ويجب أن تكون المنشأة المتقدمة حاصلة على الرقم الوطني وكذلك تقديم سجل تجاري سار للمنشأة يحتوي على نوع النشاط. بالإضافة لتقديم صورة من صك ملكية العقار أو عقد الإيجار والحصول على الموافقات الأمنية والتراخيص الانشائية وتقديم المخططات الهندسية وفقا للمعايير. وأيضا تقديم المستندات بجميع المستلزمات المادية. وفي حالة وجود مخالفات للقواعد أو الأنظمة واللوائح، يجب تقديم ضمان بنكي لمدة تزيد عن مدة الرخصة بسنة، بقيمة ثابتة قدرها مليون ريال.

تناول في المادة السابعة: مراجعة الطلب، حيث تقوم الهيئة بمراجعة طلب الترخيص والتحقق من جميع المتطلبات الواردة وإذا لم تستوفِ المنشأة أحد الشروط والمتطلبات اللازمة للتشغيل، يُطلب منها استكمال المطلوب خلال المدة المحددة في الإشعار. وفي حال عدم الالتزام، يتم إلغاء الموافقة المبدئية ورفض الطلب مع توضيح أسباب الرفض وإشعار صاحب الشأن بذلك. أما إذا تم استيفاء كل المتطلبات والاشتراطات، يتم إشعار المنشأة بالموافقة النهائية على منح الرخصة، والتي تخوّلها بالبدء بأعمال التشغيل وإدارة منطقة الإيداع.

تناول في المادة الثامنة: صلاحية الرخصة وتجديدها، حيث تُمنح الرخصة من قبل الهيئة وفقًا للنموذج المعتمد لديها، وتكون باسم المنشأة، لمدة تصل إلى (10) عشر سنوات من تاريخ إصدارها، ويقتصر العمل بها على الموقع الموافق عليه من الهيئة. ويُمكن تجديد الرخصة لفترة أخرى أو فترة مماثلة إذا تم تقديم طلب التجديد قبل مرور مدة (90) تسعين يومًا على تاريخ انتهاء صلاحية الرخصة. ويجب عدم وجود أي مستحقات مالية على المشغل لدى الهيئة.

تعليق على الفصل الثاني:

الفصل الثاني يقدم إطارًا قانونيًا شاملًا لمنح التراخيص وتنظيم الأنشطة المتعلقة بها. حيث تبرز المادة الرابعة أهمية المقابل المالي كشرط للحصول على الرخصة، بينما تنص المادة الخامسة على شروط الحصول على تراخيص وأنشطة مناطق الإيداع، بما في ذلك تحديد أنواع التراخيص والأنشطة والمتطلبات اللازمة لكل منها. وكذلك توضح المادة السادسة الشروط التي يجب توفرها لتقديم طلب الحصول على الرخصة، بما في ذلك الوثائق المطلوبة والشروط المالية، وتفصيل ضمان بنكي في حالة وجود مخالفات للقواعد والأنظمة. بينما تنص المادة السابعة على إجراءات

مراجعة الطلب ومعالجة الاستثناءات، وتوضح المادة الثامنة مدة صلاحية الرخصة وإمكانية تجديدها بشرط عدم وجود مستحقات مالية على المشغل. إن هذه الأحكام تسعى إلى تحقيق الشفافية والنزاهة في منح التراخيص وتنظيم الأنشطة، مما يعزز الثقة بين الجهات المعنية ويسهم في تعزيز بيئة الأعمال وتشجيع الاستثمار.

يشمل الفصل الثالث منها على (الاشتراطات والمواصفات) (هيئة الزكاة والضريبة والجمارك، 2024):

تناول في المادة التاسعة: الاشتراطات والمواصفات، حيث يجب أن تكون مناطق الإيداع تحت رقابة صارمة من جميع الجهات المختصة، مع وجود بوابات تخضع لرقابة الدائرة الجمركية المناسبة وفقًا لطبيعة كل منطقة. ويجب أن تحتوي مناطق الإيداع على مرافق خدمة ومكاتب وأماكن مجهزة وفي حال رغبة المشغل في إيداع المواد الكيميائية والخطرة أو أي بضائع ذات طبيعة خاصة، يجب توفير مستودعات بالمواصفات المناسبة وفقًا للأنظمة واللوائح ذات الصلة. كما يجب تجهيز المنطقة والمستودعات بما يمنع اختلاط الشحنات الواردة والصادرة. وكذلك يجب توفير أنظمة أمنية في مناطق الإيداع. بالإضافة إلى تجهيز جميع الخدمات والمعدات اللازمة للسلامة وفقًا للإجراءات والتعليمات المعتمدة. ويجب معالجة جميع الثغرات الأمنية ومراعاة الاشتراطات المتعلقة بالبيئة وحمايتها.

وتناول في المادة العاشرة: الدخول لمناطق الإيداع، حيث يتطلب دخول مناطق الإيداع الحصول على التصاريح الضرورية من الهيئة وإجراء المسح الأمني لكل من الموظفين والزوار والمخلصين الجمركيين وموظفي الجهات الحكومية الأخرى وفقًا للاختصاص. كما يجب الحصول على التصاريح المناسبة. حيث يلتزم المشغل بالتعاون مع الهيئة لتسهيل إجراءات المسح الأمني لجميع العاملين في المنطقة لإصدار تصاريح دخول منطقة الإيداع. وكذلك تقوم الهيئة بتحديد المواقع التي يسمح بالتواجد فيها للمشغلين والمخلصين داخل منطقة الإيداع.

تعليق على الفصل الثالث:

في الفصل الثالث من لائحة هيئة الزكاة والضريبة والجمارك لعام 2024، يُنظم الاشتراطات والمواصفات اللازمة لمناطق الإيداع، مما يسهم في ضمان السلامة والأمان والحماية البيئية. تحت المادة التاسعة، يُشدد على ضرورة أن تكون مناطق الإيداع محل رقابة صارمة من قبل الجهات المختصة، مع وجود بوابات وأنظمة أمنية مناسبة لطبيعة كل منطقة. حيث تشتمل الاشتراطات على توفير مرافق الخدمة والمكاتب والمستودعات المناسبة للمواد الكيميائية والخطرة، بالإضافة إلى الاهتمام بالسلامة والأمان ومنع اختلاط الشحنات وتجهيز الأنظمة البيئية والأمنية. وتُنص المادة العاشرة على إجراءات الدخول لمناطق الإيداع، مثل الحصول على التصاريح الضرورية وإجراء المسح الأمني لجميع الأفراد المتواجدين في المنطقة، مما يعزز التنظيم والسيطرة على العمليات داخل المناطق اللوجستية ويضمن الامتثال للقوانين والأنظمة السارية.

يشمل الفصل الرابع (إيداع البضائع ونقلها) (هيئة الزكاة والضريبة والجمارك، 2024):

تناول في المادة الحادية عشر: نقل البضائع والتصرف فيها، تنص المادة على أنه يُسمح بنقل البضائع من منطقة إيداع إلى أخرى أو إلى مناطق معلقة الرسوم الجمركية والضرائب داخل أو خارج المملكة، كما يُسمح بنقل البضائع من مستودع إلى آخر داخل منطقة الإيداع الواحدة دون أن تُخضع للرسوم الجمركية والضرائب، وفقًا للإجراءات الجمركية المنظمة لذلك. وكذلك يُسمح بإيداع البضائع المدرجة في بيان الحمولة (المانفست) «وارد المملكة» في مناطق الإيداع، بعد الحصول على موافقة الهيئة.

تناول في المادة الثانية عشر: البضائع الممنوعة، والتي تشتمل على البضائع الممنوعة بموجب أحكام النظام ولائحته التنفيذية وكذلك البضائع المخالفة للأنظمة والقرارات المتعلقة بحماية الملكية الفكرية والتجارية والصناعية. وايضاً البضائع التي تحمل منشأ دولة يمنع الاستيراد منها. وأيضاً المخدرات والمؤثرات العقلية والبضائع التالفة أو الفاسدة أو منتهية الصلاحية.

تناول في المادة الثالثة عشر: البضائع المقيدة، حيث يجب الحصول على موافقة الجهات المختصة عند إدخال البضائع التالية: البضائع القابلة للاشتعال. والمواد المشعة أو الكيميائية الخطرة والأسلحة والذخائر والمتفجرات أيا كان نوعها وكذلك المواد الطبية وأخيرا البضائع الصادر بموجبها اشتراط فسح مسبق من الجهات المختصة.

تعليق على الفصل الرابع:

الفصل الرابع من لائحة هيئة الزكاة والضريبة والجمارك لعام 2024 يتناول إجراءات إيداع البضائع ونقلها، مما يسهم في تنظيم وسلامة عمليات الاستيراد والتصدير في المملكة. بموجب المادة الحادية عشر، يُسمح بنقل البضائع داخل مناطق الإيداع وخارجها وفقًا للإجراءات الجمركية، كما يُسمح بإيداع البضائع في مناطق الإيداع بعد الحصول على موافقة الهيئة. أما المادة الثانية عشر، فتُنظم البضائع الممنوعة من الاستيراد بموجب النظام واللوائح التنفيذية، مثل المواد المخدرة والمؤثرات العقلية والمواد الفاسدة أو المنتهية الصلاحية، وتحمل منشأ دولة يمنع الاستيراد منها، بالإضافة إلى البضائع المخالفة للأنظمة والقرارات المتعلقة بحماية الملكية الفكرية والتجارية والصناعية. وتنص المادة الثالثة عشر على ضرورة الحصول على موافقة الجهات المختصة قبل إدخال بعض البضائع إلى مناطق الإيداع، مثل البضائع القابلة للاشتعال والمواد الكيميائية الخطرة والأسلحة والذخائر والمواد الطبية، مما يضمن سلامة المناطق اللوجستية وتوافق العمليات مع الأنظمة واللوائح السارية.

والجدير بالذكر ان تلك الأحكام المنصوص عليها في الفصل الرابع من لائحة هيئة الزكاة والضريبة والجمارك لعام 2024 تعكس التزام الهيئة بتنظيم عمليات إيداع البضائع ونقلها بطريقة تضمن السلامة والأمان للمجتمع وتعزز الامتثال للأنظمة

واللوائح الجمركية والبيئية. إن هذه الإجراءات المنظمة تسهم في تعزيز بيئة الأعمال الصحية وتعزيز الثقة بين الجهات المعنية، وبالتالي، تسهم في دفع عجلة الاقتصاد وتحقيق التنمية المستدامة.

يشمل الفصل الخامس (أنشطة مناطق الإيداع والإجراءات المسموح بها) (هيئة الزكاة والضريبة والجمارك، 2024):

تناول في المادة الرابعة عشرة: أحكام خاصة لبعض الأنشطة والعمليات مع مراعاة احكام المادة الخامسة من القواعد يسمح في مناطق الإيداع القيام بالعمليات الآتية:

ذكرت المادة أنه مع مراعاة احكام المادة الخامسة من القواعد يسمح في مناطق الإيداع القيام بالعمليات الآتية:

- عمليات القيمة المضافة.
- القيام بأعمال الصيانة على البضائع الواردة من داخل أو خارج المملكة.
- عمليات التجميع البسيطة للبضائع.
- عمليات الخلط والدمج.

كما ذكرت المادة انه يتم تحصيل الرسوم الجمركية والضرائب على البضائع الأجنبية في حال دخولها للمملكة بناء على قيمتها بعد إضافة العمليات الموضحة في الفقرة (1) من هذه المادة، وفي حال كانت البضاعة المدخلة منطقة الإيداع من داخل المملكة فيتم استحصال الرسوم الجمركية والضرائب على الزيادة التي طرأت عليها. وكذلك يشترط في حال القيام بالأنشطة الموضحة في الفقرة (1) عدم تغيير البند الجمركي للبضاعة. كما يسمح بممارسة نشاط التجارة الإلكترونية في مناطق الإيداع وذلك بما يتوافق مع أحكام نظام الجمارك الموحد ولائحته التنفيذية، على أن يلتزم المشغل بما يلي:

- يتم تخليص هذه الشحنات عن طريق شركات النقل السريع المرخصة من الجهة المختصة في المملكة.
- أن يكون إعادة تصدير شحنات التجارة الإلكترونية وفقاً لنظام الجمارك الموحد ولائحته التنفيذية ووفقا للمعدلات التي تقررها الهيئة وما يصدر من ضوابط وتعليمات.

تناول في المادة الخامسة عشرة: الإجراءات المسموح بها مثل شروط نقل ملكية البضاعة لملاك آخرون. وكذلك استهلاك المواد داخل منطقة الإيداع وكذلك إتلاف البضائع.

كما تناولت عدة بنود تنظم عمليات معينة في منطقة الإيداع، وهي كالتالي:

- يسمح بنقل ملكية البضائع المودعة من قبل المشغل أو مالك البضاعة إلى ملاك آخرين داخل المملكة، مع استثناء البضائع المرتبطة بقضايا تهريب جمركي أو تحفظ عليها.
- تخزين حاويات المسافرة في منطقة الإيداع مشروط بالالتزام بالشروط والضوابط الصادرة بشأنها.
- يمكن استعمال واستهلاك المواد داخل المنطقة دون خضوعها للرسوم الجمركية والضرائب بشرط الحصول على موافقة الهيئة والالتزام بالأدلة التي تصدر عنها.
- يُسمح بإتلاف البضائع بموافقة الهيئة ووفقاً لأحكام نظام الجمارك الموحد والسياسات المعتمدة.
- يمكن تسجيل التاجر غير المقيم دون الحصول على الرقم الوطني الموحد للسجل التجاري، ولكن يتطلب التسجيل بالسجل التجاري الأجنبي إشرافاً ومسؤولية المشغل وتحت إشراف الهيئة دون انتهاك الأنظمة ذات العلاقة.

تناول في المادة السادسة عشرة: خزانات الإيداع حيث تناولت شروط تخزين المواد السائلة والكيميائية وشروطها حيث انه يمكن اعتبار السفن الموجودة في عرض البحر خزانات إيداع، ولكن بشرط ان تكون السفينة مسجلة في النظام وتحصل على التصريحات المناسبة.

حيث نصت على التالي:

- يُسمح بإيداع وتخزين المنتجات الكيميائية والبترولية والبتروكيميائية السائلة والمنتجات السائبة في خزانات الإيداع بشرط موافقة الهيئة وتحديد المواقع من قبل المشغل.
- يمكن إيداع وتخزين هذه المنتجات في خزانات الإيداع الواقعة في عرض البحر بشرط الموافقة الهيئة والتنسيق مع الجهات المختصة.
- يُسمح بنقل الشحنات البترولية والبتروكيميائية السائلة والمنتجات السائبة بين السفن في عرض البحر بعد الحصول على موافقة الهيئة والتنسيق المطلوب.
- يُسمح باعتبار السفن خزانات إيداع متحركة بشرط الحصول على الموافقات اللازمة وتسجيل السفينة في النظام الآلي للمخزون على منصة الهيئة وتواجدها في المياه الإقليمية للمملكة وإعداد المذكرات اللازمة قبل مغادرتها.

التعليق على الفصل الخامس

يقدم الفصل الخامس إطارًا شاملاً لأنشطة مناطق الإيداع والإجراءات المسموح بها، مما يسهل تنظيم وإدارة العمليات التجارية واللوجستية بشكل فعّال داخل المملكة. فقد حددت المادة الرابعة عشرة بوضوح العمليات المسموح بها في مناطق الإيداع، مع إلزامية تطبيق أحكامها وتنفيذها بدقة ومرونة. بينما المادة الخامسة عشرة تنظم الإجراءات المتعلقة بنقل ملكية البضائع واستهلاكها داخل المنطقة، مما يعزز الشفافية والمرونة في إدارة العمليات التجارية. أما المادة السادسة عشرة، فتضع الضوابط والشروط اللازمة لتخزين المواد السائلة والكيميائية في خزانات الإيداع، وتنظم نقلها بين السفن في عرض البحر. هذه الخطوة تعزز من إمكانية استخدام الموانئ البحرية كمراكز تخزين رئيسية، مما يسهم في تطوير البنية التحتية للنقل البحري وتعزيز دور المملكة كمركز للتجارة الدولية. بشكل عام، يمثل هذا الفصل إضافة

قيمة كبيرة للقطاع التجاري واللوجستي في المملكة، من خلال توفير إطار قانوني واضح وشامل لتنظيم أنشطة مناطق الإيداع وتسهيل الإجراءات المرتبطة بها.

يشمل الفصل السادس (التزامات المشغل وصلاحية الهيئة) (هيئة الزكاة والضريبة والجمارك، 2024):

تناول في المادة السابعة عشرة: التزامات عامة على المشغل من حيث:

- تشغيل مناطق الإبداع وتوفير العمالة والمعدات اللازمة لنقل البضائع وترتيبها وتحميلها بعد إنهاء الإجراءات الجمركية وتأمين نقلها بين المستودعات ومناطق المعاينة والتخزين.
- تحمل المسؤولية الكاملة عن مناطق الإبداع والبضائع المودعة بها والامتثال لأنظمة الهيئة في الإجراءات الجمركية.
- استخدام الأنظمة الآلية لإتمام العمليات الجمركية وصيانة ونظافة المنشآت.
- حفظ الأوراق والمستندات والسجلات والعقود المتعلقة بالعمليات الجمركية لمدة لا تقل عن 5 سنوات.
- المحافظة على البضائع وعدم إدخال البضائع التالفة أو منتهية الصلاحية.
- تخصيص مستودعات لتخزين المواد الكيميائية، والخطرة، وللمحجوزات، والمتروكات.
- الالتزام بمتطلبات الأمن والسلامة وتوافق مناطق الإبداع مع طبيعة البضائع.
- الالتزام بالأنظمة والإجراءات الصادرة عن الهيئة.

تناول في المادة الثامنة عشرة: صلاحية الهيئة من حيث الاشراف والرقابة على مناطق الإيداع وكذلك التأكد من صحة وسلامة الأوراق القانونية والمستندات. بالإضافة الى مراجعة المواصفات الفنية للبضائع، وعمل جولات تفتيشية وتقييم أداء المشغلين. وكذلك اتاحة الخدمات اللازمة لتشغيل مناطق الإيداع.

حيث تناولت:

- الإشراف والرقابة على مناطق الإيداع، بما في ذلك المناطق معلقة الرسوم الجمركية والضرائب، وذلك وفقاً لأحكام النظام.
- الاطلاع على جميع الوثائق والسجلات والعقود التجارية المتعلقة بالعمليات الجمركية والتشغيلية، وضبطها في حال وجود مخالفات.
- تكليف موظفين للعمل بمناطق الإيداع وفقاً لحاجة العمل.
- مراجعة المواصفات الفنية للأجهزة والأنظمة الأمنية واتخاذ قرار بشأن اعتمادها.
- إجراء الاختبارات الأمنية للأنظمة والأجهزة الموردة من المشغل والتأكد من مطابقتها لمتطلبات الهيئة قبل البدء بالتشغيل.
- تقييم أداء المشغلين بانتظام، وإعادة تقييم المنطقة للتأكد من امتثالها لمتطلبات الهيئة.
- إجراء جولات تفتيشية على مناطق الإيداع للتحقق من امتثال المشغلين لمتطلبات الهيئة.
- توفير الخدمات الضرورية لتشغيل وممارسة العمليات داخل مناطق الإيداع.
- وضع الاشتراطات والمعايير الفنية لتنفيذ أحكام القواعد، وتعد هذه الاشتراطات والمعايير جزءاً لا يتجزأ من اشتراطات الرخصة عند اعتمادها أو الاتفاق عليها مع المشغل.

تعليق على الفصل السادس

يُنص هذا الفصل على التزامات المشغل وصلاحية الهيئة بشكل واف ومحدد، مما يضمن الامتثال للأنظمة والإجراءات المعمول بها وضمان سلامة وسلامة البضائع المودعة. فالمادة السابعة عشرة توضح التزامات المشغل بشأن تشغيل وإدارة مناطق الإبداع، بما في ذلك توفير العمالة والمعدات اللازمة والمحافظة على الأمن والسلامة، بينما المادة الثامنة عشرة تُحدد صلاحية الهيئة بالإشراف على تلك المناطق وضبط العمليات الجمركية والتشغيلية. ومن خلال توضيح الالتزامات والصلاحيات، يمكن تحقيق التوازن بين مصلحة المشغلين وضمان تنفيذ الأنظمة والإجراءات بشكل صحيح، مما يعزز الشفافية والنزاهة في عمليات الجمارك والتجارة. وبهذا، يسهم الفصل السادس في تعزيز الاستقرار والثقة في بيئة الأعمال داخل المملكة.

يشمل الفصل السابع (إلغاء الرخصة والتنازل عنها) (هيئة الزكاة والضريبة والجمارك. 2024أ):

تناول في المادة التاسعة عشرة: التنازل عن الرخصة، وتتضمن الآتي:

- الحصول على الموافقة المبدئية من الهيئة على التنازل.
- استمرار مسؤولية المشغل المتنازل عن الرخصة قانونياً أمام الهيئة حتى يتم استكمال نقل الرخصة باسم المتنازل له.
- توافر كافة الشروط الواردة في القواعد للمتنازل له.
- سارية المفعول للترخيص عند تقديم طلب التنازل لمدة لا تقل عن (6) ستة أشهر.
- موافقة مالك العقار على نقل الحقوق والالتزامات للمتنازل له.
- سداد الغرامات المالية المسجلة على المشغل إن وجدت، وسداد المقابل المالي إن وجد.
- عدم ممارسة نشاط تشغيل منطقة الإيداع من قبل المتنازل لحين صدور الرخصة باسمه.
- توافر التجهيزات وفقاً لأحكام القواعد.
- استيفاء شروط التنازل خلال (60) ستين يوماً من تاريخ الموافقة المبدئية على التنازل من الهيئة.

تناول في المادة العشرون: إلغاء الرخصة، حيث يتم إلغاء الرخصة يمكن أن يتم بموجب الهيئة في الحالات التالية دون الرجوع إلى المشغل:

- في حالة إلغاء أو شطب السجل التجاري للمشغل.
- عند تصفية الشركة المشغلة بسبب إفلاسها أو حلها أو تصفيتها، سواء كانت باتفاق الشركاء أو بحكم قضائي.
- في حالة التنازل عن الترخيص دون موافقة الهيئة.
- إذا كان المشغل قد شرع بنفسه أو بوساطة غيره في تقديم رشوة أو حصل على الرخصة عن طريق الرشوة، أو الغش، أو التحايل، أو التزوير، أو التلاعب، أو مارس أياً من ذلك أثناء فترة الترخيص.
- في حالة التهريب للبضائع أو تم الوقوف على سلوكيات تعتبر في حكم التهريب أو بيع منتجات ممنوعة دون الحصول على إذن من الجهات المختصة.

عندما يخالف المشغل أيًا من الشروط والالتزامات الواردة في القواعد أو يتأخر في البدء بتنفيذ التزاماته دون تصحيح أوضاعه خلال فترة (15) يومًا من تاريخ إبلاغه، وعدم تصحيح الأوضاع خلال مدة (90) يومًا من تاريخ إيقاف الرخصة يؤدي إلى إلغائها، مع احتفاظ الهيئة بحقها في فرض غرامات جمركية على أي مخالفة مرتكبة.

تناول في المادة الحادية والعشرون: انتهاء الرخصة وفقاً للحالات التالية:

- انتهاء مدتها.
- طلب المشغل إنهاء الرخصة وإغلاق منطقة الإيداع.

ويُعطى المشغل مهلة مدة (90) تسعين يوماً بعد انتهاء الرخصة، لنقل البضائع إلى منطقة أخرى، أو وضعها تحت إجراء جمركي آخر بعد موافقة الهيئة، والهيئة تمديد المهلة إذا دعت الحاجة لذلك.

تعليق على الفصل السابع:

يتناول هذا الفصل موضوع إلغاء الرخصة والتنازل عنها. فالمادة التاسعة عشرة تحدد شروط التنازل عن الرخصة، مثل الحصول على موافقة الهيئة وتوافر كافة الشروط المطلوبة. بينما المادة العشرون توضح حالات إلغاء الرخصة، مثل تصفية الشركة أو التنازل عن الترخيص بدون موافقة الهيئة. وأخيرًا، المادة الحادية والعشرون تنص على انتهاء الرخصة بناءً على عدة حالات، مثل انتهاء مدتها أو طلب المشغل إنهاءها.

ويري الباحث أن هذا الفصل يعتبر جزء مهم من اللائحة الخاصة بالهيئة، حيث يحدد الإجراءات اللازمة لإلغاء الرخصة والتنازل عنها بطريقة تضمن الالتزام بالقوانين والشروط المحددة. مما يساهم هذا في تعزيز النظام والشفافية في عمليات المناطق التي تشرف عليها الهيئة، ويضمن حماية حقوق جميع الأطراف المعنية.

يشمل الفصل الثامن (أحكام ختامية) (هيئة الزكاة والضريبة والجمارك. 2024أ):

تناول في المادة الثانية والعشرون: أحكام عامة

- عندما يتضح من عمليات الجرد وجود نقص أو زيادة في السلع، يتم إعداد محضر ورفعه للإدارة المختصة في الهيئة لتصويب الأوضاع دون التأخير في استيفاء الرسوم والضرائب، مع الاحتفاظ بحق الهيئة في استكمال الإجراءات النظامية لتحريك دعوى التهريب الجمركي.
- في جميع الأحوال التي يترتب عليها إغلاق منطقة الإيداع، يمنح أصحاب الشأن مهلة كافية لنقل بضائعهم إلى منطقة إيداع أو مستودع جمركي آخر أو وضع البضائع تحت إجراء جمركي آخر، شريطة الالتزام بالشروط والإجراءات التي تتناسب مع كل حالة.
- يُجرى إتلاف البضائع المنتهية أو التي يُثبت أنها غير مطابقة للمواصفات المعتمدة بمحضر مشترك بين الهيئة والمشغل والجهة المختصة إذا لزم الأمر.
- تقوم الهيئة بتنفيذ التفتيش الجمركي على جميع الأفراد العاملين في منطقة الإبداع عند دخولهم وخروجهم.

تناول في المادة الثالثة والعشرون: المخالفات والعقوبات دون الإخلال بأي عقوبة أخرى يحق للهيئة وبناء على ما لها من صلاحيات ما يلي:

- المطالبة بالعقوبات المنصوص عليها في نظام الجمارك الموحد ولائحته التنفيذية
- فرض الغرامات المالية في حال مخالفة المشغل لأحكام هذه القواعد أو ارتكابه لأحد المخالفات الموضحة في وثيقة المخالفات الصادرة من الهيئة

تناول في المادة الرابعة والعشرون: سريان احكام القواعد

- تنطبق هذه القواعد على جميع مشغلي مناطق الإبداع، وتُلغى أي من أحكامها التي تتعارض مع أحكام نظام الجمارك الموحد ولوائحه التنفيذية، حيث ينطبق نظام الجمارك الموحد ولوائحه التنفيذية في كل ما لم يرد به نص خاص في هذه القواعد.
- لا تعفي هذه القواعد مشغلي مناطق الإبداع الذين حصلوا على موافقة من الهيئة قبل سريانها، من الالتزام بالإجراءات التي تم بموجبها منح تلك الموافقات. يتعين على المشغلين تصحيح أوضاعهم وفقًا لأحكام المادتين السادسة والسابعة من هذه القواعد خلال 90 يوم من تاريخ سريانها.

تناول في المادة الخامسة والعشرون: النشر والنفاذ

تصدر هذه القواعد وتعدل بقرار من المحافظ وتكون نافذة بعد مضي (90) يوما من تاريخ نشرها في الجريدة الرسمية. وتلغي ما يتعارض معها من قرارات وأحكام.

تعليق على الفصل الثامن

يري الباحث أن هذا الفصل يبرز أهمية الإجراءات الختامية التي تنظم عمليات الإبداع وتحدد الشروط والعقوبات المتعلقة

بالمخالفات. يعكس هذا النهج الحرص على تطبيق القوانين واللوائح بشكل دقيق لضمان الالتزام والشفافية في جميع العمليات الجمركية.

تعليق عام

وهنا يرى الباحث أنه وبناءً على قوانين مناطق الإيداع المنصوص عليها، يتبين أن هذه القوانين تسعى إلى تنظيم عمليات إيداع البضائع ونقلها في إطار محدد ومنظم. وبالتالي، يمكن القول بأنها توفر بيئة مناسبة وآمنة لتخزين وتداول البضائع، مما يسهم في تعزيز الأنشطة التجارية والاقتصادية. ومن خلال فهم وتطبيق هذه القوانين، يمكن تحقيق عدة فوائد، منها:

- تحسين جودة وسلامة البضائع المخزنة والمنقولة.
- ضمان امتثال المشغلين للأنظمة والقوانين المعمول بها، مما يقلل من المخاطر ويحافظ على النزاهة في الأعمال التجارية.
- تعزيز الشفافية والمساءلة في إدارة مناطق الإيداع، مما يزيد من ثقة الجمهور والمستثمرين في هذه الأنشطة.
- دعم النمو الاقتصادي من خلال توفير بيئة مناسبة للأعمال التجارية والاستثمارات.

بالإضافة إلى ذلك، يجب على الجهات المختصة تطوير وتحديث هذه القوانين بانتظام لمواكبة التطورات في السوق وتلبية احتياجات الاقتصاد الحديث. وينبغي أن تكون الجهات المسؤولة عن تطبيق هذه القوانين على دراية بأحدث الممارسات والتقنيات لضمان فعالية ونجاح الإجراءات المتخذة.

المطلب الثاني: التنظيم القانوني لمناطق الإيداع وفقا للمادة 75 من نظام الجمارك الموحد لدول الخليج

تمهيد

تُعد دول مجلس التعاون الخليجي منطقة ذات أهمية استراتيجية في العالم، حيث تتمتع بثروات طبيعية هائلة وموقع جغرافي متميز يجعلها مركزًا حيويًا للتجارة العالمية. ولتعزيز هذا الدور وتسهيل حركة البضائع والتجارة، تم اتخاذ العديد من التدابير والتطورات القانونية، بما في ذلك إقرار نظام الجمارك الموحد لدول مجلس الخليج. وفي المبحث الثاني سوف يتم عمل دراسة تفصيلية حول نظام الجمارك الموحد الذي تم اعتماده في دول مجلس الخليج.

يتناول المبحث مجموعة من المطالب والمبادئ الرئيسية، من بينها: المطلب الأول: التعريف بنظام الجمارك الموحد لدول مجلس الخليج. والمطلب الثاني يتكلم عن التنظيم القانوني لمناطق الإيداع وفقا لنظام الجمارك الموحد لدول الخليج: وسوف يركز هذا المطلب على الترتيبات القانونية واللوائح التي تحكم مناطق الإيداع في إطار نظام الجمارك الموحد وهي المادة 75.

نظام الجمارك الموحد لدول مجلس التعاون الخليجي

تهدف إدارات الجمارك في دول مجلس التعاون الخليجي إلى توحيد الأنظمة والإجراءات الجمركية كأساس لتعزيز التعاون في هذا المجال بين الدول الأعضاء. ومن أهم الخطوات المتخذة في هذا السياق هو إنشاء نظام قانون جمركي موحد للدول الأعضاء يهدف إلى توحيد الإجراءات الجمركية وتطبيقها بشكل متسق في جميع الإدارات الجمركية.

بدأ العمل نحو تحقيق هذا الهدف منذ عام 1992م، حيث عُقدت سبعة عشر اجتماعًا للجنة الفنية المكلفة بهذه المهمة، وتم التوصل في النهاية إلى اتفاق على النظام الجمركي الموحد المعني. وتم إرسال نسخ من هذا النظام للمنظمة العالمية للتجارة ومنظمة الجمارك العالمية للتعليق عليه، وتم استلام ملاحظات من الجهات المعنية، تمت مناقشتها واتخذت الإجراءات اللازمة حيالها (غرفة التجارة، 2003). وفي الدورة العشرين للمجلس الأعلى لدول مجلس التعاون الخليجي التي عقدت بالرياض في نوفمبر 1999م، تمت الموافقة على النظام الجمركي الموحد، مع تطبيقه بشكل استرشادي لمدة عام وتحت الاستعراض، بعد ذلك تمت مراجعته وتعديله وفقًا للملاحظات الواردة من الدول الأعضاء، استعدادًا لتطبيقه بشكل إلزامي في جميع الإدارات الجمركية في نهاية عام 2000م (مجلس التعاون لدول الخليج، 2008).

وبذلك يرى الباحث أن القانون الجمركي الموحد لدول مجلس التعاون الخليجي يشكل محطة مهمة في مسيرة التكامل الاقتصادي بين الدول الأعضاء. يعتبر هذا القانون خطوة نحو توحيد الأنظمة والإجراءات الجمركية، وهو الأساس الذي يعزز التعاون الاقتصادي ويعمق الروابط الاقتصادية بين الدول الخليجية. حيث تأتي أهمية هذا القانون من خلال مجموعة من الفوائد والمزايا التي يوفرها، بما في ذلك تبسيط الإجراءات الجمركية، وتقليل التكاليف والوقت المطلوب لإتمام العمليات الجمركية، مما يسهم في تعزيز حركة التجارة وتحسين بيئة الأعمال في المنطقة. بالإضافة إلى ذلك، يساهم هذا القانون في زيادة كفاءة النظام الجمركي وتحسين مستوى التعاون الجمركي بين الدول الأعضاء، مما يعزز الثقة بين الدول ويعمق التكامل الاقتصادي في المنطقة الخليجية. من ثم، يظهر واضحاً أن الهدف الرئيسي لهذا القانون هو دعم التنمية الاقتصادية المستدامة في دول المجلس وتعزيز مكانتها في الساحة الاقتصادية العالمية.

التنظيم القانوني لمناطق الإيداع وفقا لقانون الجمارك الموحد لدول مجلس التعاون الخليجي

وفقا لقانون الجمارك الموحد لدول مجلس التعاون فإن المادة 75 هي المعنية بمناطق الإيداع حيث ذكرت المادة أن « يُسمح بإيداع البضائع في المستودعات سواء داخل أو خارج الدائرة الجمركية دون دفع الرسوم الجمركية عليها، بموجب الشروط والقواعد التي يحددها المدير العام» (الأمانة العامة للجان الزكوية والضريبية والجمركية، 2022).

ويري الباحث أنه بموجب المادة 75 من قانون الجمارك الموحد لمجلس التعاون الخليجي بإيداع البضائع في المستودعات سواء داخل الدائرة الجمركية أو خارجها دون دفع الرسوم الجمركية عليها. إذا تم إيداع البضائع في المستودعات، فإنها تظل تحت

رقابة الجمارك وتُعتبر في حالة «معلقة»، وبالتالي لا تخضع للرسوم الجمركية أو الضرائب حتى يتم سحبها من المستودعات للتداول في السوق. ومن الجدير بالذكر أن هذا النوع من التسهيلات يُعتبر أمراً شائعاً في العديد من الأنظمة الجمركية، حيث يسمح للمستوردين بتخزين البضائع في مستودعات مخصصة لفترة من الزمن دون دفع الرسوم الجمركية والضرائب، مما يوفر لهم مرونة إضافية في إدارة العمليات التجارية وتحسين السيولة المالية.

وتحدد هذه الفترة والشروط والقواعد التي يجب الالتزام بها لاستفادة من هذه التسهيلات بواسطة المدير العام للجمارك، حيث يتم ذلك بناءً على الظروف الخاصة بالتجارة والاقتصاد في البلدان المعنية. وتهدف هذه المادة إلى تشجيع التجارة وتسهيل حركة البضائع، مما يساهم في تعزيز النشاط الاقتصادي وزيادة التبادل التجاري بين الدول الأعضاء في مجلس التعاون الخليجي.

وبذلك يرى الباحث أن مناطق الإيداع تمثل جزءًا حيويًا من البنية التحتية اللوجستية التي تعزز التجارة، وتسهّل حركة البضائع والخدمات. وتعتبر هذه المناطق نقطة تلاقٍ للتجارة الدولية والمحلية، حيث توفر بيئة منظمة وآمنة لتخزين وإدارة البضائع بكفاءة وفعالية. وتساهم مناطق الإيداع في تحسين سلسلة التوريد وتقليل التكاليف اللوجستية، بالإضافة إلى دورها الكبير في جذب الاستثمارات وتعزيز التنمية الاقتصادية.

ومع مراعاة الالتزام بالقوانين واللوائح، تعتبر هذه المناطق محركًا للابتكار والنمو في القطاع التجاري، مما يسهم في بناء اقتصاد قوي ومستدام. والجدير بالذكر أن قوانين مناطق الإيداع تمثل الإطار القانوني والتشريعي الذي يحدد القواعد واللوائح التي يجب اتباعها في إدارة وتشغيل هذه المناطق. وتهدف هذه القوانين إلى توفير بيئة تشغيلية موحدة ومنظمة تضمن النزاهة والشفافية في التعاملات التجارية واللوجستية. وحماية حقوق المستخدمين والشركات وضمان الامتثال للمعايير الدولية.

وتشمل قوانين مناطق الإيداع مجموعة من البنود والمبادئ التي تغطي جوانب مثل الحصول على التراخيص والتصاريح اللازمة، وشروط الدخول والخروج من المنطقة، وإجراءات التفتيش والرقابة، والتدابير الأمنية، والتعامل مع البضائع والشحنات. ويتم وضع هذه القوانين بعناية لضمان حماية المصالح العامة وتعزيز الاستدامة الاقتصادية والبيئية. وبالالتزام بقوانين مناطق الإيداع، يتمكن الجميع –سواء كانوا مشغلين أو مستخدمين– من الاستفادة بشكل متساوٍ من الخدمات والفرص المتاحة في هذه المناطق، مما يسهم في تعزيز التجارة وتحفيز النمو الاقتصادي.

المطلب الثالث: الأساس النظامي لمناطق الإيداع في المملكة العربية السعودية ودول مجلس التعاون الخليجي

الأساس القانوني لمناطق الإيداع: تُنظَّم مناطق الإيداع في المملكة العربية السعودية ودول مجلس التعاون الخليجي وفق الأنظمة التالية:

أولاً: نظام الجمارك الموحد لدول مجلس التعاون الخليجي: (نظام الجمارك الموحد لدول مجلس التعاون الخليجي 2014).

- يُعرِّف المادة (114) المستودع الجمركي بأنه «مكان مُرخَّص من الجمارك لتخزين البضائع تحت الحراسة الجمركية دون سداد الرسوم».
- تنص المادة (115) على أن الإيداع الجمركي يكون مؤقتًا لحين التخليص أو إعادة التصدير.

ثانياً: نظام الجمارك السعودي (الصادر بالمرسوم الملكي رقم 41 وتاريخ 1443/5/3هـ):

- المادة (48): تُجيز إنشاء مناطق إيداع جمركية بترخيص من الهيئة العامة للجمارك.
- المادة (50): تحدد شروط التخزين والضوابط الزمنية.

ثالثاً: اللائحة التنفيذية لنظام الجمارك السعودي:(اللائحة التنفيذية لنظام الجمارك،2023).

– الفصل السابع (المستودعات الجمركية)، المادة (72): تُفصِّل إجراءات الترخيص والمتطلبات الفنية.

رابعاً: تنظيم الهيئة العامة للمناطق الاقتصادية ومناطق الإيداع: (نظام المناطق الاقتصادية، 1438هـ)

يُعد نظام المناطق الاقتصادية الخاصة (مثل مدينة الملك عبد الله الاقتصادية) مكملاً لنظام الجمارك، حيث يُتيح تخزين البضائع دون رسوم.

خامساً: قرارات الهيئة العامة للجمارك

تصدر الهيئة تعليمات دورية لتحديد فترات الإيداع ورسوم التخزين، مثل القرار رقم (123) لسنة 2023 بشأن زيادة سعة المستودعات.

إجراءات الترخيص لمناطق الإيداع:

الشروط العامة:(طبقًا لنظام الجمارك الموحد والمادة 72 من اللائحة التنفيذية):

- تقديم طلب للهيئة العامة للجمارك مصحوبًا بمستندات (عقد الملكية أو الإيجار، دراسة جدوى، شهادة مطابقة السلامة).
- موافقة الجمارك بعد التفتيش الميداني.
- دفع الرسوم المقررة (تختلف حسب المساحة والنوع).

المدة الزمنية للترخيص:

عادةً تكون سنة قابلة للتجديد (المادة 117 من النظام الموحد).

المدة الزمنية للبضائع في مناطق الإيداع

- وفق المادة (118) من النظام الجمركي الموحد:
- الحد الأقصى للتخزين هو سنة واحدة، مع جواز التمديد

بموافقة الجمارك.

- في السعودية، تُحدد اللائحة التنفيذية (المادة 75) أن المدة القصوى قد تصل إلى 6 أشهر قابلة للتمديد.
- البضائع الخطرة أو القابلة للتلف: تُخفض مدتها إلى 3 أشهر (المادة 120 من النظام الموحد).

المسؤولية القانونية في حال تلف البضائع أو إضرارها

- مسؤولية مُشغل المستودع:
- يتحمل مسؤولية الحفظ وفق المادة (122) من النظام الموحد، ما لم يثبت أن التلف ناتج عن سبب خارجي (كوارث طبيعية).

تعويض المالك:

- إذا كان التلف بسبب إهمال المستودع، يُطالب بالتعويض (المادة 51 من النظام السعودي).
- في حال كانت البضائع مخالفة (مثل مواد مهربة)، تُصادر دون تعويض (المادة 123 من النظام الموحد).

يستنتج الباحث أن مناطق الإيداع تُعد أداة مهمة في التسهيل التجاري، وتخضع لضوابط دقيقة في النظام الجمركي الخليجي والسعودي.

المبحث الثالث: تنظيم مناطق الإيداع وفقًا للمنظمات والاتفاقيات الدولية

تمهيد

تعتبر مناطق الإيداع من الأدوات الجمركية الحديثة التي تهدف إلى تيسير عمليات الاستيراد والتصدير وتعزيز التجارة الدولية. من أجل تحقيق أهدافها بشكل فعّال، ويتطلب التنظيم القانوني لمناطق الإيداع احترام الاتفاقيات الدولية المتعلقة بالجمارك والتجارة.

وسيتناول هذا المبحث الاتفاقيات الدولية والتنظيم القانوني لمناطق الإيداع. من خلال مطلبين الأول عرض الاتفاقيات الدولية حيث يتضمن هذا المطلب دراسة وعرض الاتفاقيات الدولية المتعلقة بمجال الجمارك والتجارة، مثل اتفاقية الجمارك العالمية لمنظمة الجمارك الدولية واتفاقية الجمارك المتعلقة بتسهيل التجارة الدولية لمنظمة التجارة العالمية. سيتم تحليل هذه الاتفاقيات وتسليط الضوء على النقاط التي تتعلق بمناطق الإيداع وتأثيرها على التنظيم القانوني لهذه المناطق في دول مجلس التعاون الخليجي.

ثم المطلب الثاني: الفرق بين التنظيم القانوني لمناطق الإيداع وفقاً للنظام السعودي والاتفاقيات الدولية، ويهدف هذا المطلب إلى التركيز على الفروقات والتشابهات بين التنظيم القانوني لمناطق الإيداع وفقاً للقانون السعودي والاتفاقيات الدولية. سيتم التركيز على الجوانب المختلفة في كل منها. سيتم أيضًا استعراض كيفية تكامل التنظيم القانوني المحلي مع الالتزامات الدولية لضمان فعالية عمل مناطق الإيداع وتماشيها مع معايير الجودة والأمان العالمية.

المطلب الأول: تنظيم مناطق الإيداع وفقًا للمنظمات والاتفاقيات الدولية.

1. منظمة التجارة العالمية

تعني منظمة التجارة العالمية (World Trade Organization)، وهي منظمة دولية تأسست في عام 1995م لتنظيم التجارة العالمية بين الدول الأعضاء. وتهدف WTO إلى تعزيز التبادل التجاري بين الدول الأعضاء من خلال إنشاء قواعد وإجراءات مشتركة تحكم التجارة الدولية، وتعزيز الشفافية في السياسات التجارية، وتسهيل إجراءات التجارة الدولية. وتعتبر WTO منبرًا للمفاوضات التجارية بين الدول الأعضاء، حيث تُعقد مفاوضات لإبرام اتفاقيات تجارية جديدة أو تعديل الاتفاقيات الحالية. كما تدير WTO نظامًا لتسوية النزاعات التجارية بين الدول الأعضاء، بحيث يمكن للدول الأعضاء رفع الشكاوى إذا كانت تعتقد أن سياسات أو إجراءات التجارة لدولة ما تنتهك الاتفاقيات التجارية الدولية. وتضم WTO أكثر من 160 دولة عضو، وتشمل جميع الاقتصادات الكبرى والناشئة في العالم (World Trade Organization, 2024).

الاعمال التي تقوم بها منظمة التجارة العالمية (WTO2, 2024).

- **المفاوضات التجارية**

تغطي اتفاقيات منظمة التجارة العالمية السلع والخدمات والملكية الفكرية. تحدد مبادئ التحرير، والاستثناءات المسموح بها. وتشمل التزامات فردية للدول من خلال تخفيض الرسوم الجمركية وغيرها من الحواجز التجارية، والحفاظ على فتح أسواق الخدمات. وتحدد إجراءات تسوية النزاعات.

هذه الاتفاقيات ليست ثابتة؛ يتم إعادة التفاوض عليها من وقت لآخر، كما يمكن إضافة اتفاقيات جديدة إلى هذه الحزمة. ويجري العديد منها الآن تحت جدول أعمال الدوحة التنموي، الذي أطلقه وزراء التجارة في منظمة التجارة العالمية في الدوحة، قطر، في نوفمبر 2001م.

- **التنفيذ والمراقبة**

تتطلب اتفاقيات منظمة التجارة العالمية من الحكومات جعل سياساتها التجارية شفافة من خلال إبلاغ منظمة التجارة العالمية بالقوانين المعمول بها والإجراءات المتخذة. وتسعى مجالس ولجان منظمة التجارة العالمية المختلفة لضمان اتباع هذه المتطلبات وضمان تنفيذ اتفاقيات منظمة التجارة العالمية بشكل صحيح.

يجب على جميع أعضاء منظمة التجارة العالمية أن يخضعوا لفحص دوري لسياساتهم التجارية وممارساتهم، حيث يتضمن كل استعراض تقارير من البلد المعني وأمانة منظمة التجارة العالمية.

- **تسوية النزاعات**

تعد إجراءات منظمة التجارة العالمية، فيما يتعلق بحل المشاكل التجارية وفق إطار اتفاقية فهم تسوية النزاعات في غاية الأهمية لما

لها من ضرورة ملحة لتنفيذ القواعد المتبعة، وضمان تدفق التجارة بسلاسة. وتحيل الدول النزاعات إلى منظمة التجارة العالمية إذا اعتقدت أن حقوقها بموجب الاتفاقيات قد تم انتهاكها. وتستند الأحكام التي يصدرها الخبراء المستقلون المعينون خصيصًا إلى تفسيرات الاتفاقيات والتزامات الفردية للدول.

- **بناء القدرات التجارية**

تحتوي اتفاقيات منظمة التجارة العالمية على أحكام خاصة للدول النامية، بما في ذلك فترات زمنية أطول لتنفيذ الاتفاقيات والالتزامات، وتدابير لزيادة فرصهم التجارية، ودعم لمساعدتهم في بناء قدراتهم التجارية، والتعامل مع النزاعات وتنفيذ المعايير التقنية. وتنظم منظمة التجارة العالمية مئات البعثات للتعاون التقني إلى الدول النامية سنويًا. كما تعقد العديد من الدورات كل عام في جنيف للمسؤولين الحكوميين. بهدف دعم التجارة لمساعدة الدول النامية في تطوير المهارات والبنية التحتية اللازمة لتوسيع التجارة الخاصة بهم.

- **التواصل**

تحافظ منظمة التجارة العالمية على حوار منتظم مع المنظمات غير الحكومية وأعضاء مجلس النواب ومنظمات دولية أخرى ووسائل الإعلام والجمهور العام حول جوانب مختلفة من منظمة التجارة العالمية والمفاوضات الجارية في الدوحة، بهدف تعزيز التعاون وزيادة الوعي بأنشطة منظمة التجارة العالمية.

2. منظمة الجمارك العالمية (WCO)

منظمة الجمارك العالمية (WCO) هي منظمة دولية تعمل على تعزيز التعاون الدولي في مجال الجمارك وتطوير الممارسات الجمركية الفعالة والفعّالة. تأسست المنظمة في عام 1952 ومقرها الرئيسي في بروكسل، بلجيكا. وتضم المنظمة حوالي 185 دولة عضو، تمثل معظم الجمارك حول العالم. وتهدف منظمة الجمارك العالمية إلى تعزيز التعاون بين الحكومات والقطاع الخاص في مجالات متعددة، بما في ذلك تبادل المعلومات والتدريب والتقنيات الجمركية المتقدمة. وتعمل المنظمة على تطوير معايير دولية للجمارك والتشريعات ذات الصلة، وتقديم المشورة الفنية والدعم للدول الأعضاء لتعزيز قدراتها في إدارة الحدود وتنفيذ اللوائح الجمركية بشكل فعّال.

ومن بين المبادرات الرئيسية التي تقوم بها منظمة الجمارك العالمية، تشمل تطوير أدوات إدارة الجمارك، وتحسين التعاون الدولي لمكافحة التهريب والجريمة المنظمة، وتطوير تقنيات التفتيش والمراقبة على الحدود، بالإضافة إلى تبادل المعلومات وتقديم الدعم التقني للدول النامية لتعزيز قدراتها الجمركية (World Custom Organization, 2023).

وهنا يرى الباحث أن أهمية المنظمات والاتفاقيات الدولية تكمن في تنظيم التجارة العالمية وتعزيز التعاون الدولي في مجال الجمارك. حيث تعد منظمة التجارة العالمية (WTO) منبرًا رئيسيًا للمفاوضات التجارية بين الدول الأعضاء، وتهدف إلى وضع قواعد وإجراءات تنظم التجارة الدولية وتسهل الشفافية وتسوية النزاعات بين الدول الأعضاء. بينما تسعى منظمة الجمارك العالمية (WCO) إلى تعزيز التعاون الدولي في مجال الجمارك، وتقديم الدعم الفني والتدريب للدول الأعضاء لتعزيز قدراتها في إدارة الحدود وتنفيذ اللوائح الجمركية بشكل فعّال. ويتضح أيضاً أن من أهم أعمال WCO تطوير الأدوات الجمركية وتعزيز التعاون الدولي لمكافحة التهريب والجريمة المنظمة، مما يسهم في تعزيز الأمن والاستقرار الدوليين.

المطلب الثاني: الفرق بين التنظيم القانوني لمناطق الإيداع في للنظام السعودي والاتفاقيات الدولية

يعتمد التنظيم القانوني لمناطق الإيداع وفقا للنظام السعودي على مجموعة من التشريعات والأنظمة الموحدة التي تنظم الجمارك والتجارة الدولية في السعودية وكذلك دول مجلس التعاون الخليجي. تشترط هذه التشريعات معايير وإجراءات محددة لإنشاء وتشغيل مناطق الإيداع، بما في ذلك الموافقات، والتراخيص اللازمة، والاشتراطات الأمنية، واللوجستية.

أما بالنسبة للاتفاقات الدولية، فتُعَد منظمة الجمارك العالمية (WCO) مؤسسة دولية تهدف إلى تعزيز التعاون وتبادل المعلومات بين الجمارك في جميع أنحاء العالم. وتسعى WCO إلى تحديد المعايير العالمية لإجراءات الجمارك وتطوير الأنظمة والتشريعات المتعلقة بمناطق الإيداع وغيرها من الجوانب الجمركية. من جانبها، تهدف منظمة التجارة العالمية (WTO) إلى تنظيم التجارة الدولية وتحقيق التعاون بين الدول الأعضاء في تطوير السياسات التجارية وتنظيم السوق العالمية. كما تشجع اتفاقيات WTO على تبسيط الإجراءات الجمركية وتحسين الوصول إلى الأسواق العالمية، مما قد يؤثر على طريقة تنظيم وتشغيل مناطق الإيداع بما يتماشى مع المعايير العالمية والتوجهات الدولية.

الفروقات:

لاحظ الباحث تشابه كبير بين الاتفاقيات الدولية وبين التنظيم القانوني لمناطق الإيداع وفقا للنظام السعودي وأرجع ذلك إلى أن، وقبل اعتماد القانون، تم أخذ موافقة تلك المنظمات الدولية حتى لا يتعارض القانون معها. وأرجع الباحث الفروقات الى الطريقة التي تُنظم بها كل من القانون الموحد والمنظمات الدولية مناطق الإيداع وذلك يشتمل على التالي (على حد تحليل الباحث)

- **نطاق التطبيق:**

التنظيم القانوني لمناطق الإيداع وفقا للنظام السعودي ينطبق على المملكة العربية السعودية فقط، بينما تشمل الاتفاقيات الدولية مثل WTO & WCO جميع الدول الأعضاء فيها، وهي دول عديدة من مختلف أنحاء العالم.

- **المعايير والإجراءات:**

يعتمد التنظيم القانوني لمناطق الإيداع وفقا للنظام السعودي

على معايير وإجراءات محددة لتنظيم مناطق الإيداع في السعودية ودول الخليج، وتختلف هذه المعايير بين الدول بعض الشيء. من جهة أخرى، تحاول منظمات مثل WTO & WCO تطوير معايير دولية موحدة لمناطق الإيداع وتبادل المعلومات بين الدول لضمان التوافق والتنسيق العالمي.

- **التنظيم القانوني:**

يتم تنظيم مناطق الإيداع وفقًا للتشريعات الوطنية في المملكة العربية السعودية، مع مراعاة التوجيهات والمبادئ العامة المحددة في الاتفاقيات الدولية. ومع ذلك، تحاول منظمات مثل WTO & WCO التأثير على التشريعات الوطنية من خلال توفير المعايير الدولية والتوجيهات والتوصيات.

- **التوجهات الدولية:**

تهدف الاتفاقيات الدولية مثل WTO & WCO إلى تعزيز التجارة العالمية وتبسيط الإجراءات الجمركية وتحسين الوصول إلى الأسواق العالمية. ومن جهة أخرى، يمكن لدول مجلس التعاون الخليجي ومنهم المملكة العربية السعودية تحديد التوجهات القومية والإقليمية المناسبة لتنظيم وتطوير مناطق الإيداع بما يتناسب مع احتياجاتها وتطلعاتها الاقتصادية.

المطلب الثالث أثر تنظيم مناطق الإيداع على التجارة:

تُعد مناطق الإيداع (Deposit Zones) أحد الأدوات الاقتصادية التي تعتمدها العديد من الدول لتعزيز التجارة المحلية والدولية، من خلال توفير بيئة تنظيمية مُفضَّلة لتخزين البضائع وإعادة تصديرها. ويبرز أثر هذه المناطق في عدة جوانب، أهمها: الإعفاءات الجمركية، تأجيل الضريبة، تملك الأجانب، وتبسيط الإجراءات. وفي هذا الصدد، سنتناول هذه الجوانب.

1. الإعفاءات الجمركية:

تمنح مناطق الإيداع إعفاءات جمركية على البضائع المودَعة فيها حتى خروجها إلى السوق المحلي، مما يقلل من تكاليف الاستيراد ويعزز التجارة الدولية. وتستند هذه الإعفاءات إلى:

- الاتفاقيات الدولية مثل «اتفاقية كيوتو المعدلة» (منظمة الجمارك العالمية)، التي تشجع إنشاء مناطق تخليص جمركي مُيسَّرة.
- التشريعات الوطنية، كالقوانين المنظمة للمناطق الحرة في دول الخليج (مثل القانون الاتحادي الإماراتي رقم 1 لسنة 2020 بشأن المناطق الحرة). «تتمتع البضائع الداخلة إلى مناطق الإيداع بإعفاء جمركي كامل إلى حين إدخالها للسوق المحلي» (المادة 5 من النظام الموحد للمناطق الحرة بالدول العربية، 2002).

2. تأجيل الضريبة (الرسوم الجمركية والضريبية)

يُتيح نظام مناطق الإيداع تأجيل سداد الضرائب والرسوم الجمركية حتى تاريخ إخراج البضاعة للاستهلاك المحلي، مما يحسن التدفق النقدي للمستثمرين. ويجد هذا الإجراء سندَه في:

- قوانين الجمارك، مثل (المادة 12 من النظام الجمركي الخليجي الموحد).
- توجيهات منظمة التجارة العالمية (WTO) التي تسمح للدول الأعضاء بتطبيق أنظمة تأجيل ضريبي لدعم التجارة.

3. تملك الأجانب

تسمح العديد من مناطق الإيداع بالتملك الكامل للأجانب دون شروط التقيد بنسبة ملكية وطنية، مما يجذب الاستثمار الأجنبي المباشر (FDI). ويُنظَّم هذا الجانب عبر:

- قوانين الاستثمار، مثل (قانون الاستثمار المصري رقم 72 لسنة 2017، الذي يسمح بتملك الأجانب بنسبة 100 % في المناطق الحرة).
- اتفاقيات تشجيع وحماية الاستثمار (مثل اتفاقيات منظمة التجارة العالمية).

4. تبسيط وتسهيل الإجراءات

تعتمد مناطق الإيداع على آليات مرنة وسريعة للإفراج الجمركي وتخليص البضائع، عبر:

- الإجراءات الموحَّدة وفقًا لمعايير منظمة الجمارك العالمية (WCO).
- النافذة الواحدة (One-Stop Shop) كما في نظام (المادة 8 من قانون المناطق الحرة القطري رقم 34 لسنة 2005).

ويستنتج الباحث أن تنظيم مناطق الإيداع يُظهر أثرًا إيجابيًا على التجارة من خلال تحفيز الاستثمار، تقليل التكاليف، وجذب رؤوس الأموال الأجنبية. ومع ذلك، تبقى هذه المزايا خاضعة للضوابط التشريعية لكل دولة، مما يستدعي مواءمتها مع التزاماتها الدولية.

ملخص النتائج والتوصيات

أولا النتائج

1. **التشابه بين النظام السعودي والاتفاقيات الدولية:** أظهرت الدراسة وجود تشابه كبير بين التنظيم القانوني لمناطق الإيداع في النظام السعودي (خاصةً وفق المادة 75 من نظام الجمارك الموحد لدول مجلس التعاون الخليجي) والاتفاقيات الدولية مثل منظمة التجارة العالمية (WTO) ومنظمة الجمارك العالمية (WCO). ويعزى هذا التشابه إلى مراعاة المملكة للمعايير الدولية عند صياغة التشريعات المحلية، مما يضمن التوافق مع المتطلبات العالمية ويسهل الاندماج في النظام التجاري الدولي.

المناقشة: يتوافق هذا مع هدف البحث المتمثل في تحليل مدى توافق القوانين المحلية مع الدولية، حيث أكدت النتائج أن النظام السعودي قد استند إلى مبادئ التسهيل التجاري والأمن الجمركي التي تروج لها المنظمات الدولية.

2. الاختلافات في نطاق التطبيق والمعايير:

تمثلت الفروقات الرئيسية في:

- نطاق التطبيق: يقتصر النظام السعودي على المملكة، بينما تغطي الاتفاقيات الدولية دولًا متعددة.
- المعايير: تتبنى المملكة معايير مرنة تلبي احتياجاتها الاقتصادية (مثل تمديد فترات الإيداع لـ 6 أشهر قابلة للتمديد)، بينما تركز المنظمات الدولية على معايير موحدة.

المناقشة: هذه الفروق تعكس التحدي الذي طرحه البحث حول مدى كفاية القوانين المحلية، حيث أظهرت النتائج أن النظام السعودي يوازن بين الخصوصية المحلية والالتزامات الدولية.

3. التحديات التشغيلية: كشفت الدراسة عن تحديات متعلقة بـ:

- الأمان والسلامة: نقص في الإجراءات الكافية لمنع الحوادث أو التسربات الخطرة.
- البنية التحتية والتكنولوجيا: حاجة مستمرة للتحديث لمواكبة المتطلبات اللوجستية الحديثة.

المناقشة: هذه التحديات تتصل بمشكلة البحث حول فعالية الأنظمة، حيث أظهرت النتائج أن التشريعات الحالية تحتاج إلى تعزيز في الجانب التطبيقي.

ثانياً: التوصيات

1. تعزيز التوافق الدولي:

- مقترح: تفعيل آليات تبادل الخبرات مع منظمتي (WCO) و(WTO) لمواءمة التشريعات المحلية مع التحديثات الدولية، خاصة في مجالات السلامة والأمن.
- المبرر: يتوافق مع هدف البحث في تحقيق التكامل بين المحلي والدولي، ويسد الفجوة التشريعية في نطاق التطبيق.

2. تحسين البنية التحتية والتكنولوجيا:

- مقترح: استثمار في تحديث البنية التحتية (مثل أنظمة التتبع الإلكتروني) واعتماد تقنيات الذكاء الاصطناعي لمراقبة المخزون.
- المبرر: يعالج مشكلة البحث المتعلقة بكفاءة الأنظمة، حيث إن التحديات التكنولوجية قد تعيق تحقيق أهداف الرؤية 2030 في التحول اللوجستي.

3. تعزيز إجراءات السلام من خلال:

- إلزام المشغلين بتطبيق معايير (ISO) للسلامة.
- إنشاء وحدة تفتيش دورية مشتركة بين الهيئة العامة للجمارك والدفاع المدني.
- المبرر: يتناول أحد أهداف البحث المتمثل في ضمان سلامة البضائع، ويستجيب للتحديات التي كشفتها النتائج.

4. التدريب وبناء القدرات:

- مقترح: إدراج برامج تدريبية للعاملين في مناطق الإيداع بالتعاون مع (WCO) لتعزيز مهارات إدارة المخاطر.
- المبرر: يدعم هدف البحث المتعلق بتحسين الكفاءة التشغيلية، ويقلل من المخاطر البشرية.

5. التقييم الدوري للأنظمة:

- إجراء مراجعة سنوية للتشريعات بناءً على تقارير أداء المشغلين ومتطلبات السوق.
- المبرر: يعزز التوصية الرئيسية للبحث بضرورة التطوير المستمر للقوانين لمواكبة التغيرات الاقتصادية.

مناقشة النتائج والتوصيات في إطار أهداف البحث ومشكلاته

بالنسبة لأهداف البحث:

تحقيق التوافق بين التشريعات المحلية والدولية (الهدف الخامس) قد تحقق جزئيًا، لكن النتائج أظهرت حاجة إلى مزيد من التنسيق. والتوصيات المتعلقة بالسلامة والتكنولوجيا تعزز الهدف الثالث (أهمية مناطق الإيداع) من خلال ضمان بيئة آمنة وجاذبة للاستثمار.

بالنسبة لمشكلة البحث:

التحديات التشغيلية التي كشفتها النتائج تعكس الإشكالية الرئيسية حول كفاية القوانين، مما يبرر التوصيات الموجهة لتحسين الإطار التنفيذي. وتوصية التقييم الدوري تستجيب مباشرةً لسؤال البحث حول مدى فعالية الأنظمة الحالية.

كما أظهرت الدراسة تشابه كبير بين الاتفاقيات الدولية وبين القانون السعودي فيما يتناول قوانين قواعد الإيداع وقد أرجع الباحث ذلك الى أنه وقبل اعتماد القانون تم أخذ موافقة تلك المنظمات الدولية حتى لا يتعارض مع القانون الدول.

أما بالنسبة للاختلافات فقد ارجع الباحث الفروق الى فروق في نطاق التطبيق الجغرافي وبعض المعايير والإجراءات

- فبالنسبة لنطاق التطبيق فإن نظام قواعد الإيداع السعودي ينطبق في المملكة العربية السعودية فقط، بينما تشمل الاتفاقيات الدولية مثل WTO & WCO جميع الدول الأعضاء فيها، وهي دول عديدة من مختلف أنحاء العالم.
- أما فيما يخص المعايير والإجراءات فإن نظام قوانين الإيداع يعتمد على معايير وإجراءات محددة لتنظيم مناطق الإيداع في السعودية ودول الخليج، وتختلف هذه المعايير بين الدول بعض الشيء. من جهة أخرى، تحاول منظمات مثل WTO & WCO تطوير معايير دولية موحدة لمناطق الإيداع وتبادل المعلومات بين الدول لضمان التوافق والتنسيق العالمي.
- أما فيما يخص التنظيم القانوني فإن تنظيم مناطق الإيداع يتم

وفقًا للتشريعات الوطنية في دول مجلس التعاون الخليجي، مع مراعاة التوجيهات والمبادئ العامة المحددة في الاتفاقيات الدولية. ومع ذلك، تحاول منظمات مثل WTO & WCO التأثير على التشريعات الوطنية من خلال توفير المعايير الدولية والتوجيهات والتوصيات.

- أما فيما يخص التوجهات الدولية فإن الاتفاقيات الدولية مثل WTO & WCO تهدف إلى تعزيز التجارة العالمية وتبسيط الإجراءات الجمركية وتحسين الوصول إلى الأسواق العالمية. ومن جهة أخرى، يمكن لدول مجلس التعاون الخليجي تحديد التوجهات القومية والإقليمية المناسبة لتنظيم وتطوير مناطق الإيداع بما يتناسب مع احتياجاتها وتطلعاتها الاقتصادية.

ومن المشكلات التي ظهرت في النظام السعودي فيما يخص مناطق الإيداع فإن الأمانة والسلامة تشكل تحديات لمناطق الإيداع، حيث يجب ضمان سلامة البضائع ومنع أي حوادث أو تسربات قد تحدث

وكذلك التحديات التكنولوجية والبنية التحتية لمناطق الإيداع يمكن ان تسبب مشكلات حقيقية لو لم يتم تطويرها بشكل مستمر.

ثانيا التوصيات

- تشجع الاتفاقيات الدولية على التعاون الدولي وتبادل المعلومات بين الدول لضمان تنفيذ المعايير الدولية وتحقيق التوافق الدولي في مجال مناطق الإيداع. ومع ذلك، يمكن لدول مجلس التعاون الخليجي تبادل التجارب والمعرفة مع الدول الأعضاء الأخرى في WTO & WCO لتعزيز فعالية وكفاءة مناطق الإيداع في المنطقة.
- قد تواجه مناطق الإيداع تحديات في تحديث التكنولوجيا وتحسين البنية التحتية لتلبية احتياجات الشركات والعملاء، ولذلك يجب الاهتمام بالتحديث المستمر للتكنولوجيا وكذلك تحسين البنية التحتية.
- يجب تطوير وتعزيز إجراءات السلامة والأمان في مناطق الإيداع بما يتناسب مع نوع البضائع المخزنة ومعالجة المخاطر المحتملة مثل الحرائق والتسربات الكيميائية.
- ينبغي توفير التدريب المناسب للعاملين في مناطق الإيداع بشأن إجراءات السلامة والأمان والتعامل مع حالات الطوارئ، بالإضافة إلى توعية الموظفين حول المخاطر المحتملة وكيفية التصرف في حال حدوثها.
- ينبغي إجراء تقييم دوري لنظم السلامة والأمان في مناطق الإيداع للتأكد من فعاليتها والتحسين المستمر.
- يمكن استخدام التكنولوجيا المتقدمة مثل أنظمة الإنذار المبكر والمراقبة بالكاميرات لمراقبة البيئة وتحديد أي أخطار محتملة في وقت مبكر.

المراجع:

الأمانة العامة للجان الزكوية والضريبية والجمركية. (2022). الدليل التوضيحي لنظام الجمارك الموحد. تم استرجاعه من https://gstc.gov.sa/ar/guidelines/Documents/%D8%AC%D9%85%D8%A pdf.1/7%D8%B1%D9%83

الزغبي، علي فلاح، والوادي، محمود حسين. (2011). أساليب البحث العلمي: مدخل منهج تطبيقي. دار المناهج للنشر.

سيف، أحمد حسن. (2021). التعريف بمنظمة التجارة العالمية ومبادئها. *مجلة كلية الحقوق بالمنوفية*، 54(1)، 399-423.

الطائي، كريمة عبد الرحيم، المومني، أحمد محمد، والطراونة، مصطفى عبد العزيز. (2014). منهجية البحث العلمي في الشريعة والقانون. مجدلاوي للنشر والتوزيع.

الربيش، خالد. (2024). هيئة الزكاة ومناطق الإيداع. العربية. تم استرجاعه من: https://linksshortcut.com/ dwyWh

غرفة التجارة. (2003). قانون الجمارك الموحد لدول مجلس التعاون. تم استرجاعه من https://kuwaitchamber.org.kw/echamber/docfiles/website/CMS/commercial_335_12.pdf

مجلس التعاون لدول الخليج. (2008). نظام قانون الجمارك الموحد ولائحته التنفيذية (ط2). الأمانة العامة.

هيئة الزكاة والضريبة والجمارك. (2024أ). قرار محافظ هيئة الزكاة والضريبة والجمارك رقم (28918). جريدة أم القرى، 102(5018)، 13-16.

الدوسري، دانة. (2024، يناير 28). مناطق الإيداع وأنواع رخصها وأهم مميزاتها وطريقة ورابط الحصول عليها. السعودي اليوم. تم استرجاعه من https:// alsaudialyaum.com/news/46393

ميناء الملك عبد الله الدولي. (2024، مارس 12). نموذج للبنى التحتية اللوجستية الحديثة والمتكاملة. تم استرجاعه من https://www.kingabdullahport./com.sa/ar

هيئة الزكاة والضريبة والجمارك. (2024ب، يناير 26). مناطق الإيداع. تم استرجاعه من https://zatca.gov.sa/ar/RulesRegulations/Taxes/Pages/_Bonded%20Zones/Zones

البنك الدولي. (2017). تقرير عن المناطق الاقتصادية الخاصة:

الأدوات والسياسات لتعزيز النمو الاقتصادي. واشنطن العاصمة: البنك الدولي. تم استرجاعه من https://www.worldbank.org/en/topic/trade/publication/special-economic-zones

نظام المناطق الاقتصادية الخاصة في المملكة العربية السعودية، الصادر بتاريخ 4 ربيع الآخر 1438هـ (2 يناير 2017م)، بموجب مرسوم ملكي رقم (أ/1). موقع اللجنة العامة للمناطق الاقتصادية الخاصة: https://spec.sa

الهيئة العامة للجمارك القطرية. قانون المناطق الحرة القطري رقم (34) لسنة 2005. تم استرجاعه من www.customs.gov.qa

الأمانة العامة لمجلس التعاون الخليجي. النظام الجمركي الموحد. تم استرجاعه من https://www.gcc-sg.org

منظمة التجارة العالمية. (WTO) الموقع الرسمي للمنظمة. https://www.wto.org

الأمانة العامة لمجلس التعاون الخليجي. (2023، ديسمبر 1). اللائحة التنفيذية لنظام الجمارك الموحد لدول مجلس التعاون الخليجي (أقرها المجلس الأعلى لدول الخليج في دورته 43). بدأ العمل بها في 1 يناير 2024. تم الاسترجاع من https://www.gcc-sg.org

al-Qarārāt al-ṣādirah min Hay'at al-zakāh wa-al-ḍarībah wa-al-jamārik. (2024'). qarār muḥāfiẓ Hay'at al-zakāh wa-al-ḍarībah wa-al-jamārik raqm (28918). Majallat Umm al-Qurá, 102(in Arabic). (5018).

Fang, G., Gao, T., & Xu, P. (2024). Beyond the borders: Estimating the effect of China›s Bonded Zones on innovation and its spillovers. China Economic Review, 83, 114-.

Saif, Aḥmad Ḥasan. (2021). Al-taʿrīf bi-Munaẓẓamat al-Tijārah al-ʿĀlamiyyah wa mabādiʾihā (in Arabic). Majallat Kulliyyat al-Ḥuqūq bi-al-Minūfiyyah, 54(1), 399–423.

United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD). (2019). World investment report 2019: Special economic zones. UN.

World Custom Organization. (2023). WCO history in brief 19522023-. https://www.wcoomd.org/-/media/wco/public/global/pdf/about-us/wco-in-brief/wco_history_brochure-70eme_en.pdf?db=web

China Freight. (2022, August 27). What Is Bonded Zone – The Complete Guide. https://www.tj-chinafreight.com/what-is-bonded-zone-the-complete-guide/

World Trade Organization. (2024, March 10). The WTO. https://www.wto.org/english/thewto_e/thewto_e.htm

World Trade Organization (WTO2). (2024, March 11). What We Do. https://www.wto.org/english/thewto_e/whatis_e/what_we_do_e.htm

فعالية دور الوالدين في تعزيز المواطنة الرقمية للأبناء

The effectiveness of the role of parents in promoting digital citizenship for children

د. سميرة بنت سالم بن عياد الجهني
أستاذ السكن وإدارة المنزل المساعد، قسم الدراسات الفنية، كلية الآداب والفنون، جامعة بيشة، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0009-0002-0841-9837

Dr: SAMIRA SALEM AYAD AL-JEHANI
Assistant Professor of Housing and Home Management, Department of Technical Studies, College of Arts and Humanities, University of Bisha, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2025/02/09، تاريخ القبول: 2025/05/09، تاريخ النشر: 2025/05/30)

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على المواطنة الرقمية، ودور الوالدين في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأبناء، بالإضافة إلى تحديد الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعاً لمتغيرات الدراسة، وتحديد الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعاً لمتغيرات الدراسة، وتحديد العلاقة الارتباطية بين محاور استبيان فعالية أدوار الوالدين ومحاور استبيان المواطنة الرقمية لدى الأبناء، واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت أهم نتائج البحث في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعا لمتغيرات الدراسة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعا لمتغيرات الدراسة.

الكلمات المفتاحية: تأثير، الأسرة، دعم، الهوية، الإلكترونية.

Abstract

This study aimed to; identify digital citizenship and the role of parents in promoting it for their children, identify the statistically significant differences between the mean scores of the sample members in parental roles according to the variables of the study, and identify the statistically significant differences between the mean scores of the sample members in promoting digital citizenship according to the variables of the study, as well as determining the correlation between the themes of the parental roles effectiveness questionnaire and the themes of children's digital citizenship questionnaire. The most important results of the research are as follows: There are statistically significant differences between the mean scores of the sample members in parental roles according to the variables of the study and there are statistically significant differences between the mean scores of the sample members in promoting digital citizenship according to the variables of the study. The human limitations of the research included family, whereas the spatial limitations included the Kingdom of Saudi Arabia, and the temporal limitations included the academic year (2024). The research used descriptive analytical methodology. The sample of the research comprised "family, children."

Keywords: Impact, Family, Support, E-Identity, Electronic.

للاستشهاد: الجهني، سميرة بنت سالم بن عياد. (2025). فعالية دور الوالدين في تعزيز المواطنة الرقمية للأبناء. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 03 (26)، ص101 – ص130.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

Funding: "There is no funding for this research".

مقدمة:

تُعد الأسرة وحدة اجتماعية مُصغرة تعكس فسلفة المجتمع وأطره العامة، كونها البوتقة الأولى التي تُنمي اتجاهات وقيم الأبناء، ثم تنتقل تدريجياً إلى المدرسة والجامعة، لذا تعتبر السنوات الأولى من حياة الطفل التي يعيشها بين أفراد أسرته مصدراً مهماً لتشكيل شخصيته (خطاطبة، 2017، ص. 65)

وتُعد السنوات الأولى من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان، ففيها تشتد قابليته للتأثر بالعوامل المحيطة، وتنمو ميوله واتجاهاته ويكتسب الكثير من أنواع المعرفة وأساليب التفكير ومبادئ السلوك، مما يجعل السنوات الأولى لها أكبر الأثر في حياة الإنسان، وتظل آثارها عميقة في تكوينه، لذلك فإن هذه المرحلة من حياة الإنسان يجب أن تأخذ أكبر قدر من الرعاية من الأسرة والمجتمع والدولة بكافة مؤسساتها (الغامدي، 2020، 406).

ولقد أصبح الأبناء منذ نعومة اظافرهم يتعرضون لوسائل التكنولوجيا التي اصبحت تلازم الإنسان في جميع مراحل حياته، فمنذ اللحظات الأولى التي يفتح بها الأطفال عيونهم على هذا العالم تبدأ هذه التقنية في رسم تجاربهم الحياتية، ومعتقداتهم، ليرافقهم هذا التأثر في جميع مراحلهم العمرية وتنشئتهم الاجتماعية؛ فالتحول الرقمي والانتشار السريع لتقنية المعلومات غيرت العالم ومعه شكل الحياة اليومية في المراحل العمرية المختلفة (سيد، 2021، ص. 214).

ويعتبر الوالدان من أكثر مصادر التأثير في عملية التنشئة لدى الأبناء؛ حيث يكون تفاعل الأبن مع والدية بدرجة كبيرة، وتُشكل الأسرة الإطار المرجعي الذي يجد فيه الأبن أصوله وشعوره بالانتماء والأمان النفسي، إضافة إلى الدور الجوهري الذي يقع على عاتق الأسرة كإشباع حاجات الأبناء «الجسدية، النفسية، تعزيز قدراته، وتحقيق درجات الأمن والدعم والانتماء له طيلة فترة حياته» (خطاطبة، 2017، ص. 67).

وتعد التربية الحديثة في ظل التحولات الاجتماعية، والمتغيرات المعاصرة من المهام الصعبة المثقلة بالأعباء المادية، والمسؤوليات المرهقة، والضغوط النفسية على الوالدين؛ والتي تتطلب من الوالدين مهام جديدة للتربية لتساير الأدوار الوالدية متغيرات الحياة، والتحديات المجتمعية المعاصرة التي تلقي بظلالها على الوالدين وعلى أنشطتهم التربوية في تنشئة الأبناء تنشئة تناسب عصرهم؛ الأمر الذي جعل من التربية الوالدية أمرًا ضروريًا وأكثر إلحاحًا؛ لما تقدمه من توجيه، وتدريب، وإعداد شامل للفرد طوال حياته بما يواكب متغيرات العصر خاصة في ظل التطور التكنولوجي المستمر، وتطور علاقة الأسرة من الآباء، والأمهات، والأبناء بالأدوات والأجهزة الرقمية وشبكة الإنترنت (محمد، 2022، ص. 138).

إنّ نشر ثقافة المواطنة الرقمية في المنزل بين أفراد الأسرة، وفي المدرسة بين المعلمين والطلاب، وتكوينهم العلمي والأخلاقي، أصبح ضرورةً مُلحة ومطلباً ضرورياً في سياق التطورات العلمية الراهنة وتحدياتها، بما يُحقق لهما التكامل ومقاربة الفجوة بينهما، لتنشئة جيل تقوده ثقافة المعرفة والتعلم في بيئة آمنة (الشهري، 2022، ص. 18).

ولقد أصبح الإنترنت من مظاهر الحياة اليومية للأفراد، ومما ساعد على هذا استخدام التطبيقات والوسائل الإلكترونية وتوظيفها في شتى المجالات، مثل الأعمال والتعليم، ومن قبل مختلف الفئات في المجتمع ومن بينهم الطلبة، وبالرغم من الآثار الإيجابية العديدة المترتبة عن استخدام هذه التطبيقات الإلكترونية من قبل الطلبة إلا أنها تنطوي على الكثير من المخاطر؛ وهو الأمر الذي يستدعي توعية الطلبة بكيفية التعامل معها من منطلق الحرص على توظيفها بالطريقة الأمثل ودرء مخاطرها، ولعل من أهم المفاهيم التي حظيت باهتمام الباحثين بهذا الشأن المفهوم الذي يضفي الاستخدام الآمن ضمن بيئة قانونية أخلاقية، وهو ما تم التعارف عليه بمفهوم المواطنة الرقمية (السليحات، 2018، ص. 19).

وفي ضوء هذا الاستخدام الواسع لمجتمع التكنولوجيا، أصبح من الضروري تعزيز الجوانب الإيجابية للتكنولوجيا، والاستفادة منها وتوجيه المجتمع لتحقيق معايير المواطنة الرقمية؛ فالاستخدام الواسع للأدوات الرقمية أدى لخلق مواطن رقمي ضمن مجتمع رقمي، لهذا بات من الضروري وضع ضوابط ومعايير لضمان التأثير الإيجابي لهذا التقدّم بهدف الحماية من مخاطر هذا التطور المتسارع في مجال التكنولوجيا، والتغلب على سلبيات الإنترنت خاصة والتكنولوجيا بوجه عام، فالمواطنة الرقمية ليست تقنية، ولكنها ثقافة يجب أن تتوفر لدى جميع المستخدمين الرقميين (العقاد، 2017، ص. 87).

وبالرجوع للدراسات والبحوث السابقة والمتمثلة في دراسة كل من (عبدالحليم، 2022) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين ممارسة الوالدين لأنماط التوسط الأبوي أثناء استخدام أطفالهم للمواقع الإلكترونية وبين تعزيز ثقافة المواطنة الرقمية لدي الأطفال، وقياس مستوى مهارات التربية الإعلامية للأطفال مستخدمي المواقع الإلكترونية، مع تحديد مستويات وأنماط الوساطة الوالدية التي يلجأ إليها الوالدين، ورصد أبعاد المواطنة الرقمية المتحققة لدى الأطفال، ودراسة (محمد، 2022) والتي هدفت إلى وضع رؤية مقترحة للتربية الوالدية في ظل العصر الرقمي بمستجداته وتحدياته، استنادا إلى أربعة جوانب هي توعية الوالدين بأهمية الرقابة الأبوية لحماية أبنائهم في ظل مستجدات العصر الرقمي، وأهمية الحوار مع الأبناء والنقاش المستمر حول ما يشاهدونه على الإنترنت، وتوجيههم إلى كيفية مساعدة الأبناء في اتخاذ القرارات المسئولة على شبكة الإنترنت، ومتابعة أنشطة الأبناء على الشبكات الاجتماعية ومواقع الإنترنت، ودراسة (عبدالحكيم، 2020) والتي هدفت إلى تحديد دور الأسرة في تحقيق الأمن الرقمي لطفل الروضة في ضوء تحديات الثورة الرقمية

من خلال دورها في حمايته من مخاطر المحتوي الرقمي، وحمايته من مخاطر الاتصال بالإنترنت.

مشكلة البحث:

أولت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 اهتمامًا بالغًا بالعناية بالأسرة؛ حيث جاءت تحت أهم المحاور التي ترتكز عليها رؤية المملكة، وهو المجتمع الحيوي الذي يعتبر أساسًا لتحقيق هذه الرؤية وذلك بجعل بنيانه متينًا من خلال تمكين الأسرة وتسليحها بعوامل النجاح اللازمة لتمكينها من رعاية أبنائها وتنمية ملكاتهم وقدراتهم، ويشهد عصر تكنولوجيا المعلومات تغيرات عديدة وسريعة؛ حيث يتعرض الأبناء إلى كم هائل من المعلومات المتناقضة، لذلك كانت حاجة الوالدين إلى ما يساعدهم في تربية الأبناء وتعليمهم وذلك نظراً لانفتاح المجتمعات وتعدد المصادر التي يتأثر بها الأبناء، ونظرا لأن الوالدان هما المؤثر الأعظم في بلورة شخصية الأبناء وتنشئتهم، فهم يتأثرون بسلوك أباءهم وأمهاتهم بالإضافة إلى أقوالهم ونصائحهم، وعليه تم صياغة مشكلة البحث على النحو التالي:

1. ما قواعد وضوابط المواطنة الرقمية التي ينبغي على الوالدين التعامل بها لتعزيزها لدى أبنائهم؟
2. ما أدوار الوالدين لتعزيز المواطنة الرقمية لدى الأبناء؟

أهداف البحث:

1. التعرف على قواعد وضوابط المواطنة الرقمية التي ينبغي على الوالدين التعامل بها لتعزيزها لدى أبنائهم.
2. تحديد أدوار الوالدين لتعزيز المواطنة الرقمية لدى الأبناء.
3. تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في أدوار الوالدين لتعزيز المواطنة الرقمية لدى الأبناء.
4. تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأبناء.
5. تحديد العلاقة الارتباطية بين محاور استبانة أدوار الوالدين ومحاور استبيان المواطنة الرقمية لدى الأبناء.
6. تحديد نسبة اختلاف مشاركة العوامل المؤثرة على أدوار الوالدين في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأبناء.
7. تحديد نسبة اختلاف مشاركة العوامل المؤثرة على تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأبناء.

أهمية البحث:

1. تبصير الوالدين بدورهما ومسئولياتهما في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأبناء بما يسهم في إعداد جيل واعي وقادر على التفاعل الرقمي الإيجابي.
2. إفادة مؤسسات المجتمع المدني، المدارس، الإعلام التربوي، والإرشاد الأسري بوصفهم جهات داعمة في وضع السياسات التربوية التي تُنمي أدوار الوالدين تجاه سلوكيات الأبناء الرقمية.إثراء الأدب التربوي من خلال إعداد دراسات تبرز ضرورة التكامل بين استراتيجيات التربية والتكنولوجيا الرقمية.
3. تقديم توصيات مقترحة لتنمية الوعي بأن التكنولوجيا الرقمية تحمل في طياتها جوانب إيجابية تسهم في تطوير المهارات والمعارف، بالإضافة إلى المخاطر المحتملة التي يجب توعية الأبناء بها.

فروض البحث:

1. توجد علاقة ارتباطية بين محاور استبانة أدوار الوالدين ومحاور استبانة المواطنة الرقمية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في استبانة أدوار الوالدين في تعزيز المواطنة الرقمية للأبناء تبعا لمتغيرات الدراسة.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في استبانة تعزيز المواطنة الرقمية عند الأبناء تبعا لمتغيرات الدراسة.
4. تختلف نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على أدوار الوالدين.
5. تختلف نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على تعزيز المواطنة الرقمية.

مصطلحات البحث:

- «**فاعلية**» **Effectiveness:** الأثر المرغوب أو المتوقع خلال فترة زمنية محددة، ويقاس هذا الأثر من خلال التعرف على مدى تحقق الأهداف (أبو حطب وصادق، 2000، ص. 58).
- «**تعزيز**» **Strengthen**: العملية التي يتم بمقتضاها زيادة أو تقويم احتمالية تكرار قيام الفرد بسلوك أو استجابة معينة، عن طريق تقديم معزز يعقب ظهور هذا السلوك أو تلك الاستجابة (جابر، 2014، ص. 75).
- «**المواطنة الرقمية**» **Digital citizen:** مجموعة القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والقومي للتكنولوجيا، والتي يحتاجها المواطنون صغاراً وكباراً من أجل المساهمة في رقي الوطن؛ فالمواطنة الرقمية باختصار هي توجيه وحماية، توجيه نحو منافع التقنيات الحديثة، وحماية من أخطارها (Council of Europe, 2020, P. 76).
- «**الأبناء**» **Children**: الابن والابنة هما أبناء رجل وامرأة نتيجة تزاوجهما وحدوث إخصاب فحمل فولادة، فيصبح بولادتهما الرجل أباً والمرأة أماً، أما من أبنائهم فيطلق على الذكر ابناً وعلى الأنثى ابنةً (محمد، 2019، ص. 320).

حدود البحث:

- حدود بشرية: الأسرة السعودية.
- حدود مكانية: محافظة «بيشة»- المملكة العربية السعودية.
- حدود زمانية: تم جمع البيانات من العينة، وإجراء الدراسة خلال العام الجامعي (2024).

منهج البحث:

المنهج الوصفي التحليلي.

عينة البحث:

- «نظرًا لطبيعة الدراسة التي تستلزم أفرادًا تتوفر لديهم خصائص محددة تتعلق باستخدام التكنولوجيا الرقمية، فقد تم استخدام العينة القصدية لتحقيق تمثيل ملائم وذو علاقة مباشرة بموضوع البحث.»
- الأسرة: عدد (230) أسرة من المملكة العربية السعودية، وتمثل المستوى التعليمي للوالدين أن الغالبية العظمى يحملون مؤهلات جامعية (ماجستير أو دكتوراه) بنسبة 44.3 % للأب و43 % للأم.
- الأبناء: عدد (129) من الاناث، وعدد (101) من الذكور، بلغت نسبة الإناث في العينة (56.1 %) مقابل (43.9 %) من الذكور، وكان 59.1 % من الأبناء يدرسون في مدارس خاصة، مقابل 40.9 % في مدارس حكومية، وتتراوح أعمار الأبناء المراهقين في العينة ما بين (12 إلى 18 عامًا)، بما يتماشى مع التصنيفات العلمية لمرحلة المراهقة.

أدوات البحث:

- استمارة البيانات العامة للأسرة طبقًا لكل من «الجنس، نوع المدرسة، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، وظيفة الأب، عمل الأم، مدة الزواج، عدد أفراد الأسرة، الدخل الشهري للأسرة، عدد ساعات الاستخدام اليومي للتكنولوجيا، مستوى التعامل مع التكنولوجيا، دوافع استخدام التكنولوجيا الرقمية».
- استبانة قياس أدوار الوالدين في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأبناء، وقد اشتملت على أربعة محاور رئيسية، واستخدم في هذه الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات أفراد العينة، مع صياغة العبارات باتجاه إيجابي، ووجهت الاستبانة إلى الآباء والأمهات، وتم الاعتماد على التدريج الخماسي لتقدير فعالية أدوارهم في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأبناء.
- استبانة قياس تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأبناء، وقد اشتملت على ثلاثة محاور رئيسية، واستخدم في هذه الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات أفراد العينة، مع صياغة العبارات باتجاه إيجابي، ووجهت الاستبانة إلى الآباء والأمهات لتقييم مستوى تعزيزهم لمفاهيم المواطنة الرقمية لدى أبنائهم.

الاختبارات السيكومترية لاستبانات البحث:

الصدق والثبات:

1. استبانة قياس أدوار الوالدين تجاه الأبناء:

الصدق باستخدام الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للاستبيان:

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين الدرجة الكلية لكل محور (الدور التربوي، الدور التوعوي، الدور الوقائي، الدور العلاجي) والدرجة الكلية للاستبيان (أدوار الوالدين تجاه الأبناء)، كما في الجدول 1:

جدول 1

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور ودرجة استبانة أدوار الوالدين

	الارتباط	الدلالة
المحور الأول: الدور التربوي	0,822	0,01
المحور الثاني: الدور التوعوي	0,861	0,01
المحور الثالث: الدور الوقائي	0,958	0,01
المحور الرابع: الدور العلاجي	0,783	0,01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (0,01) لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس محاور الاستبانة.

الثبات:

وتم حساب الثبات عن طريق:

1. معامل الفا كرونباخ Alpha Cronbach
2. طريقة التجزئة النصفية Split-half
3. جيوتمان Guttman

جدول 2

قيم معامل الثبات لمحاور استبانة أدوار الوالدين

المحاور	معامل الفا	التجزئة النصفية	جيوتمان
المحور الأول: الدور التربوي	0,751	0,712-0,798	0,742
المحور الثاني: الدور التوعوي	0,802	0,765-0,844	0,791
المحور الثالث: الدور الوقائي	0,914	0,870-0,953	0,908
المحور الرابع: الدور العلاجي	0,775	0,732-0,816	0,763
ثبات استبانة أدوار الوالدين ككل	0,839	0,794-0,872	0,824

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات: معامل الفا، التجزئة النصفية، جيوتمان دالة عند مستوى 0,01 مما يدل على ثبات الاستبانة.

2. استبانة قياس المواطنة الرقمية لدى الأبناء:

الصدق باستخدام الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للاستبيان:

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين الدرجة الكلية لكل محور (القيم الأخلاقية، المهارات الرقمية، الأمن الرقمي) والدرجة الكلية للاستبيان (المواطنة الرقمية)، كما في جدول 3 التالي:

جدول 3

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور ودرجة استبانة المواطنة الرقمية

	الارتباط	الدلالة
المحور الأول: القيم الأخلاقية	0,943	0,01
المحور الثاني: المهارات الرقمية	0,755	0,01
المحور الثالث: الأمن الرقمي	0,816	0,01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (0,01) لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس محاور الاستبانة.

الثبات:

وتم حساب الثبات عن طريق:

1. معامل الفا كرونباخ Alpha Cronbach
2. طريقة التجزئة النصفية Split-half
3. جيوتمان Guttman

جدول 4

قيم معامل الثبات لمحاور استبانة المواطنة الرقمية

المحاور	معامل الفا	التجزئة النصفية	جيوتمان
المحور الأول: القيم الأخلاقية	0,793	0,758-0,834	0,786
المحور الثاني: المهارات الرقمية	0,827	0,789-0,860	0,814
المحور الثالث: الأمن الرقمي	0,921	0,844-0,961	0,913
ثبات استبانة المواطنة الرقمية ككل	0,879	0,830-0,915	0,862

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات: معامل الفا، التجزئة النصفية، جيوتمان دالة عند مستوى 0,01 مما يدل على ثبات الاستبانة.

استمارة البيانات العامة

وصف عينة الدراسة:

فيما يلي وصف شامل لعينة الدراسة موضحة في الجداول والأشكال البيانية التالية، وذلك من حيث:

1. الجنس:

يوضح الجدول (5) والشكل البياني (1) توزيع أفراد عينة البحث «الأبناء» تبعا لمتغير الجنس.

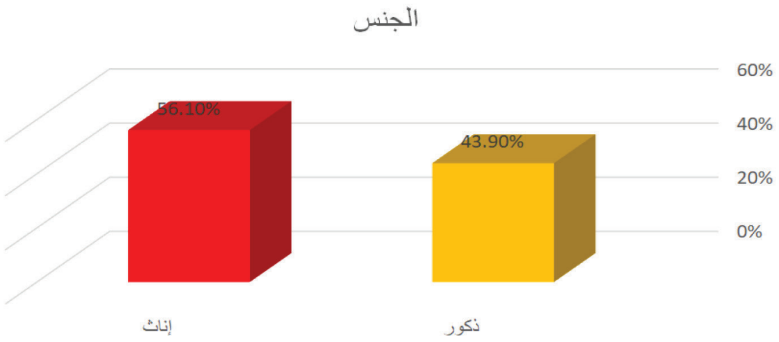
جدول 5

توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة%
ذكور	101	43,9%
إناث	129	56,1%
المجموع	230	100%

شكل 1

يوضح توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس



يتضح من الجدول والشكل السابقين أن (129) من أفراد عينة البحث إناث بنسبة 56,1 %، بينما 101 من أفراد عينة البحث ذكور بنسبة 43,9 %

2.نوع المدرسة:

يوضح الجدول (6) والشكل البياني (2) توزيع أفراد عينة البحث «الأبناء» تبعا لمتغير نوع المدرسة.

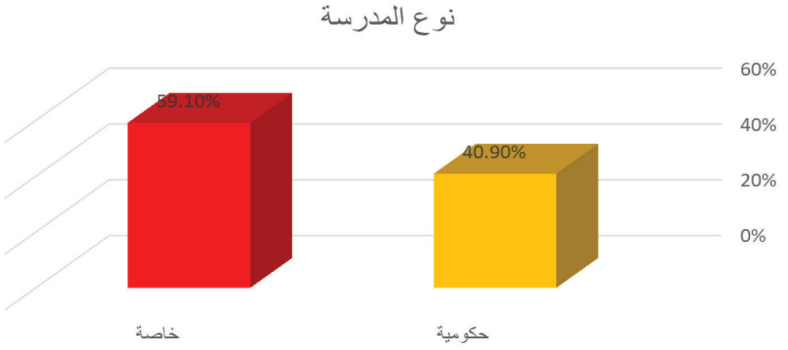
جدول 6

توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير نوع المدرسة

نوع المدرسة	العدد	النسبة%
حكومية	94	40,9%
خاصة	136	59,1%
المجموع	230	100%

شكل 2

يوضح توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير نوع المدرسة



يتضح من الجدول والشكل السابقين أن (136) من أفراد عينة البحث بالمدارس الخاصة بنسبة 59,1 %، بينما (94) من أفراد عينة البحث بالمدارس الحكومية بنسبة 40,9%.

3. المستوى التعليمي للوالدين:

يوضح الجدول (7) والشكل البياني (3) توزيع أفراد عينة البحث تبعا لمتغير المستوى التعليمي للوالدين.

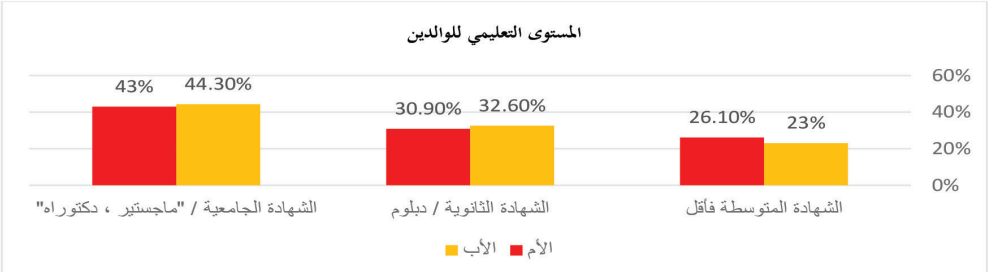
جدول 7

توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين

المستوى التعليمي للوالدين	الأب		الأم	
	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
الشهادة المتوسطة فأقل	53	23%	60	26,1%
الشهادة الثانوية / دبلوم	75	32,6%	71	30,9%
الشهادة الجامعية / "ماجستير، دكتوراه"	102	44,3%	99	43%
المجموع	230	100%	230	100%

شكل 3

يوضح توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين



يتضح من الجدول والشكل السابقين أن (102) من عينة البحث حاصلين على الشهادة الجامعية/ «ماجستير، دكتوراه» بنسبة 44,3 %، يليهم 75 أب حاصلين على الشهادة الثانوية/ دبلوم بنسبة 32,6 %، ثم يأتي في المرتبة الثالثة 53 أب حاصلين على الشهادة المتوسطة فأقل بنسبة 23 %، كما يتضح أن أعلى نسبة في المستوى التعليمي للأمهات بعينة البحث بلغت 43 % للحاصلات علي الشهادة الجامعية/ «ماجستير، دكتوراه»، يليهم الأمهات الحاصلات على الشهادة الثانوية/ دبلوم بنسبة 30,9 % وأخيراً الأمهات الحاصلات على الشهادة المتوسطة فأقل بنسبة 26,1 %

4. وظيفة الأب:

يوضح الجدول (8) والشكل البياني (4) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير وظيفة الأب.

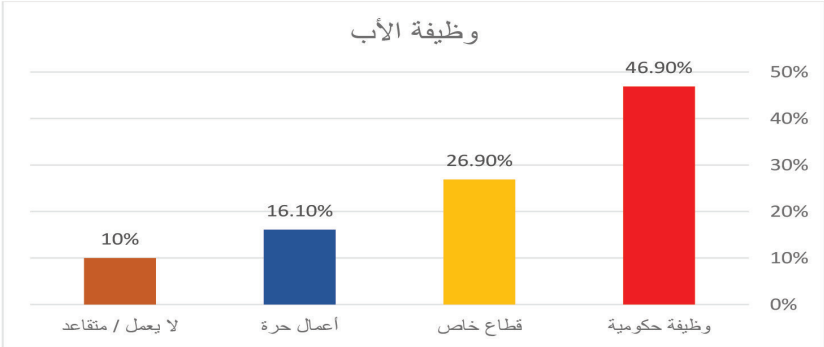
جدول 8

توزيع أفراد عينة البحث تبعا لمتغير وظيفة الأب

وظيفة الأب	العدد	النسبة%
وظيفة حكومية	108	46,9%
قطاع خاص	62	26,9%
أعمال حرة	37	16,1%
لا يعمل / متقاعد	23	10%
المجموع	230	100%

شكل 4

يوضح توزيع أفراد عينة البحث تبعا لمتغير وظيفة الأب



يتضح من الجدول والشكل السابقين أن (108) من الآباء يعملون بالوظائف الحكومية بنسبة 46,9 %، بينما 62 من الآباء يعملون بالقطاع الخاص بنسبة 26,9 %، و37 من الآباء يعملون بالأعمال الحرة بنسبة 16,1 %، و23 من الآباء غير عاملين/ متقاعدين بنسبة 10 %

5. عمل الأم:

يوضح الجدول (9) والشكل البياني (5) توزيع أفراد عينة البحث تبعا لمتغير عمل الأم.

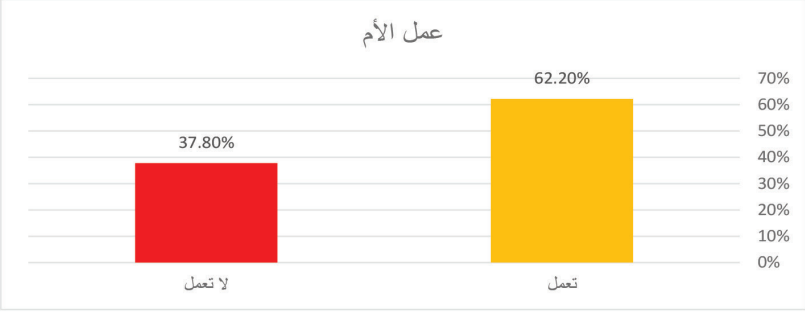
جدول 9

توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير عمل الأم

عمل الأم	العدد	النسبة%
تعمل	143	62,2%
لا تعمل	87	37.8%
المجموع	230	100%

شكل 5

يوضح توزيع أفراد عينة البحث تبعا لمتغير عمل الأم



6. مدة الزواج:

يوضح الجدول (10) والشكل البياني (6) توزيع أسر عينة البحث تبعا لمتغير مدة الزواج.

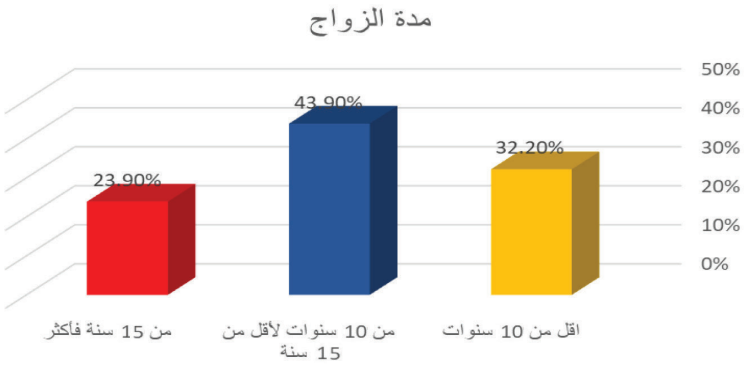
جدول 10

توزيع أسر عينة البحث تبعا لمتغير مدة الزواج

مدة الزواج	العدد	النسبة%
اقل من 10 سنوات	74	32,2%
من 10 سنوات لأقل من 15 سنة	101	43,9%
من 15 سنة فأكثر	55	23,9%
المجموع	230	100%

شكل 6

يوضح توزيع أسر عينة البحث تبعا لمتغير مدة الزواج



يتضح من الجدول والشكل السابقين أن (101) أسرة بعينة البحث تراوحت مدة زواجهم من 10 سنوات لأقل من 15 سنة بنسبة 43,9 %، يليهم الأسر اللاتي كانت مدة زواجهم اقل من 10 سنوات حيث بلغ عددهم «74» بنسبة 32,2 %، وأخيراً كان عدد الأسر اللاتي كانت مدة زواجهم من 15 سنة فأكثر «55» بنسبة 23,9 %

7. عدد أفراد الأسرة:

يوضح الجدول (11) والشكل البياني (7) توزيع أسر عينة البحث تبعاً لعدد أفرادها.

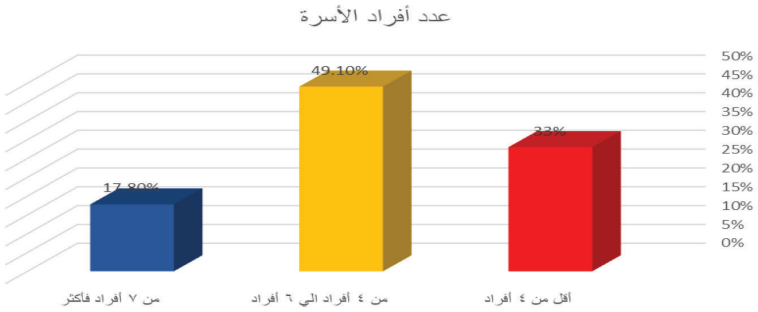
جدول 11

توزيع أسر عينة البحث تبعاً لعدد أفرادها

عدد أفراد الأسرة	العدد	النسبة%
أقل من 4 أفراد	76	33%
من 4 أفراد إلى 6 أفراد	113	49,1%
من 7 أفراد فأكثر	41	17,8%
المجموع	230	100%

شكل 7

يوضح توزيع أسر عينة البحث تبعاً لعدد أفرادها



يتضح من الجدول والشكل السابقين أن 113 أسرة بعينة البحث تراوح عدد أفرادها من 4 أفراد إلى 6 أفراد بنسبة 49,1 %، يليهم الأسر اللاتي كان عدد أفرادها أقل من 4 أفراد وبلغ عددهم «76» بنسبة 33 %، وأخيراً كان عدد الأسر اللاتي كان عدد أفرادها من 7 أفراد فأكثر «41» بنسبة 17,8 %

8. الدخل الشهري للأسرة:

يوضح الجدول (12) والشكل البياني (8) توزيع أسر عينة البحث وفقا لفئات الدخل المختلفة.

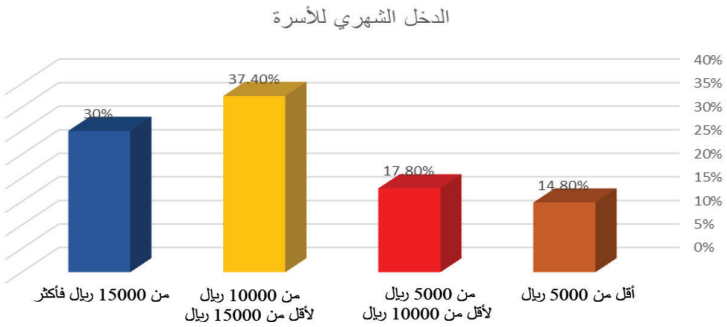
جدول 12

توزيع أسر عينة البحث وفقا لفئات الدخل المختلفة

الدخل الشهري للأسرة	العدد	النسبة%
أقل من 5000 ريال	34	14.8%
من 5000 ريال لأقل من 10000 ريال	41	17.8%
من 10000 ريال لأقل من 15000 ريال	86	37.4%
من 15000ريال فأكثر	69	30%
المجموع	230	100%

شكل 8

يوضح توزيع أسر عينة البحث وفقا لفئات الدخل المختلفة



يتضح من الجدول والشكل السابقين أن أكبر فئات الدخل الشهري لأسر عينة البحث كان في الفئة (من 10000 ريال لأقل من 15000 ريال)، ثم الفئة (من 15000 ريال فأكثر)، فقد بلغت نسبتهم على التوالي (37.4 %، 30 %)، ويأتي بعد ذلك الأسر ذوي الدخل (من 5000 ريال لأقل من 10000 ريال) حيث بلغت نسبتهم 17.8 %، وأخيراً الأسر ذوي الدخل (أقل من 5000 ريال) حيث بلغت نسبتهم 14.8 %

بيانات خاصة بتعامل الأبناء المراهقين مع التكنولوجيا الرقمية.

9. عدد الساعات اليومية «متوسط الاستخدام اليومي للوسائل التكنولوجية من قبل الأبناء»:

يوضح الجدول (13) والشكل البياني (9) متوسط الاستخدام اليومي للوسائل التكنولوجية من قبل الأبناء، وقد تم قياس مستوى التعامل مع الوسائل التكنولوجية بناءً على عدد ساعات الاستخدام اليومي المصرح بها من قبل أفراد العينة؛ حيث تم تصنيفهم إلى فئات زمنية، وقد اعتُمد هذا التصنيف كونه يمثل مقياسًا كميًا تقريبيًا لمدى تعاملهم مع الوسائل التكنولوجية، وذلك استنادًا إلى التقدير الذاتي للأفراد.

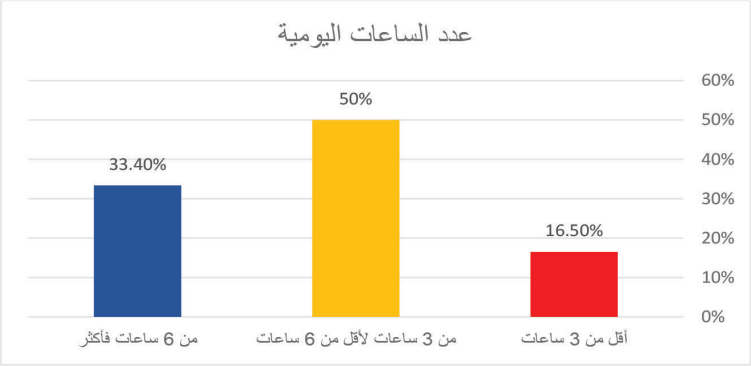
جدول 13

متوسط الاستخدام اليومي للوسائل التكنولوجية من قبل أفراد عينة البحث

عدد الساعات اليومية	العدد	النسبة%
أقل من 3 ساعات	38	16.5%
من 3 ساعات لأقل من 6 ساعات	115	50%
من 6 ساعات فأكثر	77	33.4%
المجموع	230	100%

شكل 9

يوضح متوسط الاستخدام اليومي للوسائل التكنولوجية من قبل الأبناء



يتضح من الجدول والشكل السابقين أن (115) من أفراد عينة البحث تراوح متوسط استخدامهم اليومي للوسائل التكنولوجية من 3 ساعات لأقل من 6 ساعات بنسبة 50 %، بينما 77 من أفراد عينة البحث كان متوسط استخدامهم اليومي للوسائل التكنولوجية من 6 ساعات فأكثر بنسبة 33.4 %، و38 من أفراد عينة البحث كان متوسط استخدامهم اليومي للوسائل التكنولوجية أقل من 3 ساعات بنسبة 16.5 %

10. مستوى التعامل مع الوسائل التكنولوجية:

يوضح الجدول (14) والشكل البياني (10) مستوى تعامل أفراد عينة البحث مع الوسائل التكنولوجية.

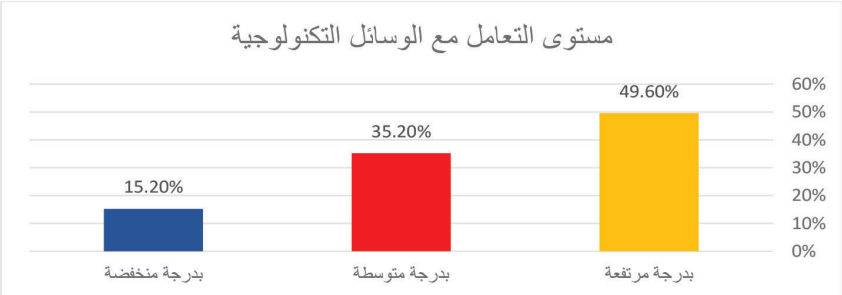
جدول 14

مستوى تعامل أفراد عينة البحث مع الوسائل التكنولوجية

مستوى التعامل مع الوسائل التكنولوجية	العدد	النسبة%
بدرجة مرتفعة	114	49.6%
بدرجة متوسطة	81	35.2%
بدرجة منخفضة	35	15.2%
المجموع	230	100%

شكل 10

يوضح مستوى تعامل أفراد عينة البحث مع الوسائل التكنولوجية



يتضح من الجدول والشكل السابقين أن 114 من أفراد عينة البحث يتعاملون مع الوسائل التكنولوجية بدرجة مرتفعة بنسبة 49.6 %، بينما 81 من أفراد عينة البحث يتعاملون مع الوسائل التكنولوجية بدرجة متوسطة بنسبة 35.2 %، و35 من أفراد عينة البحث يتعاملون مع الوسائل التكنولوجية بدرجة منخفضة بنسبة 15.2 %

11. دوافع استخدام التكنولوجيا الرقمية:

يوضح الجدول (15) والشكل البياني (11) الوزن النسبي لدوافع استخدام التكنولوجيا الرقمية من قبل أفراد عينة البحث.

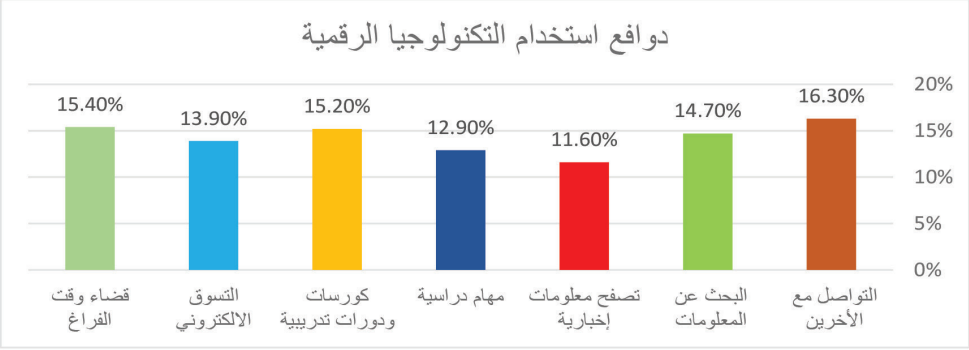
جدول 15

الوزن النسبي لدوافع استخدام التكنولوجيا الرقمية من قبل أفراد عينة البحث

دوافع استخدام التكنولوجيا الرقمية	الوزن النسبي	النسبة المئوية%	الترتيب
التواصل مع الأخرين	339	16.3%	الأول
البحث عن المعلومات	304	14.7%	الرابع
تصفح معلومات إخبارية	241	11.6%	السابع
مهام دراسية	267	12.9%	السادس
برامج ودورات تدريبية	315	15.2%	الثالث
التسوق الالكتروني	288	13.9%	الخامس
قضاء وقت الفراغ	320	15.4%	الثاني
المجموع	2074	100%	

شكل 11

يوضح الوزن النسبي لدوافع استخدام التكنولوجيا الرقمية من قبل أفراد عينة البحث



يتضح من الجدول والشكل السابقين أن أولوية دوافع استخدام التكنولوجيا الرقمية كانت التواصل مع الأخرين بنسبة 16.3 % يليها في المرتبة الثانية قضاء وقت الفراغ بنسبة 15.4 %، ويأتي في المرتبة الثالثة كورسات ودورات تدريبية بنسبة 15.2 %، وفي المرتبة الرابعة البحث عن المعلومات بنسبة 14.7 %، وفي المرتبة الخامسة تسوق إلكتروني بنسبة 13.9 %، وفي المرتبة السادسة مهام دراسية بنسبة 12.9 %، وفي المرتبة السابعة تصفح معلومات إخبارية بنسبة 11.6 %

نتائج البحث:

أولاً: أدبيات البحث

1. ما قواعد وضوابط المواطنة الرقمية التي ينبغي على الوالدين التعامل بها لتعزيزها لدى أبنائهم؟

يعرفها (أمين، 2022، ص. 13) بأنها المعايير والأعراف المتبعة في السلوك الملائم والمسؤول فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا بطريقة مثلى، فهي بمثابة الوسيلة لإعداد جيل يستخدم التكنولوجيا بالشكل السليم والصحيح، ولقد أصبح نشر ثقافة المواطنة الرقمية ضرورة ملحة نتيجة لتزايد مستخدمي التقنية يوماً بعد يوم، فأصبحت التقنية من الأولويات، كما تحولت الحياة إلى حياة رقمية (Council of Europe, 2020, P87).

أولاً: محاور المواطنة الرقمية

- الوصول الرقمي: يقصد به تكافؤ الفرص لجميع الأفراد بما يخص الوصول التكنولوجي، حتى تكون التقنية متاحة للجميع ولتتوفر لهم الفرصة في الانخراط بمجتمع رقمي.
- التجارة الرقمية: توعية الأفراد بالتجارة الرقمية والاستهلاك الذكي، واطلاعهم على عدة قضايا قد تواجههم أثناء التسوق عبر الإنترنت مثل «الاحتيال وسرقة الهوية أو المعلومات الشخصية»، حتى يصبح الأفراد أكثر وعياً عند شراء أو بيع البضائع إلكترونياً، وهذا بدوره يعدهم للتفاعل في الاقتصاد الرقمي.
- الاتصال الرقمي: هو الوسيلة الجديدة التي يتفاعل بها الأفراد فيما بينهم سواء كانت من خلال «البريد الإلكتروني، الاتصال المرئي، المراسلة الفورية، مواقع التواصل الاجتماعي» (عبد الحليم، 2022، ص. 526).
- قواعد السلوك الرقمي: تقع مسؤولية وضع القواعد الخاصة بالسلوك الرقمي بشكل عام على عاتق الوالدين اتجاه الأبناء، كما أصبح للتربويين دور هام في تناول قضايا السلوك الرقمي في المناهج والتأكيد على مبدأ الاحترام وتعريف الأبناء بأساسيات قواعد السلوك الرقمي (Bianco, L., 2025).
- الحقوق والمسئوليات الرقمية: بما أن هناك قانون رقمي يحمي المواطنين الرقميين فيجب التنبيه حول حقوق هؤلاء المواطنين مثل الخصوصية، حماية ملكيتهم الفكرية وغيرها من الحقوق، ومقابل هذه الحقوق توجد مسئوليات، فلكي يحصل الفرد على حقوقه لابد أن يقوم بالمسئوليات الواجبة عليه تجاه هذا المجتمع الرقمي، وتتمثل في الاستخدام الأمثل والمسؤول للتكنولوجيا (Council of Europe, 2020,p. 99).
- الصحة والرفاهية الرقمية: تكون بتوعية الأفراد بالمخاطر الجسدية التي يمكن أن تصاحب استخدامهم للتكنولوجيا مثل مشاكل «ضعف النظر، انحناء الكتفين، ألم الظهر»، وغيرها من الأعراض التي قد تحصل نتيجة الاستخدام غير المسؤول، فيحتاج الأفراد إلى الجمع بين استخدام التكنولوجيا مع الحفاظ على صحة جيدة.
- الأمن الرقمي: تتضمن تعليم الأفراد كيفية حماية بياناتهم الإلكترونية عن طريق استخدام برامج الحماية من الفيروسات، وأنظمة الحماية الرقمية، وكذلك عدم تزويد بيانات شخصية لأي شخص على الشبكة الإلكترونية، وهذا بدوره يحميهم من مشكلات سرقة الهوية، والاحتيال، والتحرش (سيد، 2021، 232).

ثانياً: الحقوق والمسئوليات الرقمية:

يقصد بها المزايا والحريات الممتدة لجميع مستخدمي التكنولوجيا والتوقعات السلوكية التي تأتي معها:

- توعية الأفراد بحقوقهم ومسؤولياتهم عند استخدام التقنيات الرقمية.
- استخدام التكنولوجيا الرقمية بمسئولية ووعي.
- الحق لأي مواطن رقمي امتلاك حقوق ملكية لأعماله.
- استخدام المصادر المتواجدة في الشبكة الإلكترونية بشكل أخلاقي (Divina, F.M., Brian, O., Alessandro, S.& Vitor, T., 2017, P. 98)
- ذكر مصدر المحتوى الرقمي عند الاستفادة منه.
- الوعي بعدم إيذاء الآخرين والمنظمات بالسلوكيات والكلمات غير المسئولة.
- توظيف التقنية الحديثة لتحسين البيئة الواقعية.
- الإبلاغ عن السلوكيات غير المسئولة كالتهديد والابتزاز والتحرش للجهات المختصة.
- إثراء المحتوى الرقمي بمنتجات وأعمال رقمية ذات أهمية.
- نشر الوعي بالأخلاقيات الرقمية لمستخدمي الشبكة والطرق الإيجابية لاستخدام التقنيات والشبكات(Mike, R. & Marty, 2019, P. 111)

ثالثاً: القانون الرقمي

- الوعي بعدم تبادل المحتوى الرقمي المخل بالآداب.
- الوعي بعدم اختراق الأنظمة والحواسيب الخاصة بالأفراد أو المنظمات.
- احترام الآخرين في شبكة الإنترنت وعدم الإساءة لهم.
- عدم استخدام برامج القرصنة.
- الاطلاع على قوانين وعقوبات نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية والصادرة من الهيئات الحكومية (سيد، 2021، ص. 231).

رابعاً: الأمن الرقمي

- شراء برامج مكافحة الفيروسات.
- استخدام فلتر للرسائل غير المرغوب فيها وعدم فتح مرفقات رسائل مثيرة للريبة.
- المحافظة على الأبناء آمنين على الشبكة العنكبوتية.
- تحديث نظام التشغيل بانتظام.
- تحميل وتحديث برامج الحماية من التجسس.
- المحافظة على الخصوصية.
- الوعي بالقرصنة والاحتيال (Bianco, L., 2025; Mike, R. & Marty, P., 2019, P. 98)

2. ما أدوار الوالدين لتعزيز المواطنة الرقمية لدى الأبناء؟

أولا: قيم تنشئة الأبناء على المواطنة الرقمية

- الخصوصية الرقمية، عبر الحرص على حماية المعلومات الشخصية.
- مصداقية النشر، من خلال الرجوع إلى المصادر الموثوقة.
- المسئولية والنظم، عبر مسؤولية التعامل مع العالم الرقمي واحترام القوانين والقواعد.
- الأخلاقيات الرقمية، والحد من نشر المحتوى الذي يتعارض مع القيم الأخلاقية والإنسانية.
- الاستخدام المتوازن، وضبط الوقت بين العالمين الافتراضي والواقعي. (Engin, I. & Evelyn, R., 2020, P. 79)
- الإرث المجتمعي، عبر الالتزام بالولاء للدولة وأن يكون الشخص نموذجاً للقيم والعادات.
- احترام الآخرين، وخصوصيتهم وملكيتهم الفكرية.
- حسن التعامل، بتعزيز قيم التضامن والتعاطف الاجتماعي واستخدام المنصات بحكمة (Divina, F.M., Brian, O., Alessandro, S.& Vitor, T., 2017, P. 89)

ثانيا: مراحل تنمية المواطنة الرقمية لدى البناء

- مرحلة الوعي: تعنى بتزويد الأبناء بما يؤهلهم ليصبحوا مثقفين بالوسائط التكنولوجية، وذلك يعني تجاوز الإحاطة بالمكونات المادية والبرمجية والمعارف الأساسية، انتقالاً لمرحلة تبصر الاستخدامات غير المرغوبة لتلك التكنولوجيا.
- مرحلة الممارسة الموجهة: تعنى المقدرة على استخدام التكنولوجيا في مناخ يشجع على المخاطرة والاكتشاف، وبما يمكن من إدراك ما هو مناسب من الاستخدامات التكنولوجية وما هو غير مناسب.
- مرحلة النمذجة وإعطاء المثل والقدوة: تعنى هذه المرحلة تقديم نماذج إيجابية مثالية حول كيفية استخدام وسائل التكنولوجيا في كل من المنزل والمدرسة (Engin, I. & Evelyn, R., 2020, P. 90).

ثالثاً: المهارات الواجب تعليمها للأبناء كجزء من مواطنتهم الرقمية:

- هوية المواطن الرقمي: القدرة على بناء هوية صحية وإدارتها عبر الإنترنت.
- إدارة وقت الشاشة: القدرة على إدارة وقت الشاشة، وتعدد المهام، وانخراط الفرد في الألعاب عبر الإنترنت ووسائل الإعلام الاجتماعية مع ضبط النفس.
- إدارة الأمن السيبراني: القدرة على حماية بيانات الشخص عن طريق إنشاء كلمات مرور قوية.
- إدارة الخصوصية: القدرة على التعامل مع حرية التصرف في جميع المعلومات الشخصية المشتركة عبر الإنترنت لحماية خصوصية الآخرين.
- البصمات الرقمية: القدرة على فهم طبيعة الآثار الرقمية وآثارها الواقعية وإدارتها بشكل مسؤول.
- التفكير الناقد: القدرة على التمييز بين المعلومات الحقيقية والخطأ، والمحتوى الجيد والضار، والاتصالات الموثوقة والمريبة عبر الإنترنت.
- إدارة التسلط عبر الإنترنت: القدرة على اكتشاف حالات التسلط عبر الإنترنت والتعامل معها بحكمة (عبدالحليم، 2022، ص. 523؛ Stephens, D., 2024.)

ثالثاً: قواعد السلوك الرقمي الواجب إعداد الأبناء عليها من قبل الوالدين

- عدم إرسال المعلومات الشخصية.
- الالتزام بآداب الحوار والمحادثة.
- الابتعاد عن العدائية مع الآخرين.
- منح التقدير للآخرين عند الاستفادة من إنتاجهم.
- تحميل البرامج القانونية من مصادرها الموثوقة.
- عدم التحدث بصوت مرتفع عبر الهاتف الذكي.
- عدم إرسال رسائل نصية أو تفقد البريد الإلكتروني أو البحث في الشبكة العنكبوتية خلال اجتماعات العمل والزيارات (سيد، 2021، 236؛ Divina, F.M., Brian, O., Alessandro, S.& Vitor, T., 2017, P78.)

رابعا: معايير نشأة الأبناء على الصحة والرفاهية الرقمية

- استخدام التكنولوجيا بطريقة مسئولة ومعتدلة.
- الوعي بالآثار الجسدية المترتبة على استخدام التكنولوجيا لفترات طويلة.

- الوعي بظاهرة الإدمان على التقنية والحد من أثرها.
- التقليل من وقت استخدام الأبناء للتكنولوجيا.
- الالتزام بالجلسة الصحيحة أثناء استخدام الحاسب.
- التأكد من الإضاءة المناسبة في شاشة الحاسب ومكان العمل للتقليل من الإجهاد العيني.
- الحصول على فترات راحة والقيام ببعض التمرينات الجسدية (Engin, I. & Evelyn, R., 2020, P. 99; Mike, R. & Marty, P., 2019, P. 56).

ثانيا: نتائج البحث في ضوء الفروض

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في فعالية أدوار الوالدين تبعا لمتغيرات الدراسة «الجنس، نوع المدرسة، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، وظيفة الأب، عمل الأم، مدة الزواج، عدد أفراد الأسرة، الدخل الشهري للأسرة، عدد ساعات الاستخدام اليومي للتكنولوجيا، مستوى التعامل مع التكنولوجيا، دوافع استخدام التكنولوجيا الرقمية»:

وللتحقق من هذا الفرض تم تطبيق اختبار (ت)، وحساب تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في أدوار الوالدين، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول 16

تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعاً لمتغير تعليم الأب

تعليم الأب	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	9996.83	4998.41	2	36.362	0.01 دال
داخل المجموعات	31204.06	137.463	227		
المجموع	41200.902		229		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) كانت (36.362) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعاً لمتغير تعليم الأب، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

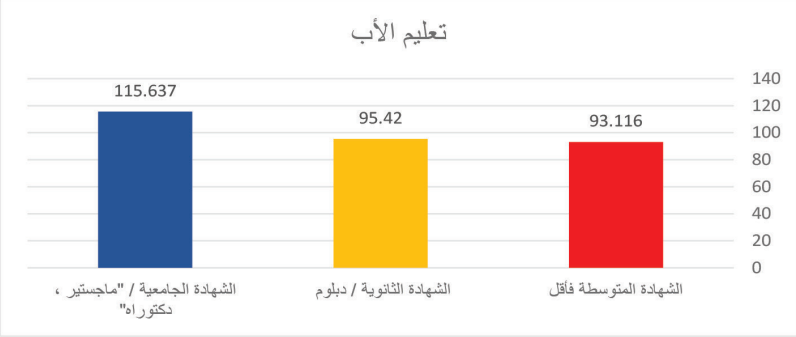
جدول 17

اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

تعليم الأب	الشهادة المتوسطة فأقل م = 93.116	الشهادة الثانوية/ دبلوم م=95.420	الشهادة الجامعية "ماجستير، دكتوراه" م=115.637
الشهادة المتوسطة فأقل	-		
الشهادة الثانوية / دبلوم	*2.304	-	
الشهادة الجامعية / "ماجستير، دكتوراه"	*22.521	**20.217	-

شكل 13

فروق درجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعا لمتغير تعليم الأب



يتضح من الجدول والشكل السابقين وجود فروق في أدوار الوالدين بين الآباء الحاصلين علي الشهادة الجامعية / «ماجستير ، دكتوراه» وكلا من الآباء الحاصلين على (الشهادة الثانوية/ دبلوم، الشهادة المتوسطة فأقل) لصالح الآباء الحاصلين

على الشهادة الجامعية/ «ماجستير، دكتوراه» عند مستوى دلالة (0.01)، بينما توجد فروق بين الآباء الحاصلين على الشهادة الثانوية/ دبلوم والآباء الحاصلين على الشهادة المتوسطة فأقل لصالح الآباء الحاصلين على الشهادة الثانوية/ دبلوم عند مستوى دلالة (0.05)، فيأتي في المرتبة الأولى الآباء الحاصلين علي الشهادة الجامعية/ «ماجستير، دكتوراه» حيث كان أدائهم لأدوارهم أفضل، ثم الآباء الحاصلين على الشهادة الثانوية/ دبلوم في المرتبة الثانية، ثم الآباء الحاصلين علي الشهادة المتوسطة فأقل في المرتبة الأخيرة، وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات العينة تبعًا لمستوى تعليم الأب؛ حيث ترتفع أدوار الوالدين في تعزيز تعليم الأبناء كلما ارتفع المستوى التعليمي للأب، ويتضح أن الفئة الحاصلة على «الشهادة الجامعية (ماجستير/دكتوراه)» حصلت على أعلى متوسط (115.637) تليها فئة «الشهادة الثانوية/ دبلوم»، وأقلها «الشهادة المتوسطة فأقل»، مما يعكس أثر التعليم العالي في تعزيز وعي الأبوين بمسؤولياتهم التربوية والأكاديمية تجاه الأبناء؛ حيث يمتلك الآباء الأعلى تعليمًا مهارات معرفية وممارسات أكثر فاعلية في دعم تعليم الأبناء، كما أن التحولات الثقافية والاجتماعية الحديثة بالمملكة، خاصة في ظل «رؤية السعودية 2030»، زادت من تقدير المجتمع لدور التعليم العالي في تحسين فرص الأبناء، مما جعل الآباء ذوي التعليم المرتفع أكثر انخراطًا وتأثيرًا في تعليم أبنائهم مقارنة بالآباء ذوي التحصيل التعليمي المنخفض.

جدول 18

تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعا لمتغير تعليم الأم

تعليم الأم	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	10554.741	5277.370	2	60.646	0.01 دال
داخل المجموعات	19753.412	87.019	227		
المجموع	30308.153		229		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) كانت (60.646) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعاً لمتغير تعليم الأم، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

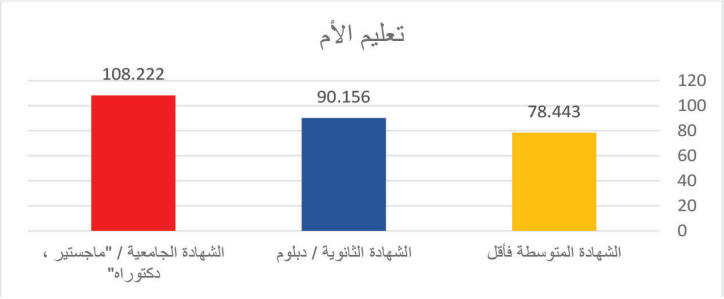
جدول 19

اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

تعليم الأم	الشهادة المتوسطة فأقل م=78.443	الشهادة الثانوية/ دبلوم م=90.156	الشهادة الجامعية/ "ماجستير، دكتوراه" م=108.222
الشهادة المتوسطة فأقل	-		
الشهادة الثانوية / دبلوم	**11.173	-	
الشهادة الجامعية/ "ماجستير، دكتوراه"	**29.779	**18.066	-

شكل 14

فروق درجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعا لمتغير تعليم الأم



يتضح من الجدول والشكل السابقين وجود فروق في أدوار الوالدين بين الأمهات الحاصلات علي الشهادة الجامعية/ «ماجستير، دكتوراه» وكلا من الأمهات الحاصلات على (الشهادة الثانوية/ دبلوم، الشهادة المتوسطة فأقل) لصالح الأمهات الحاصلات علي الشهادة الجامعية/ «ماجستير، دكتوراه» عند مستوى دلالة (0.01)، كما توجد فروق بين الأمهات الحاصلات علي الشهادة الثانوية/ دبلوم والأمهات الحاصلات على الشهادة المتوسطة فأقل لصالح الأمهات الحاصلات على الشهادة الثانوية/

دبلوم عند مستوى دلالة (0.01)، فيأتي في المرتبة الأولى الأمهات الحاصلات على الشهادة الجامعية/ «ماجستير، دكتوراه» حيث كان أدائهم لأدوارهم أفضل، ثم الأمهات الحاصلات على الشهادة الثانوية/ دبلوم في المرتبة الثانية، ثم الأمهات الحاصلات على الشهادة المتوسطة فأقل في المرتبة الأخيرة، وتبين النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في أدوار الوالدين بناءً على مستوى تعليم الأم؛ حيث جاءت أعلى المتوسطات لدى الأمهات الحاصلات على «الشهادة الجامعية (ماجستير/دكتوراه)» (108.222)، تليها فئة «الثانوية/دبلوم»، وأدنى القيم لدى «الشهادة المتوسطة فأقل»، ويشير ذلك إلى أن ارتفاع المستوى التعليمي للأم مما ينعكس بشكل مباشر على ممارساتها التربوية ودورها في دعم تعليم الأبناء، نظرًا لامتلاك الأمهات الأعلى تعليمًا معارف ومهارات تنظيمية وتعليمية متقدمة تساعد في تعزيز التحصيل الأكاديمي للأبناء، كما أن التغيرات الاجتماعية والتعليمية في المملكة، وزيادة فرص تعليم الفتيات حتى الدراسات العليا، أسهمت في تعزيز دور الأم المثقفة في تنمية أبنائها تعليمياً مقارنة بالأمهات ذوات التعليم المنخفض، اللواتي قد تواجهن صعوبات في توفير بيئة تعليمية محفزة بنفس الكفاءة.

جدول 20

تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعاً لمتغير وظيفة الأب

وظيفة الأب	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	11091.219	3697.073	3	45.865	0.01 دال
داخل المجموعات	18217.412	80.608	226		
المجموع	29308.631		229		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) كانت (45.865) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعا لمتغير وظيفة الأب، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

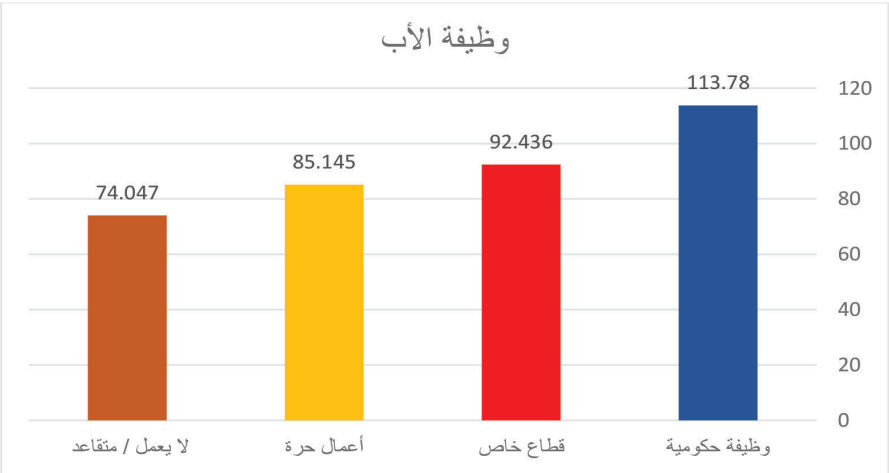
جدول 21

اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

وظيفة الأب	وظيفة حكومية م=113.780	قطاع خاص م=92.436	أعمال حرة م=85.145	لا يعمل/ متقاعد م = 74.047
وظيفة حكومية	-			
قطاع خاص	**21.344	-		
أعمال حرة	**28.635	**7.291	-	
لا يعمل / متقاعد	**39.733	**18.389	**11.098	-

شكل 15

فروق درجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعاً لمتغير وظيفة الأب



يتضح من الجدول والشكل السابقين وجود فروق في أدوار الوالدين بين الآباء العاملين بالوظائف الحكومية وكلا من الآباء العاملين «بالقطاع الخاص، الأعمال الحرة، غير العاملين/ المتقاعدين» لصالح الآباء العاملين بالوظائف الحكومية عند مستوى دلالة (0.01)، كما توجد فروق بين الآباء العاملين بالقطاع الخاص وكلا من الآباء العاملين «بالأعمال الحرة، غير العاملين/ المتقاعدين» لصالح الآباء العاملين بالقطاع الخاص عند مستوى دلالة (0.01)، كذلك توجد فروق بين الآباء العاملين بالأعمال الحرة والآباء غير العاملين/ المتقاعدين لصالح الآباء العاملين بالأعمال الحرة عند مستوى دلالة (0.01)، فيأتي في المرتبة الأولى الآباء العاملين بالوظائف الحكومية حيث كان أدائهم لأدوارهم أفضل، ثم الآباء العاملين بالقطاع الخاص في المرتبة الثانية، ثم الآباء العاملين بالأعمال الحرة في المرتبة الثالثة، ثم الآباء غير العاملين/ المتقاعدين في المرتبة الرابعة، وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في أدوار الآباء في تعزيز تعليم الأبناء بناءً على طبيعة وظيفة الأب؛ حيث حقق الآباء العاملون بالوظائف الحكومية أعلى متوسط (113.780)، يليهم العاملون بالقطاع الخاص (92.436)، ثم أصحاب الأعمال الحرة (85.145)، وأخيرًا فئة «لا يعمل/ متقاعد» (74.047)، وتوضح هذه النتائج أن طبيعة الوظيفة المرتبطة بالاستقرار الوظيفي والأمان المالي (كالوظيفة الحكومية) تُمكن الأب بشكل أكبر من دعم العملية التعليمية للأبناء، مقارنة بالفئات الأخرى التي قد تواجه ضغوطًا مهنية أو اقتصادية تحد من قدرتها على التفرغ أو توفير الدعم اللازم، وتتمتع الوظائف الحكومية بالمملكة بمكانة اجتماعية عالية نظرًا لاستقرارها وأمانها الوظيفي، مما يتيح للآباء العاملين بها قدرة أكبر على التفرغ للأبناء، والمتابعة الأكاديمية المستمرة، أما العاملون في القطاع الخاص أو أصحاب الأعمال الحرة، فقد يتعرضون لضغوط وظيفية وساعات عمل طويلة تقلل من تفاعلهم مع تعليم الأبناء، وبالنسبة لفئة غير العاملين أو المتقاعدين ورغم توفر الوقت لديهم إلا أن الدخل المحدود أو غياب الدور الوظيفي النشط قد يقلل من حماسهم أو قدرتهم على دعم تعليم الأبناء بنفس الكفاءة.

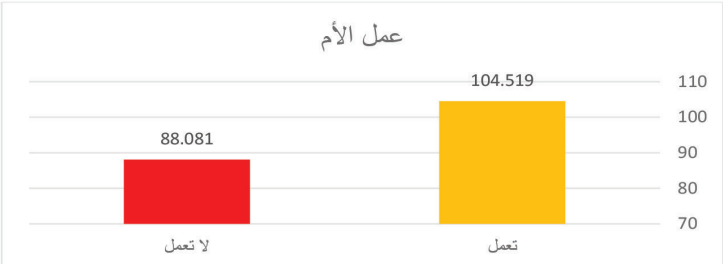
جدول 22

الفروق في متوسط درجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعا لمتغير عمل الأم

عمل الأم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
تعمل	104.519	6.359	143	228	15.523	دال عند 0.01 لصالح العاملات
لا تعمل	88.081	5.041	87			

شكل 16

الفروق في متوسط درجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعاً لمتغير عمل الأم



يتضح من الجدول والشكل السابقين أن قيمة (ت) كانت (15.523) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لصالح العاملات، حيث بلغ متوسط درجة العاملات (104.519)، بينما بلغ متوسط درجة غير العاملات (88.081)، مما يدل على أن العاملات كان أداؤهم لأدوارهم أفضل من غير العاملات.

جدول 23

تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعا لمتغير مدة الزواج

مدة الزواج	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	9908.131	4954.066	2	33.741	0.01 دال
داخل المجموعات	33329.773	146.827	227		
المجموع	43237.904		229		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) كانت (33.741) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعا لمتغير مدة الزواج، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه

للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

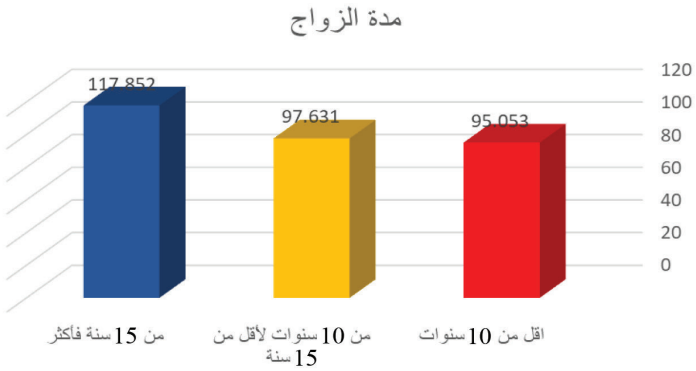
جدول 24

اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

مدة الزواج	أقل من 10سنوات م=95.053	من 10 سنوات لأقل من 15 سنة م=97.631	من 15 سنة فأكثر م=117.852
اقل من 10 سنوات	-		
من 10 سنوات لأقل من 15 سنة	*2.578	-	
من 15 سنة فأكثر	**22.799	**20.221	-

شكل 17

فروق درجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعا لمتغير مدة الزواج



يتضح من الجدول والشكل السابقين وجود فروق في أدوار الوالدين بين الأسر اللاتي كانت مدة زواجهم من 15 سنة فأكثر وكلا من الأسر اللاتي تراوحت مدة زواجهم «من 10 سنوات لأقل من 15 سنة، أقل من 10 سنوات» لصالح الأسر اللاتي كانت مدة زواجهم من 15 سنة فأكثر عند مستوى دلالة (0.01)، بينما توجد فروق بين الأسر اللاتي تراوحت مدة زواجهم من 10 سنوات لأقل من 15 سنة والأسر اللاتي كانت مدة زواجهم أقل من 10 سنوات لصالح الأسر اللاتي تراوحت مدة زواجهم من 10 سنوات لأقل من 15 سنة عند مستوى دلالة (0.05)، فيأتي في المرتبة الأولى الأسر اللاتي كانت مدة زواجهم من 15 سنة فأكثر حيث كان أدائهم لأدوارهم أفضل، ثم الأسر اللاتي تراوحت مدة زواجهم من 10 سنوات لأقل من 15 سنة في المرتبة الثانية، ثم الأسر اللاتي كانت مدة زواجهم أقل من 10 سنوات في المرتبة الثالثة، وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في أدوار الوالدين لدعم تعليم الأبناء تبعًا لمدة الزواج؛ حيث تظهر أعلى متوسطات لدى الأسر التي تزيد مدة زواجها عن 15 سنة (117.852)، تليها الأسر التي مضى على زواجها من 10 إلى أقل من 15 سنة (97.631)، ثم الأسر التي مدة زواجها أقل من 10 سنوات (95.053)، وتدل هذه النتائج على أن زيادة مدة الزواج ترتبط بزيادة استقرار الأسرة واكتساب الوالدين خبرات تربوية أوسع تؤهلهم للقيام بأدوار أكثر فاعلية في تعليم أبنائهم، مما يعزز من قدرتهم على تقديم الدعم الأكاديمي والنفسي اللازم للأبناء، كما أن مرور سنوات أطول من الزواج عادةً ما يرتبط باستقرار مادي واجتماعي نسبي، مما يتيح للوالدين فرصًا أفضل لدعم تعليم الأبناء، مقارنة بالأسر الحديثة الزواج التي قد تكون منشغلة بتحديات الاستقرار الأسري أو الوظيفي، مما يقلل من تركيزها على الجوانب التعليمية للأبناء.

جدول 25

تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعا لمتغير عدد أفراد الأسرة

عدد أفراد الأسرة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	10410.944	5205.742	2	52.753	0.01 دال
داخل المجموعات	22399.352	98.676	227		
المجموع	32810.296		229		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) كانت (52.753) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعا لمتغير عدد أفراد الأسرة، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات

المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

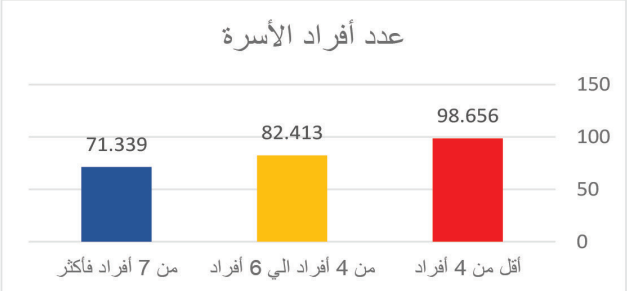
جدول 26

اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

عدد أفراد الأسرة	أقل من 4 أفراد م=98.656	من 4 أفراد إلى 6 أفراد م=82.413	من 7 أفراد فأكثر م=71.339
أقل من 4 أفراد	-		
من 4 أفراد الي 6 أفراد	**16.243	-	
من 7 أفراد فأكثر	**27.317	**11.074	-

شكل 18

فروق درجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعاً لمتغير عدد أفراد الأسرة



يتضح من الجدول والشكل السابقين وجود فروق في أدوار الوالدين بين الأسر أقل من 4 أفراد وكلا من الأسر «من 4 أفراد إلى 6 أفراد، من 7 أفراد فأكثر» لصالح الأسر أقل من 4 أفراد عند مستوى دلالة (0.01)، كما توجد فروق بين الأسر من 4 أفراد إلى 6 أفراد والأسر من 7 أفراد فأكثر لصالح الأسر من 4 أفراد إلى 6 أفراد عند مستوى دلالة (0.01)، فيأتي في المرتبة الأولى الأسر أقل من 4 أفراد حيث كان أدائهم لأدوارهم أفضل، ثم الأسر من 4 أفراد إلى 6 أفراد في المرتبة الثانية، وأخيراً الأسر من 7 أفراد فأكثر، وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في أدوار الوالدين وفقًا لعدد أفراد الأسرة، وسجلت الأسر الصغيرة (أقل من 4 أفراد) أعلى متوسط (98.656)، تليها الأسر التي تضم من 4 إلى 6 أفراد (82.413)، وأخيرًا الأسر الكبيرة (7 أفراد فأكثر) بأقل متوسط (71.339)، وتدل هذه النتائج على أن قلة عدد أفراد الأسرة يساهم في تعزيز قدرة الوالدين على تقديم دعم أكبر وأكثف لتعليم الأبناء، نتيجة لتوفر الموارد المادية والوقت والاهتمام الفردي لكل طفل، مقارنة بالأسر الأكبر حجمًا التي قد تتوزع فيها الجهود والموارد بين عدد أكبر من الأبناء، وقد كان في الماضي يشيع حجم الأسرة الكبير بالمجتمع السعودي كعلامة اجتماعية وثقافية، ومع التحولات الحديثة وزيادة الوعي الاقتصادي والاجتماعي، أصبحت الأسر الصغيرة أكثر قدرة على تخصيص الاهتمام والرعاية التعليمية للأبناء، أما الأسر الكبيرة قد تواجه تحديات في متابعة جميع الأبناء تعليميًا بنفس المستوى، بسبب الانشغال بالأعباء المعيشية وتوزيع الموارد المحدودة، مما يؤثر على فعالية الدعم التعليمي مقارنة بالأسر ذات العدد القليل من الأبناء التي تتيح فرصًا أكبر للمتابعة الفردية والتوجيه الأكاديمي الفعال.

جدول 27

تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعا لمتغير الدخل الشهري

الدخل الشهري	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	10114.406	5057.203	2	40.252	0.01 دال
داخل المجموعات	28519.737	125.638	227		
المجموع	38634.143		229		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) كانت (40.252) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعا لمتغير الدخل الشهري، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

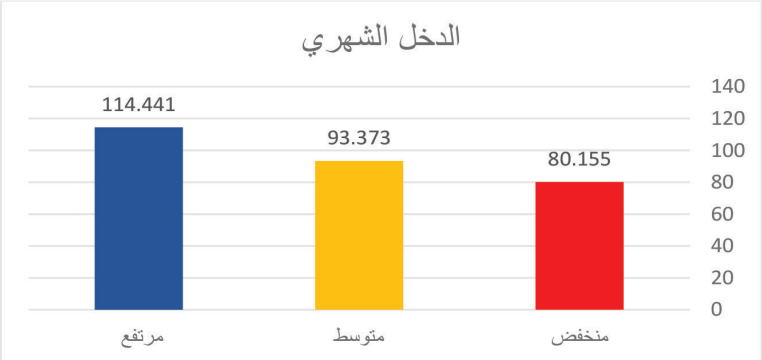
جدول 28

اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

الدخل الشهري	منخفض م = 80.155	متوسط م = 93.373	مرتفع م = 114.441
منخفض	-		
متوسط	**13.218	-	
مرتفع	**34.286	**21.068	-

شكل 19

فروق درجات أفراد العينة في أدوار الوالدين تبعا لمتغير الدخل الشهري



يتضح من الجدول والشكل السابقين وجود فروق في أدوار الوالدين بين الأسر ذوي الدخل المرتفع وكلا من الأسر ذوي الدخل المتوسط والمنخفض لصالح الأسر ذوي الدخل المرتفع عند مستوى دلالة (0.01)، كما توجد فروق بين الأسر ذوي الدخل المتوسط والأسر ذوي الدخل المنخفض لصالح الأسر ذوي الدخل المتوسط عند مستوى دلالة (0.01)، فيأتي في المرتبة الأولى الأسر ذوي الدخل المرتفع حيث كان أدائهم لأدوارهم أفضل، ثم الأسر ذوي الدخل المتوسط في المرتبة الثانية، وأخيراً الأسر ذوي الدخل المنخفض، وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في أدوار الوالدين لدعم تعليم الأبناء تبعًا لمستوى الدخل الشهري للأسرة، وسجلت الأسر ذات الدخل المرتفع أعلى متوسط (114.441)، تلتها الأسر ذات الدخل المتوسط (93.373)، ثم الأسر ذات الدخل المنخفض بأدنى متوسط (80.155)، وتعكس هذه النتائج أن المستوى الاقتصادي للأسرة يلعب دورًا حاسمًا في تعزيز أدوار الوالدين؛ حيث يتيح الدخل المرتفع فرصًا أفضل لتوفير الموارد التعليمية (مثل المدارس الأهلية، الدروس الخصوصية، أدوات التعلم الحديثة) مما ينعكس إيجابًا على دعم تعليم الأبناء، وفي المجتمع السعودي يشكل الدخل الشهري عاملاً مهمًا في تحديد قدرة الأسرة على دعم العملية التعليمية للأبناء، خاصة مع ارتفاع تكلفة التعليم الجيد والأنشطة الداعمة للتعلم، وتتمكن الأسر ذات الدخل المرتفع من الاستثمار في تعليم الأبناء بشكل أوسع، بينما تواجه الأسر ذات الدخل المنخفض تحديات اقتصادية تحد من إمكانيات المتابعة والدعم الأكاديمي، خصوصًا في ظل المنافسة التعليمية وزيادة الاعتماد على التعليم النوعي في تحقيق طموحات الأبناء المستقبلية.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأبناء تبعا لمتغيرات الدراسة «الجنس، نوع المدرسة، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، وظيفة الأب، عمل الأم، مدة الزواج، عدد أفراد الأسرة، الدخل الشهري للأسرة، عدد ساعات الاستخدام اليومي للتكنولوجيا، مستوى التعامل مع التكنولوجيا، دوافع استخدام التكنولوجيا الرقمية»:

وللتحقق من هذا الفرض تم تطبيق اختبار (ت)، وحساب تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول 29

تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعا لمتغير تعليم الأب

تعليم الأب	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	10623.206	5311.603	2	64.947	0.01 دال
داخل المجموعات	18564.897	81.784	227		
المجموع	29188.103		229		

يتضح من الجدول أن قيمة (ف) كانت (64.947) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعا لمتغير تعليم الأب، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

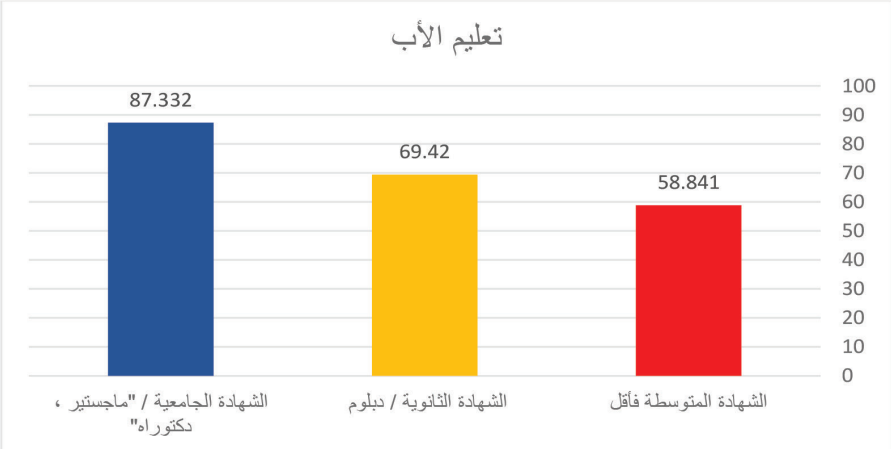
جدول 30

اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

تعليم الأب	الشهادة المتوسطة فأقل م=58.841	الشهادة الثانوية/ دبلوم م=69.420	الشهادة الجامعية/ "ماجستير، دكتوراه" م= 87.332
الشهادة المتوسطة فأقل	-		
الشهادة الثانوية / دبلوم	**10.579	-	
الشهادة الجامعية / "ماجستير، دكتوراه"	**28.491	**17.912	-

شكل 20

فروق درجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعا لمتغير تعليم الأب



يتضح من الجدول والشكل السابقين وجود فروق في تعزيز المواطنة الرقمية بين الآباء الحاصلين علي الشهادة الجامعية/ «ماجستير، دكتوراه» وكلا من الآباء الحاصلين على (الشهادة الثانوية/ دبلوم، الشهادة المتوسطة فأقل) لصالح الآباء الحاصلين علي الشهادة الجامعية/ «ماجستير، دكتوراه» عند مستوى دلالة (0.01)، كما توجد فروق بين الآباء الحاصلين علي الشهادة الثانوية/ دبلوم والآباء الحاصلين على الشهادة المتوسطة فأقل لصالح الآباء الحاصلين على الشهادة الثانوية/ دبلوم عند مستوى دلالة (0.01)، فيأتي في المرتبة الأولى الآباء الحاصلين على الشهادة الجامعية/ «ماجستير، دكتوراه» حيث كان تعزيزهم للمواطنة الرقمية للأبناء أفضل، ثم الآباء الحاصلين على الشهادة الثانوية/ دبلوم في المرتبة الثانية، ثم الآباء الحاصلين علي الشهادة المتوسطة فأقل في المرتبة الأخيرة، وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في تعزيز أدوار الوالدين في المواطنة الرقمية تبعًا لمستوى تعليم الأب؛ حيث سجل الآباء الحاصلون على «الشهادة الجامعية (ماجستير/دكتوراه)» أعلى متوسط (87.332)، تلاهم الحاصلون على «الشهادة الثانوية/دبلوم» (69.420)، وأدنى متوسط كان لدى الحاصلين على «الشهادة المتوسطة فأقل» (58.841)، وتعكس هذه النتائج أن ارتفاع المستوى التعليمي للأب يرتبط بزيادة وعيه بمفاهيم المواطنة الرقمية، وأهمية تعزيز السلوكيات الرقمية المسؤولة لدى الأبناء، وهو ما يُفسر تزايد الأدوار التوعوية للآباء كلما ارتفع مستواهم التعليمي، ومع تسارع التحول الرقمي وانتشار استخدام الإنترنت بين الأطفال والمراهقين في المجتمع السعودي أصبح دور الوالدين جوهريًا في تعزيز مبادئ المواطنة الرقمية، والآباء ذوو التعليم العالي عادةً ما يكونون أكثر وعيًا بالمخاطر الرقمية وأهمية التوجيه الآمن لاستخدام التكنولوجيا، مما يجعلهم أكثر تفاعلاً مع قضايا مثل حماية الخصوصية، الاستخدام الآمن للإنترنت، والالتزام بالقوانين الرقمية، مقارنة بالآباء ذوي التعليم المنخفض الذين قد تنقصهم المعرفة الكافية بهذه القضايا.

جدول 31

تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعا لمتغير تعليم الأم

تعليم الأم	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	10320.719	5160.360	2	48.474	0.01 دال
داخل المجموعات	24165.322	106.455	227		
المجموع	34486.041		229		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) كانت (48.474) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعا لمتغير تعليم الأم، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

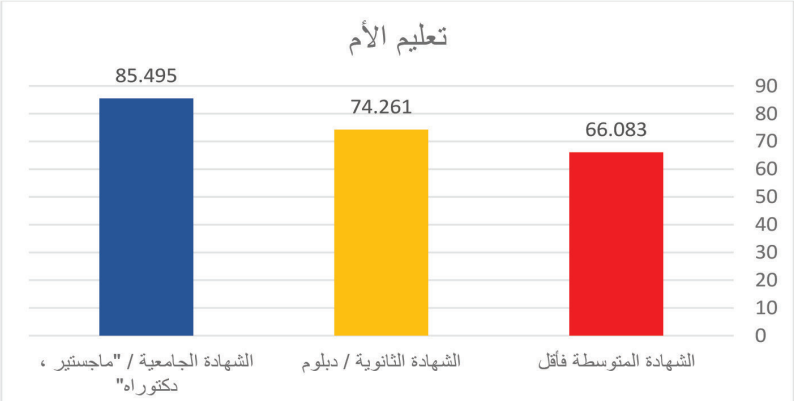
جدول 32

اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

تعليم الأم	الشهادة المتوسطة فأقل م=66.083	الشهادة الثانوية/ دبلوم م=74.261	الشهادة الجامعية/ "ماجستير، دكتوراه" م=85.495
الشهادة المتوسطة فأقل	-		
الشهادة الثانوية / دبلوم	**8.178	-	
الشهادة الجامعية / "ماجستير ، دكتوراه"	**19.412	**11.234	-

شكل 21

فروق درجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعا لمتغير تعليم الأم



يتضح من الجدول والشكل السابقين وجود فروق في تعزيز المواطنة الرقمية بين الأمهات الحاصلات علي الشهادة الجامعية/ «ماجستير، دكتوراه» وكلا من الأمهات الحاصلات على (الشهادة الثانوية/ دبلوم، الشهادة المتوسطة فأقل) لصالح الأمهات الحاصلات على الشهادة الجامعية/ «ماجستير، دكتوراه» عند مستوى دلالة (0.01)، كما توجد فروق بين الأمهات الحاصلات علي الشهادة الثانوية/ دبلوم والأمهات الحاصلات على الشهادة المتوسطة فأقل لصالح الأمهات الحاصلات على الشهادة الثانوية/ دبلوم عند مستوى دلالة (0.01)، فيأتي في المرتبة الأولى الأمهات الحاصلات على الشهادة الجامعية/ «ماجستير، دكتوراه» حيث كان تعزيزهم للمواطنة الرقمية للأبناء أفضل، ثم الأمهات الحاصلات على الشهادة الثانوية/ دبلوم في المرتبة الثانية، ثم الأمهات الحاصلات علي الشهادة المتوسطة فأقل في المرتبة الأخيرة، وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في تعزيز الوالدين للمواطنة الرقمية تبعًا لمستوى تعليم الأم؛ حيث حصلت الأمهات الحاصلات على «الشهادة الجامعية (ماجستير/دكتوراه)» على أعلى متوسط (85.495)، تليهن الحاصلات على «الشهادة الثانوية/دبلوم» (74.261)، وأقل متوسط كان للأمهات ذوات «الشهادة المتوسطة فأقل» (66.083)، وتدل هذه النتائج على أن ارتفاع المستوى التعليمي للأم يعزز من وعيها بدور المواطنة الرقمية، وقدرتها على غرس القيم والسلوكيات الرقمية الآمنة والمسؤولة لدى الأبناء، مما يعزز دورها كمؤثر تربوي فاعل في البيئة الرقمية، ومع الانتشار الواسع لاستخدام الأجهزة الذكية لدى الأطفال والمراهقين في المجتمع السعودي، أصبحت الأم صاحبة الدور الأكبر في متابعة استخدام الأبناء للتقنيات الرقمية، والأمهات ذوات التعليم العالي أكثر وعيًا بمخاطر الإنترنت وأهمية التربية الرقمية، مما يجعلهن أكثر قدرة على وضع قواعد وإرشادات للاستخدام المسؤول للتقنية، مقارنة بالأمهات ذوات التحصيل التعليمي المنخفض اللواتي قد يفتقرن أحيانًا للمعرفة الكافية بالتحديات والممارسات الرقمية الحديثة.

جدول 33

تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعا لمتغير وظيفة الأب

وظيفة الأب	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	11313.470	3771.157	3	58.056	0.01 دال
داخل المجموعات	14680.286	64.957	226		
المجموع	25993.756		229		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) كانت (58.056) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعا لمتغير وظيفة الأب، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

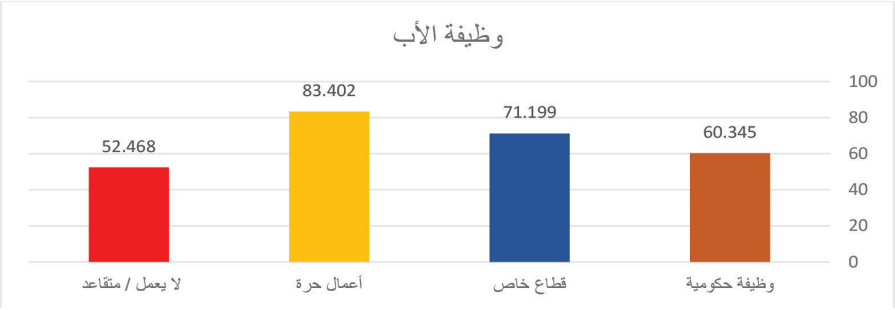
جدول 34

اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

وظيفة الأب	وظيفة حكومية م = 60.345	قطاع خاص م = 71.199	أعمال حرة م=83.402	لا يعمل/ متقاعد م=52.468
وظيفة حكومية	-			
قطاع خاص	**10.854	-		
أعمال حرة	**23.057	**12.203	-	
لا يعمل / متقاعد	**7.877	**18.731	**30.934	-

شكل 22

فروق درجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعا لمتغير وظيفة الأب



يتضح من الجدول والشكل السابقين وجود فروق في تعزيز المواطنة الرقمية بين الآباء العاملين بالأعمال الحرة وكلا من الآباء العاملين «بالقطاع الخاص، الوظائف الحكومية، غير العاملين/ المتقاعدين» لصالح الآباء العاملين بالأعمال الحرة عند مستوى دلالة (0.01)، كما توجد فروق بين الآباء العاملين بالقطاع الخاص وكلا من الآباء العاملين «بالوظائف الحكومية، غير العاملين/ المتقاعدين» لصالح الآباء العاملين بالقطاع الخاص عند مستوى دلالة (0.01)، كذلك توجد فروق بين الآباء العاملين بالوظائف الحكومية والآباء غير العاملين/ المتقاعدين لصالح الآباء العاملين بالوظائف الحكومية عند مستوى دلالة (0.01)، فيأتي في المرتبة الأولى الآباء العاملين بالأعمال الحرة حيث كان تعزيزهم للمواطنة الرقمية للأبناء أفضل، ثم الآباء العاملين بالقطاع الخاص في المرتبة الثانية، ثم الآباء العاملين بالوظائف الحكومية في المرتبة الثالثة، ثم الآباء غير العاملين/ المتقاعدين في المرتبة الرابعة، وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في تعزيز الوالدين للمواطنة الرقمية تبعًا لوظيفة الأب، وقد سجلت أعلى المتوسطات لدى الآباء أصحاب الأعمال الحرة (83.402)، تلاهم العاملون بالقطاع الخاص (71.199)، ثم العاملون في الوظائف الحكومية (60.345) وأخيرًا فئة «لا يعمل/ متقاعد» (52.468)، وتعكس هذه النتائج أن طبيعة العمل الذي يسمح بمزيد من المرونة أو الحرية (مثل الأعمال الحرة) قد يمنح الآباء قدرة أكبر على مواكبة التطورات الرقمية، وعلى تعزيز مبادئ المواطنة الرقمية لدى أبنائهم، مقارنة بالوظائف الحكومية التقليدية التي قد تحد من فرص التطور الرقمي لدى الآباء، وتتجه شريحة في المجتمع السعودي من رواد الأعمال وأصحاب الأعمال الحرة إلى تبني التقنيات الرقمية بشكل أكبر لدعم أنشطتهم التجارية، مما يعزز وعيهم بمبادئ وأخلاقيات المواطنة الرقمية، وبالتالي ينعكس هذا الوعي على توجيه أبنائهم، بينما قد تظل الوظائف الحكومية أكثر ارتباطًا بالأنظمة التقليدية مما قد يؤثر على قدرة بعض العاملين بها على متابعة التغيرات السريعة في البيئة الرقمية، كما أن فئة المتقاعدين أو غير العاملين قد تواجه فجوة معرفية بالتطورات التقنية الحديثة، مما يحد من قدرتهم على تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأبناء بنفس الكفاءة.

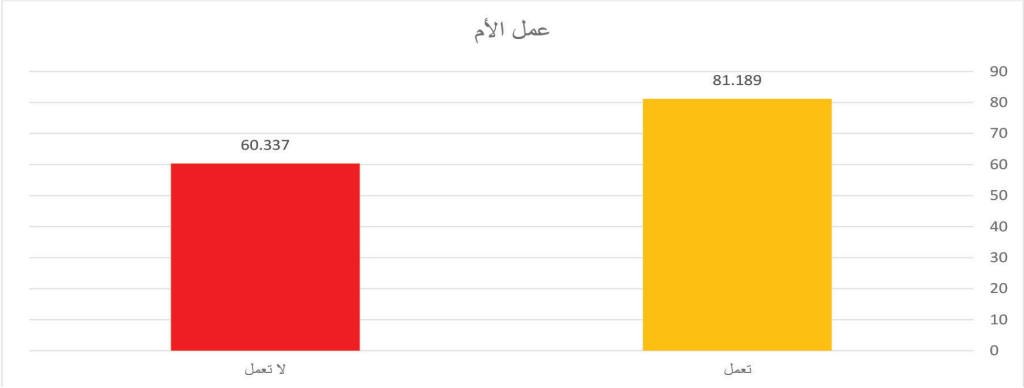
جدول 35

الفروق في متوسط درجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعا لمتغير عمل الأم

عمل الأم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
تعمل	81.189	5.231	143	228	22.937	دال عند 0.01 لصالح العاملات
لا تعمل	60.337	4.412	87			

شكل 23

الفروق في متوسط درجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعا لمتغير عمل الأم



يتضح من الجدول والشكل السابقين أن قيمة (ت) كانت (22.937) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لصالح العاملات، حيث بلغ متوسط درجة العاملات (81.189)، بينما بلغ متوسط درجة غير العاملات (60.337)، مما يدل على أن العاملات كان تعزيزهم للمواطنة الرقمية للأبناء أفضل من غير العاملات.

جدول 36

تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعا لمتغير مدة الزواج

مدة الزواج	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	10173.503	5086.752	2	42.410	0.01 دال
داخل المجموعات	27226.694	119.941	227		
المجموع	37400.197		229		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) كانت (42.410) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعا لمتغير مدة الزواج، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

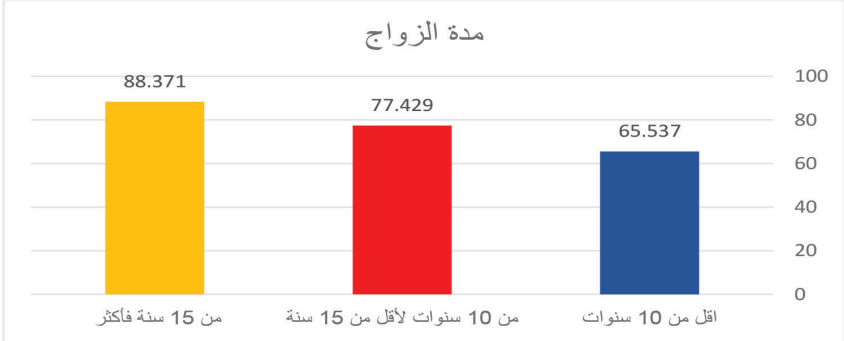
جدول 37

اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

مدة الزواج	اقل من 10 سنوات م = 65.537	من 10 سنوات لأقل من 15 سنة م=77.429	من 15 سنة فأكثر م=88.371
أقل من 10 سنوات	-		
من 10 سنوات لأقل من 15 سنة	**11.892	-	
من 15 سنة فأكثر	**22.834	**10.942	-

شكل 24

فروق درجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعا لمتغير مدة الزواج



يتضح من الجدول والشكل السابقين وجود فروق في تعزيز المواطنة الرقمية بين الأسر اللاتي كانت مدة زواجهم من 15 سنة فأكثر وكلا من الأسر اللاتي تراوحت مدة زواجهم «من 10 سنوات لأقل من 15 سنة، أقل من 10 سنوات» لصالح الأسر اللاتي كانت مدة زواجهم من 15 سنة فأكثر عند مستوى دلالة (0.01)، كما توجد فروق بين الأسر اللاتي تراوحت مدة زواجهم من 10 سنوات لأقل من 15 سنة والأسر اللاتي كانت مدة زواجهم اقل من 10 سنوات لصالح الأسر اللاتي تراوحت مدة زواجهم من 10 سنوات لأقل من 15 سنة عند مستوى دلالة (0.01)، فيأتي في المرتبة الأولى الأسر اللاتي كانت مدة زواجهم من 15 سنة فأكثر حيث كان تعزيزهم للمواطنة الرقمية للأبناء أفضل، ثم الأسر اللاتي تراوحت مدة زواجهم من 10 سنوات لأقل من 15 سنة في المرتبة الثانية، ثم الأسر اللاتي كانت مدة زواجهم اقل من 10 سنوات في المرتبة الثالثة، وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في تعزيز أدوار الوالدين للمواطنة الرقمية تبعًا لمدة الزواج، وقد حصلت الأسر التي مضى على زواجها أكثر من 15 سنة على أعلى متوسط (88.371)، تليها الأسر التي مضى على زواجها من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة (77.429)، بينما حصلت الأسر التي مضى على زواجها أقل من 10 سنوات على أدنى متوسط (65.537)، وتدل هذه النتائج على أن طول مدة الزواج يسهم في تعزيز استقرار الأسرة واكتساب الوالدين خبرات تربوية ومهارات توجيهية أفضل، مما ينعكس إيجابيًا على قدرتهم على تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأبناء بشكل واعٍ ومنظم، وتعزز مدة الزواج الطويلة من استقرار الأسرة وتماسكها في المجتمع السعودي، وهو عامل مهم في تطوير مهارات التربية ومتابعة الأبناء في مختلف المجالات بما فيها التربية الرقمية، أما الأسر الجديدة أو التي لم يمضِ على زواجها فترة طويلة قد تكون منشغلة ببناء الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي، مما يحد نسبيًا من اهتمامها بتفاصيل مثل المواطنة الرقمية، أما الأسر الأطول عمرًا فتكون أكثر خبرة ووعيًا، وقادرة على تنظيم استخدام الأبناء للتقنيات الحديثة بأسلوب تربوي ناضج ومتوازن.

جدول 38

تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعا لمتغير عدد أفراد الأسرة

عدد أفراد الأسرة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	9948.695	4974.347	2	34.908	0.01 دال
داخل المجموعات	32346.834	142.497	227		
المجموع	42295.529		229		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) كانت (34.908) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعاً لمتغير عدد أفراد الأسرة، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

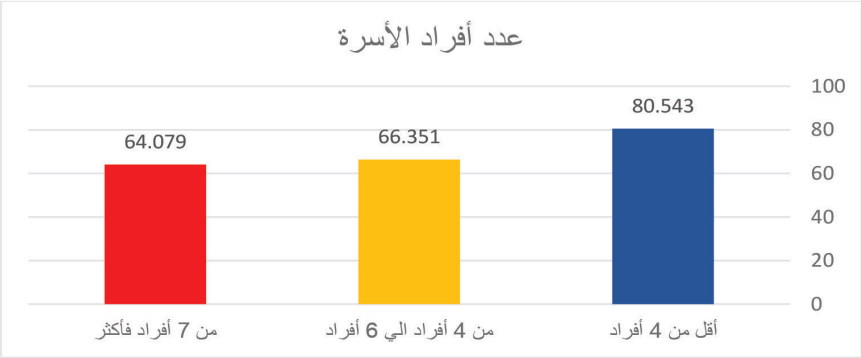
جدول 39

اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

عدد أفراد الأسرة	أقل من 4 أفراد م = 80.543	من 4 أفراد إلى 6 أفراد م = 66.351	من 7 أفراد فأكثر م = 64.079
أقل من 4 أفراد	-		
من 4 أفراد الي 6 أفراد	**14.192	-	
من 7 أفراد فأكثر	**16.464	*2.272	-

شكل 25

فروق درجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعا لمتغير عدد أفراد الأسرة



يتضح من الجدول والشكل السابقين وجود فروق في تعزيز المواطنة الرقمية بين الأسر تبعًا لعدد أفراد الأسرة؛ حيث تبين أن الأسر التي يقل عدد أفرادها عن 4 أفراد حصلت على أعلى متوسط (80.543)، يليها الأسر التي يتراوح عدد أفرادها من 4 إلى 6 أفراد بمتوسط (66.351)، ثم الأسر التي يبلغ عدد أفرادها 7 أفراد فأكثر بمتوسط (64.079)، كما توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين الأسر التي يقل عدد أفرادها عن 4 أفراد والأسر التي يتراوح عدد أفرادها من 4 إلى 6 أفراد، وكذلك بين الأسر التي يقل عدد أفرادها عن 4 أفراد والأسر التي يبلغ عددها 7 أفراد فأكثر، ويعني ذلك أن الأسر الأقل عددًا كانت أكثر قدرة على تعزيز المواطنة الرقمية للأبناء، تليها الأسر متوسطة العدد، ثم الأسر الكبيرة التي جاءت في المرتبة الأخيرة، وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في تعزيز المواطنة الرقمية تبعًا لعدد أفراد الأسرة؛ حيث سجلت الأسر التي تضم أقل من 4 أفراد أعلى متوسط (80.543)، تليها الأسر التي تضم من 4 إلى 6 أفراد (66.351)، وأدنى متوسط ظهر لدى الأسر التي تضم 7 أفراد فأكثر (64.079)، وتدل هذه النتائج على أن قلة عدد أفراد الأسرة تتيح للوالدين تركيزًا أعلى وجهودًا أوفر لمتابعة الأبناء وتوجيههم نحو الاستخدام الأمثل للتقنيات الرقمية، مقارنة بالأسر ذات العدد الكبير التي تتوزع فيها الاهتمامات بين عدد أكبر من الأبناء، مما قد يقلل من الاهتمام الفردي بالتربية الرقمية لكل طفل، ومع التحولات الاقتصادية والاجتماعية الحديثة بالمجتمع السعودي أصبح حجم الأسرة الصغيرة أكثر شيوعًا، وهو ما ساعد الأسر الأصغر حجمًا على متابعة الأبناء رقميًا بشكل أدق وتوفير بيئة تربوية رقمية آمنة، أما الأسر الكبيرة فبرغم ما تتميز به من ترابط اجتماعي قوي، إلا أن زيادة عدد الأبناء قد يؤدي إلى صعوبة تخصيص وقت كافٍ لكل طفل لمتابعته في استخدامه للتكنولوجيا وتعزيز سلوكه الرقمي الإيجابي.

جدول 40

تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعا لمتغير الدخل الشهري

الدخل الشهري	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	9835.315	4917.657	2	31.767	0.01 دال
داخل المجموعات	35140.729	154.805	227		
المجموع	44976.044		229		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) كانت (31.767) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعاً لمتغير الدخل الشهري، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

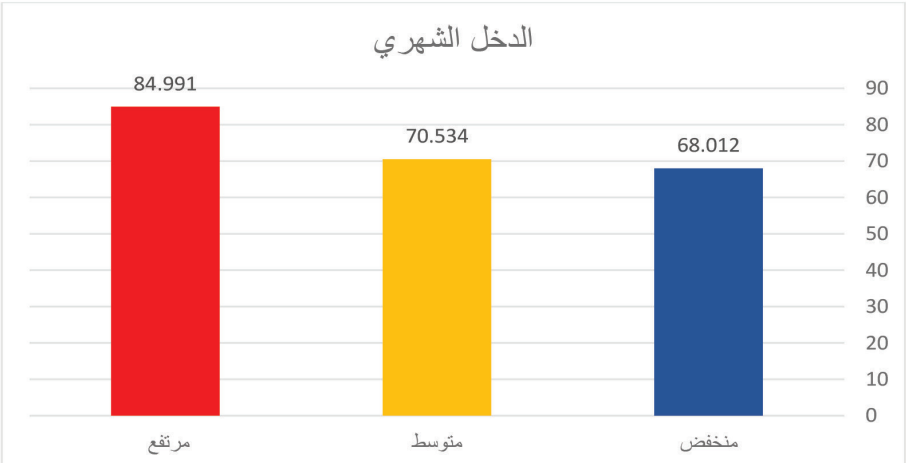
جدول 41

اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

الدخل الشهري	منخفض م = 68.012	متوسط م = 70.534	مرتفع م = 84.991
منخفض	-		
متوسط	*2.522	-	
مرتفع	**16.979	**14.457	-

شكل 26

فروق درجات أفراد العينة في تعزيز المواطنة الرقمية تبعا لمتغير الدخل الشهري



يتضح من الجدول والشكل السابقين وجود فروق في تعزيز المواطنة الرقمية بين الأسر ذوي الدخل المرتفع وكلا من الأسر ذوي الدخل المتوسط والمنخفض لصالح الأسر ذوي الدخل المرتفع عند مستوى دلالة (0.01)، بينما توجد فروق بين الأسر ذوي الدخل المتوسط والأسر ذوي الدخل المنخفض لصالح الأسر ذوي الدخل المتوسط عند مستوى دلالة (0.05)، فيأتي في المرتبة الأولى الأسر ذوي الدخل المرتفع حيث كان تعزيزهم للمواطنة الرقمية للأبناء أفضل، ثم الأسر ذوي الدخل المتوسط في المرتبة الثانية، وأخيراً الأسر ذوي الدخل المنخفض، وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في تعزيز أدوار المواطنة الرقمية تبعًا لمستوى الدخل الشهري للأسرة؛ حيث سجلت الأسر ذات الدخل المرتفع أعلى متوسط (84.991)، تليها الأسر ذات الدخل المتوسط (70.534)، وأقل متوسط ظهر لدى الأسر ذات الدخل المنخفض (68.012)، وتوضح هذه النتائج أن تحسن الوضع الاقتصادي يرتبط بزيادة قدرة الأسرة على توفير بيئة داعمة لتعليم الأبناء وتربيتهم على السلوكيات الرقمية الآمنة والمسؤولة، نظرًا لما يوفره الدخل المرتفع من إمكانات مادية تساهم في تعزيز القيم الرقمية الصحيحة، كما تسهم الحالة الاقتصادية في المجتمع السعودي للأسرة بدور رئيسي في تهيئة بيئة رقمية آمنة للأبناء؛ حيث أن الأسر ذات الدخل المرتفع قادرة على الاستثمار في التعليم الرقمي وشراء الأجهزة الحديثة، وتقديم الإشراف المناسب على استخدام الأبناء للإنترنت، مما يعزز من بناء وعي رقمي لديهم، أما الأسر ذات الدخل المنخفض، فقد تواجه تحديات في مواكبة التطورات التقنية وتوفير الإشراف الرقمي الكافي، مما قد يقلل من فعالية تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأبناء.

الفرض الثالث: توجد علاقة ارتباطية بين محاور استبانة فعالية أدوار الوالدين ومحاور استبانة المواطنة الرقمية لدى الأبناء

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم عمل مصفوفة ارتباط بين محاور استبانة أدوار الوالدين ومحاور استبانة المواطنة الرقمية، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط:

جدول 42

مصفوفة الارتباط بين محاور استبانة أدوار الوالدين ومحاور استبانة المواطنة الرقمية

	القيم الأخلاقية	المهارات الرقمية	الأمن الرقمي	المواطنة الرقمية ككل
الدور التربوي	*0.640	**0.870	**0.927	**0.751
الدور التوعوي	**0.801	**0.714	*0.606	**0.842
الدور الوقائي	**0.738	**0.638	**0.793	**0.709
الدور العلاجي	**0.905	**0.837	*0.625	**0.888
أدوار الوالدين ككل	**0.853	**0.729	**0.777	**0.814

** دال عند 0.01 * دال عند 0.05

يتضح من الجدول والشكل السابقين وجود فروق في تعزيز المواطنة الرقمية بين الأسر أقل من 4 أفراد وكلا من الأسر «من 4 أفراد إلى 6 أفراد، من 7 أفراد فأكثر» لصالح الأسر أقل من 4 أفراد عند مستوى دلالة (0,01)، بينما توجد فروق بين الأسر من 4 أفراد إلى 6 أفراد والأسر من 7 أفراد فأكثر لصالح الأسر من 4 أفراد إلى 6 أفراد عند مستوى دلالة (0,05) ، فيأتي في المرتبة الأولى الأسر أقل من 4 أفراد حيث كان تعزيزهم للمواطنة الرقمية للأبناء أفضل، ثم الأسر من 4 أفراد إلى 6 أفراد في المرتبة الثانية، وأخيراً الأسر من 7 أفراد فأكثر.

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباط طردي بين محاور استبيان أدوار الوالدين ومحاور استبيان المواطنة الرقمية عند مستوى دلالة 0.01، 0.05، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط قوية موجبة بين المتغيرين؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.814)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين علاقة قوية وإيجابية، فكلما تعززت ممارسة الدور التربوي للوالدين، ارتفع مستوى وعي الأبناء باستخدام المواطنة الرقمية في محاورها الثلاثة: القيم الأخلاقية، المهارات الرقمية، والأمن الرقمي، كما أن تنامي الدور التوعوي للوالدين أسهم بدوره في تعزيز هذا الوعي الرقمي، و كذلك ساعد تطور الدور الوقائي في دعم الأبناء على استخدام التقنيات الرقمية بشكل آمن وأخلاقي، بالإضافة إلى أن تعميق الدور العلاجي كان له دور فاعل في تصحيح السلوكيات الرقمية وتعزيز الفهم السليم لمبادئ المواطنة الرقمية، وبصورة عامة كلما تفاعلت أدوار الوالدين المتنوعة (التربوي، التوعوي، الوقائي، العلاجي) ازداد مستوى وعي الأبناء بمفاهيم المواطنة الرقمية بمختلف أبعادها.

الفرض الرابع: تختلف نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على أدوار الوالدين

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الأهمية النسبية باستخدام معامل الانحدار (الخطوة المتدرجة إلى الأمام) للعوامل المؤثرة على أدوار الوالدين، وجدول 43 التالي يوضح ذلك:

جدول 44

الأهمية النسبية باستخدام معامل الانحدار (الخطوة المتدرجة إلى الأمام) للعوامل المؤثرة على أدوار الوالدين

	المتغير المستقل	معامل الارتباط	نسبة المشاركة	قيمة (ف)	الدلالة	معامل الانحدار	قيمة (ت)	الدلالة
المتغير التابع أدوار الوالدين	المستوى التعليمي للأم	0.922	0.851	159.360	0.01	0.727	12.624	0.01
	المستوى التعليمي للأب	0.877	0.769	93.029	0.01	0.622	9.645	0.01
	عمل الأم	0.824	0.678	59.105	0.01	0.516	7.688	0.01
	مهنة الأب	0.784	0.614	44.583	0.01	0.445	6.675	0.01

يتضح من الجدول السابق أن المستوي التعليمي للأم كان من أكثر العوامل المؤثرة على أدوار الوالدين بنسبة 85.1 %، يليه المستوي التعليمي للأب بنسبة 76.9 %، ويأتي في المرتبة الثالثة عمل الأم بنسبة 67.8 %، وأخيراً في المرتبة الرابعة مهنة الأب بنسبة 61.4 %.

الفرض الخامس: تختلف نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على تعزيز المواطنة الرقمية

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الأهمية النسبية باستخدام معامل الانحدار (الخطوة المتدرجة إلى الأمام) للعوامل المؤثرة على تعزيز المواطنة الرقمية، وجدول 44 التالي يوضح ذلك:

جدول 45

الأهمية النسبية باستخدام معامل الانحدار (الخطوة المتدرجة إلى الأمام) للعوامل المؤثرة على تعزيز المواطنة الرقمية

	المتغير المستقل	معامل الارتباط	نسبة المشاركة	قيمة (ف)	الدلالة	معامل الانحدار	قيمة (ت)	الدلالة
المتغير التابع تعزيز المواطنة الرقمية	المستوي التعليمي للأب	0.913	0.834	140.748	0.01	0.705	11.864	0.01
	الجنس	0.841	0.707	67.548	0.01	0.549	8.219	0.01
	المستوي التعليمي للأم	0.795	0.633	48.248	0.01	0.465	6.946	0.01
	نوع المدرسة	0.756	0.572	37.411	0.01	0.401	6.116	0.01

يتضح من الجدول السابق أن المستوي التعليمي للأب كان من أكثر العوامل المؤثرة على تعزيز المواطنة الرقمية بنسبة 83.4 % يليه جنس الأبناء بنسبة 70,7 %، ويأتي في المرتبة الثالثة المستوي التعليمي للأم بنسبة 63,3 %، وأخيراً في المرتبة الرابعة نوع المدرسة بنسبة 57.2 %

ملخص النتائج:

- المستوى التعليمي للأبوين (وخاصة الأم) كان الأعلى تأثيرًا في فعالية أدوار الوالدين وتعزيز المواطنة الرقمية؛ حيث سجل التعليم العالي ارتباطًا إيجابيًا قويًا في كافة المحاور.
- تفوقت الأسر ذات الوظائف المستقرة (كالوظائف الحكومية) وذات الدخل المرتفع في القيام بأدوار تربوية ومواطنة رقمية أكثر فاعلية، مما يعكس أثر الاستقرار المالي والمهني.
- الأسر التي تضم أقل من أربعة أفراد وتجاوزت مدة زواجها 15 عامًا كانت الأكثر دعمًا للأبناء في الجوانب التربوية والرقمية.
- أظهرت الأمهات العاملات أداءً أفضل في دعم التعليم وتعزيز السلوك الرقمي، بما يعكس التمكين النسوي في البيئة السعودية الحديثة.
- أكدت مصفوفة الارتباط وجود علاقة قوية ودالة إحصائيًا بين فاعلية أدوار الوالدين في الجوانب التربوية والتوعوية والوقائية والعلاجية وبين تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأبناء.

توصيات البحث:

- تصميم برامج تدريبية علمية موجهة للوالدين تهدف إلى تعزيز مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الأبناء، مع التركيز على «تنمية القيم الأخلاقية، المهارات الرقمية، ومهارات الأمان الرقمي».
- تنفيذ دورات تدريبية للوالدين بالتعاون مع وزارة التعليم وجهات مختصة في المجالات التربوية والتكنولوجية، تهدف إلى تزويد الوالدين بالمعارف والمهارات اللازمة لدعم الأبناء في الاستخدام الآمن للتكنولوجيا.
- إعداد مطويات توعوية موجهة للطلبة في مختلف المراحل الدراسية لتعريفهم بأساسيات المواطنة الرقمية وأهميتها، مع توزيع هذه المطويات عبر المدارس والكليات والمنصات الإلكترونية.
- عقد ورش عمل للطلبة تحت مظلة «الوعي الرقمي أساس المواطنة الرقمية»، وتكثيف هذه الورش عبر المدارس والكليات المختلفة لترسيخ مبادئ الاستخدام المسؤول للتقنيات الحديثة.
- دمج مفاهيم المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة، بما يتناسب مع الخصائص العمرية والمعرفية للطلاب، لتعزيز الوعي الرقمي منذ الصغر.
- تنظيم لقاءات علمية موسعة تستهدف المعلمين والآباء والطلاب، لبحث سبل تعزيز المواطنة الرقمية بما يتوافق مع رؤية المملكة 2030، على أن تُبنى هذه اللقاءات على نتائج البحث الحالي لتكون لقاءات علمية مدروسة.
- إنشاء مواقع إلكترونية متخصصة تقدم محتوى تربويًا رقميًا للوالدين، يساعدهم على تنمية أدوارهم التربوية في ظل متغيرات العصر الرقمي.
- تشجيع إقامة علاقات شراكة بين الأسرة والمدرسة بهدف دعم التربية الرقمية للأبناء، وتطوير الفكر التربوي بما يعزز من مبادئ الاستخدام الآمن والأخلاقي للتقنية الحديثة.

المراجع:

أبو حطب، فؤاد وصادق، أمال. (2000). علم النفس التربوي. مكتبة الأنجلو المصرية.

السليحات، روان يوسف. (2018). درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، عمادة البحث العلمي في الجامعة الأردنية، 45 (3)، 19-33.

الشهري، فاطمة علي. (2016). تحدي الأسرة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية: رؤية مقترحة، ورقة عمل مقدمة للملتقى العلمي «دور الأسرة في الوقاية من التطرف». 18-2016/10/19، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .

العقاد، ثائرة عدنان. (2017). تصور مقترح لتمكين المعلمين بمدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية نحو توظيف متطلبات المواطنة الرقمية في التعليم.[رسالة ماجستير غير منشورة]، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر.

الغامدي، رحمة. (2020). فعالية برنامج إرشادي لتحسين مستوى وعي الأمهات بالأساليب النفسية والتربوية لتحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء ودوره على تنمية الحوار الأسري من وجهة نظر الآباء- الأبناء) في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة، (2)، 403-468.

جابر، وليد أحمد. (2014). طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية. دار الفكر العربي.

خطاطبة، يحيى مبارك. (2017). أشكال التفاعل الأسري وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (45)، 2-45.

رفاعي، ايمان عبد الحكيم. (2020). دور الأسرة في تحقيق الأمن الرقمي لطفل الروضة في ضوء تحديات الثورة الرقمية. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، جامعة أسيوط، (14)، 64-118.

سيد، ايمان عبد الوهاب. (2021). دور المدرسة الابتدائية في غرس قيم المواطنة الرقمية – دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 37 (10)، 206-275.

عبد الحليم، محمود محمد. (2022). التوسط الأبوي في استخدام الأطفال للمواقع الإلكترونية وعلاقته بتعزيز ثقافة المواطنة الرقمية لديهم. *المجلة المصرية لبحوث الرأي العام*، مركز بحوث الرأي العام، 21 (4)، 517-561.

محمد، سحر محمد. (2022). التربية الوالدية في المجتمع المصري في ظل العصر الرقمي (رؤية مقترحة)، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 38(9)، 134-168.

محمد، هبه مؤيد. (2019). دور الوالدين في تكوين الشخصية الاجتماعية للأطفال، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، جامعة بغداد، 16(60)، 313-343.

Abdel-Halim, Mahmoud Mohamed (2022). El-tawassot el-abawy fi estekhdam el-atfal lel-mawaqe3 el-elektronya wa 3laqatoh b-ta3zeez thaqafat el-mowatana el-raqamya ladahem. (in Arabic). El-*Magala el-Masreya le-Bo7oos el-Ra2y el-3am*, Markaz Bo7oos el-Ra2y el-3am, 21(4), 517561-.

Bianco, L. (2025). Laura Bianco EdTech. Retrieved March 3, 2025, from http://laurabiancoedtech.weebly.com/

Council of Europe (2020). Digital citizenship education - Trainers› Pack (2020). Handbook.

Divina, F.M., Brian, O., Alessandro, S.& Vitor, T. (2017). Digital citizenship education. Volume 1: Overview and new perspectives. Council of Europe, Oct 17, 2017 - Political Science.

Engin, I. & Evelyn, R. (2020). Being Digital Citizens. Second Edition. Paperback. Rowman & Littlefield Publishers.

El-Sleihat, Rawan Youssef (2018). Daraget el-wa3y b-mafhoum el-mowatana el-raqamya ladaa tolabet mar7alet el-bakaloreyos fi kolyet el-3oloom el-tarbaweya bel-game3a el-ordaneya. (in Arabic). Magalet Dirasat el-3oloom el-tarbaweya, 3emadet el-ba7th el-3elmy fi el-game3a el-ordaneya, 45(3), 1933-.

El-Shehri, Fatema Ali (2016). Ta7ady el-osra fi ta3zeez qiyam el-mowatana el-raqamya: Ro2ya moqtar7a. (in Arabic). Waraqat 3amal moqadama lel-moltaqa el-3elmy «Dor el-osra fi el-waqaya mn el-tatarruf», 182016/10/19-, Kolyet

el-3oloom el-egtma3eya wal-edareya, Game3at Naif el-3arabiya lel-3oloom el-amneya.

El-Aqqad, Thaera Adnan (2017). TaSawor moqtar7 l-tamkeen el-mo3almeen b-madaris wizarat el-tarbeya wal-ta3leem el-falasteneya na7wa tawzif motatalabat el-mowatana el-raqamya fi el-ta3leem. (in Arabic). [Resalat Magester 8›yr Manshora], Qesm Osool el-Tarbeya, Kolyet el-Tarbeya, Game3at el-Azhar.

El-Ghamdi, Rahma (2020). Fa3alya barnamg ershady l-ta7seen mostawa wa3y el-ommahat b-el-asaaleb el-nafsya wal-tarbaweya l-ta7qeeq el-amn el-fikry lada el-abnaa› wa-doroh 3la tanmeyat el-7ewar el-osary mn woghat naZar el-aba› - el-abnaa› fi el-Mamlaka el-3arabeya el-Sa3odeya. (in Arabic). Magalet el-game3a el-eslamya lel-3oloom el-tarbaweya wal-egtma3eya, 3emadet el-ba7th el-3elmy wal-dirasat el-3olya bel-game3a el-eslamya b-Gaza, (2), 403- 468.

Khatatbeh, Yehia Mubarak (2017). Ashkal el-tafa3ol el-osary wa 3laqataha b-el-maharat el-egtma3eya lada tolabet Game3at el-Yarmouk. (in Arabic). Magalet Game3at el-Imam Mohammed bin Saud el-Eslamya, Game3at el-Imam Mohammed bin Saud el-Eslamya, (45), 2- 45.

Mike, R. & Marty, P. (2019). The Digital Citizenship Handbook for School Leaders: Fostering Positive Interactions Online. Paperback (1). International Society for Technology in Education.

Refa3y, Eman Abdel-Hakim (2020). Dor el-osra fi ta7qeeq el-amn el-raqamy l-Tefel el-RoDa fi Zo2 ta7adyat el-Thawra el-Raqamya. (in Arabic). *El-Magala el-3elmeya le-Koliyet el-Tarbeya lel-Tofola el-Mobakera,* Game3at Asyout, (14), 64 -118.

Stephens, D. (2024). Why is digital citizenship important for 21st-century students? Nearpod Blog. Retrieved March 31, 2025, from https://nearpod.com/blog/importance-digital-citizenship/

Sayed, Eman Abdel-Wahab (2021). Dor el-madrasa el-ebteda›ya fi 8ars qiyam el-mowatana el-raqamya - Dirasat Ta7lelya. (in Arabic). *Magalet Koliyet el-Tarbeya, Game3at Asyout,* 37(10), 206 -275.

المعوقات التي تواجه المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية «دراسة وصفية على عينة من المرشدين الأسريين بمراكز الاستشارات الأسرية بمحافظة جدة»

Obstacles facing family counselors in family counseling centers: A descriptive study on a sample of family counselors in family counseling centers in Jeddah Governorate

د. مها بنت محمد نهشل
أستاذ الخدمة الاجتماعية المشارك، قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0000-0002-0313-195X

DR. Maha Mohammed Ahmed Nahshl
Associate Professor in family Social Work, Department of Sociology and Social Work, Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia.

أ. منى بنت سعيد الشمري
ماجستير خدمة اجتماعية، قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، ، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0009-0007-0927-0479

A.Mona Saeed Musned Alshammari
Master's in social work, Department of Sociology and Social Work, Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia.

أ.رحاب بنت غالب سلمان المشيخي
ماجستير خدمة اجتماعية، قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، ، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0009-0004-9121-7236

A.Rehab Ghaleb Salman Al-Mashikhi
Master's in social work, Department of Sociology and Social Work, Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2025/02/12، تاريخ القبـول: 2025/05/30، تاريخ النشر: 2025/06/15)

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تواجه المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية بمحافظة جدة. تم اعتماد منهج المسح الاجتماعي باستخدام العينة القصدية لجمع البيانات من عينة مكونة من (54) مرشداً أسرياً يعملون في تلك المراكز، وقد استخدمت الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، والتي خضعت للتحليل باستخدام برنامج SSPS، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود عدة معوقات تواجه المرشدين الأسريين، منها معوقات ذات صلة بالمرشدين أنفسهم، كان أبرزها نقص الخبرة العملية في مجال العمل الأسري. كما تم رصد معوقات متعلقة بالبيئة التنظيمية لمراكز الاستشارات الأسرية، وأهمها ضعف اهتمام المراكز بإعداد وتأهيل وتطوير الكوادر العاملة. بالإضافة إلى ذلك، ظهرت تحديات مرتبطة بالعملاء، مثل تخوف أحد أطراف النزاع من إفشاء أسراره من قبل المرشد. أما على المستوى المجتمعي، فقد تمثلت أبرز المعوقات في انخفاض مستوى الوعي العام بأهمية الإرشاد الأسري ودور مراكز الاستشارات الأسرية، وقد أوصت الدراسة بضرورة زيادة عدد المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات، مع وضع حد أقصى لعدد العملاء لكل مرشد، بما يتيح لهم التعامل بفعالية مع العدد الكبير من القضايا والمشكلات الأسرية المطروحة.

الكلمات المفتاحية: المعوقات، المرشدين الأسريين، مراكز الاستشارات الأسرية، محافظة جدة.

Abstract

The study aimed to identify the obstacles facing family counselors in family counseling centers in Jeddah Governorate. A social survey approach was adopted using a purposive sample to collect data from a sample of (54) family counselors working in these centers. A questionnaire was used as the main tool for collecting data, which was analyzed using SPSS. The results of the study revealed several obstacles facing family counselors, including obstacles related to the counselors themselves, the most prominent of which was the lack of practical experience in the field of family work. Obstacles related to the organizational environment of family counseling centers were also identified, the most important of which was the centers› lack of interest in preparing, qualifying, and developing the working cadres. In addition, challenges related to clients emerged, such as the fear of one of the conflicting parties that the counselor would disclose his secrets. At the societal level, the most significant obstacle was the low level of public awareness of the importance of family counseling and the role of family counseling centers. The study recommended increasing the number of family counselors in counseling centers, while setting a maximum number of clients per counselor, enabling them to effectively address the large number of family issues and problems presented.

Keywords: Challenges, family counselors, family counseling centers, Jeddah Governorate.

للاستشهاد: نهشل، مها بنت محمد؛ الشمري، منى بنت سعيد؛ المشيخي، رحاب بنت غالب. (2025). المعوقات التي تواجه المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية «دراسة وصفية على عينة من المرشدين الأسريين بمراكز الاستشارات الأسرية بمحافظة جدة». *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 03 (26)، ص133 – ص152.

Funding: "There is no funding for this research".

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

مقدمة:

لكي تنجح الأسرة في أداء وظائفها وهو ما يعرف بالأداء الأسري، فإنه لابد وأن يكون هناك نوع من التكامل الأسري بين أفرادها، وتتحدد جوانب هذا التكامل الأسري ومقوماته الأساسية في المقوم البنائي والنفسي والديني والصحي والاقتصادي والاجتماعي والقيمي، وإذا كانت وظائف الأسرة تتلخص في الإنجاب والتنشئة الاجتماعية وتحديد الأدوار والوظيفة الاقتصادية وإضفاء المكانة والوظيفة العاطفية ... الخ، فإن أي قصور في الأداء الوظيفي لأي منها سيترتب عليه خلل في بعض وظائفها مما يدفعها إلى طلب المساعدة والعون من الأخصائيين الاجتماعين الذين يعملون في مؤسسات رعاية الأسرة (زيدان، 2002، ص. 128).

ومن هذا المنطلق كان لابد من تشكيل مرجعيات للأسرة موثوقة مؤهلة تتولى مهمة تقديم المشورة والإصلاح بين أفراد الأسرة على أسس صحيحة تراعي النواحي الشرعية والاجتماعية والنفسية؛ نظراً لضعف دور بعض المؤسسات الشرعية في المجتمع، وبروز مرجعيات للأسرة أضرت بها وأسهمت في زيادة المشكلات الأسرية وتفاقمها عن قصد (كبعض وسائل الإعلام المختلفة)، أو عن غير قصد (كالأهل والأصدقاء، وغير المؤهلين للإصلاح (، وتتمثل هذه المرجعيات في عصرنا الحاضر في مراكز الإرشاد الأسري (الشلبي، 2019، ص. 29).

ومن هنا جاءت فكرة مراكز الإصلاح والإرشاد الأسري؛ فهي مؤسسات متخصصة تهدف إلى تعزيز استقرار الأسرة، باعتبارها النواة الأساسية للمجتمع، وتعمل هذه المراكز على تقديم خدمات شاملة تهدف إلى معالجة المشكلات الأسرية، وتحقيق التوازن في العلاقات بين أفراد الأسرة، من خلال توفير الدعم النفسي والاجتماعي والإرشاد المهني (العنزي، 2021، ص. 182).

كما تعمل هذه المراكز من خلال فرق متخصصة تضم خبراء في الإرشاد النفسي والاجتماعي، إضافة إلى مختصين في الشؤون الشرعية والقانونية، لتقديم استشارات متكاملة تُراعي احتياجات الأسرة وظروفها، وتأتي أهمية هذه المراكز في دورها الوقائي والعلاجي، حيث لا تقتصر على حل النزاعات القائمة فقط، بل تشمل التوعية بمفاهيم الحياة الأسرية السليمة، ما يجعلها دعامة أساسية لتعزيز التنمية الاجتماعية (البريكان، 2019، ص. 1879).

ويواجه المرشدون الأسريون وأعضاء مراكز الاستشارات الأسرية أثناء أداء مهامهم مجموعة من التحديات والمعوقات التي تعيقهم عن تحقيق دورهم بالشكل الأمثل في إتمام المصالحة الأسرية. وانطلاقًا من ندرة الدراسات التي تناولت تلك الصعوبات في السياق السعودي؛ فقد جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على مراكز الاستشارات الأسرية في محافظة جدة، بهدف تحليل دورها وأهدافها في معالجة القضايا الأسرية والاجتماعية. كما تهدف الدراسة إلى الكشف عن أبرز العقبات التي تواجه المرشدين الأسريين وتحد من فاعليتهم في تحقيق التوافق بين أفراد الأسرة.

مشكلة الدراسة:

مع زيادة حدة هذه الخلافات والمشكلات الأسرية فقد زاد توسع عمل ونشاط مراكز الاستشارات الأسرية، حيث يستخدم فيها المرشد الأسري معارف ومهارات واستراتيجيات مهنية كثيرة نظراً لتنوع هذه المشكلات الأسرية، وقد يستدعي ذلك قيامهم بالتدخل والتوفيق بين أفراد الأسرة وإحداث تغير أفضل للأسرة ومساعدتها على حل مشكلاتها المختلفة التي لا تستطيع حلها بمفردها لتحقيق الاستقرار الأسري وتجنب الصراعات والخلافات التي تعكر صفو الحياة الأسرية وتعزز وتقوي العلاقات بين أفراد الأسرة (الحجيلي، 2014، ص.549).

ويتعرض المرشد الأسري خلال تعامله مع العملاء لمواقف متعددة قد تؤثر سلبًا على أدائه الوظيفي، بالإضافة إلى انعكاساتها على حالته الصحية والنفسية والاجتماعية. إلى جانب ذلك، يواجه المرشدون في مراكز الإرشاد الأسري العديد من التحديات والعقبات المهنية التي قد تعيقهم عن أداء مهامهم بفعالية. وإنطلاقاً من هذه التحديات، تبرز أهمية دراسة هذا الموضوع، حيث تتعدد المعوقات التي تؤثر على العملية الإرشادية، والتي تشمل جميع أركانها: المرشد الأسري باعتباره الممارس الأساسي، وأطراف القضية الذين يُقدم لهم الإرشاد، وبيئة الإرشاد التي تتم فيها العملية، إضافةً إلى دور المجتمع بمؤسساته المختلفة في دعم أو عرقلة هذه الممارسة. كل هذه العناصر تُسهم في نجاح أو تعثر عملية الإرشاد الأسري. في ضوء ما سبق، تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما أبرز المعوقات التي تواجه المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية بمحافظة جدة من وجهة نظرهم؟

تساؤلات الدراسة:

1. ما المعوقات المرتبطة بالمرشدين الأسريين أنفسهم والتي تؤثر على أدائهم داخل مراكز الاستشارات الأسرية؟
2. ما المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية والخدمية داخل مراكز الاستشارات الأسرية والتي تواجه المرشدين الأسريين؟
3. ما المعوقات المرتبطة بالعملاء والتي تُشكّل عائقاً أمام المرشدين الأسريين في تحقيق أهداف الإرشاد؟
4. ما المعوقات المرتبطة بالمجتمع والتي تؤثر على قدرة المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية على أداء دورهم بفعالية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1. التعرف على المعوقات المرتبطة بالمرشدين الأسريين أنفسهم والتي تؤثر على أدائهم داخل مراكز الاستشارات الأسرية.
2. التعرف على المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية والخدمية داخل مراكز الاستشارات الأسرية والتي تواجه المرشدين الأسريين.

3. التعرف على المعوقات المرتبطة بالعملاء والتي تُشكّل عائقاً أمام المرشدين الأسريين في تحقيق أهداف الإرشاد.

4. التعرف على المعوقات المجتمعية التي تؤثر على قدرة المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية على أداء دورهم بفعالية.

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية.

1. أهمية دراسة الأسرة السعودية وما يوجهها من تحديات مجتمعية، كون الأسرة مؤسسة اجتماعية، فتكوين الأسرة ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشري ودوام الوجود الاجتماعي.

2. إن استقرار الأسرة هدف سام تتطلع إليه الشريعة الاسلامية وذلك لدور الأسرة في تنشئة الأبناء ورعايتهم، وهذا يتطلب معالجة أي خلل قد يحصل أو أي خلاف يقع بين أفرادها، ومن هنا أصبح لزاماً أن يتم تولي دور الإرشاد الأسري بين أفرادها وعدم ترك الأمر للنزاع والتقاضي وعدم ترك باب التجاذب وتفاقم الخلافات بينهما.

ب-الأهمية التطبيقية:

1. قد تساهم الدراسة الحالية في تقديم مقترحات لبرنامج تدخل مهني في إطار الإرشاد الأسري بهدف مواجهة المشكلات الأسرية في الأسرة السعودية.

2. يتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة المؤسسات الاجتماعية والتنموية والجمعيات الخيرية التي تعني بالعمل الاجتماعي وإصلاح ذات البين وجمع المهتمين بهذا المجال في بناء خططهم الاستراتيجية.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم المرشدين الأسريين:

يعرف المرشد الأسري بأنه «هو الشخص المؤهل أكاديميًا ومهنيًا لتقديم خدمات إرشادية واستشارية تهدف إلى تعزيز العلاقات الأسرية وتحقيق التوازن بين أفراد الأسرة، من خلال تحديد المشكلات، تحليلها، واقتراح الحلول المناسبة بأسلوب علمي ومنهجي» (أبو أسعد، 2008، ص. 43).

مفهوم مراكز الاستشارات الأسرية:

تعرف مراكز الإرشاد الأسري بأنها «هي مؤسسات متخصصة تقدم خدمات دعم وإرشاد للأسر، تهدف إلى تعزيز التماسك الأسري، وحل النزاعات بين أفراد الأسرة بطرق علمية ومنهجية، وتعتمد هذه المراكز على فريق من المختصين في مجالات الإرشاد النفسي والاجتماعي، والشؤون القانونية والشرعية، لتوفير حلول شاملة ومتوازنة تُسهم في معالجة المشكلات الأسرية والاجتماعية» (الشلبي، 2019، ص. 52).

وتعرف مراكز الاستشارات الأسرية بأنها هي: مؤسسة اجتماعية تهدف إلى تلبية حاجة المجتمع إزاء التداعيات السلبية التي تواجهها الأسرة للارتقاء بمستوى الوعي لدى أفراد الأسرة في مجال التعامل الأسري.

الإطار النظري للدراسة:

1.أهمية مراكز الإرشاد والاستشارات الأسرية

تتضح أهمية الإرشاد الأسري من المكانة التي أولاها الإسلام للأسرة باعتبارها ركيزة أساسية لرفاهية المجتمع وتنميته، ومن المخاطر المرتبطة بزيادة الشقاق والخلاف بين الزوجين، والتي تؤثر على الأسرة ومكوناتها، وتؤثر بشكل كبير على الأطفال والتماسك الاجتماعي (العزة، 2019، ص. 39).

وتبرز أهمية هذه المراكز في عدد من النقاط يوضحها الحبيب (2019، ص. 22) كما يلي:

- تسهم في حل النزاعات بين أفراد الأسرة، خاصة الخلافات الزوجية، مما يقلل من احتمالات التفكك الأسري.
- تعمل على تحسين جودة التواصل بين الأزواج والأبناء، مما يعزز التفاهم والانسجام الأسري.
- تقدم برامج توعوية وإرشادية تهدف إلى تثقيف الأسر حول أهمية التخطيط للحياة الزوجية وأساليب تربية الأبناء.
- – تساعد في تعزيز الوعي بأسباب المشكلات الأسرية وطرق الوقاية منها قبل تفاقمها.
- توفر بيئة آمنة وسرية لمساعدة الأفراد والأسر على التعبير عن مشكلاتهم والبحث عن حلول مناسبة.
- تقدم استشارات زوجية تسهم في حل الخلافات بين الأزواج، وتقوية العلاقة الزوجية.
- تسعى إلى تحقيق التوافق الأسري عبر معالجة المشكلات الزوجية بطرق علمية ومنهجية.
- تساعد الأسر في فهم احتياجات الأطفال والمراهقين وتقديم استراتيجيات فعالة للتعامل معهم.
- تقدم خدمات التدخل العاجل لحل الأزمات الأسرية الحادة، مثل حالات العنف الأسري أو فقدان أحد أفراد الأسرة.
- تساعد في تجاوز الصعوبات التي تواجه الأسر في المراحل الانتقالية، مثل الطلاق أو إعادة الزواج.
- تعزز التماسك الاجتماعي عبر تقوية الروابط الأسرية.
- تنظم ورش عمل ودورات تثقيفية تهدف إلى رفع مستوى الوعي بأهمية الإرشاد الأسري ودور مراكز الاستشارات في دعم الأسرة.

2.مجالات الخدمة في مراكز الإرشاد والاستشارات الأسرية:

- الإرشاد الأسري: وذلك من خلال مساعدة أفراد الأسرة على تحقيق الاستقرار والتوافق الأسري عبر فهم مسؤولياتهم وحل المشكلات العائلية، مع التركيز على العلاقات بين أفراد الأسرة والأقارب (الحبيب، 2019، ص. 28).
- الإصلاح الأسري: وذلك من خلال السعي لإزالة النزاعات الزوجية وتحقيق التوافق والمصالحة بين الأطراف بطريقة مشروعة وسلمية.
- الإرشاد النفسي: وذلك من خلال تقديم الدعم للفرد لفهم ذاته، واكتشاف قدراته، والتعامل مع مشكلاته وضغوط الحياة، مما يسهم في تحقيق التوافق النفسي وإدارة حياته بفعالي (زهران، 1998، ص.434).
- الإرشاد التربوي: وذلك من خلال توجيه الأهل والمربين والأبناء لتنمية مهاراتهم التربوية والحياتية، وحل الصعوبات التي تواجههم لتحقيق النجاح والأمان التربوي (الفسفوس، 2007، ص.7).
- الإرشاد الاجتماعي: وذلك من خلال مساعدة الأفراد على التغلب على التحديات الاجتماعية وتحقيق التوافق مع المحيط من حولهم (آل درعان، 2011، ص. 75).
- الإرشاد الزواجي: وذلك من خلال دعم الأفراد في اختيار الشريك المناسب، والاستعداد للحياة الزوجية، وتحقيق التوافق وحل المشكلات في مراحل ما قبل الزواج وأثنائه وبعد انتهائه، إضافة إلى تقديم خدمات شاملة (نفسية، اجتماعية، تربوية، وطبية.
- الإرشاد القانوني: وذلك من خلال توجيه الأفراد لفهم حقوقهم وواجباتهم القانونية والشرعية، ومساعدتهم على التعامل مع القضايا القانونية بحيادية ووفق الأنظمة.

3. الحالات المستهدفة لمراكز الاستشارات الأسرية.

تستهدف مراكز الاستشارات الأسرية العديد من الحالات؛ من أبرزها: (بدوي، 2017، ص. 254)

- الأسر المعرضة للتفكك بأشكاله المختلفة.
- الأرامل والمطلقات اللاتي لا يستطعن السيطرة على أبنائهن.
- الآباء الذين يفتقدون الآلية المناسبة لتوجيه أبنائهم.
- المتزوجون الجدد الذين يحتاجون إلى ما يعينهم على تجنب الوقوع في المشكلات التي تهدد حياتهم الأسرية.
- الأطفال والفتيات والفتيان المعرضون للإيذاء.
- أسر السجناء ومساعدتهم لتجاوز المصاعب التي تواجههم إثر غياب عائل الأسرة.
- أسر متعاطي المخدرات أو مدمني المسكرات وأقاربهم لمساعدتهم في التعرف على الأسلوب الأمثل للتعامل مع هذه الحالات.
- المحتاجون للخدمات الاجتماعية وتبصيرهم بطرق الحصول عليها.

4. مصادر الحالات التي تعالجها مراكز الإرشاد والاستشارات الأسرية.

تشير الحضريتي (2020، ص. 270) لأهم مصادر الحالات التي تعالجها المراكز كما يلي:

- حالات يتقدم أصحابها للمراكز مباشرة، حيث يبحثون عن إيجاد حل لمشكلاتهم ومن ثم توجيههم وإرشادهم.
- حالات ترد من الجهات الحكومية المعنية بالأسرة والطفولة، كالمحاكم الشرعية في بعض الدول، وكذلك هيئات غير حكومية مثل المؤسسات والهيئات المهتمة بشؤون الأسرة.
- حالات ترد من أئمة المساجد مثلاً، وغيرهم كرؤساء الجمعيات والمحامين، وخاصة في بعض الدول النامية، وكذلك أفراد سبق تعاملهم مع المكتب، واستفادوا من خدماته، فوجهوا غيرهم إلى تلك المراكز لمعاونتهم في حل مشكلاتهم.

5. دور مراكز الإرشاد والاستشارات الأسرية في تحسين حياة الأسر:

تقوم مراكز الإرشاد والاستشارات الأسرية بتلبية حاجات المجتمع تجاه التداعيات السلبية التي تواجهها الأسرة للارتقاء بمستوى الوعي لدى أفراد الأسرة في مجال التعامل الأسري، وتفعيل مفهوم الاستشارات الأسرية والتربوية، ونشر ثقافة قيم الأسرة في المجتمع، ومعالجة المشاكل الأسرية والزوجية بشكل خاص والحد من حالات الطلاق والتفكك الأسري، وذلك من خلال التركيز على أهداف مرتبطة بما يلي:

الإصلاح والتمكين الأسري:

يعرف الإصلاح الأسري بأنه المعاقدة والاتفاق على إزالة التنافر وإنهاء النزاعات الزوجية والأسرية بالتوفيق والمسالمة بينهم على وجه مشروع (قسم الدراسات والتطوير بجمعية المودة الخيرية، 1432، ص.9).

وعرف الصلح في قانون الأسرة بأنه: العملية التي من خلالها الأطراف الذين انفصلوا قانونياً ويحتاجون إلى استرجاع العلاقة الزوجية والمعاشرة. بينما يعرف التمكين لغة بأنه التقوية أو التعزيز، وفي الخدمة الاجتماعية فقد تعددت وجهات النظر حول تعريفه، فهناك من يرى بأنه استراتيجية لتقوية الفقراء في حق تقرير مصيرهم بأنفسهم من خلال المشاركة في اتخاذ القرار على المستوى المحلي، وما قد يواجه ذلك من تعارض للمصالح بين بناء القوة والفقراء وتنظيمهم واتفاقهم حول أهداف ومصالح

مشتركة وتدعيم مشاركتهم في المنظمات الشعبية الحكومية ليتحولوا من متلقين للخدمات إلى مطالبين بها (البريكان، 2019، ص. 1849).

ويرى البريكان (2019) أن دور مراكز الإرشاد والاستشارات الأسرية في الإصلاح والتمكين الأسري يظهر من خلال:

- خيارات أو خطوات اجرائية تعتمد على جوانب معرفية وانفعالية وسلوكية مرتبطة بالعادات والتقاليد والثقافة المجتمعية للمجتمع السعودي.
- حل ما قد يواجه الأسرة السعودية من تصدعات للبعد عن فكرة الطلاق واسترجاع العلاقة الزوجية والمعاشرة من خلال متخصص مهني يطلق عليه المصلح الأسري.
- التوضيح للمستفيدين من مراكز الاستشارات الأسرية بأن لديهم الكفاءة والقدرة لكيفية استغلالها.
- من خلال مشاركتهم في اتخاذ القرارات بأنفسهم واستقلالهم الذاتي وزيادة وعيهم بالخدمات المختلفة التي تساعد في تحسين نوعية حياتهم.

التوجيه والإرشاد الأسري والزواجي.

يعرف الإرشاد الأسري بأنه عملية مساعدة مدروسة يقدمها مرشد أسري متخصص في استخدام أسس الإرشاد لمساعدة الأفراد والأسر في شكل انفرادي أو اجتماعي. كما أن عملية التوجيه والإرشاد الأسري هي عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الزوجين أو أحد أفراد الأسرة ليفهم ذاته ودوره ومسؤولياته وواجباته داخل أسرته، وتنمية إمكاناته لحل مشكلاته للوصول إلى التوافق من الناحية الزوجية والأسرية والاجتماعية (البريثن، 2008، ص. 312).

ويرى البريكان (2019) أن دور مراكز الإرشاد الأسري في التوجيه والإرشاد الأسري والزواجي يظهر من خلال:

- مساعدة أفراد الأسرة على تحسين الاتصال وحل النزاعات التي تعوق أدائهم الاجتماعي وتحول دون توافقهم مع أنفسهم ومع مجتمعهم.
- الوصول إلى التوافق من الناحية الزوجية والأسرية والاجتماعية لتحسين أسلوب حياتهم المعيشية.
- تقديم استراتيجيات وأبعاد علمية ومهنية لإنجاز ما تصبو إليه مراكز الإرشاد والإصلاح الأسري من أهداف تنموية للمستفيدين من أنشطتها وبرامجها.

الوقاية والتأهيل الأسري.

ويرتبط هذا المفهوم بمفهوم الوساطة الأسرية ومفهوم الاستقرار الأسري ومفهوم الوعي الأسري، فقد عرفت الوساطة الأسرية بأنها محاولة لمساعدة الأطراف في خلاف للاستماع إلى بعضنا البعض للحد من الأضرار التي يمكن أن تأتي من خلال مثل (العداء) من أطراف أخري لتعظيم أي منطقة من الاتفاق، وإيجاد وسيلة لمنع مجالات الخلاف من التدخل في عملية البحث عن حل وسط أو نتيجة متفق عليها بصورة متبادلة (البشايرة، 2016، ص. 319).

والوساطة مصطلح يشير إلى وجود طرف ثالث محايداً يساعد ويسهل ويوجه الطرف الأول والطرف الثاني إلى التوصل إلى اتفاق، ويعتمد على مراعاة الخصوصية والسرية، والوساطة أصبحت حلاً أكثر سلاماً ومقبولاً دولياً، كما أن الوساطة الأسرية عبارة عن عملية ووسيلة تستخدم في حالة تسوية النزاعات بين طرفين أو أكثر من تأثيرات ملموسة في جميع المجالات الاجتماعية والاقتصادية ومنها المجال الأسري من خلال متخصص مهني يطلق عليه الوسيط الأسري، كما يرتبط مصطلح التأهيل بكيفية قيام المصلح الأسري بمراكز الإرشاد والإصلاح الأسري بإعداد أفراد الأسرة للاستثمار الايجابي في المعيشة وتكوين مواطنين صالحيين.

ويرى البريكان (2019) أن دور مراكز الإرشاد الأسري في الوقاية والتأهيل الأسري يظهر من خلال:

- تسوية النزاعات بين طرفين أو أكثر من خلال متخصص مهني من قبل تكوين أسرة وبعد الزواج وعند وجود أطفال.
- مساعدة الأسر على تحسن توعية حياتهم.
- توجيه مصدر الاضطراب الأسري للأنشطة الاجتماعية والحياتية في مواجهة ما تتعرض له الأسرة من مشكلات نفسية وسلوكية أو اجتماعية أو اقتصادية.
- الوصول لعدد من البدائل واختيار أنسبها وتنفيذها ومتابعتها وتقويمها بطريقة عقلانية رشيدة لإحداث نوع من الاستقرار الأسري.

6. التحديات التي تواجه مراكز الإرشاد والاستشارات الأسرية.

تعد الصعوبات المهنية من أبرز القضايا التي تواجه مراكز الإرشاد، حيث ترتبط طبيعة المهنة بتحديات متزايدة تزداد مع أهمية الدور الذي تلعبه في المجتمع (درويش، 2005، ص. 71). ومن أبرز هذه التحديات ما يلي:

التحديات المهنية المرتبطة بالمرشد الأسري:

وفقًا لبرقاوي (2007)، تشمل أبرز هذه الصعوبات:

- نقص الموارد المادية والبشرية اللازمة لممارسة الإرشاد الأسري بفعالية.
- غياب دور فعال لوسائل الإعلام ومؤسسات المجتمع المدني في دعم الإرشاد الأسري.
- قلة فرص التواصل وتبادل الخبرات بين المرشدين الأسريين.
- ندرة الأبحاث والدراسات المتخصصة في مجال الإرشاد الأسري.
- شعور بعض المرشدين بعدم الرضا عن عملهم.

- عدم وضوح دور المرشد الأسري لدى الأسر.

تحديات العلاقات المهنية داخل العمل:

- غياب الدعم الإداري للمرشدين الأسريين وعدم توفير الإمكانيات اللازمة لنجاح العملية الإرشادية.
- ضعف المتابعة والإشراف على عمل المرشدين الأسريين (العبد الكريم، 2022، ص. 68).

التحديات الشخصية للمرشد الأسري:

- ضعف الدافعية للعمل نتيجة ظروف المهنة.
- صعوبات في بناء علاقات مهنية جيدة مع الآخرين.
- التحيز أو غياب الموضوعية في التعامل مع الحالات.
- عدم القدرة على مواكبة المتغيرات المجتمعية (العنزي، 2021، ص.181).

النظرية المفسرة للدراسة:

اعتمدت الدراسة على «النظرية البنائية الوظيفية» حيث يعتبر الاتجاه البنائي اتجاهاً تكاملياً يستند إلى الرؤية الشمولية في التحليل، فالفكرة الأساسية التي تقوم عليها البنائية الوظيفية — كما يراها «تالكوت بارسونز» هي النظر إلى المجتمع على أنه كل يتألف من مجموعة من البناءات التي تمارس وظائف محددة، وهذا الكل يعني أن أجزاءه متساندة وتستهدف تحقيق التوازن في العلاقات القائمة بينها والتكامل الذي يعتبر من أهم الخصائص التي يتصف بها الكل الاجتماعي، بما يتلاءم أجزاؤه مع بعضها البعض لتحقيق حد من الترابط والوحدة والانسجام (العرابي، 1999، ص. 120).

ويمكن القول إن دور مراكز الاستشارات الأسرية في معالجة المشكلات والخلافات الأسرية والاجتماعية يتمثل في تدريب الزوجين على اكتساب مهارات وممارسات فعالة تساعدهم على حل مشكلاتهم بشكل مستقل، سواء كانت تتعلق بأنفسهم أو بأبنائهم. يشمل ذلك تعليم أساليب تشجيع السلوك الإيجابي، واستخدام طرق التوجيه المباشر وغير المباشر لسلوك الأبناء، إضافة إلى تعلم كيفية التعامل مع الأبناء وفقًا لاختلافاتهم الفردية (المسعود، 2016، ص.17).

من جهة أخرى، تشير الدراسة إلى أن المعوقات التي يواجهها المرشدون الأسريون في مراكز الاستشارات قد تنشأ نتيجة لعدم معرفتهم المسبقة بطبيعة العمل الذي سيقومون به، أو لقصور في المعلومات التي قد تسهم في أداء مهامهم بكفاءة. وقد تكون هذه المعوقات مرتبطة بعوامل ذاتية تخص المرشدين أنفسهم، أو ناتجة عن العملاء، أو البيئة المؤسسية والمجتمع المحيط، إن توفير المعلومات الدقيقة وتعريف المرشدين الأسريين بمهامهم بشكل واضح يساعدهم على فهم حدود وظيفتهم وأولوياتها، ويتيح لهم إدارة وقتهم بشكل أكثر كفاءة، مما يسهم في تعزيز تعاون الآخرين معهم وزيادة فاعليتهم في أداء المهام المطلوبة منهم، وبالتالي تحسين قدرتهم على التعامل مع المشكلات والخلافات الأسرية بفعالية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة العبد الكريم (2022) إلى تحليل التحديات المهنية المعاصرة التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين في مجالي الإرشاد والعلاج الأسري. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث تم تحديد مجتمع الدراسة كأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وقد بلغ حجم العينة 108 أفراد. واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج المهمة، أبرزها وجود تحديات مهنية تواجه الأخصائيين الاجتماعيين في الإرشاد والعلاج الأسري. تمثلت هذه التحديات في نقص التخصص لدى بعض ممارسي مهنة الخدمة الاجتماعية في مجال العمل مع الأفراد المتأثرين، بالإضافة إلى قصور السياسات والتشريعات المنظمة لممارسة الخدمة الاجتماعية في هذا المجال. ومن بين التحديات الأخرى التي أظهرتها الدراسة، كانت ضعف الاعتراف بمهنة الخدمة الاجتماعية بشكل عام، وفي مجال الإرشاد والعلاج الأسري بشكل خاص، مما يؤدي إلى تدخل تخصصات أخرى للعمل في هذا المجال

كما سعت دراسة العقيلي (2021) إلى تحديد المعوقات التي تعيق عمل الأخصائي الاجتماعي في مجال الإصلاح الأسري. اعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات من الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مراكز الإصلاح الأسري بمدينة الرياض، الذين بلغ عددهم 100 أخصائي اجتماعي. تم استخدام أسلوب الحصر الشامل لمجتمع الدراسة، وتم استرداد 80 استبانة صالحة للتحليل. وكشفت النتائج أن أفراد عينة الدراسة وافقوا بشكل كامل على دور الأخصائي الاجتماعي في مجال الإصلاح الأسري، حيث يقوم بإدارة النزاع الأسري بموضوعية وسرية، ويستمع لوجهات نظر الأطراف المتنازعة، ويوضح لهم الآثار المترتبة على النزاع، ويساهم في تسوية الخلافات بينهم. كما وافق أفراد العينة على دور مراكز الإصلاح الأسري في الحد من تفاقم المشكلات الأسرية، من خلال تثقيف الأسر حول المشكلات الاجتماعية وكيفية معالجتها، ودراسة المشكلات الاجتماعية التي تؤدي إلى النزاع، وتقديم الاستشارة والتوجيه للمقبلين على الزواج، وأظهرت الدراسة أيضاً أن أبرز المعوقات التي تحد من فعالية عمل الأخصائي الاجتماعي في مجال الإصلاح الأسري تتمثل في ضعف الوعي بتأثير المشكلات الزوجية على الأبناء والمجتمع، بالإضافة إلى عدم وعي الأسر بتبعات هذه المشكلات في المستقبل.

وجاءت دراسة الروقي (2021) والتي هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإرشاد الأسري في المجتمع السعودي، وقد اتبعت الباحثة منهج المسح الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (114) مفردة من المرشدين الممارسين للإرشاد الأسري في

عدد من المراكز بمدينة جدة، وقد تم اختيارهم عشوائياً، وتم استخدام الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة، وأظهرت النتائج أن الإناث أكثر الأخصائيين العاملين في مراكز الإرشاد الأسري بنسبة بلغت (69 %)، وأن طبيعة دورهم في الإرشاد الأسري هو تشخيص وتقدير المشكلة، وأن المداخل العلاجية المستخدمة في الإرشاد الأسري كان أعلاها العلاج المعرفي السلوكي بنسبة (27 %)، وأن غالبية الأخصائيين لديهم تعاقد مهني يوضح الحقوق والواجبات بين الممارسين والعملاء بنسبة بلغت (62 %)، وأن الأخصائيين في مراكز الإرشاد الأسري لديهم مكاتب خاصة منفصلة في حالة الاستشارة الحضورية بنسبة مئوية بلغت (89 %)، وأن اكثر المعوقات التي تواجه المرشد خلال عملية الارشاد تبين أن أكثرها هي المعوقات الثقافية ، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد ممارسين مهنيين في الإرشاد الأسري مؤهلين علمياً ومهنياً للتعامل مع الحالات، وكذلك إعادة النظر في رسوم الجلسات التي قد تكون مكلفة لبعض الأسر أو الحالات والعمل على توعية المجتمع حول أهمية الإرشاد الأسري .

كما هدفت دراسة (Kotera, et al., 2021) إلى استكشاف العلاج الإرشادي الرقمي، خصوصاً في ظل جائحة كورونا، وتقييم التصورات حول الإرشاد الرقمي من منظور المرشدين الأسريين، بالإضافة إلى مناقشة إمكانيات استفادة المرشدين من هذا النظام. اعتمد الباحثون على المنهج النوعي، حيث تم إجراء مقابلات شخصية معمقة مع تسعة مرشدين يعملون في مدينة كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية. تناولت المقابلات التجارب الإيجابية للإرشاد عبر الإنترنت، إلى جانب التحديات التي يواجهها كل من المرشدين والعملاء في هذا النظام، فضلاً عن أهمية إعداد وتدريب المرشدين على الإرشاد الرقمي، وأظهرت الدراسة العديد من القضايا المهمة المرتبطة باستخدام الإرشاد الأسري الرقمي، مثل الحدود المهنية غير الواضحة، التي قد تؤثر سلباً على العلاقة الإرشادية والعلاقات الأسرية. أوصت الدراسة بضرورة تدريب المرشدين الأسريين على استخدام هذا النظام الرقمي بشكل فعال وإيجابي، بما يساعد في تحسين خدمات الدعم الأسري للعملاء.

وسعت دراسة الربابعة (2018) إلى إبراز مكانة الأسرة ودورها الفاعل في كيان المجتمع، والوقوف على أهم الخلافات التي تقع بين الزوجين، وبيان الآثار السلبية المترتبة على ترك الخلافات تعصف بكيان الأسرة، وكذلك إبراز دور مديرية الإصلاح الأسري في دائرة قاضي القضاة الفاعل في إصلاح الخلل الذي يقع بين الزوجين وحماية الأسرة من التفكك، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك أسباب عديدة للخلافات الزوجية من أهمها المال والغيرة وعدم التوافق واختلاف الأولويات والإجهاد والضغط النفسي وقضاء وقت طويل خارج المنزل والخلافات في المنام ورعاية الأطفال والشك والأهل والأقارب والإكراه على الزواج والغش والتدليس وراتب الزوجة والإرهاق في المهر، كما أن مكاتب الإصلاح تتكون من رئيس وأمين وكادر إداري معاون من المختص في الشريعة وعلم الاجتماع وعلم النفس.

كما هدفت دراسة (Pereira and Rekha, 2017) إلى استكشاف أنظمة تعليم الإرشاد الأسري على مستوى الدراسات العليا، بالإضافة إلى التحديات التي يواجهها المستشارون العاملون في بيئات متنوعة، مع التركيز على الصعوبات التي يواجهها المرشدون المبتدئون في الهند، خاصة في ظل غياب هيئة تنظيمية للمستشارين في البلاد. اعتمد الباحثون على المنهج الاستكشافي، حيث تم اختيار 14 مشاركاً من بيئات مختلفة مثل المدارس، والكليات، وبرامج مساعدي الموظفين، ومراكز الاستشارات الأسرية، ومراكز إعادة التأهيل النفسي، ومراكز مكافحة الإدمان، والمؤسسات الخاصة. تم اختيار العينة وفق منهجية عينة هادفة، ثم جرت مقابلة المشاركين وتسجيل وتحليل المقابلات باستخدام تحليل المحتوى النوعي، وأظهرت الدراسة أن المرشدين والمعالجين يواجهون العديد من العوائق والتحديات، مثل قلة الوعي بأهمية الإرشاد، والأجور غير الكافية، وانعدام الأمن الوظيفي، بالإضافة إلى غياب هيئة مهنية لتنظيم الإرشاد. أوصت الدراسة بإنشاء شبكة تنظيمية تضم مرشدين ومتخصصين علاجين للإشراف على التدريب والمشورة، فضلاً عن مناقشة الآثار المترتبة على تدريب المستشارين الأسريين وتطويرهم المهني والإرشادي.

وهدفت دراسة الحجيلي (2014) إلى استكشاف مستوى معوقات الإصلاح الأسري من وجهة نظر المصلحين الأسريين. اعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي وشملت عينة من المصلحين الأسريين بلغ عددهم 69 مصلحاً، حيث تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن معوقات الإصلاح الأسري المرتبطة بالمجتمع تتمثل في ضعف دور وسائل الإعلام في التوعية بأهمية الإصلاح الأسري، بالإضافة إلى قلة الدراسات العلمية المتخصصة في هذا المجال. كما أكدت النتائج أن أبرز معوقات الإصلاح الأسري المتعلقة ببيئة العمل هي نقص الدعم المادي لبرامج الإصلاح الأسري، وضعف نشر ثقافة الإصلاح الأسري وأهمية هذا المجال. فيما يتعلق بأطراف القضية، أظهرت الدراسة أن التأثير السلبي من قبل أطراف خارجية على أحد طرفي النزاع يشكل عائقاً رئيسياً، بينما تتعلق معوقات الإصلاح الأسري الخاصة بالمصلح الأسري بعدم كفاية التأهيل التخصصي للمصلحين وقلة إلمامهم بمهارات الإصلاح الأسري، وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة إنشاء معهد متخصص لتدريب وتأهيل المصلحين الأسريين لضمان تحسين ممارسات الإصلاح الأسري.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بناءً على ما استعرضته الباحثتان من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، تم تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، بالإضافة إلى توضيح أوجه الاستفادة كما يلي:

أولاً: أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

1. التوافق في الأهداف: تتفق الدراسة الحالية مع دراسات سابقة، مثل دراسة (الحجيلي، 2014)، و(العبد الكريم، 2022)، و(العقيلي، 2021)، التي تناولت المعوقات والصعوبات التي تواجه مراكز الإرشاد والإصلاح الأسري.
2. المنهجية المتبعة: تتفق غالبية الدراسات السابقة، بما في ذلك دراسة (العقيلي، 2021)، ودراسة (الروقي، 2021)، ودراسة (الحجيلي، 2014)، مع الدراسة الحالية في استخدام منهج المسح الاجتماعي كمنهج مناسب للدراسة.
3. الأدوات البحثية: اعتمدت الدراسة الحالية، مثل دراسات (الحجيلي، 2014) و(العقيلي، 2021)، على الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات.

ثانياً: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

1. اختلاف مكان التطبيق: ركزت الدراسة الحالية على مجتمع معين داخل المملكة العربية السعودية، بينما تميزت بعض الدراسات السابقة بتنوع مواقع تطبيقها؛ مثل دراسة (العبد الكريم، 2022) ودراسة (العقيلي، 2021) التي أجريت في المملكة العربية السعودية، ودراسة (الربابعة، 2018) التي أجريت في الأردن، مما يظهر اختلافًا في مجتمعات الدراسة.

ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

1. تعزيز فهم الموضوع: ساعدت الدراسات السابقة الباحثتان في فهم مجالات الدراسة، تحديد متغيراتها، واختيار الأساليب الإحصائية الملائمة لتحليل النتائج.
2. تصميم الأداة البحثية: استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في تصميم الاستبانة وفقراتها بما يتناسب مع موضوع الدراسة الحالية.
3. تحليل النتائج والتوصيات: استفادت الباحثتان من نتائج، توصيات، ومقترحات الدراسات السابقة في صياغة وإثراء جوانب الدراسة الحالية.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

1. نوع الدراسة:

تصنف هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية، التي تهدف إلى وصف خصائص الظاهرة أو المشكلة موضوع البحث بطريقة دقيقة سواء من حيث الكيف أو الكم. تركز الدراسات الوصفية على تحليل وتفسير الظاهرة لتحديد معالمها وتقديم صورة واضحة عنها، مع الاعتماد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص نتائج ذات دلالة. تهدف هذه النتائج في نهاية المطاف إلى إصدار توصيات أو مقترحات تتعلق بالموقف أو الظاهرة قيد الدراسة (القاسم، 2021، ص. 536).

2.منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على منهج المسح الاجتماعي باستخدام العينة العشوائية، وهو من المناهج الأساسية في الدراسات الوصفية التحليلية، ويتميز منهج المسح الاجتماعي بقدرته على توفير بيانات ومعلومات شاملة ودقيقة حول موضوع الدراسة.

3. عينة الدراسة:

تم اعتماد أسلوب العينة القصدية في هذه الدراسة، حيث تم توزيع الاستبانة إلكترونيًا عبر نماذج Google Forms، وتم نشرها من خلال وسائل التواصل الاجتماعي مثل تطبيق «واتساب» والبريد الإلكتروني، واستهدفت مجموعة من المرشدين الأسريين العاملين في مراكز الاستشارات الأسرية بمحافظة جدة، وقد حرصت الباحثتان على جمع أكبر عدد ممكن من الردود، وقد تم تحليل 54 استجابة مكتملة من المرشدين الأسريين (ذكورًا وإناثًا)، وهي تمثل عينة الدراسة التي تعكس المجتمع المستهدف.

4. أدوات جمع البيانات:

تم إعداد استبانة لتحقيق أهداف الدراسة والتعرف على المعوقات التي يواجهها المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية. تضمنت الاستبانة قسمين رئيسيين:

القسم الأول: البيانات الأولية: وتشمل معلومات عامة عن أفراد العينة، بما في ذلك: (الجنس، الفئة العمرية، المؤهل التعليمي، التخصص، عدد سنوات الخبرة في مجال الإرشاد الأسري، عدد الدورات التدريبية التي حصل عليها المرشد، مدى مساهمة الدورات التدريبية في تعزيز المعرفة المهنية، تأثير الميزانية المادية المحدودة للمركز كعائق لتطوير المستشار).

القسم الثاني: الأسئلة الموضوعية: يتضمن هذا القسم 28 عبارة موزعة على أربعة محاور رئيسية، حيث يحتوي كل محور على 7 عبارات، تغطي الجوانب المرتبطة بموضوع الدراسة بشكل متكامل.

- المحور الأول: المعوقات المرتبطة بالمرشدين الأسريين أنفسهم والتي تؤثر على أدائهم داخل مراكز الاستشارات الأسرية.
- المحور الثاني: المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية والخدمية داخل مراكز الاستشارات الأسرية والتي تواجه المرشدين الأسريين.
- المحور الثالث: المعوقات المرتبطة بالعملاء والتي تُشكّل عائقاً أمام المرشدين الأسريين في تحقيق أهداف الإرشاد.
- المحور الرابع: المعوقات المجتمعية التي تؤثر على قدرة المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية على أداء دورهم بفعالية.

وقد تم إستخدام مقياس ليكرت للتدرج الثلاثي، وهو من الصيغ المستخدمة في مجال قياس الإتجاهات وسمات الشخصية والكثير من المتغيرات في المجال النفسي والاجتماعي والتربوي،

والكثير من المقاييس النفسية.

5. صدق أداة الدراسة وثباتها

صدق الاتساق الداخلي:

تم قياس صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تم حساب العلاقة بين كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه. وقد أظهرت النتائج ما يلي:

جدول 1

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة حسب المحاور

رقم العبارة	معامل الإرتباط بالمحور	الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الإرتباط بالمحور	الدلالة الإحصائية
1/ المعوقات المرتبطة بالمرشدين الأسريين أنفسهم والتي تؤثر على أدائهم داخل مراكز الاستشارات الأسرية			**2/ المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية والخدمية داخل مراكز الاستشارات الأسرية والتي تواجه المرشدين الأسريين**		
1	.386**	0.004	1	.458**	0.000
2	.434**	0.001	2	.389**	0.004
3	.374**	0.005	3	.639**	0.000
4	.587**	0.000	4	.493**	0.000
5	.470**	0.000	5	.427**	0.001
6	.533**	0.000	6	.466**	0.000
7	.631**	0.000	7	.496**	0.000
3/ المعوقات المرتبطة بالعملاء والتي تُشكّل عائقاً أمام المرشدين الأسريين في تحقيق أهداف الإرشاد			**4/ المعوقات المجتمعية التي تؤثر على قدرة المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية على أداء دورهم بفعالية**		
1	.630**	0.000	1	.480**	0.000
2	.591**	0.000	2	.485**	0.000
3	.506**	0.000	3	.676**	0.000
4	.684**	0.000	4	.631**	0.000
5	.711**	0.000	5	.517**	0.000
6	.326*	0.016	6	.573**	0.000
7	.595**	0.000	7	.496**	0.000

(**) معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

**يشير إلى دلالة إحصائية عند مستوى (0.01).

* يشير إلى دلالة إحصائية عند مستوى (0.05).

تظهر النتائج وجود معاملات ارتباط دالة إحصائياً، مما يشير إلى اتساق داخلي مرتفع لأداة الدراسة.

ثبات الإستبانة:

تم استخدام معاملات ألفا كرونباخ لقياس ثبات الأداة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول 2

معاملات الثبات للاستبانة بطريقة كرونباخ-ألفا

المحاور	عدد العبارات	كرونباخ-ألفا
1/ المعوقات المرتبطة بالمرشدين الأسريين أنفسهم والتي تؤثر على أدائهم داخل مراكز الاستشارات الأسرية	10	0.779
2/ المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية والخدمية داخل مراكز الاستشارات الأسرية والتي تواجه المرشدين الأسريين	7	0.729
3/ المعوقات المرتبطة بالعملاء والتي تُشكّل عائقاً أمام المرشدين الأسريين في تحقيق أهداف الإرشاد	7	0.677
4/ المعوقات المجتمعية التي تؤثر على قدرة المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية على أداء دورهم بفعالية	7	0.720
الإستبيان كاملاً	28	0.829

تشير القيم المحسوبة لمعامل كرونباخ-ألفا إلى مستوى جيد من الثبات، حيث تتجاوز معظم المحاور القيمة المقبولة علمياً (0.70)، كما يعكس معامل كرونباخ-ألفا الكلي للاستبانة (0.829) مستوى عالٍ من الثبات، مما يدعم موثوقية الأداة البحثية المستخدمة في الدراسة.

تحليل ومناقشة النتائج:

1. وصف عينة الدراسة:

جدول 3

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	26	%48.1
أنثى	28	%51.9
المجموع	54	%100.0

يتضح من الجدول أن العينة المدروسة تتوزع بشكل متقارب بين الذكور والإناث. الذكور: بلغ عددهم 26 مرشداً أسرياً، وهو ما يمثل 48.1 % من إجمالي العينة. الإناث: بلغ عددهن 28 مرشدة أسرية، وهو ما يمثل النسبة الأكبر بقليل، أي 51.9 % من إجمالي العينة. ويشير هذا التوزيع المتوازن إلى أن الدراسة أخذت بعين الاعتبار التمثيل النسبي لكلا الجنسين، مما يعزز من شمولية النتائج وملاءمتها لتحليل المعوقات التي تواجه المرشدين الأسريين بشكل أكثر دقة وموضوعية.

جدول 4

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الفئة العمرية

الفئة العمرية	العدد	النسبة المئوية
من 25 –< 35 سنة	11	%20.4
من 35 –< 45 سنة	23	%42.6
من 45 –< 55 سنة	13	%24.0
من 55 سنة فأكثر	7	%13.0
المجموع	54	%100.0

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حسب الفئات العمرية، وتتمثل النسب والعدد في الآتي: من 25 إلى أقل من 35 سنة: بلغ عدد الأفراد في هذه الفئة العمرية 11 فرداً، وهو ما يمثل 20.4 % من إجمالي العينة. من 35 إلى أقل من 45 سنة: يشكل الأفراد في هذه الفئة العمرية النسبة الأكبر، حيث بلغ عددهم 23 فرداً، أي 42.6 % من إجمالي العينة. من 45 إلى أقل من 55 سنة: بلغ عدد الأفراد في هذه الفئة 13 فرداً، وهو ما يمثل 24.0 % من العينة. من 55 سنة فأكثر: هذه الفئة تضم 7 أفراد، وهو ما يمثل 13.0 % من إجمالي العينة. وبناءاً على ما سبق نجد أن الفئة العمرية من 35 إلى أقل من 45 سنة هي الأكثر تمثيلاً في العينة، مما قد يشير إلى أن المرشدين الأسريين في هذه الفئة العمرية هم الأكثر ممارسة في مراكز الاستشارات الأسرية في محافظة جدة.

جدول 5

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي

المؤهل التعليمي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	10	%18.5
دبلوم عالي	9	%16.7
ماجستير	19	%35.2
دكتوراه	16	%29.6
المجموع	54	%100.0

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حسب المؤهل التعليمي، ويتمثل التوزيع كما يلي: بكالوريوس: بلغ عدد الأفراد الحاصلين على هذا المؤهل 10 أفراد، وهو ما يمثل 18.5 % من إجمالي العينة. دبلوم عالي: بلغ عدد الأفراد الحاصلين على دبلوم عالي 9 أفراد، أي 16.7 %من العينة. ماجستير: يمثل الأفراد الحاصلين على درجة الماجستير أكبر نسبة بين أفراد العينة، حيث بلغ عددهم 19 فرداً، ما يعادل 35.2 % من العينة. دكتوراه: بلغ عدد الأفراد الحاصلين على درجة الدكتوراه 16 فرداً، وهو ما يمثل 29.6 % من إجمالي العينة. وبناءاً على ما سبق نجد أن المؤهل التعليمي الأعلى تمثيلاً هو الماجستير، حيث يشير ذلك إلى أن غالبية المرشدين الأسريين في العينة لديهم مستوى تعليمي عالٍ، مما يعكس أهمية التخصص الأكاديمي في مجال الإرشاد الأسري.

جدول 6

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص

المؤهل التعليمي	العدد	النسبة المئوية
علم إجتماع	9	%16.7
خدمة إجتماعية	21	%38.9
علم نفس	10	%18.5
التوجيه والإصلاح الأسري	8	%14.8
أخرى	6	%11.1
المجموع	54	%100.0

يوضح هذا الجدول توزيع أفراد العينة وفقاً لتخصصاتهم الأكاديمية في مجال الإرشاد الأسري، ويتمثل التوزيع كما يلي: علم اجتماع: بلغ عدد الأفراد المتخصصين في علم الاجتماع 9 أفراد، وهو ما يمثل 16.7% من إجمالي العينة. خدمة اجتماعية: يمثل المتخصصون في خدمة اجتماعية النسبة الأكبر من العينة، حيث بلغ عددهم 21 فرداً، ما يعادل 38.9 % من العينة. علم نفس: بلغ عدد الأفراد المتخصصين في علم النفس 10 أفراد، أي 18.5 % من العينة. التوجيه والإصلاح الأسري: بلغ عدد الأفراد المتخصصين في هذا المجال 8 أفراد، وهو ما يعادل 14.8% من العينة. أخرى: تمثل هذه الفئة الأفراد الذين لديهم تخصصات أخرى ذات صلة بالإرشاد الأسري، حيث بلغ عددهم 6 أفراد، بنسبة 11.1 % من العينة. وبناءاً على ما سبق نجد أن أكبر نسبة من أفراد العينة هي في تخصص «خدمة اجتماعية»، ما يشير إلى أن هذا التخصص يعد الأكثر تمثيلاً بين المرشدين الأسريين في العينة، ويعكس أهمية الخلفية الاجتماعية في مجال الإرشاد الأسري.

جدول 7

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال الإرشاد الأسري

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	14	%25.9
من 5 –< 10 سنوات	16	%29.6
من 10 –< 15 سنة	14	%25.9
من 15 –< 20 سنة	6	%11.1
أكثر من 20 سنة	4	%7.4
المجموع	54	%100.0

يوضح هذا الجدول توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة في مجال الإرشاد الأسري، ويتمثل التوزيع كما يلي: أقل من 5 سنوات: بلغ عدد الأفراد الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات 14 فرداً، وهو ما يمثل 25.9 % من إجمالي العينة. من 5 –< 10 سنوات: يمثل الأفراد الذين يمتلكون خبرة تتراوح بين 5 و10 سنوات 16 فرداً، ما يعادل 29.6 % من العينة. هذه الفئة تمثل النسبة الأكبر بين فئات سنوات الخبرة. من 10 –< 15 سنة: بلغ عدد الأفراد الذين لديهم خبرة تتراوح بين 10 و15 سنة 14 فرداً، وهو ما يمثل 25.9 % من العينة. من 15 –< 20 سنة: بلغ عدد الأفراد الذين لديهم خبرة تتراوح بين 15 و20 سنة 6 أفراد، ما يعادل 11.1 % من العينة. أكثر من 20 سنة: يمثل الأفراد الذين لديهم خبرة تزيد عن 20 سنة 4 أفراد، ما يعادل 7.4 % من العينة. وبناءاً على ما سبق نجد أن المرشدون الأسريون في العينة يمتلكون خبرات متفاوتة في مجال الإرشاد الأسري.

جدول 8

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

عدد الدورات التدريبية	العدد	النسبة المئوية
لم أحصل على دورات	3	%5.6
من 1 – 3 دورات	16	%29.6
أربع دورات فأكثر	35	%64.8
المجموع	54	%100.0

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حسب عدد الدورات التدريبية التي حصلوا عليها في مجال الإرشاد الأسري: لم أحصل على دورات: بلغ عدد الأفراد الذين لم يحصلوا على أي دورات تدريبية 3 أفراد فقط، وهو ما يمثل 5.6 % من إجمالي العينة. من 1–3 دورات: بلغ عدد الأفراد الذين حصلوا على عدد محدود من الدورات التدريبية (من دورة إلى 3 دورات) 16 فرداً، ما يمثل 29.6 % من العينة. أربع دورات فأكثر: يشكل الأفراد الذين حصلوا على أربع دورات تدريبية أو أكثر الأغلبية في العينة بعدد 35 فرداً، ما يعادل 64.8 % وبناءاً على ما سبق فإن أكبر نسبة من الأفراد هم ممن حصلوا على أربع دورات تدريبية فأكثر، مما يعكس اهتمامًا كبيرًا بالتطوير المهني والتأهيل في مجال الإرشاد الأسري.

السؤال الثاني: ما المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية والخدمية داخل مراكز الاستشارات الأسرية والتي تواجه المرشدين الأسريين؟

جدول 9

المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية والخدمية داخل مراكز الاستشارات الأسرية والتي تواجه المرشدين الأسريين مرتبة تنازلياً من وجهة نظر أفراد العينة.

العبارات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى	الترتيب
زيادة الإجراءات النظامية المتعلقة بالإرشاد الأسري تسببت في تعقيد العملية الإرشادية وتباطؤها.	2.31	0.86	%77.0	أوافق نوعاً ما	6
كثرة أعداد المراجعين لمراكز الاستشارات يعوق من قدرتها في العملية الإرشادية.	2.20	0.88	%73.3	أوافق نوعاً ما	7
قلة المختصين في العمل بمراكز الإرشاد الأسري ومكاتبه.	2.48	0.72	%82.7	أوافق	3
فشل إدارة مراكز الإرشاد في اختيار المرشد المناسب للقضية.	2.46	0.72	%82.0	أوافق	4
ضعف الدعم المادي من الجهات المختصة (كوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) لمراكز وبرامج الإرشاد الأسري.	2.41	0.74	%80.3	أوافق	5
عدم توفر المكان المناسب لممارسة الإرشاد الأسري.	2.50	0.67	%83.3	أوافق	2
قلة إهتمام مراكز الاستشارات بإعداد وتأهيل وتطوير المرشدين الأسريين من خلال عدم توفر الفرص وورش العمل والالتحاق بالدورات التطويرية	2.57	0.69	%85.7	أوافق	1
المتوسط الحسابي العام للمحور	2.42	0.36	%80.7	أوافق	

من خلال المتوسطات الحسابية، فقد تم ترتيب العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لتشير إلى أبرز تلك المعوقات، والتي جاءت بالترتيب الآتي: حازت العبارة (قلة إهتمام مراكز الاستشارات بإعداد وتأهيل وتطوير المرشدين الأسريين من خلال عدم توفر الفرص وورش العمل والالتحاق بالدورات التطويرية) على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.57) ومستوى إستجابة (أوافق)، ثم جاءت في المرتبة الثانية (عدم توفر المكان المناسب لممارسة الإرشاد الأسري) بمتوسط حسابي بلغ (2.50) ومستوى إستجابة (أوافق)، ثم جاءت في المرتبة الثالثة (قلة المختصين في العمل بمراكز الإرشاد الأسري ومكاتبه) بمتوسط حسابي بلغ (2.48) ومستوى إستجابة (أوافق)، ثم جاءت في المرتبة الرابعة (فشل إدارة مراكز الإرشاد في اختيار المرشد المناسب للقضية) بمتوسط حسابي بلغ (2.46) ومستوى إستجابة (أوافق)، ثم جاءت في المرتبة الخامسة (ضعف الدعم المادي من الجهات المختصة (كوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) لمراكز وبرامج الإرشاد الأسري) بمتوسط حسابي بلغ (2.41) ومستوى إستجابة (أوافق)، ثم جاءت كل من (زيادة الإجراءات النظامية المتعلقة بالإرشاد الأسري تسببت في تعقيد العملية الإرشادية وتباطؤها) و (كثرة أعداد المراجعين لمراكز الاستشارات يعوق من قدرتها في العملية الإرشادية) في المرتبة السادسة والسابعة بأقل متوسطات حسابية بلغت (2.31) و (2.20) على التوالي وبمستوى إستجابة (أوافق نوعاً ما). وتشير النتائج الواردة أعلاه إلى أن البيئة الخاصة بمراكز الاستشارات الأسرية تواجه مجموعة من المعوقات التي تؤثر بشكل كبير على أداء المرشدين الأسريين. من بين هذه التحديات: ضعف اهتمام المراكز بتأهيل وتطوير المرشدين الأسريين من خلال عدم توفير الفرص الكافية للمشاركة في ورش العمل والدورات التطويرية. بالإضافة إلى ذلك، تعاني بعض المراكز من غياب الأماكن الملائمة لممارسة الإرشاد الأسري، وقلة عدد المتخصصين العاملين في هذا المجال داخل المراكز ومكاتبها، كما أن ضعف كفاءة إدارة المراكز في اختيار المرشد الأنسب للتعامل مع القضايا، إلى جانب محدودية الدعم المادي المقدم من الجهات المعنية مثل وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، يساهم في تقييد البرامج والخدمات الإرشادية. كذلك، فإن التعقيدات الإدارية والإجراءات النظامية المتعلقة بالإرشاد الأسري تزيد من صعوبة العملية الإرشادية وتؤدي إلى تباطؤها، في حين أن ارتفاع عدد المراجعين يفوق قدرة المراكز على تقديم خدمات فعّالة وسريعة.

السؤال الثالث: ما المعوقات المرتبطة بالعملاء والتي تُشكّل عائقاً أمام المرشدين الأسريين في تحقيق أهداف الإرشاد؟

جدول 10

المعوقات التي تواجه المرشدين الأسريين بمراكز الاستشارات الأسرية والمتعلقة بالعملاء أنفسهم مرتبة تنازلياً من وجهة نظر أفراد العينة.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى	الترتيب
1	الندية والعناد بين الأطراف وعدم المرونة (للعملاء) مما يعيق دور المرشد الأسري.	2.37	0.83	%79.0	أوافق	5
2	عدم الوعي بأهمية دور المرشد الأسري.	2.43	0.81	%81.0	أوافق	3
3	صعوبة في الوصول إلى مصادر الدعم النفسي الاجتماعي خارج الجلسات مع المرشد.	2.48	0.72	%82.7	أوافق	2
4	صعوبة تبصير أطراف النزاع بعواقب عدم تسوية النزاع وإيجاد الحل.	2.37	0.81	%79.0	أوافق	6
5	قلة صراحة المسترشد في بيان الأسباب الحقيقية للمشكلة.	2.19	0.87	%73.0	أوافق نوعاً ما	7
6	خوف أحد أطراف القضية من افشاء المرشد الأسري لأسراره.	2.52	0.72	%84.0	أوافق	1
7	عدم رغبة الأطراف في الصلح.	2.41	0.84	%80.3	أوافق	4
	المتوسط الحسابي العام للمحور	2.39	0.47	%79.7	أوافق	

من خلال المتوسطات الحسابية، فقد تم ترتيب العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لتشير إلى أبرز تلك المعوقات، والتي جاءت بالترتيب الآتي: حازت العبارة (خوف أحد أطراف القضية من افشاء المرشد الأسري لأسراره) على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.52) ومستوى إستجابة (أوافق)، ثم جاءت في المرتبة الثانية (صعوبة في الوصول إلى مصادر الدعم النفسي الاجتماعي خارج الجلسات مع المرشد) بمتوسط حسابي بلغ (2.48) ومستوى إستجابة (أوافق)، ثم جاءت في المرتبة الثالثة (عدم الوعي بأهمية دور المرشد الأسري) بمتوسط حسابي بلغ (2.43) ومستوى إستجابة (أوافق)، ثم جاءت في المرتبة الرابعة (عدم رغبة الأطراف في الصلح) بمتوسط حسابي بلغ (2.41) ومستوى إستجابة (أوافق)، ثم جاءت في المرتبة الخامسة كل من (الندية والعناد بين الأطراف وعدم المرونة (للعملاء) مما يعيق دور المرشد الأسري) و (صعوبة تبصير أطراف النزاع بعواقب عدم تسوية النزاع وإيجاد الحل) بمتوسط حسابي بلغ (2.37) ومستوى إستجابة (أوافق)، ثم جاءت في المرتبة السابعة والأخيرة (قلة صراحة المسترشد في بيان الأسباب الحقيقية للمشكلة) بأقل متوسط حسابي بلغ (2.19) ويقابل الفئة الثانية لمقياس ليكرت الثلاثي ويشير إلى مستوى إستجابة (أوافق نوعاً ما).

ويتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أهم المعوقات التي تواجه المرشدين الأسريين بمراكز الاستشارات الأسرية والمتعلقة بالعملاء أنفسهم تمثلت في خوف أحد أطراف القضية من افشاء المرشد الأسري لأسراره، وصعوبة في الوصول إلى مصادر الدعم النفسي الاجتماعي خارج الجلسات مع المرشد، وعدم الوعي بأهمية دور المرشد الأسري، وكذلك عدم رغبة الأطراف في الصلح، وأيضاً الندية والعناد بين الأطراف وعدم المرونة (للعملاء) مما يعيق دور المرشد الأسري، وصعوبة تبصير أطراف النزاع بعواقب عدم تسوية النزاع وإيجاد الحل، وقلة صراحة المسترشد في بيان الأسباب الحقيقية للمشكلة. وتشير النتائج الواردة أعلاه إلى أن بعض المعوقات التي تواجه المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية ترتبط بالعملاء أنفسهم. من أبرز هذه المعوقات: تخوف أحد أطراف القضية من احتمال إفشاء المرشد الأسري للأسرار الخاصة بهم، وصعوبة الوصول إلى مصادر الدعم النفسي والاجتماعي خارج إطار الجلسات الإرشادية. كما تشمل التحديات نقص الوعي بأهمية دور المرشد الأسري وعدم رغبة الأطراف في التوصل إلى الصلح، بالإضافة إلى ذلك، يُشكل التمسك بالندية والعناد وغياب المرونة لدى العملاء عائقًا أمام فعالية الإرشاد. كما يواجه المرشدون صعوبة في توعية أطراف النزاع بتبعات عدم حل المشكلة وضرورة الوصول إلى تسوية. وتزداد الأمور تعقيدًا بسبب قلة صراحة المسترشدين في الكشف عن الأسباب الحقيقية للمشكلة، مما يحد من قدرة المرشد الأسري على تقديم الحلول المناسبة.

السؤال الرابع: ما المعوقات المجتمعية التي تؤثر على قدرة المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية على أداء دورهم بفعالية؟

جدول 11

المعوقات التي تواجه المرشدين الأسريين بمراكز الاستشارات الأسرية والمتعلقة بالمجتمع مرتبة تنازلياً من وجهة نظر أفراد العينة.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى	الترتيب
1	ضعف الوعي المجتمعي بأهمية الإرشاد الأسري ومراكز الاستشارات الأسرية.	2.69	0.67	%89.7	أوافق	1
2	ضعف دور وسائل الإعلام في التوعية بأهمية الإرشاد والإصلاح الأسري.	2.46	0.79	%82.0	أوافق	6
3	قلة الدراسات العلمية والبحوث المتخصصة في الإرشاد الأسري التي تساعد المرشد في العملية الإرشادية.	2.52	0.75	%84.0	أوافق	5
4	ضعف تعاون الجهات المجتمعية ذات العلاقة مع المرشدين الأسريين لحل بعض الأزمات الأسرية.	2.44	0.84	%81.3	أوافق	7
5	قلة الجهات الخيرية والحكومية التي تقوم بعملية الإرشاد الأسري.	2.63	0.71	%87.7	أوافق	3
6	استمرار النظرة السلبية لمن يراجع مراكز الإرشاد الأسري.	2.57	0.74	%85.7	أوافق	4
7	غياب الوعي لأفراد المجتمع بأهمية الاستشارة وقبول التدخل لحل المشكلات التي تعاني فيها الأسرة.	2.67	0.67	%89.0	أوافق	2
	المتوسط الحسابي العام للمحور	2.57	0.41	%85.7	أوافق	

من خلال المتوسطات الحسابية، فقد تم ترتيب العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لتشير إلى أبرز تلك المعوقات، والتي جاءت بالترتيب الآتي: حازت العبارة (ضعف الوعي المجتمعي بأهمية الإرشاد الأسري ومراكز الاستشارات الأسرية) على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.69) ومستوى إستجابة (أوافق)، ثم جاءت في المرتبة الثانية (غياب الوعي لأفراد المجتمع بأهمية الاستشارة وقبول التدخل لحل المشكلات التي تعاني فيها الأسرة) بمتوسط حسابي بلغ (2.67) ومستوى إستجابة (أوافق)، ثم جاءت في المرتبة الثالثة (قلة الجهات الخيرية والحكومية التي تقوم بعملية الإرشاد الأسري) بمتوسط حسابي بلغ (2.63) ومستوى إستجابة (أوافق)، ثم جاءت في المرتبة الرابعة (استمرار النظرة السلبية لمن يراجع مراكز الإرشاد الأسري) بمتوسط حسابي بلغ (2.57) ومستوى إستجابة (أوافق)، ثم جاءت في المرتبة الخامسة (قلة الدراسات العلمية والبحوث المتخصصة في الإرشاد الأسري التي تساعد المرشد في العملية الإرشادية) بمتوسط حسابي بلغ (2.52) ومستوى إستجابة (أوافق)، ثم جاءت في المرتبة السادسة (ضعف دور وسائل الإعلام في التوعية بأهمية الإرشاد والإصلاح الأسري) بمتوسط حسابي بلغ (2.46) ومستوى إستجابة (أوافق)، ثم جاءت في المرتبة السابعة والأخيرة (ضعف تعاون الجهات المجتمعية ذات العلاقة مع المرشدين الأسريين لحل بعض الأزمات الأسرية) بأقل متوسط حسابي بلغ (2.44) ومستوى إستجابة (أوافق).

وتشير النتائج إلى أن أبرز المعوقات المجتمعية التي تواجه المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية تتمثل في ضعف الوعي المجتمعي بدور وأهمية الإرشاد الأسري ومراكز الاستشارات. كما يعاني المجتمع من غياب الوعي بأهمية طلب الاستشارة وتقبل التدخل لحل المشكلات الأسرية. وتتضمن التحديات الأخرى قلة المؤسسات الخيرية والحكومية التي تقدم خدمات الإرشاد الأسري، واستمرار النظرة السلبية تجاه من يلجأ إلى مراكز الإرشاد، مما يُثني البعض عن طلب المساعدة. بالإضافة إلى ذلك، هناك نقص في الدراسات العلمية والبحوث المتخصصة التي يمكن أن تدعم المرشدين في أداء دورهم بفعالية. كما تُظهر النتائج ضعفاً في دور وسائل الإعلام في التوعية بأهمية الإرشاد والإصلاح الأسري، فضلاً عن محدودية التعاون بين الجهات المجتمعية ذات الصلة والمرشدين الأسريين، مما يعوق الجهود المبذولة لمعالجة الأزمات الأسرية بفعالية.

3. الفروق في محاور أداة الدراسة وفقاً للمتغيرات الأولية

جدول 12

نتائج إختبار (ت) للعينات المستقلة لدراسة الفروق في متوسطات آراء أفراد العينة نحو محاور أداة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس.

المحاور	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (ت)	الدلالة الإحصائية
المعوقات المرتبطة بالمرشدين الأسريين أنفسهم والتي تؤثر على أدائهم داخل مراكز الاستشارات الأسرية	ذكر	26	2.35	0.36	-1.134	0.262
	أنثى	28	2.47	0.40		
المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية والخدمية داخل مراكز الاستشارات الأسرية والتي تواجه المرشدين الأسريين	ذكر	26	2.38	0.34	-0.806	0.424
	أنثى	28	2.46	0.38		
المعوقات المرتبطة بالعملاء والتي تُشكّل عائقاً أمام المرشدين الأسريين في تحقيق أهداف الإرشاد	ذكر	26	2.30	0.47	-1.410	0.165
	أنثى	28	2.48	0.46		
المعوقات المجتمعية التي تؤثر على قدرة المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية على أداء دورهم بفعالية	ذكر	26	2.48	0.43	-1.593	0.117
	أنثى	28	2.65	0.38		

الجدول 13 يوضح نتائج إختبار (ت) للعينات المستقلة لدراسة الفروق في محاور أداة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، وبمتابعة قيم الإختبار (ت) والدلالة الإحصائية ومقارنتها مع مستوى المعنوية (0.05) نجد أن قيم الدلالة الإحصائية جاءت أكبر من مستوى المعنوية (0.05) وبالتالي تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الذكور والإناث في جميع محاور الدراسة حيث أن جميع قيم الدلالة الإحصائية جاءت أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، و هذا يعني أن الجنس ليس عاملاً مؤثراً بشكل ملحوظ في تقييم المعوقات التي تواجه المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية.

جدول 13

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في متوسطات آراء أفراد العينة نحو محاور أداة الدراسة وفقاً لمتغير الفئة العمرية.

المحاور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة الاختبار F	الدلالة الإحصائية
المعوقات المرتبطة بالمرشدين الأسريين أنفسهم والتي تؤثر على أدائهم داخل مراكز الاستشارات الأسرية	بين المجموعات	0.93	3	0.310	2.272	0.092
	داخل المجموعات	6.82	50	0.136		
	الكلي	7.75	53			
المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية والخدمية داخل مراكز الاستشارات الأسرية والتي تواجه المرشدين الأسريين	بين المجموعات	0.30	3	0.099	0.753	0.526
	داخل المجموعات	6.58	50	0.132		
	الكلي	6.87	53			

المعوقات المرتبطة بالعملاء والتي تُشكّل عائقاً أمام المرشدين الأسريين في تحقيق أهداف الإرشاد	بين المجموعات	0.79	3	0.263	1.214	0.314
	داخل المجموعات	10.83	50	0.217		
	الكلي	11.62	53			
المعوقات المجتمعية التي تؤثر على قدرة المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية على أداء دورهم بفعالية	بين المجموعات	0.65	3	0.217	1.323	0.277
	داخل المجموعات	8.20	50	0.164		
	الكلي	8.85	53			

الجدول 14 يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في متوسطات آراء أفراد العينة نحو محاور أداة الدراسة وفقاً لمتغير الفئة العمرية، وبمتابعة قيم الإختبار (F) والدلالة الإحصائية نجد أنها جاءت أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، وبالتالي فإنه تشير نتائج تحليل التباين الأحادي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة حول جميع محاور الدراسة وفقاً لمتغير الفئة العمرية. وهذا يُظهر أن الفئة العمرية لا تُشكل عاملاً مؤثراً بشكل واضح في تحديد أو تقييم المعوقات التي تواجه المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية.

جدول 14

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في متوسطات آراء أفراد العينة نحو محاور أداة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي.

المحاور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة الاختبار F	الدلالة الإحصائية
المعوقات المرتبطة بالمرشدين الأسريين أنفسهم والتي تؤثر على أدائهم داخل مراكز الاستشارات الأسرية	بين المجموعات	1.25	3	0.416	3.199	0.031
	داخل المجموعات	6.50	50	0.130		
	الكلي	7.75	53			
المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية والخدمية داخل مراكز الاستشارات الأسرية والتي تواجه المرشدين الأسريين	بين المجموعات	1.17	3	0.391	3.426	0.024
	داخل المجموعات	5.70	50	0.114		
	الكلي	6.87	53			
المعوقات المرتبطة بالعملاء والتي تُشكّل عائقاً أمام المرشدين الأسريين في تحقيق أهداف الإرشاد	بين المجموعات	2.57	3	0.856	4.726	0.006
	داخل المجموعات	9.05	50	0.181		
	الكلي	11.62	53			
المعوقات المجتمعية التي تؤثر على قدرة المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية على أداء دورهم بفعالية	بين المجموعات	0.42	3	0.138	0.820	0.489
	داخل المجموعات	8.44	50	0.169		
	الكلي	8.85	53			

الجدول 15 يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في متوسطات آراء أفراد العينة نحو محاور أداة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي، وبمتابعة قيم الإختبار (F) والدلالة الإحصائية وبمقارنتها مع مستوى المعنوية (0.05) نجد الآتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للمؤهل التعليمي في تقييم المعوقات المرتبطة بالمرشدين أنفسهم، والبيئة التنظيمية، والعملاء. كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للمؤهل التعليمي في تقييم المعوقات المجتمعية. حيث يُبرز المؤهل التعليمي كعامل مؤثر في تقييم بعض المحاور المتعلقة بالمعوقات التي تواجه المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية.

جدول 15

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في متوسطات آراء أفراد العينة نحو محاور أداة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص.

المحاور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة الاختبار F	الدلالة الإحصائية
المعوقات المرتبطة بالمرشدين الأسريين أنفسهم والتي تؤثر على أدائهم داخل مراكز الاستشارات الأسرية	بين المجموعات	0.90	4	0.225	1.607	0.187
	داخل المجموعات	6.85	49	0.140		
	الكلي	7.75	53			
المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية والخدمية داخل مراكز الاستشارات الأسرية والتي تواجه المرشدين الأسريين	بين المجموعات	0.47	4	0.118	0.904	0.469
	داخل المجموعات	6.40	49	0.131		
	الكلي	6.87	53			
المعوقات المرتبطة بالعملاء والتي تُشكّل عائقاً أمام المرشدين الأسريين في تحقيق أهداف الإرشاد	بين المجموعات	1.05	4	0.264	1.223	0.313
	داخل المجموعات	10.57	49	0.216		
	الكلي	11.62	53			
المعوقات المجتمعية التي تؤثر على قدرة المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية على أداء دورهم بفعالية	بين المجموعات	1.09	4	0.272	1.718	0.161
	داخل المجموعات	7.76	49	0.158		
	الكلي	8.85	53			

الجدول 16 يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في متوسطات آراء أفراد العينة نحو محاور أداة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص، وبمتابعة قيم الإختبار (F) والدلالة الإحصائية نجد أنها جاءت أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، وبالتالي فإن جميع محاور الدراسة لا تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير التخصص، كما يمكن الاستنتاج أن التخصص الأكاديمي للأفراد المشاركين لا يؤثر على تقييمهم للمعوقات التي تواجه المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية.

جدول 16

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في متوسطات آراء أفراد العينة نحو محاور أداة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

المحاور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة الاختبار F	الدلالة الإحصائية
المعوقات المرتبطة بالمرشدين الأسريين أنفسهم والتي تؤثر على أدائهم داخل مراكز الاستشارات الأسرية	بين المجموعات	0.61	4	0.153	1.047	0.393
	داخل المجموعات	7.14	49	0.146		
	الكلي	7.75	53			
المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية والخدمية داخل مراكز الاستشارات الأسرية والتي تواجه المرشدين الأسريين	بين المجموعات	0.12	4	0.029	0.212	0.931
	داخل المجموعات	6.76	49	0.138		
	الكلي	6.87	53			
المعوقات المرتبطة بالعملاء والتي تُشكّل عائقاً أمام المرشدين الأسريين في تحقيق أهداف الإرشاد	بين المجموعات	0.60	4	0.151	0.673	0.614
	داخل المجموعات	11.02	49	0.225		
	الكلي	11.62	53			
المعوقات المجتمعية التي تؤثر على قدرة المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية على أداء دورهم بفعالية	بين المجموعات	0.17	4	0.042	0.234	0.918
	داخل المجموعات	8.69	49	0.177		
	الكلي	8.85	53			

الجدول 17 يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في متوسطات آراء أفراد العينة نحو محاور أداة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في الإرشاد الأسري، وبمتابعة قيم الإختبار (F) والدلالة الإحصائية نجد أنها جاءت أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، وبالتالي فإنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات سنوات الخبرة فيما يتعلق بجميع المحاور الأربعة (المعوقات المرتبطة بالمرشدين الأسريين، البيئة التنظيمية والخدمية، العملاء، والمجتمع)، ويمكن الاستنتاج أن سنوات الخبرة لا تشكل عاملاً مؤثراً في تقييم المعوقات التي يواجهها المرشدون الأسريون في مراكز الاستشارات الأسرية.

جدول 17

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في متوسطات آراء أفراد العينة نحو محاور أداة الدراسة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.

المحاور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة الاختبار F	الدلالة الإحصائية
المعوقات المرتبطة بالمرشدين الأسريين أنفسهم والتي تؤثر على أدائهم داخل مراكز الاستشارات الأسرية	بين المجموعات	0.62	2	0.309	2.210	0.120
	داخل المجموعات	7.13	51	0.140		
	الكلي	7.75	53			
المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية والخدمية داخل مراكز الاستشارات الأسرية والتي تواجه المرشدين الأسريين	بين المجموعات	0.14	2	0.071	0.535	0.589
	داخل المجموعات	6.73	51	0.132		
	الكلي	6.87	53			
المعوقات المرتبطة بالعملاء والتي تُشكّل عائقاً أمام المرشدين الأسريين في تحقيق أهداف الإرشاد	بين المجموعات	0.55	2	0.277	1.279	0.287
	داخل المجموعات	11.07	51	0.217		
	الكلي	11.62	53			
المعوقات المجتمعية التي تؤثر على قدرة المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية على أداء دورهم بفعالية	بين المجموعات	0.18	2	0.090	0.529	0.592
	داخل المجموعات	8.67	51	0.170		
	الكلي	8.85	53			

الجدول 17 السابق يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في متوسطات آراء أفراد العينة نحو محاور أداة الدراسة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية، وبمتابعة قيم الإختبار (F) والدلالة الإحصائية نجد أنها جاءت أكبر من

مستوى المعنوية (0.05)، وبالتالي فإنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات عدد الدورات التدريبية في جميع المحاور الأربعة (المعوقات المرتبطة بالمرشدين الأسريين، البيئة التنظيمية والخدمية، العملاء، والمجتمع)، ويمكن الاستنتاج أن عدد الدورات التدريبية لا يشكل عاملاً مؤثراً في تقييم المعوقات التي يواجهها المرشدون الأسريون في مراكز الاستشارات الأسرية.

النتائج:

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1.أظهرت النتائج أن 80.3 % من أفراد العينة من المرشدين الأسريين بمراكز الاستشارات الأسرية بمحافظة جدة يوافقون على وجود معوقات تتعلق بالمرشدين الأسريين أنفسهم. وقد تمثلت أبرز هذه المعوقات في:

- نقص الخبرات العملية للمرشد الأسري في العمل الأسري، بموافقة بنسبة 90.7 %.
- ضعف التدريب والتأهيل التخصصي للمرشد الأسري، بموافقة بنسبة 83.3 %.
- عدم تفرغ المرشد الأسري للعمل الإرشادي في مراكز الاستشارات الأسرية، بموافقة بنسبة 82 %.

2.أظهرت النتائج أن 80.7 % من أفراد العينة يوافقون على وجود معوقات تتعلق بالبيئة التنظيمية والخدمية داخل مراكز الاستشارات الأسرية. وكان أبرز هذه المعوقات:

- قلة الاهتمام بتطوير وتأهيل المرشدين الأسريين، بسبب نقص الفرص وورش العمل والدورات التطويرية، بموافقة بنسبة 85.7 %.
- عدم وجود مكان مناسب لممارسة الإرشاد الأسري، بموافقة بنسبة 83.3 %.
- نقص المختصين العاملين في مراكز الإرشاد الأسري، بموافقة بنسبة 82.7 %.

3. أظهرت النتائج أن 79.7 % من أفراد العينة يوافقون على وجود معوقات تتعلق بالعملاء. وكان أبرز هذه المعوقات:

- خوف أحد أطراف القضية من إفشاء المرشد الأسري لأسراره، بموافقة بنسبة 84 %.
- صعوبة الوصول إلى مصادر الدعم النفسي الاجتماعي خارج الجلسات مع المرشد، بموافقة بنسبة 82.7 %.
- عدم الوعي بأهمية دور المرشد الأسري، بموافقة بنسبة 81 %.

4. أظهرت النتائج أن 85.7 % من أفراد العينة يوافقون على وجود معوقات تتعلق بالمجتمع. وكانت أبرز هذه المعوقات:

- ضعف الوعي المجتمعي بأهمية الإرشاد الأسري ومراكز الاستشارات الأسرية، بموافقة بنسبة 89.7 %.
- غياب الوعي لدى أفراد المجتمع بأهمية الاستشارة وقبول التدخل لحل مشكلات الأسرة، بموافقة بنسبة 89 %.
- قلة الجهات الخيرية والحكومية التي تقوم بعملية الإرشاد الأسري، بموافقة بنسبة 87.7 %.

5. أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس.

6. أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الفئة العمرية.

7. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي في المحاور التالية: (المعوقات المرتبطة بالمرشدين الأسريين أنفسهم، المعوقات المتعلقة بالبيئة التنظيمية والخدمية في مراكز الاستشارات الأسرية، المعوقات المرتبطة بالعملاء). حيث كانت الفروق لصالح فئة ماجستير في مقارنة مع دكتوراه، والفروق لصالح فئة بكالوريوس مقارنة مع دكتوراه.

8. أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي في محور المعوقات المجتمعية.

9. أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص.

10. أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في الإرشاد الأسري.

11. أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.

ثانياً: التوصيات.

1. تقديم الدعم المستمر للمرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية من خلال تحديث مهاراتهم وفنياتهم في التعامل مع الحالات الفردية، وذلك عبر تعزيز التعاون بين المراكز والخبرات العلمية المتخصصة في مجال الإرشاد الأسري
2. ضرورة زيادة عدد المرشدين الأسريين في مراكز الاستشارات الأسرية مع تحديد عدد مناسب من العملاء والمستفيدين لكل مرشد، بما يتناسب مع حجم المشكلات الأسرية التي يتم التعامل معها.
3. فتح قنوات تعاون بين مراكز الإرشاد الأسري والجامعات لتبادل الخبرات والتجارب الناجحة محلياً وعالمياً في هذا

المجال، بهدف تحسين جودة الحياة الأسرية في المجتمع السعودي.

4. تأهيل الممارسين في مراكز الاستشارات الأسرية من خلال الدورات التدريبية المتخصصة، بالتعاون مع الجهات الرسمية لدعم المستفيدين، وتعيين مختصين في هذا المجال، بالإضافة إلى تطوير العاملين عبر برامج تدريبية مستمرة

5. تنظيم مؤتمرات وندوات وورش عمل متخصصة تهدف إلى اطلاع الممارسين على أحدث التطورات في مجال الإرشاد الأسري، وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لتحقيق النجاح في الإرشاد الأسري في ظل المتغيرات الاجتماعية المعاصرة.

المراجع

أبو أسعد، أحمد. .(2008) الإرشاد الزواجي الأسري. دار الشروق للنشر والتوزيع.

آل درعان، علي والشلبي، ياسر. .(2011) واقع الإصلاح والإرشاد الأسري في جمعية المودة الخيرية للإصلاح الاجتماعي بمنطقة مكة المكرمة وسبل التطوير. جمعية المودة للتنمية الأسرية، جدة.

بدوي، عبد الرحمن عبد الله. (2017). المشكلات الأسرية التي تواجه الأسر السعودية المترددة على مراكز الاستشارات الاجتماعية: دراسة مسحية على المستشارين الاجتماعيين بمراكز الاستشارات الاجتماعية بمدينة الرياض. *مجلة الفكر الشرطي*، 26(102)، 271-329.متاح على الرابط التالي: https://search.mandumah.com/Record/848370

برقاوي، خالد يوسف. .(2007) الصعوبات المهنية التي تواجه المرشدين والمرشدات الطلابيين في منطقة مكة المكرمة وآلية التغلب عليها. مكة، جامعة أم القرى، متاحة على الرابط التالي: https://www.almawaddah.org.sa/sites/default/files

البريثن، عبد العزيز عبد الله. .(2008) الإرشاد الأسري. دار الشروق.

البريكان، لولوة بريكان بن علي. (2019). إسهامات مراكز الاستشارات الأسرية في تحسين نوعية الحياة للأسر بالمملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية. *مجلة العلوم العربية والإنسانية*، 12(3)، 18771937- . متاح عبر الرابط التالي: https://search.mandumah.com/Record/1097676

البشايرة، محمود. (2016). الإصلاح الأسرى (الزوج والزوجة) في المحاكم الشرعية من منظور تربوي إسلامي. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، 22(4)، 307347- . متاح عبر الرابط التالي: https://search.mandumah.com/Record/795420

الحبيب، نهاد إبراهيم. (2019). واقع عمل الممارسين المهنيين في مراكز ومكاتب الإرشاد الأسري: دراسة ميدانية مطبقة على مراكز ومكاتب الإرشاد الأسري بمدينة الرياض والقصيم. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، 62(4)، 1541-. متاح عبر الرابط التالي: https://doi.org/10.21608/egjsw.2019.172580

الحجيلي، عبد الرحمن دخيل. (2014). معوقات الإصلاح الأسري من وجهة نظر المصلحين الأسريين. *مجلة التربية*، 159(3)، 543574-.متاح عبر الرابط: https://search.mandumah.com/Record/771300

الحضريتي، وافته بنت عقيل. (2020). خدمات الإرشاد والاستشارات الأسرية والاجتماعية في المجتمع السعودي: دراسة نظرية. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، (66)، 167--285. متاح عبر الرابط: https://doi.org/10.21608/egjsw.2020.172322

درويش، حنان. (2005). تصور مقترح لأساليب حصر ورصد المشكلات الأسرية بالمجتمع السعودي وتصنيفها: دراسة استشرافية. بحث مقدم إلى الملتقى السادس لجمعيات الزواج والأسرة بالمملكة العربية السعودية، الجمعية الخيرية للزواج ورعاية الأسرة، المدينة المنورة. متاح عبر الرابط التالي: http://demo.mandumah.com/Record/1394582

الربابعة، حسين محمد. (2018). دور الإصلاح الأسري في حل الخلافات الزوجية الأردن نموذجا. مجلس الإستواء جامعة قناة السويس، 10، 90 .-127متاح عبر الرابط التالي: https://www.researchgate.net/publication/329444477_dwr_alaslah_alasry_fy_hl

الروقي، مها بنت عطاالله. (2021). واقع الإرشاد الأسري في المجتمع السعودي: دراسة وصفية على عينة من ممارسي الإرشاد الأسري في مدينة جدة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك عبد العزيز. متاح عبر الرابط التالي: https://search.mandumah.com/Record/1141153

زهران، حامد عبد السلام. (1998). التوجيه والإرشاد النفسي. عالم الكتب.

زيدان، عفات. (2002). العلاج الأسري في خدمة الفرد وتحسين الأداء الاجتماعي لأسر الأحداث المنحرفين. في

المؤتمر العلمي الخامس، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان. متاح عبر الرابط: https://jsrep.journals.ekb.eg/article_56437_5cdf026cc54cb0ccb0f889a57a8547e6.pdf

الشلبي، ياسر بن مصطفى. (2019). واقع الإرشاد الأسري في مراكز وجمعيات الإصلاح الاجتماعي بمنطقة مكة المكرمة: دراسة ميدانية للتطوير 2013. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 42، 27-102. متاح عبر الرابط: https://search.mandumah.com/Record/1069680

العبد الكريم، خلود برجس. (2022). التحديات المعاصرة التي تواجه الخدمة الاجتماعية في مجال الإرشاد والعلاج الأسري في المجتمع السعودي من منظور الأكاديميين المختصين في الخدمة الاجتماعية. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، 72(1)، 56-67 متاح عبر الرابط: https://egjsw.journals.ekb.eg/article_212191.html

العرابي، حكمت. (1999). النظريات المعاصرة في علم الاجتماع. مكتبة الخريجي.

العزة، سعيد. (2019). الإرشاد الأسري: نظرياته وأساليبه العلاجية (ط 6). دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العقيلي، ماجد بن زياد. (2021). الدور المهني للأخصائي الاجتماعي في مجال الإصلاح الأسري: دراسة ميدانية. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 4(2)، 59-112 متاح عبر الرابط: https://search.mandumah.com/Record/1146991/Description

العنزي، إبراهيم بن هلال. (2021). دور مراكز الإصلاح الأسري في حل المشكلات الأسرية من وجهة نظر المتخصصين في الإصلاح: دراسة وصفية مطبقة على عينة من المصلحين التابعين لوزارة العدل. *مجلة البحوث الأمنية*، 30(79)، 177-221 متاح عبر الرابط: https://search.mandumah.com/Record/1187678

الفسفوس، عدنان أحمد.. (2007) الإرشاد التربوي: مفهومه، أسسه، قواعده الأخلاقية. السلسلة الإرشادية.

قسم الدراسات والتطوير بجمعية المودة الخيرية للإصلاح الاجتماعي بمنطقة مكة المكرمة. (1432). الميثاق الأخلاقي والمهني للمصلح والمرشد الأسري. مركز المودة الاجتماعي للإصلاح والتوجيه الأسري.

القاسم، ميادة. (2021). مناهج البحث الاجتماعي وتطبيقاتها في علم الاجتماع: دراسة سوسيولوجية تحليلية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (31)، 530-535.

المسعود، منيره سليمان. (2016). الصعوبات المهنية التي تواجه المرشدين الأسريين وآلية التغلب عليها، (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز.

Al-Abdulkarim, Kholoud Burjas. (2022). Contemporary challenges facing social service in the field of family counseling and therapy in Saudi society from the perspective of academics specializing in social service. (in Arabic) *Journal of Social Service,* 72(1), 5667- Available at:https://egjsw.journals.ekb.eg/article_212191.html

Al-Anzi, Ibrahim bin Hilal. (2021). The Role of Family Reform Centers in Solving Family Problems from the Perspective of Reform Specialists: A Descriptive Study Applied to a Sample of Reformers from the Ministry of Justice. (in Arabic) Journal of Security Research, 30(79), 177221- Available at:https://search.mandumah.com/Record/1187678

Al-Aqili, Majid bin Ziyad. (2021). The Professional Role of the Social Worker in the Field of Family Reform: A Field Study. (in Arabic) *Journal of Studies in Humanities and Social Sciences,* 4(2), 59112- Available at: https://search.mandumah.com/Record/1146991/Description

Al-Bishara, Mahmoud. (2016). Family reform (husband and wife) in Sharia courts from an Islamic educational perspective. (in Arabic) Al-Manara *Journal for Research and Studies,* 22(4), 307347-. Available at the following link: https://search.mandumah.com/Record/795420

Al-Buraikan, Lulwa Brikan bin Ali. (2019). Contributions of family counseling centers in improving the quality of life for families in the Kingdom of Saudi Arabia: An evaluation study. (in Arabic) *Journal of Arab and Human Sciences,* 12(3), 18771937-. Available at the following link: https://search.mandumah.com/Record/1097676

Al-Habib, Nihad Ibrahim. (2019). The reality of professional practitioners› work in family counseling centers and offices: A field study applied to family counseling centers and offices in Riyadh and Qassim. (in Arabic) *Journal of Social Service,* 62(4), 1541-. Available at the following link: https://doi.org/10.21608/egjsw.2019.172580

Al-Hadhriti, Wafaa bint Aqeel. (2020). Family and social counseling and guidance services in Saudi society: A theoretical study. (in Arabic) *Journal of Social Service,* (66), 167285-. Available at: https://doi.org/10.21608/egjsw.2020.172322

Al-Hajili, Abdul Rahman Dakhil. (2014). Obstacles to family reform from the perspective of family reformers. (in Arabic) *Journal of Education,* 159(3), 543574-. Available at the link: https://search.mandumah.com/Record/771300

Al-Rababa›a, Hussein Muhammad. (2018). The role of family reform in resolving marital disputes,(inArabic)Jordanasamodel.Al-Istiwa Council, Suez Canal University, 10, 90 .127-Available at the following link:https://www.researchgate.net/publication/329444477_dwr_alaslah_alasry_fy_hl

Al-Ruqi, Maha bint Atallah. (2021). The reality of family counseling in Saudi society: A descriptive study on a sample of family counseling practitioners in the city of Jeddah. (in Arabic) (Unpublished master›s thesis), King Abdulaziz University. Available via the following link: https://search.mandumah.com/Record/1141153

Al-Shalabi, Yasser bin Mustafa. (2019). The reality of family counseling in social reform centers and associations in the Makkah Al-Mukarramah region: A field study for development 2013. (in Arabic) *International Journal of Educational and Psychological Sciences,* 42, 27-102. Available via the link:

Badawi, Abdulrahman Abdullah. (2017). Family problems facing Saudi families visiting social counseling centers: A survey study on social counselors in social counseling centers in Riyadh. (in Arabic) *Journal of Police Thought,* 26(102), 271329-. Available at the following link: https://search.mandumah.com/Record/848370

Darwish, Hanan. (2005). A proposed vision for methods of identifying, monitoring and classifying family problems in Saudi society: A prospective study. A research presented to the Sixth Forum of Marriage and Family Associations in the Kingdom of Saudi Arabia, Charitable Association for Marriage and Family Care, Medina. (in Arabic) Available at the following link:http://demo.mandumah.com/Record/1394582

Kotera, Y., Kaluzeviciute, G., Lloyd, C., Edwards, A. M., & Ozaki, A. (2021). Qualitative investigation into therapists› experiences of online therapy: Implications for working with clients. *International Journal of Environmental Research and Public Health,* 18(19), 10295. At

Pereira, M., & Rekha, S. (2017). Problems, difficulties and challenges faced by counsellors. *The International Journal of Indian Psychology,* 4(3), 65–72. At

Raqawi, Khaled Yousef. (2007) Professional difficulties facing male and female student counselors in the Makkah Al-Mukarramah region and the mechanism for overcoming them. Makkah, (in Arabic) Umm Al-Qura University, available at the following link: https://www.almawaddah.org.sa/sites/default/files

Zidan, Afat. (2002). Family therapy in the service of the individual and improving the social performance of families of delinquent juveniles. In the Fifth Scientific Conference, (in Arabic) Faculty of Social Service, Helwan University. Available via the link:

فاعلية إستراتيجية التلعيب على التحصيل الدراسي ومقياس الدافعية الأكاديمي نحو مهارات الاتصال اللفظي لدى طالبات السنة الأولى المشتركة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

The effectiveness of the gamification strategy on academic achievement and the scale of academic motivation towards verbal communication skills

د. ندى بنت محمد الجاسر
أستاذ تقنيات التعليم المساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0009-0009-9366-3041

D. NADA MOHAMMED AL-JASSER
Assistant Professor of Educational Technology, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Prince Sattam bin Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2025/04/13، تاريخ القبـول: 2025/05/30، تاريخ النشر: 2025/06/15)

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية التلعيب على التحصيل الدراسي ومقياس الدافعية الأكاديمي نحو مهارات الاتصال اللفظي لدى طالبات السنة الأولى المشتركة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وقد تكونت عينة الدراسة من (54) طالبةً من طالبات السنة الأولى المشتركة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وقد اتبعت الدارسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة للإجابة عن تساؤلات الدراسة، واستخدمت الدراسة أداتين لجمع البيانات، هما اختبار تحصيلي، ومقياس الدافعية الأكاديمية. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على تحسن أداء الطالبات بعد تطبيق إستراتيجية التلعيب، وهو ما يعكس فاعلية هذه الإستراتيجية في تعزيز التحصيل الدراسي، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية لصالح التطبيق البعدي، مما يعكس تأثير إستراتيجية التلعيب الإيجابي في تحفيز الطالبات نحو التعلم، ووجود علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التلعيب والدافعية الأكاديمية. في ضوء نتائج الدراسة توصي الدراسة بتبني إستراتيجية التلعيب في بيئة التعليم الجامعي، من خلال عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتوظيف التلعيب في العملية التعليمة، وتطوير أنظمة التعلم (SML) لتشمل بيئات تعليمية قائمة على التلعيب تتماشى مع التدريس في التعليم الجامعي.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية التلعيب، التحصيل الدراسي، مقياس الدافعية الأكاديمية، مهارات الاتصال، وطالبات السنة الأولى المشتركة.

Abstract

This study aims to reveal the effectiveness of gamification strategy on academic achievement and academic motivation scale towards verbal communication skills among female students of the first year of joint at Prince Sattam bin Abdulaziz University. The study sample consisted of (54) female students of the first year of joint at Prince Sattam bin Abdulaziz University. The study followed the descriptive analytical method and the experimental method with its quasi-experimental design with one group to answer the study questions. The study used two tools to collect data, which are an achievement test and an academic motivation scale. The study found statistically significant differences at the 0.05 level between the average scores of the experimental group on the pre- and post-test of the achievement test, in favor of the post-test. This indicates an improvement in students› performance after implementing the gamification strategy, reflecting the effectiveness of this strategy in enhancing academic achievement. There were also statistically significant differences at the 0.05 level between the average scores of the experimental group on the pre- and post-test of the motivation scale, in favor of the post-test. This reflects the positive impact of the gamification strategy on motivating students to learn, and the existence of a correlation between the gamification strategy and academic motivation. In light of the study results, the study recommends adopting the gamification strategy in the university education environment by holding training courses for faculty members to employ gamification in the educational process, and developing learning management systems (LMS) to include gamified learning environments that align with university teaching.

Keywords: Gamification strategy, academic achievement, academic motivation scale, communication skills, and first-year students

للاستشهاد: الجاسر، ندى بنت محمد. (2025). فاعلية إستراتيجية التلعيب على التحصيل الدراسي ومقياس الدافعية الأكاديمي نحو مهارات الاتصال اللفظي لدى طالبات السنة الأولى المشتركة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل* 03 (26)، ص155 – ص168.

Funding: There is no funding for this research

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

مقدمة:

ألقت التقنية بظلالها على جميع جوانب الحياة في عصرنا الحالي، الاقتصادية والصحية والاجتماعية وكذلك التعليمية، وأصبحت نظم التعليم التقليدية وحدها غير كافية لتلبية متطلبات العصر الحديث؛ لذا ظهرت اتجاهات عالمية حديثة في التعليم، وأصبح من الضروري تبني إستراتيجيات مبتكرة تعزز من دافعية الطلاب، وتساهم في تحسين تحصيلهم الدراسي، ومن بين هذه الإستراتيجيات التعليب (Gamification) الذي يُعَدُّ من الأساليب الحديثة التي تعتمد على دمج عناصر الألعاب في بيئات التعلم. يهدف التعليب إلى خلق بيئة تعليمية مشوقة ومحفزة، مما يزيد من تفاعل الطلاب مع المادة العلمية، ويشجعهم على التعلم بطريقة أكثر فعالية.

يُعَدُّ التلعيب في التعليم إستراتيجية فعالة تحقّق توازنًا بين المتعة والتَّعلُّم، ممّا يُساعد في تحسين التَّعلُّم وتعزيز أداء الطَّلبة؛ فالتلعيب في التعليم يشكل تحولًا مهمًّا في منهجيّات التعليم الحديثة، حيث يهدف إلى تحفيز المتعلّم وجعل عمليَّة التَّعلُّم أكثر فعاليّة وإثارة، ويعتمد هذا النَّهج على مبادئ وإستراتيجيات تصميم الألعاب لتحقيق أهداف تعليمية محددة (السعيدات، 2024).

وبما أن التحصيل الدراسي أحد المؤشرات الأساسية لنجاح العملية التعليمية، حيث يعتمد على مجموعة من العوامل النفسية والتربوية التي تؤثر في أداء الطلاب، ومن بين هذه العوامل تأتي الدافعية بوصفها محركًا رئيسًا يساعد الطلاب على تحقيق أهدافهم التعليمية والتفاعل الإيجابي مع المحتوى الدراسي؛ لذا فإن توظيف التلعيب في البيئات التعليمية يوفر متعة التعلم أثناء عملية اكتساب المعارف وتطبيقها، ويعزز من قدرات الطلبة على إنجاز المهمات التعليمية التي يكلّفون بها، وينعكس ذلك على تحصيلهم، إضافة إلى توفير الدوافع واستثارتها من خلال عنصر المكافأة الذي توفره تطبيقات التلعيب أو إستراتيجياتها. إن تصميم مواقف التعلم استنادًا إلى إطار التلعيب يحقق في أنشطة التعلم المتعة، والمشاركة، وزيادة الدافع الداخلي للمتعلم، وتحقيق تفريد التعليم، والاستجابة للفروق الفردية بين المتعلمين، وخلق التنافس والتعاون بينهم (أبو العينين، 2024). فالتلعيب بما يشتمل على عناصر متنوعة تضفي المتعة والإثارة داخل الحجرة الدراسية، مما يزيد التفاعل بين المتعلمين، كما يقوم بدور مهم في العملية التعلمية، وذلك من خلال سهولة وصول المتعلم للمفاهيم العلمية بنفسه، مما ينمي لديه التعلم الذاتي (البركاتي والمالكي، 2023).

إن إستراتيجية التلعيب وسيلة فعالة بما تحويه من شارات ونقاط ومكافآت تخلق بيئة تعليمية فعّالة ومحفزة (Kherazi & Bourray, 2024)؛ فالتلعيب يسد الفجوات في الأساليب التربوية التقليدية، من خلال تقديم طرق جديدة تجذب اهتمام الطلاب، وتحافظ على المشاركة طويلة الأجل (Jun & Lucas, 2025)، ويعتمد التلعيب على توظيف عناصر وتقنيات الألعاب(النقاط والشارات والشخصيات والتحديات) في بيئات غير ترفيهية، كالبيئات التعليمية، من أجل تسهيل عملية التعلم وزيادة دافعية وتفاعل المتعلم داخل وخارج الحجرة الدراسية، وبالتالي تحسين النواتج التعليمية.

ونظرًا لأهمية إستراتيجية التلعيب كمستحدث في تقنيات التعليم، فقد أوصت العديد من الدراسات والمؤتمرات بضرورة توظيف إستراتيجية التلعيب في العملية التعليمية، كدراسة الفيلكاوي وآخرين (2024)، واليعيش (2023)، والسريحي (2022)، والمؤتمر الدولي الثاني للتعليم التكنولوجي (SCTE 2025)، وكان من أبرز توصياته ضرورة دمج التقنية في المناهج الدراسية والعملية التعليمية؛ لمواجهة تحديات المستقبل والتغير التقني السريع الناتج عن الثورة الصناعية.، كذلك المؤتمر الدولي العشرون للتعليم العالي والتدريب القائم على تكنولوجيا المعلومات (ITHET 2022)، وكان من أبرز توصياته تطوير بيئات تعليمية رقمية تفاعلية تدعم التعلم الذاتي.

مشكلة الدراسة

تواجه العملية التعليمية تحديات كثيرة، من ضمنها ضعف دافعية الطالبات للتعلم، مما يؤثر على تحصيلهنَّ الأكاديمي وأدائهنَّ العام، ويُعَدُّ التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم من العوامل الأساسية في نجاح العملية التعليمية، حيث يسعى القائمون على التعليم إلى تبنّي إستراتيجيات حديثة تعزز من تفاعل الطلاب ورغبتهم في التعلم، من بين هذه الإستراتيجيات، برز التلعيب Gamification كمنهجية تربوية تُدمج فيها عناصر الألعاب (مثل النقاط، المستويات، والتحديات) في بيئات التعلم بهدف تحفيز الطلاب، وتعزيز أدائهم الأكاديمي.

وبحكم خبرة الباحثة في التدريس فقد لمست تدني دافعية طالبات السنة الأولى المشتركة للتعلم في مقرر مهارات الاتصال، على الرغم من أهمية المقرر الذي يهدف إلى تنمية مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية؛ حيث تُعَدُّ السنة الأولى المشتركة مرحلة انتقالية حاسمة تؤثر على تكيف الطالبات مع بيئة التعليم الجامعي، وتتطلب هذه المرحلة إستراتيجيات تدريسية فعالة تعزز الفهم والتحفيز.

وبما أن إستراتيجية التلعيب تُساعد في تحسين التحصيل الأكاديمي، من خلال تقديم تحديات ومكافآت تشجع الطلاب على المشاركة الفعّالة والتفاعل المستمر مع المحتوى التعليمي الموجود في الألعاب (السعيدات، 2024)، إلا أنه لا تزال هناك حاجة إلى المزيد من الدراسات العلمية للتحقق من مدى فاعلية هذه الإستراتيجية في تحسين أداء المتعلم (الشهر ي،2024)، خاصة في مهارات الاتصال التي تُعَدُّ جوهرية لنجاحهنَّ الأكاديمي والمهني.

إن قلة من الدراسات –على حد علم الباحثة– تناولت فاعلية إستراتيجية التلعيب في بيئات التعليم الجامعي، كما أنها لم تتناول أثر إستراتيجية التلعيب على تنمية مهارات مهمة كمهارات الاتصال، ومن هنا تبرز وتتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى فاعلية إستراتيجية التلعيب في تحسين التحصيل الدراسي وتعزيز الدافعية الأكاديمية نحو مهارات الاتصال اللفظي لدى طالبات السنة الأولى المشتركة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس وهو ما مدى فاعلية إستراتيجية التلعيب على التحصيل الدراسي وتعزيز الدافعية الأكاديمية نحو مهارات الاتصال اللفظي لدى طالبات السنة الأولى المشتركة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟ وتتفرع منه الأسئلة التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية الأكاديمية لصالح التطبيق البعدي؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بالتطبيق البعدي لمقياس الدافعية الأكاديمية؟

أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية

تكمن أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية في التالي:

- الكشف عن فاعلية إستراتيجية التلعيب على التحصيل الدراسي ومقياس الدافعية الأكاديمية، لا سيما أن إستراتيجية التعليب من الاتجاهات التعليمية الحديثة التي تحسن من مشاركة وفاعلية المتعلم في العملية التعليمية (Alsadoon,2023).
- تسليط الضوء على أهمية تنمية الدافعية الأكاديمية لدى المتعلم، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.
- إثراء المكتبة العربية بما تحويه من نتائج وتوصيات، مما يفيد الباحثين في مجال تقنيات التعليم.

أما أهميتها من الناحية التطبيقية فتتمثل في التالي:

- هذه الدراسة قد تفيد القائمين على التعليم الإلكتروني في إيجاد حلول لضعف تفاعل الطلاب في بيئة التعليم الإلكتروني.
- تحليل أثر التلعيب على التحصيل والدافعية، مما سيساهم في تقديم رؤى تربوية تساعد في تطوير إستراتيجيات تعليمية أكثر جاذبية وكفاءة.
- تُسهم في تزويد المسئولين بعمادة التعليم الإلكتروني في الجامعات بنوعية ومستوى الدورات التدريبية اللازم تقديمها للأعضاء من أجل توظيف التقنية في التدريس الجامعي.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن:

1. الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.
2. الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية.
3. مدى العلاقة الارتباطية بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بالتطبيق البعدي لمقياس الدافعية الأكاديمية.

حدود الدراسة

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1446هـ.
- الحدود المكانية: جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
- الحدود الموضوعية: فاعلية إستراتيجية التلعيب على التحصيل الدراسي ومقياس الدافعية الأكاديمي نحو مهارات الاتصال اللفظي لدى طالبات السنة الأولى المشتركة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
- الحدود البشرية: طالبات السنة الأولى المشتركة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

مصطلحات الدراسة

التلعيب:

استخدام مبادئ وعناصر اللعبة والميكانيكا القائمة على الألعاب لخلق المتعة والتشويق، ودفع المتعلم للاشتراك في الألعاب والتفكير، وتحفيزه على العمل، وتشجيعه على التَّعلُّم وحلّ المشكلات (أبو ميزر والعجلوني، 2023).

يُعرف التلعيب إجرائيًّا بأنه: توظيف تطبيق Nearpod بما يشمله من ألعاب وشخصيات ونقاط في العملية التعليمية، من خلال أسئلة تجيب عنها الطالبة في لعبة Time to Clime.

التحصيل الدراسي:

مستوى الأداء الدراسي الذي يمارسه المتعلم في المدرسة الناتج عن أنشطة التدريس والتدريب لاكتساب المعارف والمهارات، كما يمكن لاختبارات التحصيل قياسه (الضراط،2025).

يُعرف التحصيل الدراسي إجرائيًّا بأنه: الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي لمهارات الاتصال اللفظية (التحدث، الاستماع، القراءة، والكتابة).

الدافعية الأكاديمية:

الطاقة التي تدفع المتعلم باتجاه أنشطة التعلم المختلفة (خطاب، 2024).

تُعرف الدافعية الأكاديمية إجرائيًّا بأنها: درجة دافعية الطالبة الأكاديمية التي تحصل عليها في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

مهارات الاتصال:

القدرة على إنتاج الأفكار والآراء والمشاعر، ونقلها من شخص إلى شخص آخر، أو من شخص إلى مجموعة، أو من مجموعة إلى مجموعة، عبر قنوات متنوعة، بهدف التأثير في المستقبل، وإحداث الاستجابة المرغوبة التي يعكس درجة ممارسة مهارات الاتصال الفعال (مهارة الاستماع، مهارة التحدث، مهارة القراءة، ومهارة الكتابة) (المحمادي والقرني، 2017).

تُعرف مهارات الاتصال إجرائيًّا بأنها: مقرر يتم تدريسه لطالبات السنة الأولى المشتركة، ومن ضمن موضوعاته مهارات الاتصال اللفظية (التحدث، الاستماع، القراءة، والكتابة).

الإطار النظري

التلعيب Gamification

بدأ ظهور التلعيب في البيئات التعليمية منذ أوائل العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين، حيث يعتمد على استخدام عناصر الألعاب لتعزيز السلوكيات المرغوبة، وتحقيق نتائج التعلم (Zainuddin et al, 2020)، ويعرفه الشهري (2024) بأنه: ذلك التعليم الذي يحدث من خلال توظيف الألعاب التعليمية بمبادئها في بيئات تعليمية تهدف إلى دمج المتعلم، وتعزيز انتباهه ومشاركته لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

إذن هو تطبيق لمبادئ اللعب في سياق تعليمي وتربوي لتحقيق أهداف تعليمية محددة بأسلوب ممتع (الفليكاوي وآخرون)، بينما عرفه (Muangsrinoon and Boonbrahm, 2019) بأنه: أسلوب تعليمي يطبق عناصر وتقنيات اللعبة، لكن في مجال مختلف، حيث يعمل على تحفيز اللاعبين (المتعلمين) وتشجيعهم على إنجاز المهمات وقبول التحديات، من خلال ديناميكيات اللعب ومكوناته.

وتذكر الغامدي (2020) أن أهم عناصر التلعيب المستخدمة داخل البيئات التعليمية المختلفة في الآتي:

- النقاط :points وسيلة لقياس أداء المتعلم، حيث تمنح له كلما أنجز مهمة أو تخطي مستوى.
- لوحة المتصدرين (لوحة الشرف) :Leaderboard لوحة تُظهر ترتيب ودرجات المتعلمين المشاركين في اللعبة، وتعطي فرصة للمتعلم لمقارنة مستواه بالآخرين، وتولد التنافس بينهم، حيث يسعى الجميع للوصول إلى الصدارة.
- المستويات Levels: يقصد بها المستوى الذي يصل إليه المتعلم نتيجة إنجازه مهمات تعليمية محددة، وتكون متدرجة غالبًا من السهل للصعب، ولا يُسمح للمتعلم الانتقال من مستوى إلى آخر إلا بعد إتمام جميع مهام المستوى الحالي.
- الشارات Badges: هي مجموعة من الأشكال التي تقدم بعد إنجاز عدة مهام محددة، وقد تكون مرتبطة بعدد النقاط التي حصل عليها أو المستويات التي وصل إليها المتعلم، وتُعَدُّ نوعًا من المكافآت.
- شريط التقدم Progress bar: شريط يظهر أمام المتعلم، يوضح مدى تقدمه ومقدار ما أنجزه من المهمات المحددة له.
- المكافآت أو الجوائز Rewards: يحصل عليها المتعلم بعد إنجاز مهام محددة، ويمكن أن تكون مادية أو معنوية، حيث يمكن أن يحصل على شخصية افتراضية أو شارة أو نقاط، تكون بمثابة دافع له لإنجاز مهام أصعب، وبالتالي زيادة دافعيته.

وقد أظهرت العديد من الدراسات أنه يمكن أن يكون للتلعيب دور إيجابي في العملية التعليمية، حيث كشفت دراسة أبويونس (2021) أنه توجد علاقة طردية بين التلعيب والتحصيل وتنمية المهارات المختلفة بشكل عام، ومهارات التفكير الرياضي بشكل خاص، كما أظهرت دراسة كل من المالكي وبركاتي (2022)، والشمري (2022)، وكنسارة والأحمدي (2023) أن إستراتيجية التلعيب حفزت الطلاب على التعلم باستخدام عناصر الألعاب في بيئة التعلم، من خلال خلق جو ممتع ومحفز وإيجابي، كذلك دراسة (Khaldi, Bouzid& Nader, 2023) التي أكدت على أهمية التلعيب في التعلم الإلكتروني، حيث إنه وسيلة تعليمية تتبسط المفاهيم وتساعد المتعلم على إدراكها، كذلك تعمل على تنشيط تفكير الطلاب واستيعابهم، وتثبيت المفاهيم، كما أكدت دراسة كل من (Koç & Sütçü, 2023) و (Pham, 2023) فاعلية إستراتيجية التلعيب في تحسين مستوى تحصيل الطلاب، وأوصت بضرورة توظيف إستراتيجية التلعيب لتعزيز التعلم.

ومن جهة أخرى أكدت دراسة عايض (2024) فاعلية إستراتيجية التلعيب في تنمية الجانب المعرفي والأدائي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج الأنشطة التعليمية الإلكترونية، كذلك تنمية الاستمتاع بالتعلم، وفي نفس السياق أكدت دراسة الجهني (2024) تأثير إستراتيجية التلعيب في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين، وزيادة دافعيتهم نحو اكتساب معلومات ومهارات جديدة.

من جانب آخر أوصت دراسة الشهري (2024) بضرورة توظيف بيئات التعلم الإلكترونية القائمة على التلعيب في تقديم المحتوى التعليمي لتعزيز فرص الاستمتاع بالتعلم، كما أن إستراتيجية التلعيب تحسن من الأداء الأكاديمي والمشاركة والدافعية لدى متعلمي التعليم المهني (Dahalan et al, 2024) ، كذلك أكدت دراسة (Waseem et al, 2022) أن تطبيق إستراتيجية التلعيب عزز من مشاركة المتعلمين، حيث مكنهم من التفكير

النقدي والإبداعي، مما طوّر من مهارات حل المشكلات لديهم، وبالتالي انعكس على التطور الشخصي للمتعلمين.

على الرغم من الفوائد الكثيرة لتطبيق إستراتيجية التلعيب في العملية التعليمية، إلا أن هناك عدة معوقات قد تعوق نجاح تطبيقه، منها: التكاليف المرتفعة لتطوير وتنفيذ أنظمة التلعيب، كذلك التحديات التقنية التي تتعلق بمدى توافق الأنظمة الجديدة مع البنية التحتية الرقمية الحالية، وهذا ما أكدته دراسة الحارثي (2023)،حيث كشفت أن ضعف شبكة الإنترنت وقلة الإمكانيات التقنية هي العائق الذي حصل على المرتبة الأولى، كذلك دراسة (Alzahrani & Alhalafawy,2023) التي أكدت أن من أهم المعوقات التي تقف في وجه تطبيق إستراتيجية التلعيب في العملية التعليمية ضيق الوقت، والمهارات الرقمية، والمشاكل التقنية، وفي ذات السياق كشفت دراسة (Nusi et al 2024,) أن من المعوقات التي تواجه المعلم ين وتحدُّ من استخدامهم للتلعيب داخل الفصول الدراسية أنها تمثل خطرًا على جو الفصل الدراسي، وذلك من خلال المخالفات والاعتراضات والتحديات أثناء اللعبة، وبالتالي خلق بيئة تنافسية سلبية. بالإضافة إلى ذلك، الصعوبات التقنية، والمشاكل المتعلقة بالألعاب الرقمية، وإدمان الألعاب، والنواحي الصحية أو النفسية. كذلك كشفت دراسة (Khaldi et al, 2023) أن البيئة المعقدة في التعليم العالي تقف عائقًا دون فعالية إستراتيجية التلعيب.

لذلك يتطلب نجاح التلعيب فهمًا دقيقًا لاحتياجات المستخدمين، وتخطيطًا إستراتيجيًا يضمن تحقيق الأهداف المرجوة دون التسبب في إرهاق المستخدمين، أو تقليل فاعلية التجربة.

التحصيل الدراسي

يُعَدُّ التحصيل الدراسي أحد أهم المؤشرات التي تُستخدم لقياس مدى نجاح العملية التعليمية بجميع مكوناتها، من حيث فاعلية أساليب التدريس، وأساليب التقييم، وكفاءة المعلم؛ فهو يعكس مدى اكتساب المتعلم للمعارف والمهارات المقدمة للمتعلم في المرحلة التعليمية، ويُعرف بأنه: ما يكتسبه المتعلم من المعارف والمهارات والكفايات أو القيم المرتبطة ببرنامج دراسي عام، أو مادة دراسية محددة (علمي، 2024).

ويعرفه الجميل (2021) على أنه: «المستوى الذي وصل إليه المتعلم من المعرفة والمهارات المكتسبة نتيجة دراسة موضوع معين أو وحدة دراسية، ويقاس التحصيل بالدرجة التي حصل عليها المتعلم نتيجة التقويم المستمر أو أدائه للاختبار النهائي الذي يتقدم له في نهاية الفصل الدراسي» (ص. 112).

ويلخص غربية وكعواش (2018) أهمية تحديد مستوى التحصيل الدراسي في العملية التعليمية في النقاط التالية:

- تحفيز المتعلم على التحصيل والاستذكار.
- زيادة دافعية المتعلم نحو التقدم والإنجاز في المواد الدراسية التي يتعلمها.
- الوقوف على مدى تقدم المتعلم في التحصيل.
- مساعدة المعلم على معرفة مدى استجابة المتعلم لعملية التعليم.
- يساعد المعلم على معرفة مدى ملاءمة طرق التدريس المستخدمة في تعليمه لطلابه.
- يعمل على تتبع نمو المتعلم في الخبرات المتعلمة.
- مقارنة تحصيل المتعلم في المواد الدراسية المختلفة.
- التعرف من خلال التحصيل الدراسي على مدى وصول المتعلم للمستوى التحصيلي المطلوب.

الدافعية الأكاديمية

تُعَدُّ الدافعية الأكاديمية من الركائز المهمة في العملية التعليمية، إذ تمثل القوة المحركة التي تدفع المتعلم نحو الإنجاز والمثابرة والسعي لتحقيق أهدافه التعليمية، ويُنظر إليها على أنها العامل الداخلي أو الخارجي الذي يوجه سلوك المتعلم، ويحدد مدى التزامه واهتمامه بالعملية التعليمية. فالدافعية الأكاديمية أحد العوامل الأساسية لتحقيق الإنجاز الأكاديمي والتفوق (أمين، 2019).

وتُعرف إبراهيم (2025) الدافعية الأكاديمية على أنها: حالة داخلية تدفع المتعلم إلى المثابرة، والاستمرار في أداء الأنشطة المختلفة المطلوبة منه، والسعادة بذلك من أجل تعزيز الكفاءة الذاتية لديه، وتحفيز سلوكه وتنشيطه بشكل مستمر حتى يتم تحقيق النجاح الأكاديمي، وهي بذلك تضمن المتعة في التعلم، وحب الاستطلاع، والتحدي والاستكشاف.

ويذكر الزومان وآخرون (2020) أن لدافعية الأكاديمية نوعان يمكن التمييز بينهما حسب مصدر استثارتها، هما الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية؛ فالدافعية الداخلية تنبع من المتعلم نفسه، حيث يتقدم بناء على رغبة داخلية على التعلم لإرضاء ذاته والشعور بمتعة التعلم، بالإضافة إلى كسب المعارف والمهارات التي يرغب فيها ويشعر بأهميتها؛ لذا فإن الدافعية الداخلية تُعَدُّ شرطًا أساسيًّا للتعلم الذاتي والتعلم المستمر.

أما النوع الآخر فهو الدافعية الخارجية، ومصدرها خارجي كالمعلم أو إدارة المدرسة أو أولياء الأمور، حيث يُقدم المتعلم على التعلم لكسب رضاء المعلم، أو تكريم إدارة المدرسة، أو كسب حب وتشجيع المعلمين، أو النيل على إعجاب زملائه، أو للحصول على المكافآت المادية، ومن المهم نقل دافعية التعلم من المستوى الخارجي إلى المستوى الداخلي وتعليم المتعلم كيف يتعلم ليبقى قادرًا على الاستمرار في التعلم الذاتي.

علاقة التلعيب بالتحصيل الدراسي والدافعية الأكاديمية

يُعَدُّ التلعيب أحد الأساليب الحديثة التي تعزز الدافعية الأكاديمية وتحسِّن التحصيل الدراسي، حيث يعتمد على دمج عناصر الألعاب مثل النقاط، الشارات، التحديات، والمكافآت في بيئات التعلم التقليدية أو الرقمية؛ فقد ذكر المحرق (2023) أن

التلعيب يستخدم أساليب تعليمية تجذب الطلبة وتشجعهم على الدراسة، من خلال خلق بيئة تعليمية تشمل الألعاب التفاعلية والمسابقات والجوائز، كما يُسهم التلعيب في تعزيز ثقة المتعلم بنفسه، ويحفزه على التعليم الذاتي، مما يشعره بالإنجاز والرضا عند تحقيق النتائج الإيجابية، وبالتالي يُعَدُّ التلعيب أداة فعالة لتعزيز تحصيل المتعلم الأكاديمي وتجربته التعليمة بشكل شامل(أبوزيد، 2023).

من جانب آخر كشفت العديد من الدراسات العلاقة الإيجابية بين التلعيب والتحصيل الدراسي والدافعية، كدراسة (Alsadoon, 2023) التي كشفت أثر التلعيب في زيادة الدافعية لدى المتعلمين خاصة في متغيري التحفيز والاندماج، ودراسة السعيدات (2024) التي أظهرت نتائجها أن استخدام التلعيب ساهم في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب، مع عدم وجود تأثير ملحوظ لمتغير الجنس على النتائج، كذلك دراسة المندلاوي (2024) التي كشفت أن التلعيب يعزز دافعية المتعلمين ويزيد من مشاركتهم، مما ينعكس إيجابيًّا على إنجازاتهم، كذلك دراسة (Smith, 2024) التي كشفت عن تأثير التلعيب في تحقيق نتائج إيجابية في تعلم الطلاب وخلق بيئة محفزة للإنجاز، بالإضافة إلى امتداد أثر التلعيب إلى تنمية مهارة التفكير الناقد ومسارات التعلم الشخصي، إلا أن دراسة الرويشد(2024) أظهرت أن استخدام التلعيب لم يؤثر على مستوى الدافعية بالرغم من وجود تحسن في التحصيل الدراسي.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة منهجين، هما المنهج الوصفي التحليلي للاطلاع على الأدبيات وتحليل الدراسات السابقة، والمنهج التجريبي بتصميمه شبة التجريبي ذي المجموعة الواحدة بتصميم قبلي-بعدي، ويُعَدُّ أحد أنواع المنهج الكمي، وذلك لقياس فاعلية إستراتيجية التلعيب على التحصيل الدراسي ومقياس الدافعية الأكاديمي نحو مهارات الاتصال اللفظي لدى طالبات السنة الأولى المشتركة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات السنة الأولى المشتركة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1446هـ، والبالغ عددهم (1200) طالبة، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، وبلغ عددها (54) طالبةً.

أدوات الدراسة وموادها

1) الاختبار التحصيلي

يهدف الاختبار لقياس الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات الاتصال اللفظي (التحدث، الاستماع، القراءة، والكتابة)، وكون الاختبار إلكترونيًّا تم إنشاؤه على نماذج جوجل Google Forms، بعد ذلك قامت الباحثة بوضع مجموعة من الإرشادات قبل البدء بالاختبار، بعدها تم بناء اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد، ويبلغ عدد فقراته (12)، وقد روعي في بناء الاختبار الوضوح والدقة عند صياغة مفرداته، إضافة إلى تجنب الغموض أو الإيحاء بالإجابة الصحيحة.

وقد تم تقدير صدق الاختبار في الدراسة الحالية بعرضه في صورته الأولية على عدد من المختصين في المجال بلغ عددهم (7) للتأكد من صدقه، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين، من حيث إجراء بعض التعديلات، منها إعادة صياغة بعض الأسئلة، وتعديل مستوى بعضها.

كما تم حساب مؤشر الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية له، كما في جدول (1)

جدول1

معامل ارتباط بيرسون لعبارات الاختبار التحصيلي مع الدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1- دخلت" نورة " الفصل وألقت التحية على زميلاتها، بعد ذلك جلست بجانب زميلتها " جوري " وسألتها .كيف كان اختبار مادة اللغة العربية؟	.290
3- تقدم " عمر " لوظيفة مقدم أخبار في إحدى القنوات، لكن تم رفضه لأنه يتلعثم أثناء الحديث، ما عنصر الاتصال الذي يفتقده " عمر " الذي بسببه تم رفضه؟	.303
4- الإنسان اجتماعي بطبعه، ويحب التحدث مع الآخرين، وذلك لأن التحدث..	.216
5- ما المهارة التي تعَدُّ الوجه الآخر لمهارة التحدث؟	.574
6- لتنمية مهارة الاستماع لديك، يجب عليك..	.560
7- (ترجمة الأصوات الواصلة للأذن إلى كلمات لها معانٍ لدى المستمع ..ما المقصود بهذه المرحلة؟	.280
8- هي إستراتيجية للقراءة السريعة تمر بست مراحل على التوالي تبدأ بالتصفح-التساؤل-القراءة-التسميع-التسجيل-المراجعة(، ما هذه الإستراتيجية؟	.376

9- "الجوهرة " طالبة متفوقة وتريد أن تنضم لجماعة الإذاعة المدرسية، كيف يُمكنها أن تنمي مهارة القراءة لديها؟	.316
10- يريد " سلمان " أن يحسب سرعة قراءته؛ لذا قام بقراءة نص مكون من (100) كلمة خلال (20) ثانية، كم كلمة قرأ " سلمان " في الدقيقة؟	.439
11- (هي المهارة التي تُعنى بترميز اللغة المنطوقة إلى شكل خطي على ورق، من خلال أشكال ترتبط ببعضها البعض وفق نظام معروف اصطلح عليه أصحاب اللغة(.ماذا يُقصد بالدلالة اللفظية السابقة؟	.445
12- (تتميز الكتابة بأنها عملية عقلية تسير في إطار ثلاث عمليات أساسية، هي التخطيط للكتابة، ثم التحرير، وأخيرًا المراجعة .عن أي خاصية للكتابة يتحدث هذا النص السابق؟	.604
13- "فهد " طالب جامعي يتمنى أن يكون كاتبا مرموقاً له عامود في إحدى الصحف المشهورة، قدم له أساتذته بعض النصائح حتى ينمي مهارة الكتابة لديه. من هذه النصائح....	.236

يتضح من الجدول (1) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من الأسئلة والدرجة الكلية للاختبار دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على الاتساق الداخلي للاختبار، وبالتالي تم الاحتفاظ بأسئلة الاختبار التحصيلي.

تم حساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار، وقد تبين أن معامل الصعوبة تقع داخل المدى (0,28 – 0.89)، هي معاملات صعوبة مقبولة (Nitko, 1983)، وبالتالي تم الاحتفاظ بأسئلة الاختبار التحصيلي.

كما تم حساب معامل التمييز لفقرات الاختبار، وقد تبين أن معامل التمييز لفقرات الاختبار تتراوح ما بين (1,0-0,2)، وهي نسبة جيدة، وبالتالي تم الاحتفاظ بأسئلة الاختبار التحصيلي.

وقد تم حساب زمن الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقته أسرع طالبة وأبطأ طالبة، وتبين أنه يساوي (30+5) ÷ 2=17.5 دقيقة، وهو وقت مناسب لحل الاختبار.

وقد تم حساب ثبات الاختبار التحصيلي عن طريق معامل الفا كرونباخ (Cronbach›s Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للاختبار (0.765)، وتعني تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي تم الاحتفاظ بأسئلة الاختبار التحصيلي.

2) مقياس الدافعية الأكاديمي

بعد الاطلاع على مقاييس الدافعية، تبنت الباحثة مقياس الدافعية الأكاديمية نموذج الجامعيين (Vallerand) (AMS et.al, 1992) ، وذلك لمناسبته لعينة البحث، وهنَّ طالبات السنة التحضيرية، ويشتمل هذا المقياس على (28) فقرةً تعبر عن الأسباب المحتملة لذهاب الطالبة للكلية، وتوزعت هذه الفقرات على (7) أبعاد، هي ضعف الدافعية، ودافع التنظيم السطحي، ودافع التنظيم المغروس، ودافع التنظيم المطابق، ودافع الإثارة، ودافع الإنجاز، ودافع المعرفة(عصفور،2016)، وقد تُرجم هذا المقياس إلى العربية، كما تم تعديل المقياس من مقياس ليكرت السباعي إلى مقياس خماسي حتى يتماشى مع أهداف البحث.

يهدف المقياس إلى قياس الدافعية الاكاديمية لدى طالبات السنة المشتركة الأولى، وللتأكد من صدق المقياس تم عرضه على عدد من المحكمين المختصين في قسم علم النفس التربوي، والمناهج وطرق التدريس واللغة العربية، وقد بلغ عددهم (6)، وتم الآخذ بآرائهم ومقترحاتهم.

وقد شاع استخدام هذا المقياس في البيئة السعودية؛ فقد استخدم بلعاوي (2018) مقياس الدافعية الأكاديمية على الطلاب الجامعيين المستجدين في منطقة القصيم، وقد حصل على ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرات، وقد جاءت جميع الفقرات مقبولة، من حيث ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه، فتراوحت قيم هذه المعاملات (0.52-0.91)، كما تم استخراج دلالات الثبات لهذا المقياس عبر ثلاث طرق إحصائية : طريقة الإعادة (0.89)، وطريقة التجزئة النصفية(0.82)، وطريقة الفا كرونباخ (0.85)، كما استخدمت (Alruwaili 2020) مقياس الدافعية الأكاديمية على طلاب جامعة الجوف، وحصل المقياس على مستوى عالٍ من ثبات الاتساق الداخلي بلغ (0.91) كما استخدم المالكي(2022) مقياس الدافعية الأكاديمية على طلاب جامعة الطائف، وقد حصل على اتساق داخلي بطريقة الفاكرونباخ بلغ (0.95)، كما تم التأكد من ثبات المقياس، من خلال استخدام معامل الفا كرونباخ، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (0.77)، وتعني تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي تم الاحتفاظ بمقياس الدافعية الأكاديمي.

تصميم المعالجة التجريبية للدراسة

تم اختيار منصة Nearpod لرفع الألعاب التعليمية لهذه الدراسة، وهي منصة تعليمية تفاعلية تتيح للمعلمين تقديم دروس وألعاب جذابة وتفاعلية للطلاب في الفصول الدراسية أو عن بُعد. تعتمد المنصة على دمج الوسائط المتعددة والأنشطة التفاعلية لتعزيز تجربة التعلم وزيادة مشاركة الطلاب، وقد تم اختيار لعبة Time to climb ، وهي لعبة تعليمية تفاعلية تتسابق الطالبات إلى قمة الجبل ضد الزمن، من خلال الإجابة عن اسئلة اختيار من متعدد، وتحصل الطالبات على أوسمة ونقاط، وتكشف اللعبة المراكز الثلاثة الأولى. وقد صُممت أربع ألعاب من فئة لعبة Time to climb لمهارات الاتصال اللفظي (مهارة التحدث، مهارة الاستماع، مهارة القراءة، ومهارة الكتابة)، حيث تدخل الطالبة على كل لعبة وتنجز مهامها بعد دراسة المهارة في المحاضرة.

تنفيذ إجراءات الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (54) طالبةً من طالبات السنة الأولى المشتركة، بعد ذلك تم التطبيق القبلي لأدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي– مقياس الدافعية الأكاديمي)، وبعد إتمام الطالبات لجلسات الألعاب على منصة Nearpod بعد كل محاضرة، تم التطبيق البعدي لأدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي– مقياس الدافعية الأكاديمي).

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا القسم عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وهي كما يلي:

ما فاعلية إستراتيجية التلعيب على التحصيل الدراسي ومقياس الدافعية الأكاديمية نحو مهارات الاتصال اللفظي لدى طالبات السنة الأولى المشتركة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي؟

جدول2

الفروق بين القياس القبلي والبعدي للعينة في الاختبار التحصيلي

القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الاختبار التحصيلي قبلي	54	6.4630	1.94948	-3.248	.002
الاختبار التحصيلي بعدي	54	7.9444	2.51349		

وضح جدول (2) الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي (6.4630) بانحراف معياري قدره (1.94948)، في حين ارتفع المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي إلى (7.9444) بانحراف معياري (2.51349). وتشير قيمة (ت) المحسوبة (- 3.248) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، حيث بلغت قيمة الدلالة (0.002)، كما بلغ حجم الأثر (Cohen's d) ما يقارب (0.442)، وهو متوسط تقريبًا، وهو ما يعكس فاعلية إستراتيجية التلعيب في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات، حيث إنها إستراتيجية تخلق جوًّا وبيئة تعليمية محفزة للطالبات، وتساعد على جعل المحتوى التعليمي ممتعًا وأسهل في الفهم، وذلك من خلال المكافآت والنقاط والشهادات،

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Koç & Sütçü, 2023) و (Pham,2023)، وعايض (2024)، والجهني وعلي (2024)، و(Kou, 2024) في تأثير إستراتيجية التلعيب في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلم والإنجاز المعرفي؛ فإستراتيجية التلعيب تعمل على ترسيخ المعلومات في ذهن المتعلم، من خلال تقسيم هذه المعلومات إلى أجزاء، كما في نظرية الحمل المعرفي، كذلك اعتمادها على تقديم التعزيز، كما في نظرية سكينر، من خلال الشارات والجوائز، وهذا من شأنه أيضًا ترسيخ المعلومة في ذهن المتعلم، كذلك اعتماد التلعيب على التغذية الراجعة التي توفر للمتعلم فرصة لتصحيح المعلومة وتثبيتها، من خلال كسب النقاط.

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية لصالح التطبيق البعدي؟

جدول3

الفروق بين القياس القبلي والبعدي للعينة في مقياس الدافعية

القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
مقياس الدافعية قبلي	54	90.5353	10.9494	-11.330	.000
مقياس الدافعية بعدي	54	105.6544	9.51349		

يوضح جدول (3) الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الدافعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي (90.5353) بانحراف معياري (10.9494)، بينما ارتفع المتوسط الحسابي في القياس البعدي إلى (105.6544) بانحراف معياري (9.51349). تشير قيمة (ت) المحسوبة (11.330-) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، حيث بلغت قيمة الدلالة (0.000)، كما بلغ حجم الأثر (Cohen's d) ما يقارب (1,54), وهو أثر كبير جدًا، مما يؤكد أن إستراتيجية التلعيب ساهمت بشكل ملحوظ في رفع مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطالبات، وهذا يبين تأثيرها الإيجابي في تحفيزهنَّ نحو مزيد من التعلم، من خلال خلق بيئة تعليمية قائمة على الحماس والإنجاز وتقليل الشعور بالملل؛ فالتلعيب يعتمد على تحويل المهام المملة إلى مهام تفاعلية وممتعة تزيد من رغبة المتعلم في الاستمرار والمتابعة.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من السعيدات (2024)، والرويشد (2024)، ودراسة المندلاوي (2024)، و(Smith, 2024) في تأثير إستراتيجية التلعيب في رفع مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب، وبالتالي زيادة الجهد المبذول للحصول على الجوائز والنقاط، واستمرار الحماس، وتخطي الصعاب، مع ذلك تختلف نتيجة هذه الدراسة عن دراسة (Ratinho, & Martins, 2023) التي كشفت أن الدافعية يمكن أن تتراجع على المدى البعيد، كذلك تأثير المكافآت الخارجية على الدافعية قد يؤدي إلى زيادة الدافعية على المدى القريب، يليها انخفاضها مع زيادة التعرض لإستراتيجية التلعيب، كذلك دراسة (Rodriguez-Calzada, Paredes-Velasco, & Urquiza-Fuentes (2024 التي أشارت إلى أن بعض الطلاب قد لا يتأثرون إيجابيًّا بالتلعيب إذا لم يكن مصممًا بشكل يتناسب مع احتياجاتهم التعليمية.

3.هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بالتطبيق البعدي لمقياس الدافعية الأكاديمية؟

جدول4

العلاقة الارتباطية بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بالتطبيق البعدي لمقياس الدافعية الأكاديمية

المقياس	الاختبار التحصيلي البعدي	الدلالة
مقياس الدافعية الاكاديمية البعدي	0.765	.000

يوضح جدول (4) العلاقة الارتباطية بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي والتطبيق البعدي لمقياس الدافعية الأكاديمية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.765) عند مستوى دلالة (0.000). يشير هذا الارتباط الموجب والقوي إلى أن هناك علاقة طردية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والدافعية الأكاديمية، مما يعني أنه كلما ارتفع مستوى الدافعية لدى الطالبات زاد مستوى تحصيلهنَّ الدراسي. تؤكد هذه النتيجة فعالية إستراتيجية التلعيب في تحسين كل من الدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي بشكل متكامل.

ويمكن تفسير ذلك من خلال النظريات النفسية، كنظرية الحاجات الإنسانية Hierarchy of needs التي تؤكد أن الشخص يسعى لتحقيق احتياجاته، ومنها تحقيق الذات، فذلك يدفعه لبذل من المزيد من الجهد لتحقيق ذاته واثبات نفسه؛ فالمتعلم الذي يتعلم من خلال إستراتيجية التلعيب تتحسن الدافعية الأكاديمية لديه، ويبذل الجهد من أجل تخطي الصعاب وتحقيق أعلى الدرجات، وبالتالي الحصول على المراكز الأولى في الألعاب والتفوق على الآخرين وإثبات ذاته، وبالتالي ينعكس ذلك كله على تحسن مستوى التحصيل الدراسي لديه.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة، توصي الباحثة بالآتي:

1. استخدام إستراتيجية التلعيب في تدريس مقررات مهارات الاتصال والمقررات الجامعية الأخرى التي تتطلب تفاعلًا نشطًا من قِبَلِ الطلاب.
2. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتوظيف إستراتيجية التلعيب في التعليم الجامعي.
3. تطوير أنظمة التعلم (LMS) لتشمل بيئات تعليمية قائمة على التلعيب تتماشى مع التدريس في التعليم الجامعي.
4. تبني أساليب تدريس حديثة تركز على التفاعل والمشاركة النشطة وتدعم الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب.
5. تصميم أنشطة تعليمية توظف عناصر إستراتيجية التلعيب فيها بهدف رفع مستوى التفاعل بين الطلاب، وبالتالي ينعكس على التحصيل الدراسي والدافعية.
6. إشراك الطلاب في تصميم الألعاب التعليمية لما في ذلك من مراعاة للفروق الفردية بين الطلاب، من حيث القدرات والاهتمامات.

المقترحات

استنادًا إلى نتائج الدراسة وأهميتها في مجال التعليم الجامعي، تقترح الباحثة إجراء دراسات مستقبلية تتناول الجوانب التالية:

1. قياس فاعلية إستراتيجية التلعيب في تدريس مقررات جامعية أخرى لمعرفة مدى تأثيرها في تحسين التحصيل الدراسي والدافعية الأكاديمية.
2. قياس فاعلية إستراتيجية التلعيب في مراحل تعليمية مختلفة للتحقق من فاعلية التلعيب في مراحل عمرية ومعرفية مختلفة.
3. دراسة العلاقة بين إستراتيجية التلعيب والمهارات الأكاديمية الأخرى، مثل مهارة التفكير النقدي ومهارة حل المشكلات.
4. قياس أثر إستراتيجية التلعيب على المدى البعيد للكشف عن أثرها في تحسين التحصيل الدراسي والدافعية الأكاديمية.
5. قياس أثر استخدام إستراتيجية التلعيب في بيئات تعليمية مختلفة (تعليم عن بعد، تعليم وجهًا لوجه، وتعليم مختلط) للكشف عن مدى فاعليته في بيئات التعليم المختلفة.

المراجع

إبراهيم، رندا يس محمد. (2025). نمذجة العلاقات السببية بين التفكير الإيجابي والدافعية الأكاديمية والذكاء الناجح لدى طالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة، *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببور سعيد*، (34)، 286-287.

أبو العينين، ربي إبراهيم. (2024). أثر استخدام تطبيقات التلعيب في تحصيل طلبة الصف السادس في المملكة العربية السعودية في قواعد اللغة العربية، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 13(4)، 775-786.

أبو زيد، كريمة رمضان. (2023). فاعلية استخدام منصة كاهوت في تنمية التحصيل لبند القواعد النظرية في مقرر المهارات الموسيقية لطلبة كلية التربية برنامج اللغة الإنجليزية، *مجلة علوم وفنون الموسيقى*، 49(3)، 1403.

أبو ميرزا، منال والعجلوني، خالد. (2023). أثر استخدام التّلعيب في بيئة التَعلّم الإلكترونيّ في دافعيّة تعلّم اللغة العربيّة لطلبة الصّف الثامن الأساسي في العاصمة عمان، *مجلة العلوم التربوية*، 50(3). 256-266.

أبو يونس، روند حسن. (2021). «أثر التدريس وفق إستراتيجية التلعيب على التفكير الرياضي والتقبل التكنولوجيا في الرياضيات لدى الصف السابع في المدارس الحكومية في محافظة طولكوم» [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح في الوطنية في نابلس.

الاحمدي، محمد، وكنسارة، احسان. (2023). أثر اختلاف نمطي الأنشطة الالكترونية القائمة على التلعيب وأثرهما في تنمية مفردات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (91)، 138-157.

أمين، سهير. (2019). سيكولوجية الموهوبين والمتفوقين عقليا: الخصائص، المشكلات، طرق وبرامج الرعاية، مكتبة الأنجلو المصرية.

بلعاوي، منذر يوسف. (2018). الدافعية الاكاديمية (الداخلية-الخارجية) لدى الطلاب المستجدين في جامعة القصيم دراسة مقارنة بين الطلبة العاديين والمتفوقين اكاديمياً، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)*، 19(2)، 143-159.

الجميل، عبد الله بن حمود. (2021). مدى إسهام الإشراف التربوي في رفع مستوى التحصيل الدراسي بالمرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم الإنسانية*، (11)، 112.

الجهني، زهور محمد وعلي، امل. (2024). إعداد برنامج تدريب «إستراتيجية التلعيب ومهارة حل المشكلات في الرياضيات» معلمات المرحلة الثانوية»، *مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية* 16، 192-236.

الحارثي، نورة مرزوق. (2023). معوقات تطبيق أنشطة التلعيب الالكترونية في تعليم المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات، *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية* -كلية التربية -جامعة دمنهور، 15(3)، 656-658.

خطاب، منار سامي. (2024). رأس المال النفسي وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط والدافعية الاكاديمية لدى طالب المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية، 32(2)، 507-575.

الرويشد، نهى راشد. (2024). فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية التلعيب في تحصيل طالبات الصف العاشر في مفاهيم حساب المثلثات ودافعيتهن نحو تعلم الرياضيات بدولة الكويت، *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، 49(191)، 258-259.

الزومان، خالد الهيلم والعجيل، محمد ناصر ودرويش، علي حسين. (2020). مقياس الدافعية نحو تعلم مقررات أشغال المعادن لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، مجلة بحوث التربية، جامعة المنصورة، (85)، 235.

السريحي، مازن محمد. (2022). فاعلية استخدام التلعيب بواسطة الكاهوت في الفصول الافتراضية في منصة مدرستي على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 6(2)، 415-436.

السعيدات، ايمان سليمان. (2024). أثر استخدام تطبيقات التلعيب في تحصيل مهارات طلبة الصف الثالث في قواعد اللغة العربية، [رسالة ماجستير منشورة]. الجامعة العربية المفتوحة -الأردن.

الشمري، لطيفة عايد. (2022). فاعلية استخدام إستراتيجية التلعيب عبر منصة البلاك بورد في تنمية أساليب حل المشكلات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل. *مجلة كلية التربية*. جامعة طنطا، 85(1)، 657-723.

الشهري، باسم ين رافع. (2024). فاعلية عناصر التلعيب الرقمي في المنصات التعليمية على تحسين الدافعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية*

الإنسانية، (31)، 159-175.

الشهري، عمر عبد الله. (2024). واقع استخدام المعلمين لإستراتيجية التلعيب في تدريس مقررات المهارات الرقمية للمرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، 9(2)، 510-542.

الضراط، ابتسام. (2025). العوامل الخارجية وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طلبة كلية الآداب جامعة مصراتة. *المجلة الأمريكية للبحث العلمي*،3(1)، 327-342.

عايض، أفنان محمد. (2024). بيئة تعلم الالكترونية قائمة على التلعيب وأثرها على تنمية مهارات انتاج الأنشطة الالكترونية والاستمتاع بالتعلم لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك خالد، *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 40 (7)، 82-83.

عصفور، خلود رحيم. (2016). أنواع الدافعية الأكاديمية على وفق التقرير الذاتي لطالبات كلية التربية للبنات، *مجلة الآداب*، جامعة بغداد، (118)، 459-522.

علمي، المصطفى وائل. (2022). أثر التفاعل البيداغوجي في التحصيل الدراسي بالتعليم المدرسي، *مجلة عطاء للدراسات والأبحاث*، (7)،82.

الغامدي، سامية فاضل. (2020). مراجعة منهجية للدراسات الأدبية: التلعيب في التعليم (2015-2019)، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 4(17)، 485-507.

غربية، سمراء وكعواش، عبد الرحمن. (2018). العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التلميذ، *مجلة آفاق للعلوم*، 5(12)، 78-89.

الفيلكاوي، عبد الله وشاه، ريم والمسعود، موضي. (2024). تقويم تطبيق إستراتيجية التلعيب لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الكويت. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية 43(4)، 129-156.

المالكي، عطية محمد. (2022). الرضا عن التعليم الالكتروني وعلاقته بالدافعية الأكاديمية لدى طلاب جامعة الطائف، *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*، (119)، 532-586.

المالكي، عبد الملك والبركاتي، أحلام. (2023). مدى استخدام معلمات الرياضيات بالتعليم العام لإستراتيجية التلعيب بمحافظة الليث، *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج* 14(14)،532-533.

المحمادي، صفاء معيلي والقرني، عبد الرحمن بن عبيد بن علي. (2017). واقع مهارات الاتصال الفعال الداعم لمشاركة المعرفة لدى المشرفات التربويات في مكاتب التعليم بمدينة جدة. *مجلة دراسات المعلومات*، 18، 107-138.

المندلاوي، علاء عبد الخالق. (2024). أثر التلعيب على دافعية تعلم اللغة العربية وإنجازها في العصر الرقمي، مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية، (2)،20.

المجلس الأعلى للتعليم التكنولوجي. (2025). توصيات المؤتمر الدولي الثاني للتعليم التكنولوجي (SCTE)، القاهرة، مصر.

اليعيش، هبة محمد. (2023). درجة تطبيق استراتيجية التلعيب في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات، *المجلة الأكاديمية للبحث والنشر العلمي*،4(47)، 29-64.

IEEE Education Society. (2022). Proceedings of the 20th International Conference on Information Technology-Enabled Higher Education and Training (ITHET), Antalya, Türkiye.

Abu Al-Ainain, Rabbi Ibrahim (2024). The Effect of Using Gamification Applications on the Achievement of Sixth-Grade Students in the Kingdom of Saudi Arabia in Arabic Grammar. (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Studies,* 13(4), 775-786.

Abu Mirza, Manal, Al-Ajlouni, Khaled. (2023). The use of gamification in the e-learning environment contributed to the motivation to learn Arabic for eighth-grade students in the capital, Amman, *Journal of Educational Sciences,* 50(3), 256266-.

Abu Younis, Rawand Hassan (2021). «The Effect of Teaching According to the Gamification Strategy on Mathematical Thinking and Technology Acceptance in Mathematics among Seventh-Grade Students in Public Schools in Tulkum Governorate» (Unpublished Master›s Thesis). (in Arabic). An-Najah National University, Nablus.

Abu Zaid, Karima Ramadan (2023). The

University, 15(3),656658-.

Al-Jahni, Zahra Muhammad, Ali, Amal (2024). Preparing a training program «Gamification Strategy and Problem-Solving Skills in Mathematics» for secondary school teachers. (in Arabic). *Journal of the International University of Madinah for Educational and Psychological Sciences,* 16,192236-.

Al-Jamil, Abdullah bin Hamoud (2021). The extent of the contribution of educational supervision in raising the level of academic achievement in the primary stage. (in Arabic). Journal of Humanities, (11), 112.

Al-Maliki, Abdul Malik, Ahlam, Barakati (2023). The extent of public education mathematics teachers› use of the gamification strategy in Al-Laith Governorate. (in Arabic). Journal of Young Researchers in Educational Sciences, Faculty of Education, Sohag University,14(14),532533-.

Al-Maliki, Atiya Muhammad (2022). Satisfaction with e-learning and its relationship to academic motivation among students at Taif University. (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University,*119,532533-.

Al-Mandlawi, Alaa Abdel Khaleq (2024). The impact of gamification on the motivation to learn and achieve the Arabic language in the digital age. (in Arabic). Al-Araqah Foundation for Culture and Development,(2),20.

Al-Muhammadi, Safaa Mu›ili, and Al-Qarni, Abdul Rahman bin Ubaid bin Ali (2017). The reality of effective communication skills supporting knowledge sharing among educational supervisors in education offices in Jeddah. (in Arabic). *Journal of Information Studies,* 18,107138-.

Almy, Mustafa Wael (2022). The Impact of Pedagogical Interaction on Academic Achievement in School Education. (in Arabic). *Ataa Journal of Studies and Research,* (7), 82.

Alruwaili. Wafa (2020). Reliability of an Arabic version of the Academic Motivation Scale (AMS- C28) on Students at Al-

Effectiveness of Using the Kahoot Platform in Developing Achievement in the Theoretical Grammar Item in the Music Skills Course for Students of the College of Education . (in Arabic). English Language Program, *Journal of Music Arts and Sciences,* 49(3),1403.

ACADEMIC MOTIVATION SCALE (AMS-C 28) COLLEGE VERSION Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Senécal, Évelyne F. Vallières, 1992-1993 Educational and Psychological Measurement, 52.

Al-Ahmadi, Muhammad, and Kansara, Ihsan (2023). The Effect of Different Types of Gamification-Based Electronic Activities on the Development of English Vocabulary among Elementary School Students. (in Arabic). *Journal of Arts,* Literature, Humanities, and Social Sciences,(91),138157-.

Al-Darrat, Ibtisam. (2025). External factors and their impact on academic achievement among students of the Faculty of Arts, Misurata University. (in Arabic). *Afro-Asian Journal of Scientific Research,* 3(1), 327342-.

Al-Filkawi, Abdullah, Shah, Reem, and Al-Masoud, Moudi (2024). Evaluating the implementation of the gamification strategy among faculty members at the College of Education, Kuwait University. (in Arabic). *Journal of the College of Education,* Alexandria University, 43(4),129156-.

Al-Ghamdi, Samia Fadel. (2020). A Systematic Review of Literary Studies: Gamification in Education (2015-2019) . (in Arabic). *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,* 4(17), 485507-.

Al-Harthi, Noura Marzouq (2023). Obstacles to the Implementation of Electronic Gamification Activities in Intermediate Education in Makkah Al-Mukarramah from the Perspective of Female Teachers. (in Arabic). *Journal of Educational and Human Studies - Faculty of Education* - Damanhour

College of Education, Tanta University, 85(1),675723-.

Al-Yaish, Hiba Muhammad. (2023). The degree of application of the gamification strategy in the early childhood stage from the teachers' point of view.(in Arabic). *Academic Journal of Scientific Research and Publishing,* 4(47), 2964-.

Alzahrani, F. K., & Alhalafawy, W. S. (2023). Gamification for learning sustainability in the blackboard system: motivators and obstacles from faculty members' perspectives. Sustainability, 15(5).

Al-Zoman, Khaled Al-Haylam, Al-Ajeel, Muhammad Nasser, and Darwish, Ali Hussein (2020). Motivation scale for learning metalworking courses among students of the College of Basic Education in the State of Kuwait. (in Arabic). *Journal of Educational Research, Mansoura University,* (85), 235.

Amin, Suhair (2019). Psychology of the Gifted and Talented: Characteristics, Problems, Methods, and Care Programs. (in Arabic). Anglo-Egyptian Library.

Asfour, Kholoud Rahim (2018). Types of academic motivation according to the self-report of female students of the College of Education for Girls. (in Arabic). *Journal of Arts, University of Baghdad,*(118),459522-.

Ayed, Afnan Muhammad (2024). A gamified e-learning environment and its impact on developing the skills of producing e-activities and enjoying learning among female students of master›s degrees in educational technology at King Khalid University. (in Arabic). *Journal of the College of Education (Assiut),* 40(7),8283-.

Balawi, Munther Yousef (2018). Academic Motivation (Intrinsic-Extrinsic) among New Students at Qassim University: A Comparative Study between Regular and Academically Outstanding Students, . (in Arabic). King Faisal University Scientific *Journal (Humanities and Administrative Sciences),* 19(2),143159-.

Jouf University. Ph.D thesis. Wayne State University. US.

Al-Ruwaished, Nuha Rashid (2024). The Effectiveness of Teaching Using a Gamification Strategy on Tenth-Grade Female Students› Achievement in Trigonometry Concepts and Their Motivation Toward Learning Mathematics in the State of Kuwait. (in Arabic). *Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies,* 49(191),258259-.

Alsadoon, Hamadah.(2023). The Impact of Gamification on Student Motivation and Engagement: An Empirical Study, Educational Sciences, 50 (2).

Al-Sa›idat, Iman Suleiman (2024). The Effect of Using Gamification Applications on Third-Grade Students› Achievement of Arabic Grammar Skills (Published Master›s Thesis) . (in Arabic). Arab Open University, Jordan.

Al-Sarihi, Mazen Muhammad (2022). The Effectiveness of Using Gamification Using Kahoot in Virtual Classrooms on the Madrasati Platform on Academic Achievement in Mathematics at the Primary Level. (in Arabic). *Arab Journal of Specific Education,* 6(2), 415436-.

Al-Shahri, Basem Yin Rafi› (2024). The Effectiveness of Digital Gamification Elements in Educational Platforms on Improving Motivation among Intermediate School Students. (in Arabic). *Journal of Educational and Human Sciences,*(31),159175-.

Al-Shahri, Omar Abdullah (2024). The Reality of Teachers› Use of the Gamification Strategy in Teaching Digital Skills Courses at the Primary Level. (in Arabic). *Journal of the College of Education,* Tanta University,9(2),510542- .

Al-Shamri, Latifa Ayed (2022). The Effectiveness of Using the Gamification Strategy via the Blackboard Platform in Developing Problem-Solving Methods and Attitudes Towards the Teaching Profession among Female Students in the College of Education, Hail University. (in Arabic). *Journal of the*

Elements From Literature Review Of Gamification In Healthcare Context. *Journal of Technology and Science Education,* 9(1).

Nitko, A. (1983). Educational tests and measurement: an intro duction. New York and London: Harcourt Brace Jovanovich.

Nusi, A., Dewirahmadanirwati, D., Novia, N., & Ardi, H. (2024). Factors and Challenges in Using Gamification in Teaching ESP. Jurnal Ilmiah Pendidikan Scholastic, 8(1).

Pham, Anh Tuan (2023).The impact of gamified learning using Quizizz on ESL learners' grammar achievement. CONT ED TECHNOLOGY, 15(2).

Ratinho, E., & Martins, C. (2023). The role of gamified learning strategies in student›s motivation in high school and higher education: A systematic review. Heliyon, 9(8), e19033. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19033

Rodriguez-Calzada, L., Paredes-Velasco, M., & Urquiza-Fuentes, J. (2024). The educational impact of a comprehensive serious game within the university setting: Improving learning and fostering motivation. Heliyon, 10(16), e35608. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e35608

Smith, Scott.(2024). Gamification in English Language Teaching, American Journal of Humanities and Social Sciences Research (AJHSSR),8(7).

Supreme Council for Technological Education. (2025). Recommendations of the Second International Conference on Technological Education (SCTE).((in Arabic). Cairo, Egypt.

Waseem ,M., , Aqeel,M., Irfan,D. , Hamza,A. , Raza,M,. Chudhary,G. (2022). Early Childhood Education through Gamification. Innovative Computing Review, 2(1).

Zainuddin, Z. , Kai Wah Chu,S., Shujahat,M., Perera,C. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence, Educational Research Review.30.

Dahalan, F., Alias, N., & Shaharom, M. S. N. (2024). Gamification and game-based learning for vocational education and training: A systematic literature review. Education and Information Technologies, 29 (2).

Gharbia, Samra, and Kawash, Abdul Rahman (2018). Factors Affecting Academic Achievement and Student Skills Development. (in Arabic). *Afaq Journal of Science,* 5(12), 7889-.

Ibrahim, Randa Yassin Muhammad (2025). Modeling the causal relationships between positive thinking, academic motivation, and successful intelligence among female student teachers at the Faculty of Early Childhood Education. (in Arabic). *Scientific Journal of the Faculty of Early Childhood Education,* Port Said, (34), 286287-.

Jun, M , Lucas, T.(2025). Gamification elements and their impacts on education: A review. Multidisciplinary Reviews, 8(5).

Khaldi, A., Bouzidi, R., & Nader, F. (2023). Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review. Smart Learning Environments, 10(1), 10.

Khattab, Manar Sami (2024). Psychological Capital and Its Relationship to Stress Management Strategies and Academic Motivation among Secondary School Students. (in Arabic). Journal of Educational Sciences, 32(2),507577-.

Kherazi, Abdelouahed and Bourray, Mounir. (2024). Gamification and m-learning: An innovative approach to sustainable language learning ,Researchgate.

Koç, G., & Sütçü, S. S. (2023). The Impact of Gamification on Secondary School Students› Grammar Proficiency. Educational Policy Analysis and Strategic Research, 18(1).

Kou, Y. (2024). Exploring the impact of gamification strategies on student motivation and achievement in China's primary school English classes. *International Journal of Social Science and Human Research,* 7(9), 7336–7342. https://doi.org/10.47191/ijsshr/v7-i0970-

Muangsrinoon, S., & Boonbrahm, P.(2019). Game

الأثر البلاغي في نفس المتلقي: دراسة على قصة الفداء

The rhetorical effect on the recipient›s soul: a study of the story of redemption

د.جوزاء بنت مفلح ضيغم البجيدي العنزي
أستاذ البلاغة والنقد المشارك، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والفنون جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0009-0000-2434-2716

Dr. Jawza bint Muflih Dhaigham Al-Bujaidi Al-Anzi
Associate Professor of Rhetoric and Criticism, Department of Arabic Language,
College of Arts and Humanities, University of Hail, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2025/04/13، تاريخ القبول: 2025/05/30، تاريخ النشر: 2025/06/15)

المستخلص

يهدف البحث إلى دراسة الآليات البلاغية وأثرها النفسي في قصة الفداء الواردة في سورة الصافات، وما تقوم به من تشكيل الأثر النفسي لدى المتلقي، والخطاب القرآني له وحدة دلالية كبرى متكاملة تنتمي إليها وحدات صغرى تطول حينًا وتقصر حينًا وفقا لموضوعاتها. وهو ينقل المتلقي من المعرفة الجمالية إلى المعرفة العقلية القائمة على أساس نفسي. ويقوم البحث على المنهج الوصفي المعتمد على التحليل والاستنباط؛ بغية الوصول إلى الدور البلاغي في تحقيق الأثر النفسي عند المتلقي. وقد توصل البحث إلى عدة نتائج، ومنها: أن العطف بالفاء في سورة الصافات أدى دورًا بارزًا في تصوير الانتقالات السريعة، والتعبير عن سرعة الاستجابة من نبي الله لأمر ربه. شكّل الحوار في قصة الفداء محورًا مركزيًا أظهر البعد النفسي للموقف في كلمات موجزة غنية بالمعاني. كان للآليات البلاغية حضورًا خاصًا في القصة نقلت المتلقي وجذبته إلى جوها النفسي. ويوصي البحث بدراسة البلاغة النفسية في القرآن الكريم من خلال القصص القرآني.

الكلمات المفتاحية: الآليات البلاغية، الأثر النفسي، المتلقي، الفداء، الرؤيا.

Abstract

The research aims to study the rhetorical mechanisms and their psychological impact on the story of redemption mentioned in Surat Al-Saffat, and what they do in shaping the psychological impact on the recipient. The Qur'anic discourse has a large, integrated semantic unit to which belong smaller units that are sometimes longer and sometimes shorter according to their topics. It transfers the recipient from aesthetic knowledge to mental knowledge based on psychological foundations.The research is based on the descriptive approach based on analysis and deduction as its starting point. In order to achieve the rhetorical role in achieving the psychological impact on the recipient. The research reached several results, including: that the conjunction with the fa in Surat Al-Saffat played a prominent role in depicting quick transitions and expressing the quick response of the Prophet of God to the command of his Lord. The dialogue in the story of redemption formed a central axis that showed the psychological dimension of the situation in concise words rich in meaning. The rhetorical mechanisms had a special presence in the story that transported the recipient and attracted him to its psychological atmosphere. The research recommends studying psychological rhetoric in the Holy Qur'an through Quranic stories.

Keywords: Rhetorical mechanisms, psychological impact, recipient, redemption, vision.

للاستشهاد: العنزي، جوزاء بنت مفلح ضيغم. (2025). الأثر البلاغي في نفس المتلقي: دراسة على قصة الفداء. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 03 (26) ، ص171 – ص182.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

مقدمة:

تمثِّل القصة جزءًا كبيرًا من الخطاب القرآني، وتُعَدُّ ركيزة من ركائز الدعوة، وهي تقوم على الإقناع العقلي، فترسم منهجًا قويمًا للمؤمن، وتهذّب نفسه، وتبعث فيها الاطمئنان، وتعرض مشاهد حية نابضة وكأنه يراها بعينه وقلبه، فتؤثِّر في نفسه، وتعلّمه المبادئ والعقيدة الصحيحة؛ لذلك لاقت القصة اهتمامًا كبيرًا من المفسرين، والعلماء، والباحثين قديمًا، وحديثًا.

وتعد قصة الفداء الواردة في سورة الصافات نموذجا عمليا للاستلام لأمر الله تعالى من خلال نبيين كريمين: إبراهيم وإسماعيل عليهما السلام، وأنبياء الله قدوة البشرية، وبهم يقتدي المؤمن الصالح، قال تعالى: ﴿أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ هَدَى ٱللَّهُۖ فَبِهُدَىٰهُمُ ٱقۡتَدِهۡۗ﴾ [سورة الأنعام: 90]. وانطلاقًا من أهمية الأثر الذي تتركه القصة القرآنية على القارئ للقرآن الكريم، جاءت فكرة هذا البحث بغرض الكشف عن الآليات البلاغية في قصة الفداء في سورة الصافات، وما تقوم به من تشكيل الأثر النفسي عند المؤمن.

أهمية البحث:

يهدف البحث إلى استكناه الأدوات البلاغية التي شكّلت الأثر النفسي عند قراءة آيات قصة الفداء في سورة الصافات أو سماعه، والكشف عن ملامح التأثير النفسي للبيان القرآني المعجز ببلاغته، وسبر أغوار الأدوات المكوِّنة لقصة الفداء، وأحداثها ولغتها.

الدراسات السابقة

يوجد عدد من الدراسات ومنها:

دراسة خضير وزيدان (2023) القصة القرآنية ومناسبتها للوحدة الموضوعية في السورة: قصة الفداء في سورة الصافات أنموذجًا، وقد تناولت قصة الفداء من ناحية التفسير الموضوعي، وهي تختلف في التناول عن دراستي التي تقف على آليات الأثر النفسي من الوجهة البلاغية.

دراسة الدبو (2013) التأثير البلاغي في تشكيل الصورة النفسية عند المتلقي: قصة السيدة مريم العذراء في سورة مريم أنموذجًا، وهي دراسة ضمن قراءات في نظرية القراءة والتلقي دراسة في النص القرآني، وقد تلاقت هذه الدراسة مع بحثي في المنهج، مع اختلاف المدونة والتحليل.

منهج البحث:

سيتبع البحث المنهج الوصفي المعتمد على آليات التحليل والاستنباط، والإفادة من المنهج النفسي في الوصول إلى الدور البلاغي في تحقيق الأثر النفسي عند المتلقي؛ وذلك من خلال قراءة قصة الفداء.

أهداف البحث:

ومن أهم الأهداف هذا البحث:

- إبراز وظائف الآليات البلاغية في إحداث الأثر النفسي والانفعال الوجداني.
- بيان ملاءمة المفردة القرآنية للمعنى ودقتها، وتحقيقها الأثر النفسي عند المتلقي.
- الكشف عن ارتباط الأساليب البلاغية بالنفس ارتباطًا عضويًا.
- بيان دور الانسجام في إحداث الأثر النفسي عند المتلقي.

خطة البحث:

يقوم البحث على مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وفق تقسيم مشاهد القصة:

المقدمة: وفيها تعريف بموضوع البحث، وأهدافه، ومنهجه، وخطته. التمهيد: وفيه بيان لعلاقة البلاغة بالأثر النفسي عند متلقي القرآن الكريم.

المبحث الأول: هجرة سيدنا إبراهيم–عليه السلام– لله. المبحث الثاني: الرؤيا. المبحث الثالث: الفداء.

ثم الخاتمة وفيها رصد لأبرز النتائج التي توصل إليها البحث ثم ثبت للمراجع.

التمهيد:

البلاغة والأثر النفسي لدى متلقي الخطاب القرآني

عني البلاغيون والنقّاد في تراثنا النقدي بأطراف العملية الإبداعية الثلاثة: المبدع، والنص، والمتلقي، والعلاقة بينهم، وقد كتب الكثير حول العلاقة القوية التي تربط المبدع والمتلقي، وما يجب أن تتميز به من إقناع وتأثير وتفاعل وتشارك، وتركوا مؤلَّفات بيّنوا فيها أبعاد الأدب الجمالية، وأسرار البيان القرآني، وفي البلاغة العربية نجد المخاطِب والمخاطَب والخطاب الأدبي، في مقام أو ظرف معين، متبعا نظام بياني خاص هو البيان العربي، وسجلت كتب النقد ملاحظات المتلقي المباشر، ورده على المبدع في وقت الحدث الإبداعي.

وقد لقي المبدع لديهم اهتمامًا، كما أن المتلقي نال هذا الاهتمام، والذي عُرِف عندهم بالسامع والمخاطب، بل إن المتلقي لقي اهتمامًا أكبر؛ لأن النص يُكتَب من أجله وإليه يتوجه، ويقصد به إقناعه والتأثير فيه وإفهامه، فـ «مدار الأمر والغاية التي يجري إليها القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام، (الجاحظ، 1968، ص.28)؛ لذلك نال المتلقي أو المخاطب في التراث النقدي أهمية كبرى حيث نجد عناية البلاغيين تظهر من خلال مراعاة المتكلم لأحوال المستمعين، وما يجب لكل مقام من مقال، فالمتكلم يصوغ خطابه وفقًا لأحوال السامع ومدى معرفته أو مستوى ثقافته، وهذه العلاقة المنظَّمة بينهما تقود إلى الكشف عن المعاني وعن مقاصد المتكلمين، فالمتلقي يعد شريكا للمبدع يتقاسم معه المسؤولية، وكلما

كان المخاطَب على وعي بالنص وبظروف إنتاجه كان ذلك أدعى لتفسيره، والوقوف على مقاصده.

والنص يخضع لمناسبات القول وللعلاقة بين المتكلم والمخاطب، ولا يتم التفاهم في أية لغة إلا إذا روعيت تلك المناسبات، وأخذت العلاقة بين أصحابها بنظر الاعتبار، ولن يكون الكلام مفيدًا ولا الخبر مؤديًا غرضه ما لم يكن حال المخاطب ملحوظًا؛ ليقع الكلام في نفس المخاطب موقع الاكتفاء والقبول (المخزومي، 1980، ص. 225)؛ لذلك اهتم القدامى من البلاغيين والنحويين بمفاهيم مراعاة المتكلم والسامع ومقتضى الحال والسياق، وكل ما يتعلّق بالنص سواء كان تاريخيًا أم نفسيًا أم اجتماعيًا، فكل هذه العوامل تجعل النص مؤثِّرًا وحيًّا في النفس البشرية.

يقول هانز روبرت ياوس (Hans Robert Jauss): «ذلك أن قيمة عمل ما ومرتبته لا تستنبطان من الظروف البيوغرافيّة أو التاريخية لنشأته، ولا من موقعه فحسب ضمن تطور الجنس الذي ينتمي إليه، بل من معايير أدق من ذلك، وهي وقع هذا العمل وتلقيه وتأثيره وقيمته التي تعترف له بها الأجيال القادمة (2016، ص.25). وتلقي النص يتطلب التوافق بين لحظة استقبال المخاطب لنص الخطاب ولحظة فهمه لمعناه، وبهذا التوافق ينتقل أثر الخطاب إلى المتلقي، محدثًا اتحادًا بين إشعاع هذا الخطاب والحالة الذّهنية للمتلقِّي له؛ لينتقل هذا الأخير بعد ذلك إلى مستوى تفعيل معنى هذا الخطاب؛ أي: العمل به، ومنه إلى مستوى الإبلاغ (ياوس، 2016، ص.408).

والبلاغة في العربية وظيفتها الأساسية هي الإبلاغ، وإحداث التواصل بكل ما تتضمنه هذه الوظيفة من طرق الأداء وتنوع الأساليب ومراعاة سياق الكلام، فهي تعبير عن قدرة المبدع على إيصال ما يريده، وتحقيق هدفه من خلال التواصل مع المتلقي، وإحداث الأثر المطلوب، والبلاغة تعني: كل ما تبلغ به قلب السامع، فتمكّنه في نفسه كتمكّنه في نفسك مع صورة مقبولة ومعرض حسن (العسكري، 1980، ص.19). ففكرة مراعاة مقتضى الحال هي عمود البلاغة، وفيها يحشد المتكلم كل طاقاته التعبيرية وقدراته في إثارة مكامن المتلقي العقلية والوجدانية والنفسية بغرض الوصول إلى الهدف الرئيس من الخطاب، بدءًا من اختيار اللفظة المناسبة وطرق صياغة النص وأسرار التراكيب، وكل المعايير البلاغية المعروفة التي وُضِعت لبناء النص.

والبلاغة من أهم وسائل التأثير في نفوس المتلقين، حيث تنقل المتلقي ليعايش الحدث بتفاصيله وما فيه من ألم ومعاناة أو فرح وفرج فيتأثر بما يتلقّى، وعليها يعتمد المبدع عند صياغة النص وإحداث التفاعل بينه وبين المتلقين، فهي «الملكة التي يُؤثِّر بها صاحبها في عقول الناس وقلوبهم عن طريق الكتابة أو الكلام، فالتأثير في العقول عمل الموهبة المعلمة المفسّرة، والتأثير في القلوب عمل الموهبة الجاذبة المؤثِّرة، ومن هاتين الموهبتين تنشأ موهبة الإقناع على أكمل صورة. وتحليل ذلك أن بلاغة الكلام هي تأثير نفس في نفس، وفكر في فكر» (الزيات، 1967، ص.35).

وللأثر النفسي الذي يُحدثه الخطاب في المتلقي خصوصية معينة، فبقاء النص عبر العصور محافظًا على مكانته مرهون بما يُحدثه من أثر على نفوس المتلقين، فالمتلقي إذا واجه نصًا يُحدث ذلك الأثر في نفسه، سواء كان لذة أو هزة أو متعة تعلق فيه وأمسك به، محاولًا الكشف عن المزيد من ذلك الأثر، فلولا ذلك لما بقيت تلك النصوص التي تولِّد القراءات المتعددة، فالنص الذي سرعان ما يخفت تأثيره على النفس يفقد الدافع لقراءات متجدِّدة حوله.

فالأثر النفسي يعدُّ «الفارق الذي يُفرِّق به بين الأدب ومستويات الكلام الأخرى، فبمقدار تأثير الأدب وغيره من ضروب الكلام في مستوى متقارب يخفت فيه الإبداع ويقل وهجه» (بانقيب، 2002، ص.12)، وكيفية تلقي النص وأثر النصوص في نفوس متلقيها هو جوهر القضايا النقدية بل هو جوهر الأدب (مبارك، 1999، ص13)؛ لذلك يعدُّ العامل النفسي حاسمًا في إحداث التفاعل بين أطراف التخاطب وفي النصوص العربية الرفيعة، ما يوضح حجم العناية بالمستقبل ومستواها (مبارك، ص.65)، وهو ما جعله يحظى بأهمية كبرى لدى النقّاد والبلاغيين، :» فأنس النفوس موقوف على أن تخرجها من خفي إلى جلي، وتأتيها بصريح بعد مكنّى، وأن تردها في الشيء تعلمها إياه إلى شيء آخر هي بشأنه أعلم، وثقتها به في المعرفة أحكم نحو أن تنقلها عن العقل إلى الإحساس، وعمّا تعلم بالفكر إلى ما تعلم بالاضطرار والطبع» (الجرجاني، 1991، ص.121)، وذكر حازم القرطاجني الأثر النفسي عند المتلقي، «فالكلام يكون أكثر قبولًا، ويزداد حسنًا لدى المتلقي بالمراوحة بين بعض فنونه، والافتنان في مذاهبه وطرقه، فيزداد حب النفس لما يرد عليها من ذلك إذا كانت زيادته غبًا» (القرطاجني، 1966، ص.302).

والأثر الذي يتركه النص في نفس المتلقي هو الذي يحدد قيمة هذا النص وخلوده، ولكل نص استراتيجية في الحضور والتفاعل داخل النص، تعتمد على ما يبثُّ فيه من أسلوب لغوي بلاغي وسياق مُسبك مُنسجم بين المفردات، والذي يوقع في نهاية المطاف غاية التأثير النفسي، ويحقق الوصول إلى شفرات النص المعرفية والفكرية والتأويلية (الهاشمي، 2016، ص.16). أما فيما يخص الخطاب القرآني فهو خطاب تبليغي موجّه للبشرية جمعاء، لا يتحيز لمكان معين أو أمة بعينها، إنما هو خطاب عالمي، يمتد عبر الأزمان والأماكن، جاء ليناسب أنماطًا متعددة من المتلقين له؛ فقد «منح القرآن الكريم متلقيه مساحة كبيرة من الحرية في اكتشاف دلالة ألفاظه، واستجلاء معانيه المتجددة، والتي منحت معها حرية أوسع في إحداث لذة الاكتشاف من قبل المتلقي، الذي كلما تمعَّن فيها أضفى عليها جدّة وديمومة؛ لأن معانيها ممتدة إلى غير نفاد»(عاشور، 2015، ص189). وعلينا أن نوقن أن لمتلقي الخطاب القرآني الكريم خصائص مختلفة عن متلقي النصوص البشرية أيًا كانت مكانتها، فلا بد أن تكون له مواصفات واستعداد نفسي خاص، تناسب قداسة الخطاب القرآني، فيكون متزودًا بأدوات، يستطيع من خلالها تدّبر هذا الخطاب؛ لأن «كتاب الله

بحره عميقٌ، وفَهْمُه دقيقٌ، لا يصل إلى فهمه إلَّا من تبَحَّرَ في العُلوم، وَعَامَلَ اللَّهَ بتقواه فِي السِّرِّ والعلانية، وَأَجَلّه عندَ مواقفَ الشُّبهات واللطائف والحقائق...» (الزركشي، 1957، ص.153)، كما أن المتلقي لا يتمكّن من النظر والتدّبر وفهم معاني الوحي حقيقةً، ولا يظهر له أسرار العِلمِ مِن غيبِ المعرِفةِ وفي قلبِهِ بِدعةٌ أو إصرارٌ على ذنبٍ، أو فِي قلبِهِ كِبرٌ أو هوًى أو حب الدنيا، أو يكون غير متحقِّقِ الإيمانِ (الزركشي، 1957، ص.180).

أما بالنسبة لأثر القرآن في النفس البشرية فهو أمر باين متحقق من مجرد سماعه يُتلَى، ولا غرابة في ذلك بما أن القرآن قد بلغ شأوًا عظيمًا في الفصاحة والبلاغة، فاق به ألسنة البشر، وبان عنها بونًا شاسعًا، فلا بد أن تكون له هذه القوة التأثيرية على النفوس (بانقيب، 2002، ص.30)، وذكر الخطابي وجهًا آخر ذهب عنه الناس، فلا يكاد يعرفه إلا الشاذ من آحادهم، وهو صنيعة القرآن بالقلوب وتأثيره في النفوس, فإنك لا تسمع كلامًا غير القرآن منظومًا ولا منثورًا، إذا قرع السمع خلص له إلى القلب من اللذة والحلاوة في حال، ومن الروعة والمهابة في أخرى ما يخلص منه إليه, تستبشر به النفوس، وتنشرح له الصدور، حتى إذا أخذت حظَّها منه عادت مرتاعة قد عراها الوجيب والقلق، وتغشاها الخوف والفرق، تقشعر منه الجلود، وتنزعج له القلوب, يحول بين النفس وبين مضمراتها وعقائدها الراسخة فيها (الخطابي، د- ت، ص70). وهذا لعمري كلام نفيس، وملح فريد، وهو سائر في جملة القرآن الكريم.

فالبيان القرآني الكريم بترابط ألفاظه، وانسجام تراكيبه، وسبك مبانيه، وروعة صوره كفيلة بأن تنقل المتلقي إلى جوها النفسي، وكأنه في الزمان والمكان نفسيهما وله في نظمه طريقة نفسية في الطريقة اللسانية، وأدار المعاني على سنن ووجوه الألفاظ كأنها هذه المعاني في النفس» (بركة، 1989، ص.261). وألفاظه تشعُّ دلالة على الأنفس والآفاق، فكثير منها لا تنقضي دلالته بمجرد الكلام على ظاهر المعنى؛ فيجد طالبه نفسه مدفوعًا إلى ملاحقة المعنى إلى باطن اللفظ وعميق أحشائه، فيكون هاجس المعنى هاجسًا (سحريًّا) بعد أن كان ذهنيًّا لا يجعل صاحبه يقنع بما يمسكه من أطرافه، بل يحضُّه على جوهره (العارضي، 2016، ص.53). فالمتلقي عندما يجد ذلك الأثر النفسي الذي يشعر به عندما يسمع أو يقرأ القرآن، يبحث أن الأسباب الكامنة وراء هذا الأثر، حيث «لا بد لكل كلام تستحسنه ولفظ تستجيده، من أن يكون لاستحسانك جهة معلومة وعلة معقولة، وأن يكون لنا إلى العبارة عن ذاك سبيل، وعلى صحة ما ادعيناه سبيل» (الجرجاني، 1992، ص.37)، ومن أبرز الأدوات والوسائل التي لها أثرها في المتلقي، وتحدث فيه أثرا نفسيا الأدوات البلاغية.

والقصة القرآنية تحمل بين طياتها الجوانب النفسية في أحداثها وشخصياتها، فللقصص القرآني تميُّز «بربانيته ودقته وشموليته» (الجيوسي، 2007، ص.476)، كما أن لقصص القرآني أثر بالغ في توجيه السلوك ومنشؤه شعور انفاعلي دافع، أو عامل وجداني مؤثر. (نقرة، 1971، ص.460)، ومن تلك القصص قصص الأنبياء صفوة خلق الله التي اشتملت على الدروس العظيمة والعبر القيمة، قال تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُوْلِي ٱلْأَلْبَٰبِۗ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَىٰ وَلَٰكِن تَصْدِيقَ ٱلَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ [يوسف: 11]. وقد جاءت البلاغة بأدواتها المختلفة ووسائلها الدقيقة ناقلة لنا هذه الدروس، من خلال ذلك الأثر الذي تحدثه في نفس المتلقِّي، فالعلاقة بين البلاغة والنفس علاقة متينة، فالبلاغة هي: «إيصال المعنى إلى القلب في أحسن صورة من اللفظ» (الرماني، 1976، ص.75)؛ لما للكلام البليغ من أثر في النفس، قال تعالى: ﴿وَقُل لَّهُمْ فِيٓ أَنفُسِهِمْ قَوْلًۢا بَلِيغًا﴾ [النساء: 63]، فالإعجاز البلاغي مرتبط بالإعجاز النفسي ارتباطًا وثيقًا، وبدأ جليًا في كتاب الله، وهذا بديهي؛ لمكانة البيان القرآني وتربعه على عرش البلاغة. ولا شك أن للقصة دورًا كبيرًا في التأثير على نفس المتلقي؛ إذ لا تنتهي القصة إلا ويكون قد عاش في تجربة نفسية خلال القصة، فتركت في نفسه أثرًا نفسيًا وروحيًا غيّر كثيرًا من مفاهيمه للحياة، متجلية في تصرفاته وقناعته. ومن أبرز القصص التي تركت أثرًا في نفس متلقي القرآن رغم قصرها قصة الفداء في سورة الصافات المكية، والتي كان موضوعها الجوهري هو إثبات وحدانية الله وتنزيهه عن الشرك، وبناء عقيدة المسلم الصافية، وقصة الفداء من أبرز القصص التي وردت في السورة، وارتبطت مع موضوعها العام، فهزت النفس وكانت مثلًا قويًا وعميقًا للإخلاص لله.

وسنقف على دور الأدوات البلاغية التي تآزرت في رسم الصورة النفسية، وكيف تجلَّى المشهد المؤثِّر بين الأب وابنه في أصعب ابتلاء يمرّ على الإنسان، وكيف استقبلا هذا الابتلاء طائعين مستسلمين ضاربين مثلًا في تاريخ البشرية.

المبحث الأول: هجرة سيدنا إبراهيم –عليه السلام– لله»

قال تعالى: ﴿وَقَالَ إِنِّي ذَاهِبٌ إِلَىٰ رَبِّي سَيَهْدِينِ. رَبِّ هَبْ لِي مِنَ ٱلصَّٰلِحِينَ﴾ [سورة الصافات: 99-100]. بعد أن نصر الله خليله ونبيه إبراهيم –عليه السلام– وأنجاه من كيد قومه الكافرين، حيث جعل النار التي ألقوه فيها بردًا وسلامًا عليه، فعملت على غير عادتها، وظهرت معجزة الله أمامهم فخابوا وخسروا، ومع ذلك لم يؤمنوا رغم مشاهدة معجزة الله أمام أعينهم؛ لذلك عزم إبراهيم –عليه السلام– على الهجرة عن بلده؛ ليعبد ربَّه بعيدًا عنهم، فقال: «معلنًا هجرته من بلدهم إلى بلد الشام، وإنما قال ذلك لأنهم بلغوا من العناد مبلغا كبيرا، فإن قومًا أضرموا النار ليحرقوا بها داعيهم إلى الله قوم لا يُرجَى فيهم خير» (العثيمين، 2003، ص.221)، ولهذا قال: ﴿إِنِّي ذَاهِبٌ إِلَىٰ رَبِّي سَيَهْدِينِ﴾ [الصافات: 99]، «فأظهر بذلك توكله وتفويضه أمره إلى الله» (الزمخشري، 1998، ج5، ص. 220)، إذا «جعل الذهاب إلى المكان الذي أمره ربه بالذهاب إليه ذهابا إليه» (الخفاجي، 1417، ج7، ص. 277) ، وهنا يبين أن الهدف من ذهابه عبادة الله وليس المكان بعينه. وقد جاءت واو العطف دون غيرها؛ للترابط بالآية السابقة؛ ليستشعر سبب هذا

القرار من نبي الله إبراهيم –عليه السلام–، والسبب الذي جعله يصمِّم على الخروج من بلده ودياره وأهله، فقرار الهجرة لم يكن هينًا عليه، لكن المتلقِّي الذي يعيش الأحداث مع النبي –عليه السلام–، ويستشعر الخيبة وفقد الأمل من قومه الذين طغوا وتجبّروا؛ يدرك الإحساس والانطباع الذي جسَّده حرف التوكيد (إن) التي تفيد تقوية المؤكد وتمكينه في ذهن السامع وقلبه، والذي دل علي تصميم نبي الله على الهجرة عن قومه، وجاء اسم الفاعل «ذاهب» ليدل على ثباته في موقفه دون تراجع أو حتى تردد.

فحرف الواو في قوله: ﴿وَقَالَ إِنِّي ذَاهِبٌ﴾ [سورة الصافات: 99] عاطفة رابطة المعنى منسجمة مع ما قبلها وما بعدها، جعلت المتلقي في حالة ترقُّب لموقف النبي –عليه السلام– بعد موقف قومه منه، والذين استخدموا معه منطق القوة والتجبر، ولم يرحموه فبنوا له نارًا عظيمة، وهذا ما دلّ عليه قوله: ﴿فَأَلْقُوهُ فِي ٱلْجَحِيمِ﴾، وما تحمله هذه الجملة من قيمة دلالية، تشعر المتلقِّي بمدى الحقد والتجبُّر الذي يملأ النفوس، فتشكِّل لديه الأثر النفسي وهو يتأمَّل من خلال هذا الترابط الانسجام بين الكلمات وما تحمل فيها كل مفردة من زخم دلاليّ ينقل للمتلقي المعنى، فيؤثِّر على نفسه، ويحرك مشاعره، فألفاظ القرآن وجمله المترابطة والمنسجة «كفيلة بأن تنقل القارئ إلى الجو النفسي الذي قيلت فيه تلك الألفاظ على الرغم من تباعد الزمان واختلاف الظروف والأحوال، ولا يشعر القارئ بفجوة نفسية، بل إنه ليشعر بأنه يعيش تلك الأجواء بالعواطف والانفعالات التي عاشها من عناصر الحدث « (السامرائي، 2015، ص.142). وقد أحدث الله معجزته، فقلب من أجل نبيه الصادق الثابت موازين الكون، فتغلل اليقين في نفسه، وهذا ما نراه في قوله: ﴿سَيَهْدِينِ﴾، فإبراهيم ـ عليه السلام ـ متيقّن بأن ربي سيهديه إلى مكان الصلاح والهداية، وجاءت السين لتأكيد الوقوع بالمستقبل، وهي مقابلة لن المؤكد للنفي (الألوسي، 2001، ج12، ص.221)، فشكّلت الجملة بطاقاتها التعبيرية الأثر لدى المتلقي الذي رسم صورة في نفسه عن النبي الواثق من ربّه، الذي ترك كل شيء وراءه متوجهًا بجسده وقلبه وروحه إلى ربه يعبده بعيدًا عن الفتن، إنها غاية الاستسلام لله والتوكُّل عليه. فهذه الجملة الجامعة الوجيزة بكلماتها القليلة، استوعبت الحالة النفسية والذهنية لنبي الله، فاستقطبت المتلقِّي ليتفاعل مع هذا الموقف الذي يمثِّل مرحلة مهمة وحاسمة، وبعبارة أخرى يمكننا القول: إنه مشهد نفسي مكثّف، منسجم مع مبدأ الرسالة، فإبراهيم –عليه السلام– لم يلجأ إلى هذ القرار إلا بعد دعاهم كثيرا. وكما يلمس المتلقي من عبارة: ﴿سَيَهْدِينِ﴾ شخصية إبراهيم الواثقة بربّها، فما قال إلا «لفرط توكّله أو للبناء على عادته (العمادي، د– ت، ج7، ص.199). ودلت ألفاظ: الهدى، الهبة، سيهدين على الأثر النفسي لدى المتلقين، وهي تعطي الانصياع الكامل لرب العالمين بلا تفكر.

وجاء الالتفات من أسلوب الغيبة إلى أسلوب الخطاب في قوله: ﴿رَبِّ هَبْ لِي مِنَ ٱلصَّٰلِحِينَ﴾، ولا شك من أن الالتفات تقنية، تقوم بمهمة نفسية، تجذب انتباه المتلقِّي لما سيأتي من الكلام، فإن «الكلام إذا نُقِل من أسلوب إلى أسلوب كان ذلك أحسن تطرية لنشاط السامع، وإيقاظًا للإصغاء إليه من إجرائه على أسلوب واحد» (الزمخشري، 1998، ج1، ص. 120).

فالالتفات هنا أشعر المتلقي بحال النبي إبراهيم –عليه السلام– في تلك اللحظة التي قرر فيها الهجرة بأن لا ولد له يؤنس وحدته ويعوّضه عن الأهل والأصحاب والوطن ويعينه على الدعوة، فتوجّه لربّه بالدعاء: ﴿رَبِّ هَبْ لِي مِنَ ٱلصَّٰلِحِينَ﴾، وبهذا اتسم أسلوب الالتفات بالقدرة على تبئير المعنى؛ فهو منبّه أسلوبي، يؤشر على تغيُّر الغرض في الخطاب، كما يمكن تركيز معناه، ولأسلوب الالتفات أيضًا القدرة على جعل الخطاب متعدد الدلالات؛ وذلك تبعًا لطبيعة قائله، والمرجع الذي تعود إليه ضمائره، والقراءة القرآنية التي تتيحه (ذاكير، 2021، ص.67). فالالتفات الحاصل من الغيبة إلى الخطاب أغنى عن الإطناب وبيّن المعنى، فولّد إيجازًا دالًا على توجّه إبراهيم –عليه السلام– بقلبه وجسده إلى الله، كما أنه ارتقى إلى صيغة الخطاب، فوجّه كلامه إلى الله، فقال: ﴿رَبِّ هَبْ لِي مِنَ ٱلصَّٰلِحِينَ﴾، فأوحى هذا الدعاء للمتلقي بأن إبراهيم «استشعر قلة أهله وعقم امرأته، وثار ذلك الخاطر في نفسه عند إزماع الرحيل؛ لأن الشعور بقلة الأهل عند مفارقة الأوطان يكون أقوى؛ لأن المرء إذا كان بين قومه كان له بعض السلو بوجود قرابته وأصدقائه» (ابن عاشور، 1984، ج23، ص.148).

وحذف ياء النداء في قوله: ﴿رَبِّ﴾ يشعر بمدى قرب إبراهيم من ربّه، فالله قريب منه يسمعه حين يناديه بدون واسطة، وحذف الأداة يوحي بشدة القرب من نبيه حتى وكأن الياء واسطة، فحذفت مبالغة في تبيين القرب منه، فحذفُ الأداة أفاد الصلة بين المنادى والمنادِي، كما أن حذف النداء فيه تعظيم وتنزيه لله عز وجل؛ فالنداء فِيهِ طرف من معنى الأمر؛ لِأنك إِذا قلت: يا زيد، فمعناه: تعال يا زيد، أدعُوك يا زيد، فحذفت يا من نِداء الرب؛ ليزول معنى الأمر وينقص؛ لِأن (يا) تؤكده وتظهر معناهُ، وكان فِي حذف ياء التعظِيم والإجلال والتنزيه للربّ، فكثر حذفها فِي القُرآن والكلام فِي نِداء الرب لذلِك المعنى (القيسي، 1405، ج1، ص. 285).

وجاء الدعاء بلفظ ﴿هَبْ﴾؛ لما فيها من إحسان محض، ليس في مقابلها شيء يكون عوضًا للواهب، وهنا حذف وتقديره: هب لي ولدًا صالحًا من الصالحين؛ إذ إن لفظ الهبة غلب على الولد (أبو حيان، 2002، ج7، ص. 491). والحذف يعدُّ منبهًا أسلوبيًا للمتلقي، فيعمل على تجديد نشاطه وإعمال فكره واختبار فطانته، فتجعله يتفاعل مع الخطاب من خلال تقدير المحذوف والتقاط السر الذي يكمن وراء هذا الحذف. فتقدير المحذوف في البيان القرآني تقديرًا حسنًا مبني على دليل، يعدُّ براعة وفطانة من المتلقِّي، الذي فهم المقصود فهمًا صحيحًا، وأدرك السر الخفي وراء هذا الحذف. وقد جاء الطلب بأن يكون الولد صالحًا مِنَ الصَّالِحِينَ؛ ونِعمة الولدِ تكُونُ أكمل إذا كان صالِحًا؛ فإن صلاح الأبناءِ قُرةُ عينٍ لِلآباءِ، ومن صلاحِهِم برّهم بوالديهم على الدوام (ابن عاشور، 1984، ج23، ص.148). ولوحظ وجازة جملة الدعاء التي ساهمت في رسم

الصورة النفسية للنبي الكريم، فلمس القارئ تلهفه إلى تحقيق ما يدعو به، فالتخفيف في الجمل يوحي بالإيجاز والتلطف والتقرب.

وصورت الجملة ثقة المتكلم بربه وتغلل اليقين في نفسه، كما قامت الآليات البلاغية في نقل الإحساس والضغط النفسي الذي يمر به نبي الله في تلك اللحظة. فاستجاب الله له فبشَّره بما تمنّاه ولدًا صالحًا ﴿فَبَشَّرْنَٰهُ بِغُلَٰمٍ حَلِيمٍ: 101﴾، و»الفاء» هنا هي فاء التعقيب للبشرى باستجابة الدعاء، فمن دلالات الفاء النفاذ بقوة، ودلالة على سرعة استجابة الله لإبراهيم بما طلب، و» أن ما بشّر به عين ما استوهبه» (الألوسي، 2001، ج12، ص.223). «فالتعقِيبُ على ظاهِرِهِ وإن كان اللهُ بشَّرهُ بِغُلامٍ بعد ذلِك حِين حملت مِنهُ هاجرُ جاريتهُ بعد خُرُوجِهِ بِمُدةٍ طوِيلةٍ، فالتعقِيبُ نِسبِيٌّ، أي: بشرناهُ حِين قدرنا ذلِك أول بِشارةٍ بِغُلامٍ فصار التعقِيبُ آئِلًا إلى الـمُبادرةِ كما يُقالُ: تزوج فوُلِد لهُ، وعلى الِاحتِمالينِ فالغُلامُ الذِي بُشِّر بِهِ هُو الولدُ الأولُ الذِي وُلِد لهُ وهُو إِسماعِيلُ» (ابن عاشور، 1984، ج23، ص.148).

وبعدما التعايش مع حال نبي الله إبراهيم –عليه السلام– نجده وكأنه يشاهد وقع البشرى على إبراهيم في تلك اللحظة التي شعر فيها بالغربة في بلده، وحاجته لهذا الولد الذي وصفه ربّ العزة والجلال بالحلم، فنلمس الفرح بالبشرى وسرعة استجابة الله لنبيه المخلص، فالرد جاء سريعاً لاغيا كل المسافات الزمنية التي تصور برهة من تأخر الإجابة.

المبحث الثاني: «مشهد الرؤيا»

قال تعالى: ﴿فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ ٱلسَّعۡيَ قَالَ يَٰبُنَيَّ إِنِّيٓ أَرَىٰ فِي ٱلۡمَنَامِ أَنِّيٓ أَذۡبَحُكَ فَٱنظُرۡ مَاذَا تَرَىٰۚ قَالَ يَٰٓأَبَتِ ٱفۡعَلۡ مَا تُؤۡمَرُۖ سَتَجِدُنِيٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلصَّٰبِرِينَ﴾. جاء العطف بالفاء الفصيحة، وقد وُصِفت هذه الفاء بالفصاحة؛ لإفصاحها عن الجملة المقدرة قبلها ودلالاتها عليها، وطوت أحداثًا قبل حدث السعي، فالفاء نقلت المتلقِّي من مشهد إلى مشهد آخر دون أن يشعر، فخفتها وهمسها الرقيق وسهولة خروجها حملته إلى حدث جديد معطوفًا على الحدث الأول، وقد طوت زمنًا وتجاوزت أحداثًا فوجد المتلقِّي نفسه في خضم مشهد جديد، ووصف الفاء بالفصاحة؛ لكونها لا تقع إلا في كلام بليغ (الزمخشري، 1998، ج1، ص. 174)، والفصاحة تكمن فيما وراء الحذف من إشارات وتلميحات لا يفطن إليها غير البلغاء، ولا يضعها في كلامه موضعها إلا متحدِّث بليغ (الخضري، 1414، ص.73)؛ لأنه القادر على استغلال طاقتها التعبيرية ، بحيث تأخذ على عاتقها تأدية الدّلالات المختلفة ما تنوء بحمله كثير من الوحدات اللّسانية الأخرى، فالمتلقِّي يجد أن أحداثًا اختزلت وطُويت عن الذكر، فالفاء أعربت عن مُقدَّر قد حُذِف «أي: فوهبناه له ونشأ، فلما بلغ رتبة أن يسعى معه في أشغاله وحوائجه» (الألوسي، 2001، ج12، ص.123).

(لما) الدالة على التسارع في الزمن، نهضت هنا بمعونة (الفاء) بتصوير تلك اللحظة بلوغ إسماعيل –عليه السلام– السعي (جواب الشرط) كأن تلك السنين وقعت في لحظة، فـ (لما) حرف يدل على وقوع شيء لوقوع غيره. فلو جاء الربط بحرف الواو لافتقد المتلقي هذه السرعة، وتلاشى الترابط الوثيق في النظم، فكأن السنين طويت وانقضت سريعًا من لحظة البشارة بالغلام إلى بلوغه السعي، وما هذا إلا دلالة على سرعة استجابة نبي الله المخلص إبراهيم –عليه السلام– لتنفيذ أمر ربه، وهذه إحدى وسائل ربط القلب وشد الأزر، وثبات النفس أن يتمثّل المصاب عظمة الوهاب، وأنَّ من دلائل حبك الـمُنعم إيثاره على نفسك بالنعمة (حسن، 2020، ص168). وأوحت «الفاء» بهذا إلى أمر عظيم ، يُفهم من هذا الحذف، فمتلقي القرآن إذا وقف على موضع من مواضع الحذف «تضاعفت يقظته إذا كان يقظًا، أو تنبَّه إن كان غافلًا، أو تجدَّد نشاطه إن كان قد فتر نشاطه (أبو شادي، 1992، ص.152) ، ومن جمالية الحذف زيادة اللذة؛ بسبب استنباط للمحذوف، وكلما كان الشعور بالمحذوف أعسر كان الالتذاذ به أشد وأحسن على ألا يؤدي إلى غموض المعنى (1957، ج3، ص. 150) كما أن الحذف أدى إلى كثافة المعنى التي تجعل المتلقي لا يصل إلى المقصود إلى بعد كدٍّ ومعاناة، وهذا شحن للخطاب بالثراء الدلالي أكثر من لو ذكر المحذوف.

ومن هذا السياق نستشعر عظمة هذا الموقف، فبعد أن ارتوت روح إبراهيم برؤية الابن المنتظر، وحان وقت صحبته ورفقته، فقوله: «(معهُ) فِي موضِعِ الحالِ والتقدِيرُ كائِنًا معهُ، والفائِدةُ فِي اعتِبارِ هذا المعنى أن الأب أرفقُ الناسِ بِالولدِ، وغيرُهُ رُبما عنف بِهِ فِي الِاستِسعاءِ فلا يحتمِلُهُ لِأنهُ لم تستحكِم قُوتُهُ»(الرازي، 1420، ج26، ص.346)، واقتران لفظ(معه) مع لفظ (السعي) يوحي بالعمل المشترك والمعاونة والمرافقة والقرب والارتباط النفسي، ومدى ما يقوم به الابن من عمل نافع لوالده، فهو في أشد الحاجة إليه، لكن سرعان ما تأتي اللحظة المفصلية ﴿قَالَ يَٰبُنَيَّ إِنِّيٓ أَرَىٰ فِي ٱلۡمَنَامِ أَنِّيٓ أَذۡبَحُكَ﴾، ويلحظ في أسلوب النداء مدى رحمة إبراهيم –عليه السلام – بابنه وعطفه عليه والرأفة رغم ما يعقبه من أمر الفقد، فالمشهد مشحون بمشاعر متداخلة ما بين مد وجذر، ويبقى الامتثال هو الواقع الفعلي بلا تردد، بل تقودهما الثقة والطمأنينة، وأمام كل ذلك تتلاشى عِظَمُ الموهوب أمام أمر الواهب؛ فلم ينظر الخليل إلى تعلق قلبه بولده، وذكرياته معه، وشوقه إليه، فجعل أمر الله نُصْبَ عَينيه، فانصهرتْ سِنُو عمره، وذهبتْ أَيامُه فَوْرَ مجيء أمره، وصَعِدَتْ ذكرى الغلام مع رؤيا الذبح (حسن، 2020، ص168)، وما ذلك إلا دلالة تعلُّق قلب نبي الله إبراهيم بأمر الله، والحرص على تنفيذه. ويتبادر للمتلقِّي أمر مجيء هذا الأمر أو هذا الابتلاء من خلال الرؤية في المنام، حيث اختلفت التفسيرات حول هذا الأمر، وقد برز هذا الِابتِلاءُ فِي صُورةِ الوحيِ المنامِيّ؛ إكرامًا لِإبراهِيم عن أن يُزعج بِالأمرِ بِذبحِ ولدِهِ بِوحيٍ فِي اليقظةِ؛ لِأن رُؤى المنامِ يعقُبُها تعبِيرُها؛ إذ قد تكُونُ مُشتمِلةً على رُمُوزٍ خفِيةٍ، وفِي ذلِك تأنِيسٌ لِنفسِهِ لِتلقِّي هذا التكلِيفِ الشاقِّ علِيهِ، وهُو ذبحُ ابنِهِ الوحِيدِ (ابن عاشور، 1984، ج23، ص.151). ويرجع السر في كونه منامًا لا يقظة أن تكون المبادرة إلى الامتثال أدل على

كمال الانقياد والإخلاص والتسليم لأمر الله (الألوسي، 2001، ج12، ص.123). ويلمس المتلقي في هذه الآيات الكريمة المدى الذي وصل له الإيمان في قلب نبي الله وقلب ولده، وفي هذا إشارة فقط من ربّه في منامه وليست وحيًا صريحًا، قادرة على جعل هذا النبي العظيم المخلص أن يستجيب سريعًا دون تردد ودون سؤال واعتراض، فشخصية إبراهيم –عليه السلام– تفوقت على النفس البشرية كافة في هذا الموقف العصيب والابتلاء العظيم.

ويستشعر المتلقي مدى صعوبة الموقف النفسي والصراع الداخلي الذي عاشه النبي –عليه السلام– المخلص الذي انتصر فيه إيمانه، فكان الرضا والاستسلام. وبعدها تتوجّه الأنظار وتتطلّع الأنفس بتلهُّف كيف سيتلقى الابن اليافع هذا الخبر الجلل من أبيه القاضي بإخباره بأمر ربه، وليس أي أمر! كيف سيتلقى الابن الصغير من أبيه الرحيم وهو وحيده، وقد مثلت عبارة ﴿أَنِّيٓ أَذۡبَحُكَ﴾ بكل طمأنينة وانقياد، فيأتي الرد: ﴿قَالَ يَٰٓأَبَتِ ٱفۡعَلۡ مَا تُؤۡمَرُۖ سَتَجِدُنِيٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلصَّٰبِرِينَ﴾ [سورة الصافات: 102]. الابن الصالح للوالد الصالح يتلقَّى بكل طاعة وإذعان فهو يعلم أنه أمر ربّه، وقد حرص نبي الله إبراهيم أن يعرض الأمر على ابنه ويشاوره، وكان بإمكانه أن ينفّذ أمر ربه على غرة من ابنه، لكنه حرص على سؤاله والنظر في الأمر بعين بصيرته، أحب أن يرى ما عنده فإن كان على ما يحب سر وثبته، وإلا سعى في جعله على ما يحب فيلقى البلاء وهو أهون عليه، ويكون ذلك أعظم لأجره لتمام انقياده لأمر ربه (البقاعي، 1995، ج6، ص. 327)، وسماع المتلقي للفظ(الذبح) فيه استحضار للشفقة والرحمة، خاصة إذا كان الذابح هو الوالد الرحيم الشفوق، والمذبوح هو الابن الذي لا حول له ولا قوة، كل ذلك ابتغاء مرضاة الله.

لقد شاهد المتلقي أبًا رحيمًا مشفقًا على ابنه الصغير، كما شاهد ابنًا –كما وصفه ربّ العز والجلال– حليمًا في موقف جليل، هوّن على الأب الرحيم الموقف، مؤكدًا له صبره وثباته، مرغِّبًا أباه على سرعة التنفيذ ﴿ٱفۡعَلۡ مَا تُؤۡمَرُ﴾ [سورة الصافات: 102]. هذا التعبير الموجز يحمل الكثير من الدلالات وشمول المعنى، والحزم في الاستجابة فلم تمنع صعوبة الموقف الابن من أن يبتدئ كلامه؛ توقيرًا وتعظيمًا لأبيه، فجاء المنادى مضافًا لياء المتكلم المعوض عنها بالتاء، وحذف الجار والمجرور (به) في قوله: ﴿ٱفۡعَلۡ مَا تؤمر﴾ [سورة الصافات: 102]، فالحذف يدل على ضيق المقام، وهنا يجد المتلقي نفسه متأثرا ومتابعا لهذا القدر من الامتثال والطاعة التي لا حد لها، فإسماعيل – عليه السلام– يطمئن أباه، إذ المقام يقتضي الوصول مباشرة إلى ما يطمئنه، والفعل المضارع (تؤمر) يفيد الاستمرار وتجدد الامتثال لأبيه في كل وقت، كما يلحظ القارئ الروح الإيجابية المتجسدة في الجواب المباشر، والفعل الإنجازي الدافع لأي تردد في القبول والاستجابة، والتفاؤل ونظرة الأمل الماثلة في ملامح الابن ﴿يَٰٓأَبَتِ ٱفۡعَلۡ مَا تُؤۡمَرُۖ سَتَجِدُنِيٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلصَّٰبِرِينَ﴾، وهذا من الترقي القولي والشعوري في الاستجابة والتسليم التام الذي قلما تجد له نظيرا في دنيا الناس.

ويلاحظ المتلقي أن الابن لم يقل ﴿اذبحني﴾ بل عدل إلى اسم الموصول (ما)؛ وذلك «إيماءً إلى السببِ الذِي جعل جوابهُ امتِثالًا لِذبحِهِ» (ابن عاشور، 1984، ج23، ص.151)؛ لأنه يعلم أن أباه يريد تنفيذ أمر الله، وليس القصد الذبح بحد ذاته، «وتحاشى لفظ الذبح لما فيه من تهييج لمشاعر الأب» (أبو ستيت، 1991، ص.103). ثم يردف كلامه بقطع الوعد لأبيه بقوله: ﴿سَتَجِدُنِيٓ﴾ ممتثلًا غير جازع، ولأنه يعلم أن المستقبل بأمر الله قرن وعده بمشيئة الله. وجاء التأكيد في قوله « سَتَجِدُنِي « ليخرج منه المتلقي بصورة الحجة الواثقة التي لا مجال فيها للشك بصبر هذا الابن، ولذلك «قيل ما نعت الله نبياً بالحلم لعزة وجوده غير إبراهيم وابنه عليهما الصلاة والسلام»(البيضاوي، 1418، ج5، ص. 15) وفي قوله: (مِنَ الصَّابِرِينَ) من المبالغة في اتّصافه بالصَّبْر مَا ليس فِي الوصف بصابر (ابن عاشور، 1984، ج23، ص.152) كلمات إسماعيل هنا رسمت الصورة النفسية التي ظهر فيها الابن اليافع نفسًا مطمئنة صبورة حليمة، حريصًا على تهوين الأمر وتخفيف العبء على أبيه المشفق عليه، المؤمر بذبحه بيديه.

لقد استشعر المتلقِّي الموقف سريعًا في جمل قصيرة متسارعة موجزة، حريصة على تلبية أمر الله، فلا مجال للتأنّي والتهاون، جعلت المتلقي مترقبًا للحظة التنفيذ، وكأنه يشاهد الموقف أمامه، فلقد قام الحوار السابق بنقل الحالة النفسية للأب والابن، حيث نقل للمتلقِّي الكلمات من فم أصحابها، حية، نابضة بالمشاعر الصادقة والأحاسيس الغامرة ، فلا نسمع الكلمات حتى نجد صاحبها معها، ينطق بها محملة بخلجاته، ونبرات صوته، وما انطبع على وجهه من آثار (الخطيب، 1975، ص.130)، ورغم سرعة الجمل، وصعوبة الموقف تسلل للمتلقِّي درس تربوي من خلال هذا الحوار اللطيف بين الأب والابن، ومشاورة إبراهيم لابنه في هذه المهمة الصعبة؛ للوصول لنتيجة مرضية، توصلهما لتنفيذ أمر ربهما، فدلّ هذا المشهد على أهمية الحوار بين الوالدين والأبناء، ومشاورتهم في المواقف التي تهمهم، ودور ذلك في تربيتهم، وبناء عقولهم، وتكوين شخصيتهم، واتصافه بالتحمل والصبر.

وقد حمل هذا الحوار بجمله القصيرة جزءًا كبيراً من هذه القصة، يذهب فيها خيال المتلقي مذاهب شتى، لكنها مشدودة للحدث نفسه، تنطلق منه وتعود إليه، فالحوار في القرآن لا يذكر تفاصيل الحوار كاملة، وهذا من بلاغة الإيجاز، حيث تكون هذه الكلمات القليلة دالة على معانٍ عظيمة، فالحوار القرآني أغلبه يمسك من الموقف الحواري بالعناصر الحية منه، وبالمشاهد البارزة فيه، مما من شأنه أن يجلى الموقف ويحدِّد معالمه، ويكشف حقيقته، ثم يكون للناظر بعد ذلك أن يملأ الفراغات ويلونها، بما يسعفه به إدراكه، ويمده به خياله، ويستشعر المعاني القلبية (الخطيب، 1975، ص140).

المبحث الثالث: «الفداء»

قال تعالى: ﴿فَلَمَّآ أَسۡلَمَا وَتَلَّهُۥ لِلۡجَبِينِ. وَنَٰدَيۡنَٰهُ أَن إِبۡرَٰهِيمُ. قَدۡ صَدَّقۡتَ ٱلرُّءۡيَآۚ إِنَّا كَذَٰلِكَ نَجۡزِي ٱلۡمُحۡسِنِينَ إِنَّ هَٰذَا لَهُوَ ٱلۡبَلَٰٓؤُاْ ٱلۡمُبِينُ وَفَدَيۡنَٰهُ بِذِبۡحٍ عَظِيمٖ وَتَرَكۡنَا عَلَيۡهِ فِي ٱلۡأٓخِرِينَ. سَلَٰمٌ عَلَىٰٓ إِبۡرَٰهِيمَ. كَذَٰلِكَ نَجۡزِي ٱلۡمُحۡسِنِينَ. إِنَّهُۥ مِنۡ عِبَادِنَا ٱلۡمُؤۡمِنِينَ. وَبَشَّرۡنَٰهُ بِإِسۡحَٰقَ

نَبِيّا مِّنَ ٱلصَّٰلِحِينَ. وَبَٰرَكْنَا عَلَيْهِ وَعَلَىٰٓ إِسْحَٰقَۚ وَمِن ذُرِّيَّتِهِمَا مُحْسِن وَظَالِمٞ لِّنَفْسِهِۦ مُبِينٞ﴾. [سورة الصافات: 103-113] نقلنا حرف (الفاء) من المشهد السابق (النظري) حوار إبراهيم –عليه السلام– مع ابنه حول الرؤيا وتنفيذ أمر الله، إلى مشهد جديد (عملي) وهو تنفيذ أمر الله، فبعد أن شعر إبراهيم –عليه السلام– باستسلام ابنه بكل رضا وطمأنينة، وشعر معه المتلقي بالراحة والرضا، لكنه في الوقت نفسه يترقّب هل الرضا يستمر والثبات يبقى من إبراهيم وابنه، لينقله العطف التعقيبي من خلال حرف (الفاء) إلى المشهد العملي. وقد قامت (لما) بطبيعتها المتسارعة بمعونة حرف (الفاء) في قوله: ﴿فَلَمَّآ أَسْلَمَا﴾ في تصوير اللحظة العصيبة، استسلام الأب والابن ووقوفهما لتنفيذ الذبح، والمتلقي كأنه يشاهد الموقف، فعيونه تترقب ودقات قلبه تتسارع مع شدّة جذب إبراهيم لابنه ﴿وَتَلَّهُۥ لِلْجَبِينِ﴾ [سورة الصافات: 103]؛ أي «صرعه على شقه فوقع جبينه على الأرض».

وجسدت لفظة ﴿تَلَّهُۥ﴾ هول الموقف وسرعة التنفيذ، وكأن المتلقي حاضر الموقف ويشاهد، فلفظة ﴿تَلَّهُۥ﴾ والتي أصلها الصرع والدفع بشدة وقوة، والتي مثّلت لنا سرعة استجابة إبراهيم –عليه السلام– ما كان يقوم لفظ آخر مكانها؛ فقد جاء صوت اللفظة مجسدًا المعنى قبل أن توحي بدلالته، فالتاء واللام والهاء ألفاظ تمنع مرور الهواء لالتصاق اللسان باللثة العليا، فأوحت لنا بالشدة والسرعة والتوتر النفسي لدى إبراهيم –عليه السلام–، فالتشكيل الصوتي للفظة ﴿تَلَّهُۥ﴾ أعطى نغمًا خاصًا، حملها أكثر من معنى الصرع بالشدة؛ لتوحي بمعنى التوتر والضغط النفسي في تلك اللحظة، و»من الثابت في مجال الدلالة الإيحائية النفسية للإيقاع الموسيقي للألفاظ، أنها باعتبارها صورًا ذهنية سمعية، تعدُّ من المنبهات الهامة في إثارة الانفعال المناسب في نفس المتلقي، وهي بالإضافة إلى دلالتها المعنوية الخاصة بكل لفظة، ذات دلالة إيحائية تشيع في النفس مناخًا تخييليًا خاصًا يتمشى وحركة النفس وذبذباتها الشعورية، وينسجم مع إيقاعات موسيقاها الداخلية وأنغامها» (ناجي، 1984، ص.53).

والألفاظ تجري من السمع مجرى الصور من البصر، فجرس الكلمة يوحي في نفس المتلقي أن يتخيل صورة الفعل بما يتناسب مع إيقاعه، وتبث في نفسه أثرًا معينًا، فلجرس الكلمة ووقعها على السمع الناتج عن تأليف أصواتها وحروفها وحركاتها دور كبير في إثارة الانفعال المناسب، فيحدث إيحاءً نفسيًا خاصًا لدى مخيلة المتلقي، فتفاعل النفس مع الإيقاع الداخلي للكلمة عن طريق السمع هو أمر نفسي فطري، مرجعه طبيعة الحس، فنطق اللفظة وحروفها يحتاج من المتلقي جهدًا، تتضافر فيه العضلات والأعصاب والأوتار، ويتفاوت هذا الجهد خفة وثقلًا حسب مخارج حروف اللفظة.

وبعد أن وصلت الأحداث إلى ذروتها وتأزّم الموقف، في هذه اللحظة بدأ الانفراج، فجاء النداء المبارك من ربِّ العزة والجلال: ﴿وَنَٰدَيْنَٰهُ أَن يَٰٓإِبْرَٰهِيمُ﴾، وهنا يتساءل القارئ: لماذا جاء الربط هذه المرة بالواو دون الفاء التي تكررت في الآيات السابقة، فربطت جواب لما بشرطها؟ ندرك أنه «جيء بها –هنا– دون غيرها من أدوات الربط؛ لما فيها من معنى الجمع، الذي لا يفارقها، فدلَّت على أن الجواب قد وقع مع وقوع الشرط في وقت واحد. ولولا وجود هذا الواو في الكلام، لتمَّ ذبح إبراهيم –عليه السلام– لابنه بعد أن صرعه على جبينه، ولم ينفعه النداء شيئًا (الشحود، د– د، ج1، ص. 153) ومن هنا يلمس المتلقي السر الكامن وراء عدم الربط بالفاء التي بمعنى التعقيب والترتيب، فالبيان القرآني أتى بالواو التي تفيد الجمع، فجمعت نداء الله لإبراهيم ولحظة إلقاء إسماعيل على الأرض، وبهذا لم يتم الذبح. وجواب (لمَّا) محذوفٌ؛ إيذانًا بعدم وفاء التَّعبيرِ بتفاصيله كأنَّه قيل كانَ ما كانَ مما لا يحيطُ به نطاقُ البيانِ من استبشارهما وشكرِهما لله تعالَى عَلى ما أنعمَ به عليهما من دفعِ البلاء بعد حلولهِ والتَّوفيقِ لما لم يُوفَّقْ أحدٌ لمثله، وإظهارِ فضلهما بذلك على العالمين، مع إحراز الثَّوابِ العظيمِ إلى غيرِ ذلك (العمادي، ب– د، ج7، ص. 201).

فالمتلقي الذي يحضر المشهد ويردد الحوار، ويترقَّب ما سيحدث من خلال السياق والألفاظ التي جسَّدت لنا اللحظة، يجد أن الحذف عبّر عن مدى الفرح والمسرة في تلك اللحظة العصيبة التي جاء فيها النداء من ربّ العزة والجلال لإبراهيم وابنه، فالحذف يجعل المتلقي يتفاعل مع ما يتلقَّى، ويبحث عن المحذوف بنفسه، وحينها يدرك أن ذلك الفرح والابتهاج لا يمكن للألفاظ أن تعبّر عنه، وبناء على قرينة السياق يتخيَّل حال إبراهيم وإسماعيل، وكيف تلقيا النداء ومدى سعادتها، لقد كسبا الثواب العظيم ودُفع عنهما البلاء، فالحذف هنا أدى إلى التوسُّع في الدلالة الإيحائية، وفتح باب التخيّل عند المتلقي على مصراعيه حسب خبرته، وحسب ما يوحي به النظم، وينسجم مع دلالة الكلام، فتقنية الحذف تُحدِث في نفس المتلقي صورًا ومعاني لا يمكن لأي تقنية أخرى أن تقوم به، فإن كل معلوم هيّن؛ لكونه محصورًا (ابن رشيق، 1981، ج1، ص. 151)؛ وذلك لأن الدلالة الإيحائية ستقتصر على الدلالة اللغوية التي تحملها الألفاظ المذكورة، وهذا ما أعطى الخطاب قدرة أكبر على توكيد المعنى المراد نقله، وأوحى بفخامته وعظمته، وأذكى في نفس المتلقِّي مشاعر التعجُّب والإعجاب، وبذلك يكون أقدر على إحداث الاستجابة المطلوبة، فلا يمكن أن يصل هذا التأثير القوي بهذا القدر من الإيجاز لو ذكر.

وقد جاءت (قد) في قوله تعالى: ﴿قَدْ صَدَّقْتَ ٱلرُّءْيَآ﴾؛ لأن المتلقي متلهِّف لمعرفة ما حصل من تنفيذ أمر الله بالمفدى، فجيء بها مجردة لغرض التشويق (السالم، 2007، ص174)؛ حيث «لا يؤتى بها في شيء إلا إذا كان السامع متشوقًا إلى سماعه، كقولك لمن يتشوّق سماع قدوم زيد: قد قدم زيد، فإن لم يكن، لم يحسن المجيء بها، بل تقول: قدم زيد» (الزركشي، 1957، ج2، ص. 217)، كما أن صيغة (قد) جاءت في سورة الصافات مرة واحدة في هذه الآية الكريمة، فإذا كان التكرار لبعض الأساليب اللغوية ملمحًا أسلوبيًا، فإن في الاقتصار على ذكر الصيغة مرة

واحدة، دلالة على أن هذه الصيغة قد أثقلت بطاقة دلالية مكثفة؛ فقد انفردت الصيغة (قد + فعل) من دون أي إضافة لهما؛ لأن الخطاب في هذه الآية مختلف عن الآيات الأخرى في السورة، فهو خطاب مباشر من الله لسيدنا إبراهيم عليه السلام (السالم، 2007، ص.174)

فالمتلقي استشعر الثناء من الله على نبيه الكريم في قوله: ﴿قَدْ صَدَّقْتَ ٱلرُّءْيَآ﴾، حيث بادر مسرعًا لتنفيذ أمر ربّه كما رأى في الرؤيا، والله ناداه بأن لا يذبح ابنه، وأرسل إليه الكبش فداء، وهذا النسخ ليس تقصيرًا من إبراهيم، وتردد في إيقاع الذبح، بل إنه إكرام من ربّ العزة والجلال، وأن صدقه وإخلاصه لله مثلًا يقتدى به، وقد أشار إليه الله في قوله: ﴿إِنَّا كَذَٰلِكَ نَجْزِي ٱلْمُحْسِنِينَ﴾؛ أي: ما عمل إبراهيم، كأنه يقول: إنا بهذا النوع من الإخلاص والطاعة نجزى المحسنين (ابن عطية، 1422، ج4، ص. 482) ، والقصة تحمل دلالات عدة من امتحان واختبار وستر معتقد، فيكون البلاء –على هذا المعنى– الاختبار بالشدة، ويحتمل أن يشير ما في القصة من سرور بالفدية وإنقاذ من تلك الشدة «(ابن عطية، 1422، ج4، ص. 482) ، فاسم الإشارة أوحى إلى مقدار هذ الجزاء وعظمة الفضل الذي استحقَّه إبراهيم وابنه، وقد قيل: إن إسماعيل –عليه السلام– لما وهبه الله إبراهيم أحبَّه حبًا شديد، فتعلّقت شعبة من شعب قلبه بابنه إسماعيل، فأراد تعالى أن يصفي وُدَّه ويختبره، فأمره أن يذبح من زاحم حبه حب ربّه، فلما قدّم حب الله، وآثره على هواه، وعزم على ذبحه، وزال ما في القلب من المزاحم، بقي الذبح لا فائدة فيه، فلهذا قال: ﴿إِنَّ هَٰذَا لَهُوَ ٱلْبَلَٰٓؤُاْ ٱلْمُبِينُ . وَفَدَيْنَٰهُ بِذِبْحٍ عَظِيمٍ﴾ أي: صار بدله ذبح من الغنم عظيم، ذبحه إبراهيم، فكان عظيمًا من جهة أنه كان فداء لإسماعيل، ومن جهة أنه من جملة العبادات الجليلة، ومن جهة أنه صار سُنَّة وهي سُنَّة النحر في الأضحى؛ تخليدًا لهذه الحادثة العظيمة (السعدي، 2000، ص.706).

ولا شك أن أسلوب الإشارة السابق شكّل تنبيها للمتلقي ووقعًا نفسيًا عليه، من خلال أثر الأسلوب الذي يوجب التأمُّل والاستيعاب من خلال العظة والاقتداء؛ فقد بلغ إبراهيم وابنه أسمى مراتب الإحسان التي استحقا بها الثناء من الله، فكانت مثلًا للإحسان الصادق الخالص لله، ﴿كَذَٰلِكَ نَجْزِي ٱلْمُحْسِنِينَ﴾ أي: كما أحسن إبراهيم وابنه «نجزي من أحسن في طاعتنا بنجاته من الشدائد وخلاصه من الكربات، سوى ما ينتظرهم من الجزاء الأوفى في الآخرة» (الشريف، 2019، ص.202) يوقن المتلقي من خلال هذا الموقف أنه كلما زاد إيمان المرء عظم بلاؤه، وكلما عظم بلاؤه سما وارتفع جزاؤه عند ربّ العزة والجلال. قوله تعالى: ﴿وَتَرَكْنَا عَلَيْهِ فِي ٱلْءَاخِرِينَ﴾ يستشعر المتلقي من خلالها عظمة هذ الموقف من الذبيح الذي استحق الثناء عليه من الله، فبعد أن فداه الله بذبح عظيم، أبقى ذكر هذا العمل إلى الأبد، فالله «إذا ذكر الفعل وترك المفعول أراد فخامته وعظمته» (البقاعي، 1995، ج6، ص. 329)، «كما أبقى الله عليه الثناء الحسن في الآخرين»(الطبري، ب. ت، ج21، ص. 91) ، فقال عنه: ﴿وَٱذْكُرْ فِي ٱلْكِتَٰبِ إِسْمَٰعِيلَ إِنَّهُۥ كَانَ صَادِقَ ٱلْوَعْدِ وَكَانَ رَسُولًا نَّبِيًّا﴾ [مريم: 54]، وقال تعالى: ﴿وَإِسْمَٰعِيلَ وَإِدْرِيسَ وَذَا ٱلْكِفْلِ كُلٌّ مِّنَ ٱلصَّٰبِرِينَ﴾ [الأنبياء: 85]. ﴿سَلَٰمٌ عَلَىٰٓ إِبْرَٰهِيمَ﴾ [الأنبياء: 109]. هذا فضل عظيم، وسلام وتكريم من الله لنبي الله إبراهيم –عليه السلام– المخلص الصادق، سلام باقٍ ما تعاقبت الأجيال، فالمتلقي يستشعر تكريم ربّه له، فها هو في كل صلاة يسلّم على إبراهيم؛ لذلك قال تعالى: ﴿كَذَٰلِكَ نَجْزِي ٱلْمُحْسِنِينَ﴾ من غير (أن) المؤكدة؛ لأن مكانته وحبه باقٍ متفق عليه، «ولما كانت أهل الملل كلها متفقة على حبّه، وكان كلهم يدّعي اتباعه ورتبة قربه» (البقاعي، 1995، ج6، ص. 330)، فمن يخلص لله في عبادته كما فعل نبي الله يستحق هذه العاقبة من الفرج والثناء من ربّ العزة والجلال.

وجاءت الفاصلة تعقيبًا على القصة «أو قل هي الحقائق المضمرة في ثنايا القصة، والتي تنكشف لبعض الناس ولا تنكشف للكثير منهم، فكان إبرازها على تلك الصورة في أعقاب القصة مما اقتضته حكمة الحكيم العليم... حرصًا على تمام الإفادة مما في القصة من عبر وعظات، ورحمة بمن قصرت أفهامهم عن أن تدرك شيئًا وراء ظاهر القصة، أو أدركت شيئًا وغابت عنها أشياء. إن هذا الأسلوب من البيان ينتظم القرآن الكريم كله، حيث تختم آياته كلها –إلا ما ندر– بالفاصلة، التي هي –كما قلنا– تعقيب على ما تحمل الآية في كيانها من حقائق، وأحداث ومواقف»(الخطيب، 1975، ص.162) ، ونقلت الفاصلة المتلقي إلى العبر والدروس التي يتوجب على المؤمن تأملها واستيعابها؛ فقد مثلت هذه الفاصلة المختزلة لتلك المعاني العظيمة، فشكّلت هنا برقيات التنبيه للمتلقي وحالته النفسية، من خلال وجوب العظة والعبرة، فمن خلال هذه الفاصلة يبرز الأثر الذي يدخل وجدان المتلقي وعقله بلا استئذان فيثير مشاعره، وهنا تكمن الأغراض البلاغية واللطائف التي تكمن وراء هذه الفاصلة الموجزة، فهي لم تأتِ لمجرد التكرار أو التنويع في الأسلوب، بل تأتي متناسبة مع الغرض المقصود منها، بحيث ترتبط بما قبلها فكأنها الخلاصة، حيث جاءت لترسيخ مبدأ الاستسلام لله والإخلاص في العبادة، وهكذا تعد الفاصلة وجهًا من وجوه الإعجاز البياني والنفسي.

الخاتمة

وفي ختام هذه الرحلة مع قصة الفداء، والتي مرّت بثلاثة مشاهد بدءًا بمشهد هجرة نبي الله إبراهيم –عليه السلام–، ثم تتصاعد الأحداث وتنمو إلى أن تصل إلى نقطة التأزم وهنا يأتي مشهد الرؤيا، والذي في نهايته تصل الأحداث إلى ذروتها، ومن ثم يعقبها الحل والانفراج فيأتي مشهد الفداء، وقد سعى البحث إلى استكناه دور البلاغة في رسم الصورة النفسية لدى المتلقي من خلال أنموذج تحليلي «قصة الفداء الواردة في سورة الصافات»، وقد خرج البحث بمجموعة نتائج، ولعل أهمها ما يأتي:

- الخطاب القرآني في قصة الفداء بنى على الانسجام والترابط بين أجزائها.

- بلاغة القرآن سر من الأسرار التي تكمن وراء الأثر الذي يحدثه القرآن في نفوس متلقيه؛ فتعد ملمحًا بارزًا من ملامح إعجاز القرآن المتفردة، وقدرتها التأثيرية من خلال الإمكانات التعبيرية وقيمها الجمالية على مستوى اللفظ والتركيب والصياغة، وهذا ما اتضح في ثنايا قصة الفداء.
- أدى العطف بالفاء–والذي تكرر في القصة عدة مرات– دورًا بارزًا في تصوير الانتقالات السريعة، معبّرة عن سرعة الاستجابة من نبي الله لأمر ربه، فكان أسوة في الاستسلام لله والإخلاص له.
- شكّل الحوار في قصة الفداء محورًا مركزيًا أظهر البعد النفسي للموقف في كلمات موجزة غنية بالمعاني، كشفت للمتلقي شخصية خليل الله وابنه في تلك اللحظة العصيبة، فالجو النفسي الذي سيطر على الحوار جو صبغه الإيمان، والثبات، والتسليم والطاعة.
- كان للآليات البلاغية على مستوى التركيب حضورًا خاصًا في القصة نقلت المتلقي وشدته إلى جوها النفسي؛ كالالتفات، والحذف، والتوكيد، والإيجاز، والوصل.

المراجع:

ابن عاشور، محمد الطاهر. (1984). التحرير والتنوير. الدار التونسية للنشر.

ابن عطية، عبد الحق بن غالب. (1422). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. (تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد). دار الكتب العلمية.

أبو شادي، مصطفى. (1992) الحذف البلاغي في القرآن الكريم. مكتبة القرآن.

الألوسي، محمود بن عبد الله. (2001). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني. دار الكتب العلمية.

الأندلسي، محمد بن يوسف أبو حيان. (2002). البحر المحيط. دار إحياء التراث العربي.

بانقيب، عبد الله. (2002). البلاغة والأثر النفسي دراسة في تراث عبد القاهر الجرجاني. [رسالة ماجستير غي منشورة]، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى مكة المكرمة.

بركة، عبد الغني. (1989). إعجاز القرآن وجوهه وأسراره. مكتبة وهبة للطباعة والنشر.

البقاعي، إبراهيم بن عمر. (1995). نظم الدرر في تناسب الآيات والسور. دار الكتب العلمية.

البيضاوي، ناصر الدين. (1418). أنوار التنزيل وأسرار التأويل. دار أحياء التراث العربي.

الجاحظ، عمرو بن بحر. (1968). البيان والتبيين. دار صعب.

الجرجاني، عبد القاهر. (1991). أسرار البلاغة. (تحقيق: محمود محمد شاكر). مطبعة المدني.

الجرجاني، عبد القاهر. (1992). دلائل الإعجاز. (تحقيق: محمود محمد شاكر). مطبعة المدني.

الجيوسي، عبد الله محمد. (2007). التعبير القرآني والدلالة النفسية. دار الغوثاني للدراسات القرآنية.

حسن، نصر سعيد حسن. (2020). الفاءات في سورة الصافات دراسة في المعنى والسياق والقراءات. *مجلة كلية الدين والأصول بالمنوفية*، 39، 127 ـ 200.

خضير، إسماعيل مخلف، وزيدان، زيدان محمد. (2023). القصة القرآنية ومناسبتها للوحدة الموضوعية في السورة: قصة الفداء في سورة الصافات أنموذجًا. الجامعة العراقية، كلية الآداب 30 (1). 1. 41.

الخضيري، محمد أمين. (1414). من أسرار حروف العطف في الذكر الحكيم (الفاء، ثم). مكتبة وهبة.

الخطابي، حمد بن محمد. (د. ت). بيان إعجاز القرآن. دار المعارف.

الخطيب، عبد الكريم. (1975). القصص القرآني في منطوقه ومفهومه مع دراسة تطبيقية لقصتي آدم ويوسف. دار المعرفة.

الخفاجي، شهاب الدين. (1417). حاشية الشهاب على تفسير البيضاوي. دار صادر.

الدبو، أيسر محمد فاضل. (2013). التأثير البلاغي في تشكيل الصورة النفسية عند المتلقي (قصة السيدة مريم العذراء في سورة مريم أنموذجًا). *مجلة جذور* 34، 309. 359.

ذاكير، كمال. (2021). أسلوب الالتفات في القرآن الكريم بين تشكيل البنية وبناء المعنى. *مجلة الدراسات الأدبية والفكرية* 69، 67–82.

الرازي، محمد بن عمر فخر الدين. (1420). مفاتيح الغيب. دار إحياء التراث العربي.

الرماني، علي بن عيسى. (1976). النكت في إعجاز القرآن، ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن. دار المعارف.

الزركشي، بدر الدين. (1957). البرهان في علوم القرآن. (تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم). دار إحياء الكتب.

الزمخشري، محمود بن عمر. (1998). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل.

مكتبة العبيكان.

الزيات، أحمد حسن. (1967). دفاع عن البلاغة. عالم الكتب.

السالم، عدالة السالم. (2007). سورة الصافات دراسة أسلوبية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

السامرائي، فاضل صالح. (2015). التعبير القرآني. دار ابن كثير.

السعدي، عبد الرحمن. (2000). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. مؤسسة الرسالة.

الشحات أبو سبيت. (1991). خصائص النظم القرآني في قصة إبراهيم عليه السلام. مطبعة الأمانة.

الشحود، علي. (د. ت). الإعجاز اللغوي والبياني في القرآن الكريم. الشاملة الذهبية.

الشريف، عبد الله الشريف. (2019). قصة الذبيح تأملات وهدايات». جامعة القاهرة، *مجلة كلية دار العلوم* 36 (120)، 176-224.

الطبري، محمد بن جرير. (د. ت). جامع البيان عن تأويل آي القرآن. دار التربية والتراث.

العارضي، محمد جعفر. (2016). الدلالة النفسية للألفاظ في الخطاب القرآني منهج في إعجاز التنمية. دار دجلة.

عاشور، توامة. (2015). بلاغة القرآن وأثرها على المتلقي. جامعة بسكرة، *مجلة تراريات* 8، 1-33.

العثيمين، محمد صالح. (2003). تفسير القرآن الكريم. دار الثريا للنشر والتوزيع.

العسكري، أبوهلال. (1980). كتاب الصناعتين الكتابة والشعر. دار الكتب العلمية.

العمادي، محمد بن محمد. (ب. ت). إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم. دار إحياء التراث العربي.

القرطاجني، حازم. (1966). منهاج البلغاء وسراج والأدباء. دار الكتب الشرقية.

القيرواني، الحسن بن رشيق. (1981). العمدة في محاسن الشعر وآدابه. (تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد). دار الجيل.

القيسي، مكي بن أبي طالب. (1405). مشكل إعراب القرآن. (تحقيق: حاتم صالح الضامن). مؤسسة الرسالة.

مبارك، محمد. (1999). استقبال النص عند العرب. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

المخزومي، مهدي المخزومي. (1980). في النحو العربي نقد وتوجيه. منشورات دار الرائد العربي.

ناجي، مجيد عبد الحميد. (1984). الأسس النفسية لأساليب البلاغة العربية. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

الهاشمي، أيسر. (2016). قراءات في نظرية القراءة والتلقي دراسة في النص القرآني. دار دجلة.

ياوس، هانز روبرت. (2016). جمالية التلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي. دار كلمة للنشر والتوزيع.

Banqib, Abdullah. (2002). Retorika thaj Psihologikano Impakto: Jekh Studija pal-o Barvalimos le Abdul Qaher Al-Jurjani. (in Arabic) [Na-publicirime Masteresqi Teza], Kolèdʒo vaś i Arabikani Ćhib, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Hassan, Nasr Saeed Hassan. (2020). E lila "fa" ano Surat As-Saffat: Jekh studija vash o smislo, o konteksto thaj o ginavipe. Ćàso e Fakultetosqo vaś i Religìa thaj e Principură vaś o (in Arabic) Islamikano Zakono, Menoufia University, 39, 127-200.

Khader, Ismail Mukhlif, thaj Zidane, Zidane Mohammed. (2023). I Qur'anicko paramiči thaj lako relevantnost ki tematikani jekhipe e sura . (i paramiči e spasipaski ki Sura As-Saffat sar misal) (in Arabic). Universiteto le Irakosko, Koledži le Artosko 30 (1). 141-.

O Urso, Ayser Mohammed Fadel. (2013). O retorikano efekto ano formiribe e recipientosqo psihologikano imàʒo. (in Arabic) (i paramìći pal-i Devlikani Maria anθ-i Surah Maryam sar modelo). Roots Magazine 34, 309359-.

Zakir, Kamal. (2021). O stilo e aluziako ano Sentno Kur›ano maškar o formiribe e strukturako thaj o vazdipe e smislosko. (in Arabic). *Journal of Literary and Intellectual Studies* 69, 6782-.

Pace, Pace Justicia. (2007). Surat As-Saffat: Jekh stilistikani studia. (in Arabic) [Na-publicirime masteresqi tèza]. Fakulteto vaś e Maśkarthemutne Studije, Universitèta ki Jordania.

Sharif, Abdullah Sharif. (2019). I Paramiči pal-o Sakrifiso: Refleksie thaj Ćhivipen.

Cairo University, (in Arabic) Journal of the Faculty of Dar Al-Ulum 36 (120), 176224-.

Ashour, dujto. (2015). I laćhipen e Kur'anesqi thaj lesqo impakto p-o recipiènto (in Arabic).. Univerziteto Biskra, Qiraat Magazine 8, 133-.

التفضيلات المكانية للوجهات السياحية الداخلية للأسر السعودية في مدينة جدة والعوامل المؤثرة فيها

Spatial Preferences for Domestic Tourist Destinations of Saudi Families in Jeddah and the Influencing Factors

د. محمد بن رجب الزهراني
أستاذ الدراسات السكانية المساعد، قسم الجغرافيا ونظم المعلومات الجغرافية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية،
جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية
https://orcid.org/0000-0002-4682-027X

Dr.Mohammed Rajab Al-Zahrani
Assistant Professor of Population Studies, Department of Geography and GIS,
Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia

(تاريخ الاستلام: 2025/04/13، تاريخ القبـول: 2025/05/30، تاريخ النشر: 2025/06/15)

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على التفضيلات المكانية للوجهات السياحية لأرباب الأسر في مدينة جدة، والعوامل المؤثرة فيها، باستخدام المنهج الاستقرائي الاستدلالي. وتكونت عينة الدراسة من (384) رب أسرة. واستخدمت الدراسة عددًا من الأساليب الإحصائية كاختبار مربع كاي والتحليل العاملي، وتم تمثيل البيانات خرائطيًّا. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها: وجود تباين واضح في اختيار الوجهة السياحية لأرباب الأسر في مدينة جدة مع بروز منطقتي عسير والباحة وجهات سياحية مفضلة لدى غالبية أفراد عينة الدراسة، في حين لم تحظ بقية المناطق الأخرى بنفس الأهمية كوجهة سياحية. وكشفت الدراسة اجتذاب منطقتي عسير والباحة لفئة الشباب، في حين جاءت منطقة مكة المكرمة المكان المفضل لكبار السن والمتقاعدين. ومن جهة أخرى، كانت منطقة الرياض وجهة سياحية مفضلة لدى الإناث. وأظهرت نتائج التحليل العاملي وجود ثلاثة عوامل مفسرة للتباين بنسبة تصل إلى (50%). وتوصي الدراسة بتقديم باقات سياحية خاصة للأسر، مع مراعاة حجمها واحتياجاتها، وإجراء دراسات مماثلة لسكان مناطق أخرى من مناطق المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: التفضيلات المكانية، الوجهات السياحية، جدة، عسير، الباحة.

Abstract

This study aimed to identify the spatial preferences of tourist destinations among household heads in the city of Jeddah, as well as the factors influencing these preferences, using an inductive-deductive method. The study sample consisted of 384 household heads. Several statistical methods were employed, such as the Chi-square test and factor analysis, and the data were represented cartographically. The study reached several findings, the most notable of which were: There was a clear variation in the selection of tourist destinations among household heads in Jeddah, with the Asir and Al-Baha regions emerging as preferred tourist destinations for the majority of the sample. In contrast, other regions did not receive the same level of preference as tourist destinations. The study revealed that the Asir and Al-Baha regions attracted younger people, while the Makkah region was the preferred destination for the elderly and retirees. On the other hand, the Riyadh region was the preferred tourist destination among females. The results of the factor analysis indicated the presence of three factors explaining up to approximately 50% of the variance. The study recommended offering special tourism packages tailored for families, taking into account their size and needs, and conducting similar studies on residents of other regions in the Kingdom of Saudi Arabia.

Keywords: :Spatial preferences, Tourist destinations, Jeddah, Asir, Baha

للاستشهاد: الزهراني، محمد بن رجب. (2025). التفضيلات المكانية للوجهات السياحية الداخلية للأسر السعودية في مدينة جدة والعوامل المؤثرة فيها. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 03 (26)، ص185 – ص198.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

مقدمة:

تُعَدُّ السياحة المحلية واحدة من أهم القطاعات التي تساهم بفعالية في تطوير المجتمعات وتعزيز الاقتصاد الوطني. فهي تتيح للسكان زيارة المواقع السياحية المحلية واستكشاف معالمهم الثقافية والطبيعية، مما يعزز شعورهم بالانتماء والفخر بتراثهم. ويساهم الزوار في دعم الاقتصاد من خلال إنفاقهم على الفنادق، والمطاعم، والأنشطة الترفيهية، مما يخلق فرص عمل جديدة ويعزز ريادة الأعمال المحلية.

أشار بيكين (Becken, 2013) إلى وجود تباين في اختيار الوجهة السياحية بين السكان المحليين، حيث تختلف تفضيلاتهم بناءً على اهتماماتهم ونوع الأنشطة التي يفضلونها، إضافة إلى تأثير عوامل أخرى على اختياراتهم، مثل: العمر والجنس. كما تلعب الخصائص الاجتماعية، مثل مستوى التعليم والترابط الاجتماعي، دورًا في اختيار الوجهة السياحية، بينما تؤثر الحالة الاقتصادية، مثل الدخل والميزانية المخصصة للسفر، بشكل مباشر في القدرة على زيارة وجهات معينة، إضافة إلى طول المسافة بين مكان السكن والوجهة السياحية؛ حيث تتداخل هذه العوامل لتشكل تفضيلات السكان، مما يعكس تنوع اهتماماتهم وظروفهم.

وتمتلك المملكة العربية السعودية العديد من المقومات السياحية، المتمثلة في المناطق الأثرية والبيئات المختلفة، كما تتمتع بمزايا طبيعية خاصة ومختلفة باختلاف المدن والمحافظات والقرى، والذي يتبعه نتاج تراثي وتقليدي مميز، ونتج عنها تنوع سياحي كالسياحة الثقافية، والترفيهية، والبيئية، والعلاجية. وللمهرجانات والمواسم التي تقام بشكل سنوي دور كبير في جلب العديد من السياح الداخلين في مناطق إقامتها، كمهرجان الزيتون بمنطقة الجوف، والعسل بالباحة، والتمر بالقصيم، وموسم الرياض وجدة، وغيرها.

ولعبت التغيرات الاجتماعية والاقتصادية دورًا ملحوظًا في زيادة الإقبال والتوجه نحو السياحة الداخلية في ظل رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي تسعى لجعل السياحة الداخلية أحد الركائز الأساسية في زيادة الدخل الوطني وتعزيز الهوية الثقافية، وتوفير فرص عمل. وأثمرت جهود المملكة العربية السعودية في الاهتمام بالسياحة الداخلية، وهذا ما تجلى في زيادة أعداد السياح داخليًّا خلال الفترة من عام 2016 - 2024 حيث ارتفعت أعداد السياح من 45 مليون سائح في عام 2016 إلى 86.2 مليون سائح لعام 2024، بمعدل نمو سنوي 7.2 % (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2025).

مشكلة الدراسة

تعد مدينة جدة إحدى مدن المملكة العربية السعودية ذات الكثافة السكانية المرتفعة، حيث تأتي في المرتبة الثانية من حيث عدد السكان بعد مدينة الرياض (الهيئة العامة للإحصاء، 2022)، ومن الطبيعي أن يكون لهذا العدد الكبير من السكان تفضيلات ووجهات سياحية تختلف باختلاف خصائصهم الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية، التي تعد من أهم العوامل المؤثرة في اختيار الوجهات السياحية الداخلية. ومن خلال مراجعة العديد من الدراسات السابقة يتضح أن الغالبية العظمى منها قد انصب اهتمامها في اتجاهات محددة، وأغفلت جانب التفضيلات المكانية للسياح، وتأتي هذه الدراسة محاولة الإجابة عن التساؤل البحثي:

ما التفضيلات المكانية للوجهات السياحية الداخلية للأسر السعودية في مدينة جدة والعوامل المؤثرة فيها؟

أهمية الدراسة

تعد السياحة الداخلية من العوامل الحيوية التي تساهم في تعزيز الاقتصاد الوطني وتحسين جودة حياة المواطنين. فهي تعزز الدخل المحلي من خلال إنفاق السياح في الفنادق والمطاعم والأنشطة الترفيهية، مما يخلق فرص عمل جديدة ويساهم في تقليل معدلات البطالة. بالإضافة إلى ذلك، تؤدي الزيادة في عدد الزوار إلى تحسين البنية التحتية، مثل الطرق والمرافق العامة، مما يعود بالفائدة على المجتمع بأكمله، كما تلعب السياحة الداخلية دورًا هامًّا في تعزيز الهوية الثقافية، حيث تتيح للسكان فرصة اكتشاف معالمهم التاريخية والتراثية، مما يعزز من شعور الفخر والانتماء لديهم. ومن المؤمل أن تخرج هذه الدراسة بنتائج مهمة يستفيد منها صناع القرار في المؤسسات والهيئات السياحية الحكومية والقطاع الخاص.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الهدفين الآتيين:

1. التعرف على التفضيلات المكانية للوجهات السياحية لأرباب الأسر السعودية في مدينة جدة.
2. تحديد العوامل المؤثرة في اختيار الوجهات السياحية لأرباب الأسر السعودية في مدينة جدة.

تساؤلات الدراسة

لتحقيق الهدفين السابقين تم وضع تساؤلين بحثيين، هما:

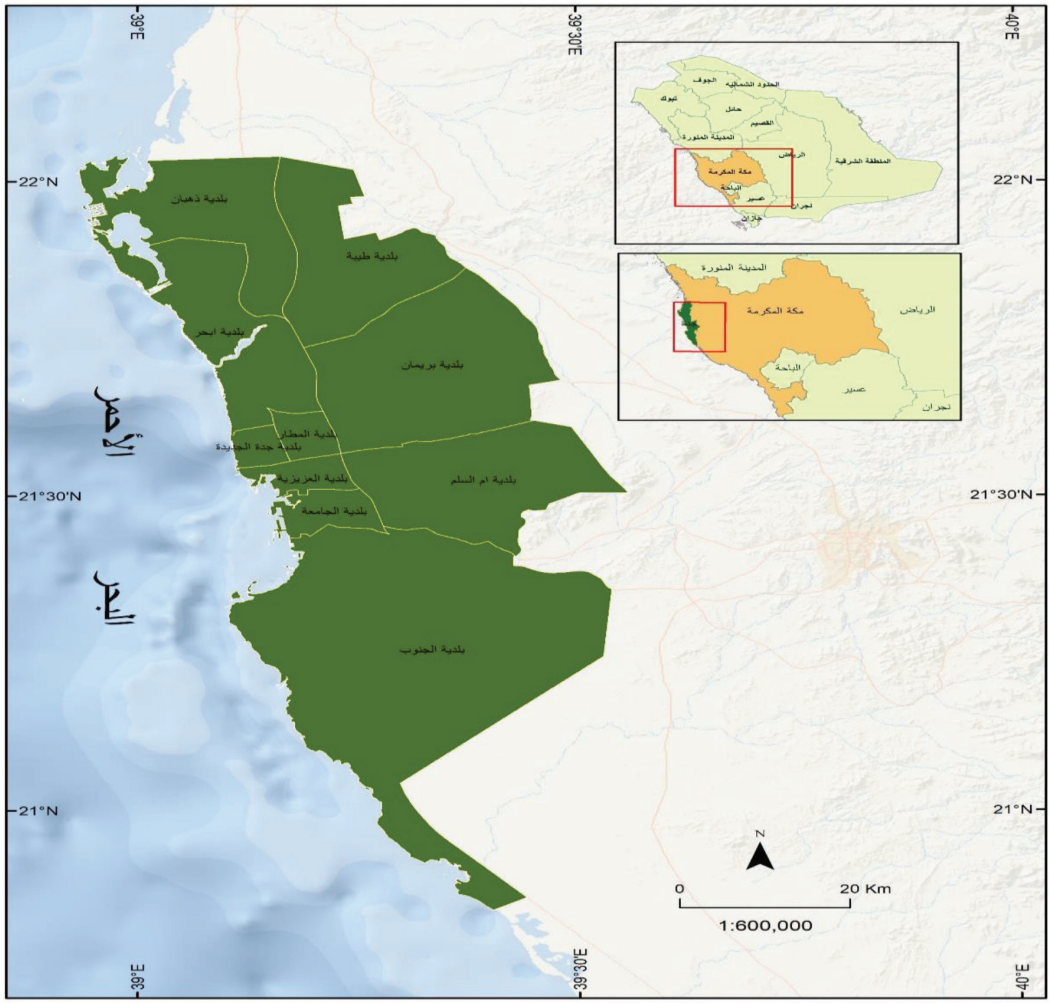
1. ما التفضيلات المكانية للوجهات السياحية لأرباب الأسر السعودية في مدينة جدة؟
2. ما العوامل المؤثرة في اختيار الوجهات السياحية لأرباب الأسر السعودية في مدينة جدة؟

منطقة الدراسة:

تقع مدينة جدة على السهل الساحلي الغربي للمملكة العربية السعودية؛ حيث تبلغ مساحتها 5460كم2 (أمانة مدينة جدة، 2025)، ووفقًا لتعداد (2022) فقد بلغ عدد سكانها (3.712.912) نسمة، ويشكل السعوديون منهم (1.708.777) نسمة، غالبيتهم من الفئة العمرية الشابة، وتكاد فيها تتساوى النسبة بين الذكور والإناث، وتتبعُ إداريًّا منطقة مكة المكرمة (شكل 1).

شكل 1

منطقة الدراسة



*المصدر: إعداد الباحث اعتمادًا على هيئة المساحة والمعلومات الجيومكانية (2024م).

الدراسات السابقة:

برزت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع السياحة في الأبحاث على المستوى المحلي والعربي والأجنبي، كدراسة الغامدي (1996م) التي ناقشت دوافع واتجاهات السائحين للخدمات السياحية الداخلية في المملكة العربية السعودية، وركزت على عوامل الجذب السياحي في مناطق عسير والباحة ومكة المكرمة والمدينة المنورة والمنطقة الشرقية، مع التركيز على أهم المقومات الطبيعية لكل منها. كما تطرقت الدراسة للمواسم السياحية بالمملكة العربية السعودية، وأهم المعوقات بها. ودراسة سيدوف وأدومايتيني (Seyidov and Adomaitiene, 2016) التي أوضحت أن العمر والدخل الشهري والحالة الاجتماعية للأشخاص تؤثر على اختيارهم للوجهة السياحية، في حين كان للمناخ والمسافة تأثير في اختيار الوجهة السياحية في العديد من الدراسات كدراسة (Crompton, 1979) ودراسة (Tomic and Bozic, 2015). ويعد اختيار الوجهة السياحية مرحلة تسبق اتخاذ القرار، وتبنى على مجموعة من الأفكار والانطباعات التي يمتلكها الاشخاص عن المكان المفضل للسياحة وهذا ما أكدته عدد من الدراسات السابقة كدراسة (Hunt, 1975) و (Crompton, 1979) و(Karri and Dogra, 2023)

وفيما يلي استعراض لعدد من الدراسات ذات العلاقة:

أجرى بوديان (Budeanu, 2007) دراسة تناولت العلاقة بين اختيار السائح للمنتجات أو الخدمات السياحية والحوافز البيئية. اعتمدت هذه الدراسة على استكشاف العوامل التي تؤثر في فعالية الأدوات المعتمدة على المعلومات وإدراك السائحين التي تهدف إلى تسهيل اتخاذ القرارات وترشيد الخيارات السياحية. وقد أظهرت النتائج وجود فجوة ملحوظة بين إدراك السائحين

للمنتج السياحي والحملات الترويجية المرتبطة به، مما يدل على عدم فعالية الأدوات الحالية في التأثير على اتجاهات السائحين.

وتناولت دراسة نويكيني وبوسيونيا (Navickiene and Buciuniene, 2007) المؤهلات والكفاءات الضرورية التي تساهم في نجاح الوكلاء السياحيين في تلبية توقعات واحتياجات السياح. وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فهم شامل من قبل المسؤولين في مجال التسويق السياحي لاحتياجات ومتطلبات السائحين. كما أظهرت الدراسة أن عوامل النجاح لا تزال غامضة وغير واضحة بالنسبة للمنظمات السياحية.

وهدفت دراسة الطيب (2009) إلى التعرف على أثر الترويج السياحي في سلوك السياح بمختلف شرائحهم وجنسياتهم، ومعرفة وسائل الترويج الأكثر تأثيرًا وفعالية، وتقييم درجة الرضا عن الخدمات المقدمة لهم. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ عدم رضا السياح عن الخدمات المقدَّمة لهم وعدم تناسبها مع مستوى أسعارها، وعدم الرضا عن مستوى خدمات النقل المحلي وخدمات مكاتب السياحة والسفر.

وقام خرمي (2010) بدراسة التنمية السياحية في جزر فرسان وخصائص السياح واحتياجاتهم السياحية. وجاءت نتائج تقييم السياح في جزر فرسان للخدمات دون المأمول بالرغم أن الباحث يرى أن النتيجة تبدو منطقية وتعكس حالة الخدمات القليلة والمتدنية في جزر فرسان. وتوصي الدراسة بتشجيع القطاعين العام والخاص للاستثمار في جزر فرسان لتكون وجهة سياحية داخلية مفضلة لدى السياح مستقبلًا.

ركزت دراسة القحطاني (2017) على النشاط الفندقي في مدينة أبها ومعوقاته من وجهة نظر النزلاء وإدارة الفنادق، وتناولت خصائص نشاط الفنادق المصنفة. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج ومن أهمها أن ارتفاع الأسعار وتكاليف السكن جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة في تقييم السياح.

وتناولت دراسة الربعي (2021) تقييم الواقع السياحي في أبها الحضرية لتعزيز جاذبيتها السياحية ومواكبة رؤية المملكة العربية السعودية 2030، ومن أهم أهدافها معرفة آراء السياح في المجتمع المضيف وجودة المرافق والخدمات السياحية، ومعرفة آراء المجتمع المضيف في السياحة والسياح وجودة المرافق والخدمات السياحية، ومعرفة آراء المسئولين عن السياحة في أبها الحضرية في السياحة والسياح والمجتمع المضيف وجودة المرافق والخدمات السياحية، ومن أهم نتائج الدراسة أن عامل المناخ كان أهم مقوم جذب سياحي في أبها الحضرية من وجهة نظر السياح، والمجتمع المضيف، والمسئولين، يليه المناظر الطبيعية.

أما دراسة كاماتشو وآخرين (Camacho et al, 2021) فركزت على تأثير المعالم السياحية الاصطناعية للترفيه والاستجمام على تفضيلات السياح المحليين في المقاطعات الكولومبية، حيث أظهرت النتائج أن اختيارات السياح المحليين للوجهات الإقليمية تزداد مع ازدياد عدد المعالم السياحية الاصطناعية للترفيه والاستجمام، رغم وجود تباين في الأذواق بين السياح. كما بينت النتائج أن انخفاض تفضيلات السياح المحليين للوجهات الإقليمية جاء نتيجةً لزيادة المسافة.

دراسة هون وتيتلر (Hon and Teitler, 2024)، التي هدفت إلى دراسة تفضيلات السائح في اختيار الوجهات السياحية الحضرية والريفية وتأثير مكان إقامة السائح وتجربته وخصائصه في اختيار الوجهات السياحية المفضلة، من خلال تأثير الخصائص الديموغرافية والاجتماعية في تفضيل تلك الوجهات. وتوصلت الدراسة إلى أن معظم السياح يفضلون مزيجًا من الوجهات الحضرية والريفية بدلًا من وجهة واحدة، حيث يفضل سكان الحضر وجهات أكثر حضرية والعكس صحيح بالنسبة لسكان الريف، مع اختلاف هذه التفضيلات حسب جنس السائح.

الإجراءات المنهجية للدراسة

أ- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الاستقرائي الاستدلالي إطارًا منهجيًّا لها، معتمدة على عدد من الأساليب الإحصائية في التحليل والتفسير.

ب- مصادر البيانات:

1. مصادر ثانوية:

الأبحاث العلميَّة المنشورة في المجلات المحكمة، والإحصاءات والمطبوعات الحكومية المتوافرة لدى بعض الهيئات الحكومية، مثل الهيئة العامة للإحصاء ووزارة الاقتصاد والتخطيط.

2. مصادر ميدانية:

نظرًا لعدم توفر كافة البيانات التي تحتاجها الدراسة في المصادر الثانوية، كخصائص أرباب الأسر، والرحلة السياحية، تم الاعتماد على الدراسة الميدانية مصدرًا رئيسًا لجمع البيانات عن طريق استبانة أُعِدَّت لهذا الغرض.

ج- مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أرباب الأسر السعوديين في مدينة جدة والبالغ عددها (434920) أسرة وفقًا لنتائج تعداد 2022، وبلغ حجم العينة وفقاً لمعادلة جيجر (384) أسرة، وهذا العدد مقبول إحصائيًّا في مثل حالة وموضع هذه الدراسة، لاسيما أن الدراسة تعتمد كثيرًا على آراء العينة حول تفضيلاتهم المكانية للرحلة السياحية، وتم استخدام العينة العشوائية في توزيع الاستبانات، وعُولِجت في البرنامج الإحصائي المعروف ب (SPSS).

د- الأساليب الإحصائية المُستخدمة:

تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية لوصف وتحليل بيانات الدراسة والإجابة عن أسئلتها البحثية، بالإضافة إلى استخدام

النسب المئوية للوصف الأولي لمتغيرات الدراسة، واستُخدِمَ مربع كاي والتحليل العاملي للتعرف على العوامل المؤثرة في التفضيلات المكانية.

التحليل والمناقشة

خصائص فئات الدراسة

تعد الخصائص الاجتماعية، والاقتصادية وما يطرأ عليها من تغيرات ذات دلالات مهمة تؤثر على تحديد الوجهة السياحية. حيث ينبغي أن تكون دراسة هذه الوجهات المكانية مستمرة، وذلك لأن الخصائص السكانية تتسم بالديناميكية وفقًا للظروف المحيطة بها. وفيما يأتي وصف لخصائص أرباب الأسر في مدينة جدة وخصائص تفضيلاتهم المكانية.

الجنس (النوع):

تكمن أهمية معرفة الوجهة السياحة حسب النوع في تحديد الخدمات والوجهات المناسبة تبعًا لاحتياجاتهم المختلفة، وتشير بيانات الدراسة الميدانية في الجدول (1) إلى أن حوالي ثلاثة أرباع أرباب الأسر في مدينة جدة هم من فئة الذكور، وهذا التباين في النسبة بين الجنسين هو انعكاس للتوزيع الفعلي في المملكة العربية السعودية.

جدول1

توزيع الأسر السعودية في مدينة جدة حسب الجنس

النوع	العدد	%
ذكر	278	72.4
أنثى	106	27.6
المجموع	384	100

الفئات العمرية:

يعد متغير فئات الأعمار من الأمور الرئيسة في الدراسات الإنسانية والاجتماعية المرتبطة بتفضيلات الوجهات السياحية؛ وذلك لأن لكل مرحلة عمرية خصائصها، ومتطلباتها، ورغباتها من الخدمات السياحية. فالوجهة السياحية لصغار السن تختلف عن مرحلتي الشباب وكبار السن. ويتضح من الجدول (2) أن المرحلة الشابة بفئتيها (25 إلى أقل من 40) و(40 إلى أقل من 60 سنة) شكلت النسبة الأكبر بحوالي (95 %) من أرباب الأسر، وفي نفس السياق مثلت الفئتان الأخريان لأرباب الأسر النسبة المتبقية.

جدول 2

توزيع الأسر السعودية في مدينة جدة حسب الفئات العمرية

الفئة العمرية	العدد	%
أقل من 25 سنة	11	2.9
25 إلى أقل من 40	108	28.1
40 إلى أقل من 60 سنة	255	66.4
60 سنة فأكثر	10	2.6
المجموع	384	100

حجم الاسرة:

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن متوسط عدد أفراد الأسرة في مدينة جدة وصل إلى (6) أفراد، وهذا المتوسط يزيد بقليل عن المستوى الوطني البالغ حوالي (5) أفراد، كما أظهرته نتائج التعداد السكاني 2022م. وتشير بيانات الجدول (3) أن أكثر من النصف بقليل من الأسر في مدينة جدة تتراوح أحجامها بين (6-8 أفراد)، وتليها الأسر التي يتراوح أفرادها بين (3-5 أفراد) بنسبة تصل إلى حوالي (30 %)، في حين تتضاءل نسب باقي فئات حجم الأسرة.

جدول3

توزيع الأسر السعودية في مدينة جدة حسب حجم الأسرة

حجم الأسرة	العدد	%
أقل من 3	17	4.4
من 3-5	116	30.2
من 6-8	201	52.3
أكثر من 8	50	13
المجموع	384	100

المستوى التعليمي:

أظهرت بيانات الجدول (4) أن الغالبية العظمى من أرباب الأسر من ذوي المؤهلات الجامعية فما فوق (76.8 %)، في حين توزعت باقي النسبة (23.2) على ذوي المؤهلات دون الجامعية.

جدول 4

توزيع الأسر السعودية في مدينة جدة حسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	العدد	%
دون الجامعي	89	23.2
جامعي فما فوق	295	76.8
المجموع	384	100

قطاع العمل:

يعد قطاع العمل من العوامل التي تؤثر في اختيار الوجهة السياحية، وذلك لأن توقعات وتطلعات أرباب الأسر قد تختلف بحسب قطاعات العمل التي ينتمون إليها. ويوضح الجدول (5) انتماءات أرباب الأسر بمدينة جدة تبعًا لقطاع العمل الذي ينتمون إليه، حيث مثل أرباب الأسر المنتمون للقطاع الحكومي أعلى نسبة من بين جميع القطاعات والتي بلغت (56 %)، في حين حل موظفو القطاع الخاص في المرتبة الثانية بنسبة بلغت (27.9 %)، ثم المتقاعدون بنسبة (11.5 %)، والملاحظ انخفاض نسبة ذوي الأعمال الحرة. وربما يفسر ذلك قلة أوقات الفراغ لديهم وكثرة سفرهم لإدارة أعمالهم داخليًّا وخارجيًّا.

جدول5

توزيع أرباب الأسر السعودية في مدينة جدة حسب قطاع العمل

قطاع العمل	العدد	%
موظف حكومي	215	56
قطاع خاص	107	27.9
أعمال حرة	18	4.7
متقاعد	44	11.5
المجموع	384	100

الدخل الشهري:

يعد الدخل الشهري للأسرة من العوامل المؤثرة في تفضيل الوجهة السياحية ونوع الخدمات المطلوبة، كنتيجة طبيعية للمستوى المعيشي الذي تتمتع به، وقد تم تقسيم فئات الدخل الشهري إلى ثلاث اعتماداً على العديد من الدراسات السابقة كدراسة الملحم (2018)، ويبين الجدول (6) أن (57 %) من أرباب الأسر ينتمون إلى فئة ذوي الدخل المتوسط. وبإضافة ذوي الدخل المنخفض إليهم فإن غالبية أرباب الأسر ينتمون إلى هاتين الفئتين. وفي المقابل شكل أرباب الأسر من ذوي الدخل المرتفع حوالي (20 %)، ويمكن القول إن هذا التباين في مستوى الدخل بين مجتمع الدراسة يعد مؤشرًا كبيرًا لتأثيره في اختيار الوجهة السياحية المناسبة.

جدول 6

توزيع الأسر السعودية في مدينة جدة حسب تصنيفهم الاقتصادي

فئات الدخل	العدد	%
الدخل المنخفض	87	22.7
الدخل المتوسط	219	57
الدخل المرتفع	78	20.3
المجموع	384	100

التصنيف المكاني لتفضيلات الوجهات السياحية:

بعد الاستعراض السابق لفئات متغيرات الدراسة، التي أظهرت وجود اختلاف فيما بينها؛ كان لابد من تصنيف تفضيلات الوجهات السياحية الداخلية لأرباب الأسر في مدينة جدة، وذلك لتحقيق الهدف البحثي المتعلق بالتفضيلات المكانية للوجهات السياحية، ويعد تصنيف الظاهرات إلى مجموعات متجانسة إحدى العمليات الأساسية في الدراسات الجغرافية، ولا يقتصر دور الدراسات الجغرافية على التصنيف للظاهرة المدروسة فقط، بل تسعى إلى التعرف على نمط التوزيع الجغرافي للظاهرة، وبهذا تم وضع تصنيف للتفضيلات كما في (الجدول 7) وذلك لتحديد الاختلافات المكانية فيما بينها على النحو الآتي:

المناطق ذات التفضيلات المرتفعة:

ضمت هذه المجموعة منطقتي عسير والباحة بنسبة بلغت أكثر من (25 %) لكل منهما، وشكلتا مجتمعتان حوالي (52 %) من تفضيلات أرباب الأسر في مدينة جدة بصفتها وجهة سياحية مفضلة لديهم، وربما كان لعامل القرب دور كبير في اختيار هاتين المنطقتين، إضافة إلى ما تتمتعان به من مقومات جذب طبيعية.

المناطق ذات التفضيلات المتوسطة:

تمثل الرياض المنطقة الوحيدة في هذه الفئة والتي شكلت نحو (20 %) من إجمالي تفضيلات السياح، بالرغم من طول المسافة بينها وبين مدينة جدة إلا أنها شكلت نسبة لا بأس بها، وقد يعود ذلك إلى ما حظيت به الرياض في السنوات الأخيرة من مشاريع ترفيهية وفعاليات موسمية.

المناطق ذات التفضيلات المنخفضة:

اشتملت المجموعة الثالثة على أربع مناطق وهي (الشرقية، ومكة المكرمة، وجازان، والمدينة المنورة)، التي لم تتجاوز (9 %) في أعلاها، فمنطقتي جازان والشرقية تشابه في طبيعتها مدينة جدة وليس بها ما يغري السياح لاختيارها كوجهة سياحية، وقد يعود انخفاض النسبة في هذه المناطق إلى تشابه طبيعتيهما مع مدينة جدة.

وتتأثر الوجهة المكانية للسياحة بمجموعة من العوامل من ضمنها عامل القرب من نقطة الانطلاق خاصة الأسر، كما تتأثر كذلك بمستوى الدخل الشهري والعمر اللذان يلعبان دورًا في اختيار الوجهة السياحية، فمن خلال بيانات الجدول (7) والشكل (7) يتضح أن حوالي (52 %) من أرباب الأسر في مدينة جدة يفضلون منطقتي عسير والباحة وجهة سياحية، وربما كان لعامل القرب دور كبير في اختيار هاتين المنطقتين، إضافة إلى ما تتمتعان به من مقومات جذب طبيعية، وتؤيد ذلك دراسة كاماتشو وآخرين (Camacho et al, 2021)، وتأتي بعد ذلك مناطق الرياض والشرقية ومكة المكرمة بنسب متفاوتة، في حين جاءت منطقتا جازان والمدينة المنورة أقل المناطق تفضيلاً للوجهة السياحية للأسر السعودية في مدينة جدة.

جدول 7

الوجهة المكانية المفضلة للأسر السعودية في مدينة جدة

المكان المفضل	العدد	%
عسير	100	26.0
الباحة	100	26.0
الرياض	75	19.5
الشرقية	34	8.9
مكة المكرمة	30	7.8
جازان	23	6.0
المدينة المنورة	22	5.7
المجموع	384	100

شكل 2

الوجهة المكانية المفضلة للأسر السعودية في مدينة جدة

العوامل المؤثرة في اختيار الوجهة السياحية:

يمكن حصر أهم هذه العوامل في عدد من المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير إحصائي في اختيار الوجهة السياحية المفضلة، وتتمثل في (فئات العمر، وحجم الأسرة، والمستوى التعليمي، والدخل الشهري، وقطاع العمل)؛ حيث يتبين من قيم مربع كاي أن هناك علاقات إحصائية فيما بينها، فالعمر مثلاً له علاقة إحصائية بجميع المتغيرات المستقلة كما هو موضح في الجدول (8).

جدول 8

العلاقة الإحصائية بين المتغيرات المستقلة

المتغيرات	حجم الاسرة	المستوى التعليمي	الدخل الشهري	قطاع العمل
فئات العمر	*34.26	*58.527	*70.562	*117.966
حجم الأسرة		*47.496	*38.268	*11.501
المستوى التعليمي			*189.850	*44.411
الدخل الشهري				*48.984
قطاع العمل				

* قيم مربع كاي الدالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) فأقل.

وفيما يلي تحليل العلاقة بين المتغيرات المستقلة بالمتغير التابع (المكان المفضل):

علاقة الجنس (النوع) في اختيار الوجهة السياحية:

تدل البيانات الموضحة في الجدول (9) والشكل (3) أن للجنس علاقة إحصائية بعملية اختيار الوجهة السياحة المفضلة لدى أرباب الأسر في مدينة جدة؛ حيث بلغت قيمة مربع كاي (68.604) عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، وبإجراء مقارنة فيما بين الذكور والإناث نجد ارتفاع نسبة تفضيل الوجهات المكانية للذكور باتجاه منطقتي (عسير والباحة) حيث شكلت نسبتهما مجتمعتين حوالي (62 %)، ولعل ذلك عائد إلى طبيعة المنطقتين وما يقدم فيهما من أنشطة تناسب جنس الذكور، في حين نجد أن منطقة الرياض تعد الوجهة المكانية المفضلة للإناث بنسبة بلغت (43.4 %) وربما يعود ذلك لما شهدته الرياض خلال السنوات القليلة الماضية من أنشطة ثقافية وترفيهية والعديد من الفعاليات الموجهة للإناث والعائلات، ومن

ناحية أخرى يتضح انخفاض نسبة تفضيل الوجهة السياحية للذكور والإناث على حد سواء في بقية المناطق مع وجود تباين فيما بينها، وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع دراسة هون وتيتلر (Hon and Teitler, 2024)

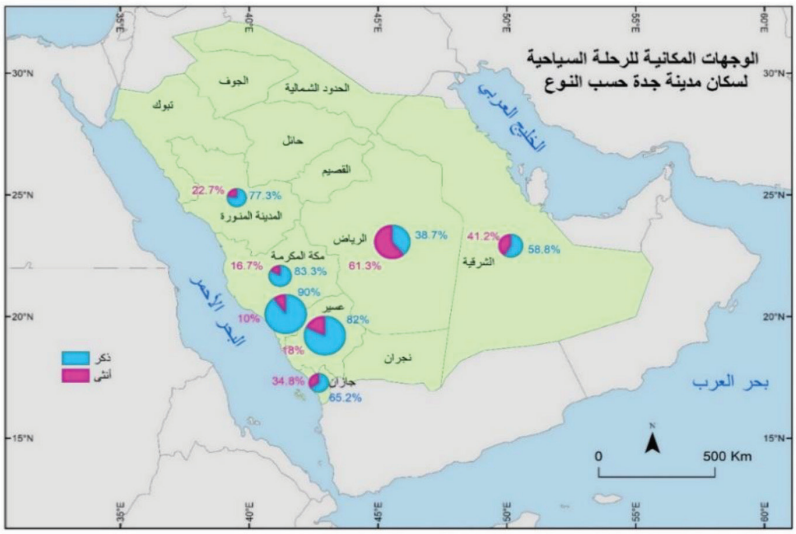
جدول 9

الوجهة المكانية المفضلة للأسر السعودية في جدة حسب الجنس

المكان المفضل	ذكور	إناث
عسير	29.5	17.0
الباحة	32.4	9.4
الرياض	10.4	43.4
مكة المكرمة	9.0	4.7
الشرقية	7.2	13.2
جازان	5.4	7.5
المدينة المنورة	6.1	4.7
قيمة مربع كاي= 68.604	مستوى الدلالة= 0.000	

شكل 3

الوجهة المكانية المفضلة للأسر السعودية في جدة حسب الجنس



علاقة العمر في اختيار الوجهة السياحية:

يتضح من بيانات الجدول (10) التباين فيما بين الفئات العمرية في اختيار الوجهة السياحية، فقد جاءت منطقة الباحة كوجهة مفضلة وبنسبة (36 %) لصغار السن، تليها منطقتي الرياض ومكة المكرمة بنسبة مجتمعة تصل إلى (36 %) ، وفي نفس السياق نجد أن مناطق عسير والباحة والرياض وجهات مفضلة لمتوسطي السن بنسبة مجتمعة وصلت إلى حوالي (72 %)، وتعد الأماكن المقدسة (مكة المكرمة والمدينة المنورة) الوجهة المكانية المفضلة لكبار السن بنسبة مجتمعة تصل إلى حوالي (50 %)، فيما تتشارك مناطق عسير والباحة والرياض وجازان النصف الآخر بصفتها أمكنة مفضلة لكبار السن. وتجدر الإشارة إلى أن منطقتي الشرقية وجازان جاءتا بنسب منخفضة لجميع الفئات العمرية، ولعل ذلك عائد إلى تشابه البيئة الطبيعية بينهما ومدينة جدة. وتدل قيمة مربع كاي إلى وجود تأثير إحصائي لفئات الأعمار في اختيار الوجهة السياحية لسكان مدينة جدة؛ حيث بلغت القيمة (30.025) عند مستوى دلالة أقل من (0.05)

جدول 10

الوجهة المكانية المفضلة للأسر السعودية في مدينة جدة حسب فئات الأعمار

المكان المفضل	صغار السن	متوسطو السن	كبار السن
عسير	9.1	26.7	18
الباحة	36.4	25.9	12
الرياض	18.2	19.6	10
مكة المكرمة	18.2	7.4	30
الشرقية	9.1	9.1	0
جازان	9.1	5.8	10.0
المدينة المنورة	0	5.5	20.0
قيمة مربع كاي= 30.025		مستوى الدلالة= 0.000	

علاقة المستوى التعليمي في اختيار الوجهة السياحية:

تشير بيانات الجدول (11) إلى تقارب واضح في المستوى التعليمي باختيار الوجهة السياحية لأرباب الأسر السعودية في مدينة جدة لمناطق (عسير والباحة والرياض) بنسبة تصل إلى حوالي 70 %، وجاءت باقي المناطق بنسبة أقل كوجهة سياحية مفضلة إليهم. وجاءت قيمة مربع كاي (23.522) دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، مما يعني أن للمستوى التعليمي تأثيرًا إحصائيًّا في اختيار المكان المفضل.

جدول 11

الوجهة المكانية المفضلة للأسر السعودية في مدينة جدة حسب المستوى التعليمي

المكان المفضل	دون الجامعي	جامعي فما فوق
عسير	28.1	25.4
الباحة	22.5	27.1
الرياض	18.0	20.0
مكة المكرمة	12.4	6.4
الشرقية	9.0	8.8
جازان	6.7	5.8
المدينة المنورة	3.4	6.4
قيمة مربع كاي= 23.522		مستوى الدلالة= 0.000

علاقة حجم الأسرة في اختيار الوجهة السياحية:

أظهرت بيانات الجدول (12) أن لحجم الأسرة تأثيرًا إحصائيًّا في اختيار المكان المفضل؛ حيث بلغت قيمة مربع كاي (40.502) عند مستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05)، وتشير النتائج إلى تفضيل ما يقارب النصف من أرباب الأسر صغيرة الحجم لمنطقة عسير، في حين جاءت مناطق (عسير والباحة والرياض) وجهات سياحية مفضلة للأسر متوسطة وكبيرة الحجم مع ارتفاع واضح لتفضيل منطقة الباحة من قبل الأسر الكبيرة، وقد يعود هذا التباين للوجهات السياحية إلى الاختلاف في مستويات الدخل الشهري لتلك الأسر.

جدول (12)

الوجهة المكانية المفضلة للأسر السعودية في مدينة جدة حسب حجم الأسرة

المكان المفضل	صغيرة الحجم	متوسطة الحجم	كبيرة الحجم
عسير	46.7	26.4	22.1
الباحة	13.3	25.3	29.8
الرياض	6.7	19.2	22.1
مكة المكرمة	6.7	9.4	3.8
الشرقية	6.7	8.7	9.6
جازان	20.0	5.3	5.8
المدينة المنورة	0.0	5.7	6.7
قيمة مربع كاي= 40.205		مستوى الدلالة= 0.000	

علاقة تصنيف الدخل الشهري للأسر في اختيار الوجهة السياحية:

بينت نتائج الجدول (13) ارتفاع نسبة الوجهات السياحية لذوي الدخل المنخفض والمتوسط والمرتفع لمناطق (عسير والباحة والرياض) بنسبة مجتمعة تصل إلى حوالي (73 %) لذوي الدخل المنخفض، و(72 %) لذوي الدخل المتوسط، و(68 %) لذوي الدخل المرتفع، مع ملاحظة انخفاض النسبة وبشكل متباين في باقي المناطق، وتدل نتيجة مربع كاي (28.563) إلى وجود تأثير إحصائي للدخل الشهري في اختيار الوجهة المكانية للسياحة عند مستوى دلالة أقل من (0.05).

جدول 13

الوجهة المكانية المفضلة للأسر السعودية في مدينة جدة حسب الدخل الشهري

المكان المفضل	الدخل المنخفض	الدخل المتوسط	الدخل المرتفع
عسير	21.8	26.5	29.5
الباحة	26.4	27.9	20.5
الرياض	25.3	17.8	17.9
مكة المكرمة	10.3	5.9	10.3
الشرقية	8.0	9.1	9.0
جازان	5.7	5.9	6.4
المدينة المنورة	2.3	6.8	6.4
قيمة مربع كاي= 28.563		**مستوى الدلالة= 0.000**	

علاقة المهنة في اختيار الوجهة السياحية:

أظهرت بيانات الجدول (14) ارتفاع نسبة الوجهات السياحية للعاملين في جميع المهن إضافة إلى المتقاعدين باتجاه منطقة عسير، في حين برزت الباحة مكانًا سياحيًّا مفضلًا لسكان جدة العاملين في القطاعين الحكومي والخاص وكذلك المتقاعدين، وفي مقابل ذلك انخفضت نسبة أصحاب الأعمال الحرة في اختيار منطقة الباحة وجهة سياحية؛ وربما ذلك عائد إلى عدم وصولها للمستوى المأمول في نظرهم، أما منطقة الرياض فكانت مكانًا مفضلًا للعاملين في جميع قطاعات العمل، ومما يلفت الانتباه أن حوالي (42 %) من المتقاعدين يفضلون مكة المكرمة والمدينة المنورة كمكان للزيارة وقد يلعب عامل السن دورًا كبيرًا في اختيار الأماكن الدينية، وجاءت بقية المناطق بنسب منخفضة إلى ما دون 10 %، وتدل نتيجة مربع كاي إلى وجود تأثير إحصائي لقطاع العمل في اختيار الوجهة المكانية لدى سكان مدينة جدة عند مستوى دلالة أقل من (0.05)

جدول 14

الوجهة المكانية المفضلة للأسر السعودية في مدينة جدة حسب المهنة

المكان المفضل	موظف حكومي	قطاع خاص	أعمال حرة	متقاعد
عسير	26.5	20.6	38.9	25
الباحة	25.1	31.8	5.6	20.1
الرياض	18.1	21.5	27.8	6
مكة المكرمة	8.4	7.5	11.1	31.6
الشرقية	8.8	7.5	5.6	4.5
جازان	5.6	8.4	5.6	2.3
المدينة المنورة	7.4	2.8	5.6	10.5
قيمة مربع كاي= 35.269		**مستوى الدلالة= 0.000**		

تحليل العوامل المؤثرة في التفضيلات المكانية للوجهة السياحية:

بعد التعرف على نتائج تحليل العلاقات الثنائية من خلال استخدام الأسلوب الإحصائي (مربع كاي)، تم في هذا الجزء استخدام أسلوب التحليل العاملي لتقنين وتصنيف مجموعة من المتغيرات في أقل عدد من العوامل. وتم إدراج 11 متغيرًا يمكن أن تكون عاملًا رئيسًا في التفضيلات المكانية للوجهات السياحية؛ ولتحقيق تصنيف وتقنين المتغيرات تم تدويرها إلى عدد محدود من العوامل،

باستخدام أسلوب تدوير المحاور المتعامدة بأسلوب فاريماكس Varimax، وبالنظر للنتائج نلاحظ أن قيمة (Kaiser-Meyer-Olkin: KMO) تساوي (0.787)، وتعد هذه القيمة مقبولة؛ إذ إن الحد الأدنى لجودة القياس ≤0.600، التي بلغت معنويته (0.000)، وقد تم الاكتفاء بقطع (أكبر من 1) التي أنتجت 3 عوامل بإجمالي 50 % من التباين.

جدول 15

العوامل المستخلصة ونسبة التباين المفسرة

العوامل	القيمة المميزة	نسبة التباين
العامل الأول	2.937	26.70
العامل الثاني	1.370	12.46
العامل الثالث	1.233	11.21

وتشير النتائج الموضحة في الجدول (16) أن العامل الأول يضم خمسة متغيرات (الجنس، المسافة، مناسبة المسكن، المناخ، الفعاليات)، بينما ضم العامل الثاني ثلاثة متغيرات (العمر، المستوى التعليمي، الدخل الشهري)، في حين ضم العامل الثالث ثلاثة أخرى (حجم الأسرة، والمسافة، والخبرة بالمكان).

جدول 16

مصفوفة الدراسة ودرجات تشبعات العوامل المشتقة

المتغيرات	التشبعات		
	العامل 1	العامل 2	العامل 3
النوع	.542		
العمر		.712	
حجم الأسرة			.401
المستوى التعليمي		.648	
الدخل الشهري		.545	
قطاع العمل			.781
المسافة	.881		
الخبرة بالمكان			.467
مناسبة السكن	.851		
المناخ	.735		
الفعاليات	.462		

النتائج والتوصيات

أولًا: النتائج

- هناك توجه واضح نحو اختيار منطقتي عسير والباحة وجهات سياحية مفضلة لدى غالبية أرباب الأسر السعودية في مدينة جدة، بينما لم تحظ المناطق الأخرى بنفس الأهمية في اختيارها وجهة سياحية.
- تختلف تفضيلات الوجهات السياحية بشكل ملحوظ بين الجنسين (الذكور– الإناث)، ففي حين تفضل الإناث الرياض وجهة سياحية، نجد منطقتي عسير والباحة الوجهة المفضلة لدى الذكور.
- تختلف تفضيلات الوجهات السياحية بشكل كبير وفقًا للفئات العمرية؛ فنجد أن منطقتي الباحة وعسير أكثر جذبًا للشباب، بينما جاءت منطقة مكة المكرمة مكانًا مفضلًا لكبار السن، في حين أظهرت منطقتا الشرقية وجازان نسبًا أقل في جميع الفئات العمرية، مما قد يشير إلى قلة الجاذبية أو عدم تفضيلها وجهة سياحية من قبل سكان مدينة جدة.
- اتفق جميع أرباب الأسر بمختلف مستوياتهم التعليمية على اختيار مناطق (عسير، الباحة، الرياض) وجهة سياحية مفضلة لهم.
- جاءت منطقة عسير المكان الأكثر تفضيلاً للوجهات السياحية لجميع الأسر بمختلف أحجامها؛ خاصة الصغيرة منها، في حين جاءت منطقة الباحة وجهة سياحية مفضلة بشكل أكبر للأسر كبيرة الحجم.

- شكلت منطقتا عسير والباحة الوجهة السياحية المفضلة لأسر مدينة جدة بجميع فئات الدخل الشهري، مع ملاحظة ارتفاع نسبة الأسر من ذوي الدخل المنخفض التي تفضل منطقة الرياض وجهة سياحية.
- تبرز منطقة عسير وجهة سياحية مفضلة لأسر مدينة جدة بجميع قطاعات العمل، في حين تعد مكة المكرمة الوجهة السياحية الأنسب للمتقاعدين.
- كشفت نتائج مربع كاي أن أهم العوامل المؤثرة في اختيار الوجهة السياحية لأسر مدينة جدة هي: (الجنس، حجم الأسرة، قطاع العمل، العمر، فئات الدخل الشهري، المستوى التعليمي) على التوالي.
- أظهرت نتائج التحليل العاملي وجود ثلاثة عوامل مفسرة للتباين بنسبة تصل إلى نحو (50 %).

ثانيًا: التوصيات:

في ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج يمكن صياغة التوصيات التالية:

- إجراء دراسات دورية لمعرفة التغيرات في تفضيلات السكان، مما يساعد في تحديث الاستراتيجيات السياحية بشكل متواصل.
- تطوير برامج سياحية مخصصة للإناث والشباب، مثل: برامج العطلات القصيرة، ورحلات المغامرات، لتعزيز جاذبية هذه الوجهات.
- تقديم باقات سياحية خاصة للأسر، مع الأخذ في الاعتبار حجم الأسرة واحتياجاتها، خاصة للأسر الكبيرة والصغيرة.

المراجع

خرمي، فهد عيسى. (2010). التنمية السياحية في جزر فرسان دراسة في خصائص السياح واحتياجاتهم السياحية. [رسالةماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الملك خالد، أبها.

الربعي، رحمة. (2021). تقييم الواقع السياحي في أبها الحضرية لتعزيز جاذبيتها السياحية ومواكبة رؤية المملكة 2030. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الملك سعود، الرياض.

الطيب، سعد. (2009). أثر الترويح السياحي في سلوك السياح ورضاهم: دراسة ميدانية في سورية 2007-2008. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية* – سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، 4 (31)،183.203 .

الغامدي، عبد الرحيم علي. (1996). دوافع واتجاهات السائحين نحو خدمات السياحة الداخلية في المملكة العربية السعودية.[رسالة ماجستير غير منشورة،]كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبد العزيز، جده، السعودية.

القحطاني، نجود ناصر. (2017). النشاط السياحي الفندقي في مدينة أبها ومعوقاته. [رسالة ماجستير غير منشورة]، أبها، كلية العلوم الإنسانية جامعة الملك خالد.

الملحم، غادة. (2018). صناعة القرار السياحي لدى الأسر السعودية في واحة الأحساء والعوامل المؤثرة فيها. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الملك سعود، الرياض.

الهيئة العامة للإحصاء. (2025). تعداد السعودية 2022، مسترجع بتاريخ 2025/3/31م https://www.stats.gov.sa/

وزارة الاقتصاد والتخطيط (2025) مسترجع بتاريخ 2025/3/31م https://datasaudi.sa/ar/sector/tourism

Al-Ghamdi, Abdul Rahim Ali (1996). Tourists› Motives and Attitudes Towards Domestic Tourism Services in the Kingdom of Saudi Arabia.(in Arabic).[Unpublished Master›s Thesis], Faculty of Economics and Administration, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia.

Al-Malham, Ghada (2018). Tourism Decision-making on the Part of Saudi Families In al-Ahasa Oasis and the Factors Affecting It. [Unpublished PhD thesis], King Saud University, Riyadh.

Al-Qahtani, Najoud Nasser (2017). Hotel Tourism Activity in Abha City and Its Obstacles. (in Arabic).[Unpublished Master›s Thesis], Abha, Faculty of Humanities, King Khalid University.

Al-Rubai, Rahma (2021). Evaluating the tourism landscape in urban Abha to enhance its attractiveness and keep pace with the Kingdom›s Vision 2030. (in Arabic). [Unpublished PhD thesis], King Saud University, Riyadh.

Al-Tayeb, Saad (2009). The Impact of Tourism Promotion on Tourist Behavior and Satisfaction: A Field Study in Syria 2007-2008. (in Arabic). *Tishreen University Journal for Scientific Research and Studies* - Economic and Legal Sciences Series, 4(31), 183203-.

Babayemi, J. O., Nnorom, I. C., Osibanjo, O., & Weber, R. (2019). Ensuring sustainability in plastics use to climatic factors. Annals of

tourism research, 43, 506.528-

Becken, S. (2013). Developing a framework for assessing resilience of tourism sub-systems to climatic factors. Annals of tourism research, 43, 506.528-

Budeanu, A. (2007). Sustainable tourist behaviour–a discussion of opportunities for change. *International Journal of Consumer Studies,* 31(5), 499.508-

Camacho-Murillo, A., Gounder, R., & Richardson, S. (2021). Regional destination attributes that attract domestic tourists: the role of man-made venues for leisure and recreation. Heliyon, 7(6).

Crompton, J. L. (1979). An assessment of the image of Mexico as a vacation destination and the influence of geographical location upon that image. *Journal of travel research,* 17(4), 18.23-

General Authority for Statistics, Saudi Census 2022, retrieved on 32025/31/ https://www.stats.gov.sa/

Hon-Snir, S., & Teitler-Regev, S. (2024). The preferred mix of urban and rural destinations in domestic and international travel. *Portuguese Economic Journal,* 1.19-

Hunt, J. D. (1975). Image as a factor in tourism development. Journal of travel research, 13(3), 1.7-

Karri, V. R. S., & Dogra, J. (2023). Destination stereotypes: a phenomenon of destination image. *Journal of Hospitality and Tourism Insights,* 6(3), 1290.1308-

Kharmi, Fahd Issa (2010). Tourism Development in the Farasan Islands: A Study of Tourist Characteristics and Tourism Needs. (in Arabic).[Unpublished Master›s Thesis], Faculty of Humanities, King Khalid University, Abha.

Ministry of Economy and Planning (2025) Retrieved on 32025/31/ https://datasaudi.sa/ar/sector/tourism

Navickiene, R., & Buciuniene, I. (2007). Determination of core competencies in Lithuanian tourism enterprises. Economics & Management.

Seyidov, J., & Adomaitienė, R. (2016). Factors influencing local tourists' decision-making on choosing a destination: a case of Azerbaijan. Ekonomika, 95(3), 112.127-

Tomic, N., & Bozic, S. (2015). Factors affecting city destination choice among young people in Serbia. Revista de tourism-studies is cercetari in tourism, (19), 15.22-

أثر تقسيمات (تحزيبات) القرآن الكريم في الحفظ والإتقان

Divisions of the Holy Quran and their impact on memorization and mastery

د. عواد بن مرزوق معوض السناني
أستاذ القرآن الكريم وعلومه المشارك، قسم الدّراسات الإسلاميّة، كلية الشريعة والقانون، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية
https://orcid.org/0009-0005-3906-6626

Dr. Awad Al-Sanani
Associate Professor of the Holy Qur'an and its Sciences, Department of Islamic Studies, College of Sharia and Law, University of Tabuk, Kingdom of Saudi Arabia

(تاريخ الاستلام: 2025/04/13، تاريخ القبول: 2025/05/30، تاريخ النشر: 2025/06/15)

المستخلص

فهذا بحثٌ يدرس تقسيمات (تحزيبات) القرآن الكريم، من حيث معانيها وأنوعها وأغراضها، وأثرها في الحفظ والإتقان من خلال تتبع الواقع والوقائع التاريخية التي تظهر هذا الأمر وتبين ما فيه من أسرار. ومعلوم أن تحزيبات القرآن الكريم لها حيثيات عديدة جدًا، والذي أعنيه بالدراسة في هذا البحث هو تقسيم القرآن إلى أحزاب، سواء إلى ثلاثمائة وستين حزبًا، أو ثلاثين حزبًا، أو أربعة وعشرين حزبًا، أو غير ذلك، المهم أن محل الدراسة هو التحزيب والتقسيم إلى أجزاء، وسأبين أنواعها تفصيلًا، وأغراضها، وأثر كل ذلك على الحفظ. وستقوم هذه الدراسة على ثلاثة محاور رئيسة، أولها بيان مفهوم مفردات العنوان، وتاريخ التقسيمات، وثانيها: إيضاح أنواع التقسيمات التي قام بها العلماء للقرآن الكريم، والغرض من كلٍ منها، وآراء العلماء فيها، وثالثها: إبراز أثر كل تقسيم من التقسيمات الواردة في القرآن الكريم على الحفظ والإجادة والإتقان، وبالله التوفيق.

الكلمات المفتاحية: تقسيمات، القرآن، أثرها، الحفظ، الإتقان

Abstract

This research studies the divisions of the Holy Qur›an in terms of their meanings, types, and purposes. I will then demonstrate the impact of these divisions on memorization and mastery by tracing real-life examples and historical events that highlight this matter and reveal its secrets. It is well known that the divisions of the Qur›an have numerous aspects. In this study, I specifically focus on the division of the Qur›an into his (sections), whether into 360 sections, 30 sections, 24 sections, or other variations. The primary concern of this research is the division of the Qur›an into portions, and I will elaborate on its types, purposes, and its impact on memorization. This study will be structured around three main axes. The first will define the key terms in the title and explore the history of these divisions. The second will clarify the different types of divisions established by scholars, their purposes, and scholarly opinions regarding them. The third will highlight the effect of each type of division in the Qur›an on memorization, proficiency, and mastery. With Allah's guidance, success is granted.

Keywords: Divisions, Qur'an, Impact, Memorization, Mastery.

للاستشهاد: السناني، عواد بن مرزوق معوض. (2025). أثر تقسيمات (تحزيبات) القرآن الكريم في الحفظ والإتقان. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 03 (26)، ص201 – ص214.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدًا عبده ورسوله صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه. وبعد..

فمن المعلوم أن تقسيمات أو تحزيبات القرآن الكريم لها حيثيات عدة؛ فمنها المكي والمدني، ومنها الطوال والقصار، ومنها المحكم والمتشابه، ومنها التحزيب بالأرباع والأحزاب والأجزاء، وغير ذلك، ومقصود هذا البحث هو تقسيم القرآن إلى أحزاب، سواء إلى ثلاثمائة وستين حزبًا، أو ثلاثين حزبًا، أو أربعة وعشرين حزبًا، أو غير ذلك، المهم أن محل الدراسة هو التحزيب والتقسيم إلى أجزاء، وسأبين أنواعها تفصيلًا، وأغراضها، وأثر كل ذلك في الحفظ.

وستقوم هذه الدراسة على ثلاثة محاور رئيسة؛ أولها: بيان مفهوم مفردات العنوان، وتاريخ التقسيمات، وثانيها: إيضاح أنواع تقسيمات العلماء للقرآن الكريم، وغرض كلٍ منها، وآراء العلماء فيها، وثالثها: إبراز أثر كل تقسيم من التقسيمات الواردة في القرآن الكريم على الحفظ والإجادة والإتقان.

مشكلة البحث

يعالج هذا البحث مشكلة جديرة بالدراسة، وهي كيف استفاد المسلمون من أمر مستحدث –حاشا ما كان منها في عهد النبي صلى الله عليه وسلم والصحابة رضوان الله عليهم –لم يثبته الكتاب ولا السنّة؟ ثم تحوله الأمة إلى أمر مستقر فيصبح أمرًا مقطوعا به لا يمكن تخلف الناس عنه أو عن العمل به؟

أسئلة البحث

- ما أنواع تقسيمات العلماء للقرآن الكريم؟
- أياً من تلك التقسيمات عُني بها هذا البحث؟

أهداف البحث

- إبراز جهود المسلمين القائمة على أنماط ومناهج علمية منضبطة لا يمكن وجودها في أمة أخرى من خلال تقسيمهم للقرآن الكريم.
- التطبيق العملي لما قام به العلماء من ذكر أغراض التقسيمات على الواقع المعاصر.
- بيان جانب من تعامل المسلمين مع مقدساتهم، وكيفية التوظيف الرشيد القائم على الجمع بين الاتباع والاجتهاد المنضبط المشروع.

الدراسات السابقة

أبرز الدراسات السابقة التي وقفت عليها في هذا الموضوع:

- فلسفة تقسيم القرآن الكريم، للدكتور/ إبراهيم محمد أحمد، وهو كتاب نشرته دار: الصفا للطباعة والنشر والتوزيع، سنة: 2007م.
- الإعجاز القرآني في الترتيب والتقسيم، لأيمن أحمد الدهان، وهو بحث منشور في مؤتمر «إعجاز القرآن الكريم ومنهج الحياة»، كلية أصول الدين بالزقازيق، بمصر، سنة: 2003م.
- تقسيم القرآن بحسب الأجزاء بين الدراسة والاستفادة، وهو كتاب مطبوع في دار الهدى، بمحافظة الغربية، بجمهورية مصر العربية، لسنة: 2016م.
- تنوع تقاسيم القرآن الكريم، لعبد الكريم عوض إبراهيم، وهو كتاب منشور في مكتبة القلم، ببغداد، سنة: 2009.

محتويات البحث

يشمل البحث على مقدمة، وثلاثة مباحث:

مقدمة: مشكلة البحث، وأسئلته، وأهدافه، والدراسات السابقة.

المبحث الأول: مفهوم مفردات العنوان، وتاريخ التقسيمات، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: التعريف اللغوي والاصطلاحي لمفردات عنوان البحث.

المطلب الثاني: نشأة وتاريخ تقسيمات القرآن الكريم.

المبحث الثاني: أنواع تقسيمات العلماء للقرآن الكريم، والغرض من كل تقسيم، وآراء العلماء فيها، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: أنواع تقسيمات العلماء للقرآن الكريم.

المطلب الثاني: الغرض من كل قسم من تقسيمات العلماء للقرآن الكريم.

المطلب الثالث: آراء العلماء في الحكم الشرعي لتقسيمات القرآن الكريم.

المبحث الثالث: أثر التقسيمات الواردة في القرآن الكريم في الحفظ والإجادة والإتقان، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: العلاقة بين تقسيمات العلماء للقرآن الكريم وبين الحفظ والإتقان.

المطلب الثاني: مدى تأثير تلك التقسيمات على واقع الطلاب والحفاظ لكتاب الله تعالى.

الخاتمة: وتشتمل هذه الخاتمة على استخلاص، ونتائج البحث وتوصياته.

قائمة المصادر والمراجع.

أسأل الله التوفيق والسداد، وأن ينفع بهذا الجهد كاتبه وجميع المسلمين.

المبحث الأول: مفهوم مفردات العنوان، وتاريخ التقسيمات

المطلب الأول: التعريف اللغوي والاصطلاحي لمفردات عنوان البحث:

اشتمل عنوان هذا البحث على ألفاظ منها ما هو واضح لا يحتاج إلى بيان وتفسير، ومنها ما يحتاج إلى بيان وإيضاح، وهي ثلاثة: كلمة «تقسيمات»، وكلمة «الحفظ»، وكلمة «الإتقان»، وإليكم هذا المطلب الذي سيتم فيه بيان معنى كل لفظ من هذه الألفاظ:

أولًا: معنى كلمة تقسيمات:

كلمة تقسيمات لغةً: جاء هذا اللفظ في لغة العرب لمعاني عديدة، أهم هذه المعاني أنه يُطلق ويراد به التجزئة، فيقال: قَسَّمَهُ تقسيما: جزأه، فانقسم، كما يُطلق ويراد به التفريق، فيقال: قَسَمَ الدهر القوم قَسْمًا: فرقهم، أي: كقسمهم تقسيمًا فتقسموا: فرقهم قسمًا ههنا وقسمًا ههنا، وأيضًا يُطلق ويراد به إعطاء كل واحد من الشريكين نصيبه، فيقال: قسمت الشيء بين الشركاء وأعطيت كل شريك قسمه ومِقْسَمَه (الزبيدي، د.ت، ج 33، ص. 266).

فيُفهم من ذلك أن القسيم الناتج عن التقسيم في اللغة هو إما الجزء، وإما الفريق، وإما النصيب، ولا يخفى ما بين الثلاثة من تقارب ملحوظ.

كلمة تقسيمات اصطلاحًا: تدور حول معنى: جعل الشيء أقسامًا، ومفرد الأقسام هو القسم، وقد وجدت في هذا تعريفات عديدة، ولكن خلاصة ما توصلت إليه هو ما يستنتج من كلام الجرجاني، وهو أن القسم: الجزء الذي يندرج تحت الكل بالذات والعرض معًا، وهذا ليس نصه إنما هو مقتضى كلامه الذي يقول فيه: «القسمة: لغة: من الاقتسام، وفي الشريعة: تمييز الحقوق وإفراز الأنصباء، وقسمة الديْن قبل قبض الديْن: ما إذا استوفى أحد الشريكين نصيبه شركه الآخر فيه؛ لئلا يلزم قسمة الدين قبل القبض، وقسم الشيء: ما يكون مندرجًا تحته وأخص منه، كالاسم؛ فإنه أخص من الكلمة ومندرج تحتها، واعلم أن الجزئيات المندرجة تحت الكلي؛ إما أن يكون تباينها بالذاتية، أو بالعرضيات، أو بهما، والأول يسمى أنواعًا، والثاني أصنافًا، والثالث أقسامًا» (الجرجاني، 1982م ، ص. 175)

والناظر إلى التعريفين الاصطلاحي واللغوي يجد أن هناك علاقةً واضحةَ المعالم بينهما، إذا القدر المشترك بينهما هو أن كل منهما يدل على أن هناك شيء كلي يتم تقسيمه، وبعد التقسيم يصير عبارة عن أجزاء متعددة، وبضمها إلى بعضها بعد تقسيمها يتكون هذا الشيء الكلي ويصبح شيئًا واحدا، ومن الواضح أن هذا هو ما حدث في تقسيمات القرآن الكريم، والتي سيتم تفصيل الكلام عنها في المباحث التالية إن شاء الله تعالى.

والمراد – هنا– من لفظ التقسيم هو التحزيب، وتعريف لفظ التحزيب على نحو من الإيجاز هو ما ذكره المعاصرون، وهو: ما يجعله الرجل على نفسه من قراءة، فهو الطائفة من السور أو من الآيات التي يلزم الرجل قراءتها أو حفظها، و(الأحزاب) مأخوذة من قولهم: حزب فلان أي جماعته؛ لأن الحزب طائفة من القرآن، وقد يقال له الجزء؛ لأن القرآن يجزأ إليه أي يقسم، وقد يقال له الورد، والورد: «النّوبة في ورود الماء»؛ لأن القرآن يروي ظمأ القلوب (مجبري، د.ت، ص. 429).

ثانيًا: معنى كلمة الحفظ:

كلمة الحفظ لغةً: ورد لفظ الحفظ في اللغة العربية دالًّا على أكثر من معنى، وأهم هذه المعاني الحراسة، فيقال: حفظت الشيء حفظًا، أي: حَرَسْتُه، وأيضًا من هذه المعاني معنى الاستظهار، وفي ذلك يقال: حَفِظْتُهُ أيضًا بمعنى استظهرته (الفارابي،1987م، ج 3، ص.1172)، ومن هذه المعاني معنى الرعاية، فيقال: حفظ المال وحفظ السر، أي: رعاه، ومن ذلك المحافظة على الشيء، يقال حفظ الشيء حفظا فهو حفيظ عليه، وكذلك يقصد به وعي الشيء الذي يُسمع، فيُقال رجل حافظ من قوم حفاظ، وهم الذين رزقوا حفظ ما سمعوا، وقلما ينسون شيئا يعونه (الأنصاري، 1993، ج 4، ص.526) و (الهروي، 2001، ج6، ص. 134).

كلمة الحفظ اصطلاحًا: ذكر العلماء في مختلف الفنون تعاريف اصطلاحية كثيرة للفظ الحفظ، فمن هذه التعاريف أنه: حمل القرآن الكريم؛ لأنه يقال عن حملة القرآن الكريم: هم حفظته ورواته (البركتي، 2003، ص. 81).

ولكن يُستدرك على هذا التعريف أنه خاص بالقرآن الكريم، مع أن الحفظ أعم من القرآن اصطلاحًا، فالاصطلاح يقتضي أنه يشمل القرآن الكريم وغيره. ولعل أفضل تعريف للفظ الحفظ أنه: استظهار الشيء واستحضاره عن ظهر قلب، وهو ما ذكره البجيرمي الشافعي رحمه الله (البجيرمي، 1995، ج 1، ص.59).

ثالثًا: معنى كلمة الإتقان:

كلمة الإتقان لغةً: أشهر ما جاء في كتب اللغة عن بيان معنى الإتقان أنه: الإحكام (الهروي،2001، 66/9)، ولكن خلاصة ما ورد في تعريفه لغويًا ما ذكره أبو هلال العسكري حيث قال: « إتقان الشيء إصلاحه وأصله من التقن وهو الترنوق الذي يكون في المسيل أو البئر وهو الطين المختلط بالحمأة يؤخذ فيصلح به التأسيس وغيره فيسد خلله ويصلحه فيقال أتقنه إذا طلاه بالتقن ثم استعمل فيما يصح معرفته فيقال أتقنت كذا أي عرفته صحيحا كأنه لم يدع فيه خلالا»(العسكري، د.ت، ج 1، ص. 212).

الإتقان اصطلاحًا: بالنسبة للمعنى الاصطلاحي لهذا اللفظ فقد جاءت تعريفات عدّة؛ لأن هذا اللفظ يختلف باختلاف مُتعَلّقه، ومنها: أن الإتقان: هو تقدير الخالق الغالب على أمره في تنظيم ملكه، بما اقتضاه واسع علمه، وعظيم قدرته وحكمته، ليس

فيه جزاف ولا اختلاف (المراغي، 1946م، ج7، ص. 200).

ومن هذه التعريفات: أن الإتقان هو الإتيان بالشيء على الوجه المناسب من كل وجه (العدوي،1993، ج 1، ص.17).

ومن هذه التعريفات: أن الإتقان هو رياضة اللسان على الأداء باللفظ الصحيح الْمُتَلَقَّى عن فم المحسن المجيد للقراءة (نصر، د.ت، ص. 38).

وأعم التعريفات التي يمكن أن أختارها –هنا–: أن الإتقان هو حفظ الشيء وإتقانه والإلمام به والإحاطة به بحيث يكون به الشخص إمام في مجاله وفنه (الحنبلي، د.ت، ج 2، ص.119).

والحاصل من التعرض لهذه التعريفات إجمالاً هو الوقوف على المعنى المراد الذي يقصد البحث تجليته وإظهاره، ألا وهو إظهار جهود علماء الأمة السابقين في سبيل حفظ كتاب الله تعالى بتلك التقسيمات، وأثر ذلك على واقع من يريد القيام بحفظ هذا الكتاب المجيد.

ومعلوم أن للقرآن الكريم تقسيمات كثيرة لاعتبارات متنوعة، فمن هذه التقسيمات مثلا: تقسيم القرآن إلى مكي ومدني، ومنها تقسيمه إلى سور طوال وسور قصار، وغيرها من التقسيمات، ويا تُرى أيُّ تقسيم من هذه التقسيمات يُعنى به هذا البحث؟

جواب هذا السؤال أشرت إليه في المقدمة، وهو تقسيمه إلى أجزاء وأحزاب وأرباع، وما شاكلها من التحزيبات الأخرى التي قام بها علماء كل عصر، وسنتناولها في ثنايا هذا البحث على نحو من التفصيل، وخصوصًا عند الكلام عن أنواع التقسيمات التي قام بها العلماء للقرآن الكريم.

المطلب الثاني: نشأة وتاريخ تقسيمات القرآن الكريم

والحديث –هنا– عن جزئيتين، الأولى: نشأة تقسيمات القرآن الكريم، وكيف بدأ هذا التقسيم، والثانية: تاريخ تقسيمات القرآن الكريم؛ أي: المراحل التي مر بها هذا التقسيم ليكون مستقرًا على الوضع الراهن الذي نرى عليه القرآن الكريم بوضعيته الحالية.

أولًا: نشأة تقسيمات القرآن الكريم

بعد أن تتبعت قضية تقسيمات القرآن الكريم وجدت أن منشأها كان في العهد الأول، أي: عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم والصحابة من بعده، حيث إن استعمال هذا الأمر قد شاع وانتشر بلفظ آخر، ولكن المعنى الحرفي موجود في واقع هذا العصر بتمامه وكماله، ولكن الناظر في نصوص السنة النبوية المطهرة يدرك بوضوح أن الذي شاع وانتشر هو تقسيم القرآن تحت مسمى التجزئة، أي: جعل القرآن أجزاءً.

فقد نشأ في البداية تقسيم القرآن بأن حدث في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم جمع النظائر المتماثلات من سور القرآن الكريم، وهذا يظهر فيما جاء عن أبي وائل، قال: جاء رجل يقال له نهيك بن سنان إلى عبد الله بن مسعود رضي الله عنه، فقال: يا أبا عبد الرحمن كيف تقرأ هذا الحرف؟ ألفا تجده أم ياء «من ماء غير أسن»، أو «من ماء غير آسن»؟ قال: فقال عبد الله: وكل القرآن قد أحصيت غير هذا، قال: إني لأقرأ المفصل في ركعة، فقال عبد الله: «هذّا كهذّ الشعر، إن أقواما يقرءون القرآن لا يجاوز تراقيهم، ولكن إذا وقع في القلب فرسخ فيه نفع، إن أفضل الصلاة الركوع والسجود، إني لأعلم النظائر التي كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يقرن بينهن سورتين في كل ركعة»، ثم قام عبد الله، فدخل علقمة في إثره، ثم خرج، فقال: قد أخبرني بها. قال ابن نمير في روايته: جاء رجل من بني بجيلة إلى عبد الله، ولم يقل نهيك بن سنان (النيسابوري، د.ت، ص. 822). وهذه رواية مسلم، أما رواية البخاري، فهي: قال عبد الله بن مسعود رضي الله عنه: «لقد تعلمت النظائر التي كان النبي صلى الله عليه وسلم يقرؤهن اثنين اثنين، في كل ركعة»، فلما سأله الناس عن هذه النظائر قال: عشرون سورة من أول المفصل على تأليف ابن مسعود، آخرهن الحواميم: حم الدخان وعم يتساءلون (البخاري، 2001، ص. 4996).

فهذا يُفهم منه أن الذي حصل هو مجرد جمع السور المتماثلة معنىً وتم ضمها معًا، ومن هنا بدأت فكرة تقسيم القرآن الكريم تنشأ في أذهان وواقع الصحابة في ذلك العهد الأول، وما ذلك إلا تكريس لهذه الفكرة من قِبَل رسول الله صلى الله عليه وسلم.

والمراد من النظائر الواردة في حديث عبد الله بن مسعود رضي الله عنه هي السور المتماثلة في المعاني كالموعظة أو الحكم أو القصص لا المتماثلة في عدد الآي؛ لما سيظهر عند تعيينها؛ قال المحب الطبري: كنت أظن أن المراد أنها متساوية في العد حتى اعتبرتها فلم أجد فيها شيئا متساويا قوله يقرن بضم الراء وكسرها قوله عشرين سورة من المفصل وسورتين من ال حم في كل ركعة (العسقلاني، 1959م، ج 2، ص. 2259).

ثم بدأ الأمر يتطور وأخذت نشأة تقسيم القرآن الكريم تقترب من الظهور والوضوح بشكل أظهر مما قبله، وذلك بأن ورد لفظ الجزء والحزب الذي هو عين تقسيم القرآن الكريم، في سنة رَسُولِ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم، فقد ثبت تحزيب القرآن؛ الذي هو تقسيمه، فيما جاء عن أَوْسُ بْنُ حُذَيْفَةَ رضي الله عنه قَالَ: قَدِمْنَا عَلَى رَسُولِ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم فِي وَفْدِ ثَقِيفٍ، قَالَ: فَنَزَلَتِ الْأَحْلَافُ عَلَى الْمُغِيرَةِ بْنِ شُعْبَةَ، وَأَنْزَلَ رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم بَنِي مَالِكٍ فِي قُبَّةٍ لَهُ قَالَ مُسَدَّدٌ: وَكَانَ فِي الْوَفْدِ الَّذِينَ قَدِمُوا عَلَى رَسُولِ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم مِنْ ثَقِيفٍ قَالَ: كَانَ كُلَّ لَيْلَةٍ يَأْتِينَا بَعْدَ الْعِشَاءِ يُحَدِّثُنَا، وَقَالَ أَبُو سَعِيدٍ: قَائِمًا عَلَى رِجْلَيْهِ حَتَّى يُرَاوِحُ بَيْنَ رِجْلَيْهِ مِنْ طُولِ الْقِيَامِ وَأَكْثَرُ مَا يُحَدِّثُنَا مَا لَقِيَ مِنْ قَوْمِهِ مِنْ قُرَيْشٍ، ثُمَّ يَقُولُ: «لَا سَوَاءَ كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ مُسْتَذَلِّينَ»، قَالَ مُسَدَّدٌ بِمَكَّةَ، فَلَمَّا خَرَجْنَا إِلَى الْمَدِينَةِ كَانَتْ سِجَالُ الْحَرْبِ بَيْنَنَا وَبَيْنَهُمْ، نُدَالُ عَلَيْهِمْ وَيُدَالُونَ عَلَيْنَا، فَلَمَّا كَانَتْ لَيْلَةً أَبْطَأَ عَنِ الْوَقْتِ الَّذِي كَانَ يَأْتِينَا فِيهِ، فَقُلْنَا: لَقَدْ أَبْطَأْتَ عَنَّا اللَّيْلَةَ، قَالَ: «إِنَّهُ طَرَأَ عَلَيَّ جُزْئِي مِنَ الْقُرْآنِ، فَكَرِهْتُ

أَنْ أَجِيءَ حَتَّى أُتِمَّهُ»، قَالَ أَوْسٌ: سَأَلْتُ أَصْحَابَ رَسُولِ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم كَيْفَ يُحَزِّبُونَ الْقُرْآنَ، قَالُوا: ثَلَاثٌ، وَخَمْسٌ، وَسَبْعٌ، وَتِسْعٌ، وَإِحْدَى عَشْرَةَ، وَثَلَاثَ عَشْرَةَ، وَحِزْبُ الْمُفَصَّلِ وَحْدَهُ، قَالَ أَبُو دَاوُدَ: «وَحَدِيثُ أَبِي سَعِيدٍ أَتَمُّ» (العيني، 2000، ج 5، ص. 299).

فهذا النص يدل بوضوح على أن نشأة التقسيم بدأت في هذا العصر تتبلور وتبدو أكثر جلاءً؛ لأن هذا تقسيم فعلي للقرآن الكريم، وقد تواردت أقوال علماء المسلمين في جميع الفنون على بيان هذا المعنى وتقريره، وأقتصر في هذه الجزئية على ما ورد عن محمود خطاب السبكي والذي قال: «(قوله قالوا ثلاث إلخ..) أي أحزابه ثلاث فثلاث وما عطف عليه خبر لمبتدأ محذوف. والمراد أنهم كانوا يجعلون القرآن سبعة أحزاب الأول ثلاث سور «البقرة وآل عمران والنساء» ولم تعد الفاتحة لقصرها، والثاني خمس من المائدة إلى التوبة، والثالث سبع من يونس لغاية النحل، والرابع تسع من الإسراء لغاية الفرقان، والخامس إحدى عشرة من الشعراء لغاية يس، والسادس ثلاث عشرة من الصافات لغاية الحجرات، والسابع حزب المفصل من سورة ق إلى آخر القرآن، وكانوا يقرؤون في كل يوم حزبًا، وفي رواية أحمد كيف تحزبون القرآن قالوا نحزبه ست سور وخمس سور إلخ ولعل لفظ ست في هذه الرواية تصحيف من النساخ والصواب ثلاث كما في حديث المصنف» (السبكي، 1932، ج8، ص. 10)، وحتى يُفتح باب تقسيم القرآن على مصراعيه صار أبناء هذا العصر يقررونه ويأخذونه ويعملون به، والثابت تاريخيًا وتوثيقًا أن الأمر لم يتوقف عند هذا الحد، بل تخطى ذلك إلى تقرير التحزيب، والذب عنه، ودفع إيهام منعه من قبل الشريعة أو غيرها؛ فقد جاء عن ابن الهاد، أنه قال: سألني نافع بن جبير بن مطعم، فقال لي: في كم تقرأ القرآن؟ فقلت: ما أُحَزِّبُهُ، فقال لي نافع: لا تقل: ما أحزبه، فإن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «فَرَأْتُ جُزْءًا مِنَ الْقُرْآنِ»، قال: حسبت أنه ذكره عن المغيرة بن شعبة (السجستاني، د.ت، ص. 1392).

فكأنه يريد أن يخبره أن هذا من الأمور الجائزة شرعًا، وأن هذا ليس ممنوعًا أو محرمًا أو من البدع التي يحرم اقترافها أو غير ذلك، بل أكد له أن هذا الأمر من الأشياء التي فعلها رَسُولِ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم، والتي لا يجوز إنكارها، بل ويسوغ العمل بها وتطبيقها على أرض الواقع، وقد أعجبني في هذه الجزئية ما قاله محمود خطاب السبكي: «ويحتمل أنه أراد لا تنكر التحزيب فإن رَسُولِ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم قال: (قرأت جزءًا من القرآن) وهذا هو التحزيب» (الرملي، 2016، ج8، ص.7)، وقد بين الشهاب الرملي المراد من لفظ الجزء فقال: «قال: (قرأت جزءًا) بضم الجيم وسكون الزاي بعدها همزة (من القرآن) يعني: في هذه الليلة، والجزء بضم الجيم هو القطعة من الشيء، والجمع أجزاء، وجزأت الشيء: قسمته أجزاء متساوية (السجستاني، د.ت، ج6، ص.687) .

فيظهر لنا مما ذكرنا من أحاديث، أن نشأة التقسيمات القرآنية كانت في العصر الأول، وهو عصر رَسُولِ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم، وعصر صحابته الكرام رضوان الله عليهم أجمعين الذين ساروا على نهجه واتبعوا هديه، ومن هنا يمكننا التحدث في النقطة التالية، وهي تاريخ تقسيمات القرآن الكريم.

ثانيًا: تاريخ تقسيمات القرآن الكريم

إن بحثًا صغيرًا بهذا الحجم لا يمكن أن يتسع اتساعًا مستفيضًا للتاريخ التفصيلي لكل ما شهده التاريخ الإسلامي من تقسيمات للقرآن الكريم، ولكن سأعرج سريعًا على أهم التقسيمات التي حصلت للقرآن الكريم في تاريخ المسلمين.

لا يخفى أن التاريخ بالنسبة لهذه الجزئية تم تسطيره وكتابته من العهد الأول كما أشرت إلى ذلك؛ فأصل التقسيم بدأ من العهد الأول، أما تقسيم القرآن إلى ثلاثين جزءًا، وكل جزء إلى حزبين، وكل حزب إلى أربعة أرباع، ليكون الجزء مكونًا من حزبين، ومكونًا من ثمانية أرباع، فهذا فكرته نشأت عند اختلاط العرب بالعجم حينما انتشر دين الإسلام، وخصوصًا في عصر الدولة الأموية حينما بدأت العجمة والتحريف في اللغة وغيرها ينتشر في ربوع الأمة، فبدأ المسلمون يحصرون ما بين أيديهم ليضبطوا الأمور ضبطًا تامًا، فبدأوا بعملية الحصر، يوضّح ذلك ما جاء عَن سَلام أبي مُحَمَّد الْحمانِي أَن الْحَجَّاج بن يُوسُف جمع الْقُرَّاء والحفاظ وَالْكتاب فَقَالَ: أخبروني عَن الْقُرْآن كُله كم من حرف فِيهِ؟ قَالَ: وَكنت فيهم فحسبنا جميعا على أَن الْقُرْآن ثَلَاث مئة ألف حرف وَأَرْبَعُونَ ألف حرف وَسبع مئة حرف ونيف وَأَرْبَعُونَ حرفًا (الداني، 1994، ص. 74).

فبدأوا بحصر وعد آي القرآن الكريم حرفًا حرفًا؛ ليكون إحكام الأمر سهلًا. ثم اعتنوا بعد ذلك بنقط المصاحف، إذ الحروف لم تكن منقوطة كما هو معلوم، فكأن هذه مرحلة أخرى تمهد الوصول إلى التقسيم المذكور، قال ابن عطية الأندلسي: «وذكر الجاحظ في كتاب الأمصار أن نصر بن عاصم أول من نقط المصاحف وكان يقال له نصر الحروف» (الأندلسي، 2002، ج1، ص .50).

أما بخصوص تقسيم القرآن إلى ثلاثين جزءًا، فقد ذكر غير واحد من العلماء أن الأمر استقر على ذلك، ومعلوم أن هذا ليس من أعمال علماء وقراء العصر الحديث، وممن نصّ على استقرار المسلمين على تقسيم القرآن إلى ثلاثين جزءًا الرملي، حيث قال: «والقرآن جميعه على ما حزبه القراء ثلاثون جزءًا» (الرملي، د.ت، ج 6، ص.687).

وقال الخطاط المالكي رحمه الله أيضًا مؤكدًا هذا الأمر، وموضحًا ما ورد في بيان نصف القرآن تحديدًا: «عدد سور القران مئة وأربع عشرة سورة، ومن عدها مئة وثلاث عشرة سورة يجعل الأنفال وبراءة سورة واحدة وعدد أجزائه ثلاثون جزءًا. وأما أنصافه فقد قال بعض القراء: القرآن العظيم له أنصاف باعتبارات فنصفه بالحروف النون من «نكرا» في الكهف والكاف من

النصف الثاني، ونصفه بالكلمات الدال من قوله «والجلود» في الحج، وقوله: «ولهم مقامع» من النصف الثاني، ونصفه بالآيات ياء «يأفكون» من سورة الشعراء وقوله: «فألقي السحرة» من النصف الثاني، ونصفه على عدد السور آخر الحديد والمجادلة من النصف الثاني، وهو عشرة بالأحزاب، وقيل: إن النصف بالحروف الكاف من «نكرا»، وقيل: الفاء من قوله «وليتلطف» (الخطاط، 1946، ص. 192).

وتاريخ تقسيم القرآن على هيئته المذكورة يعود إلى زمن الحجاج بن يوسف الثقفي كما ذكر غير واحد من العلماء، ومنهم شيخ الإسلام ابن تيمية الذي تحدث عن منشئ هذا التقسيم بقوله: «وروي أن الحجاج أمر بذلك. ومن العراق فشا ذلك ولم يكن أهل المدينة يعرفون ذلك. وإذا كانت التجزئة بالحروف محدثة من عهد الحجاج بالعراق فمعلوم أن الصحابة قبل ذلك على عهد النبي صلى الله عليه وسلم وبعده كان لهم تحزيب آخر؛ فإنهم كانوا يقدرون تارة بالآيات فيقولون: خمسون آية ستون آية وتارة بالسور؛ لكن تسبيعه بالآيات لم يروه أحد ولا ذكره أحد فتعين التحزيب بالسور « (الحراني، 1995، ج 13، ص. 409).

وقد ذكر ابن كثير ما يؤكد أن هذا الأمر كان بأمر الحجاج، وقد استقر على الوضع الحالي في عهده، حيث قال: «وقال سلام أبو محمد الحماني: إن الحجاج جمع القراء والحفاظ والكتاب فقال: أخبروني عن القرآن كله كم من حرف هو؟ قال: فحسبناه فأجمعوا أنه ثلاثمائة ألف حرف وأربعون ألفا وسبعمائة وأربعون حرفا. قال: فأخبروني عن نصفه. فإذا هو إلى الفاء من قوله في الكهف: {وَلْيَتَلَطَّفْ} [الكهف: 19]، وثلثه الأول عند رأس مئة آية من براءة، والثاني على رأس مئة أو إحدى ومائة من الشعراء، والثالث إلى آخره. وسبعه الأول إلى الدال من قوله: {فَمِنْهُم مَّنْ ءَامَنَ بِهِۦ وَمِنْهُم مَّن صَدَّ عَنْهُۚ} [النساء: 55]. والسبع الثاني إلى الباء من قوله في الأعراف: {حَبِطَتْ} [الأعراف: 147]، والثالث إلى الألف الثانية من: { أُكُلُهَا } في الرعد [الرعد: 35]، والرابع إلى الألف من قوله في الحج: {جَعَلْنَا مَنسَكًا} [الحج: 67]، والخامس إلى الهاء من قوله في الأحزاب: {وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ وَلَا مُؤْمِنَةٍ} [الأحزاب: 36]، والسادس إلى الواو من قوله في الفتح: {ٱلظَّآنِّينَ بِٱللَّهِ ظَنَّ ٱلسَّوْءِۚ} [الفتح: 6]، والسابع إلى آخر القرآن. قال سلام أبو محمد: عملنا ذلك في أربعة أشهر، قالوا: وكان الحجاج يقرأ في كل ليلة ربع القرآن.. وأما التحزيب والتجزئة فقد اشتهرت الأجزاء من ثلاثين كما في الربعات في المدارس وغيرها» (الدمشقي، 2000، ج1، ص. 99).

ومما ورد في هذا الشأن أيضًا ما ذكره ابن عطية حيث قال: «وأما وضع الأعشار فيه فمر بي في بعض التواريخ أن المأمون العباسي أمر بذلك، وقيل إن الحجاج فعل ذلك. وذكر أبو عمرو الداني عن قتادة أنه قال: بدأوا فنقطوا، ثم خمسوا، ثم عشروا، وهذا كالإنكار» (الأندلسي، 2002، ج1، ص. 50).

وعلى إثر هذا التقسيم نشأت المربعات، ومن الثابت الذي ذكره كثير من العلماء، أن التقسيمات وإن تعددت إلا أنها استقرت على هذا التقسيم الذي جرى أصحاب الربعات عليها.

المبحث الثاني: أنواع تقسيمات العلماء للقرآن الكريم، وغرض كلٍ منها، وآراء العلماء فيه

المطلب الأول: أنواع تقسيمات العلماء للقرآن الكريم

ذكرت فيما مضى أن هناك حيثيات كثيرة لتقسيمات القرآن الكريم، وحيث إنني قصرت البحث على الحديث عن التقسيمات التي هي أجزاء، وأحزاب، وأرباع، فإني سأجعل الكلام هنا محصورًا على أنواع هذه التقسيمات من تلكم الحيثية دون غيرها.

ومعلوم أن تقسيم القرآن الكريم من هذه الحيثية له تقسيمات عدّة، وسأذكر أشهر هذه الأنواع، وما يمكن إرجاع ما عداها إليها، وهي على نحو ما يلي:

- تقسيم القرآن الكريم وتحزيبه على نحو ما فعل الصحابة الكرام رضوان الله عليهم، وهذا التقسيم هو التقسيم المبني على سور المصحف الشريف، أي: تم تقسيمه إلى سبعة أقسام، وقيل: خمسة، وقيل ستة، والراجح سبعة، وهو ما استفاد منه الحافظ ابن حجر العسقلاني عندما قال: إن الترتيب بين سور المصحف الموجود بين أيدينا هو نفس الترتيب الموجود أيام رسول الله صلى الله عليه وسلم، وذلك حيث ذكر كلام الصحابة في هذا الشأن بقوله على لسانهم: «نحزبه ثلاث سور وخمس سور وسبع سور وتسع سور وإحدى عشرة وثلاث عشرة وحزب المفصل من ق حتى تختم قلت فهذا يدل على أن ترتيب السور على ما هو في المصحف الآن كان في عهد النبي صلى الله عليه وسلم ويحتمل أن الذي كان مرتبا حينئذ حزب المفصل خاصة بخلاف ما عداه فيحتمل أن يكون كان فيه تقديم وتأخير» (العسقلاني، 2002، ج9، ص. 43).

وهذا هو أشهر ما جاء عن الصحابة من أنواع تقسيمات القرآن الكريم مطلقًا، ومن العلماء من يرى أن هذا النوع من التقسيمات والتحزيبات الواردة على القرآن الكريم هي أحسن التقاسيم، ومن هؤلاء العلماء شيخ الإسلام بن تيمية، والذي يقول: «وهذا الذي كان عليه الصحابة هو الأحسن؛ لوجوه: «أحدها» أن هذه التحزيبات المحدثة تتضمن دائما الوقوف على بعض الكلام المتصل بما بعده حتى يتضمن الوقف على المعطوف دون المعطوف عليه فيحصل القارئ في اليوم الثاني مبتدئا بمعطوف كقوله تعالى: {وَٱلْمُحْصَنَاتُ مِنَ ٱلنِّسَآءِ إِلَّا مَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُكُمْ} وقوله تعالى: {وَمَن يَقْنُتْ مِنكُنَّ لِلَّهِ وَرَسُولِهِۦ} وأمثال ذلك. ويتضمن الوقف على بعض القصة دون بعض» (الحراني، 1995، ج 13، ص. 410).

- تقسيمه بالقصص، وقيل: بالآيات، أي: بعددها، فيقول من يقسم مثلًا: خمسون آية، أو ستون آية، أو أكثر، أو أقل على حسب القدر الذي يريد التقسيم به، وقيل: التقسيم بالسور لكن

ليس كالتقسيم السابق؛ لأنه قد يرتبط ببعض القصص التي ذكرها القرآن الكريم، فيكون المعتبر في التقسيم هو انتهاء القصة من عدمه، قال شيخ الإسلام بن تيمية: «قد علم أن أول ما جزئ القرآن بالحروف تجزئة ثمانية، وعشرين وثلاثين وستين. هذه التي تكون رءوس الأجزاء والأحزاب في أثناء السورة وأثناء القصة ونحو ذلك كان في زمن الحجاج وما بعده وروي أن الحجاج أمر بذلك. ومن العراق فشا ذلك ولم يكن أهل المدينة يعرفون ذلك. وإذا كانت التجزئة بالحروف محدثة من عهد الحجاج بالعراق فمعلوم أن الصحابة قبل ذلك على عهد النبي صلى الله عليه وسلم وبعده كان لهم تحزيب آخر؛ فإنهم كانوا يقدرون تارة بالآيات فيقولون: خمسون آية ستون آية. وتارة بالسور لكن تسبيعه بالآيات لم يروه أحد ولا ذكره أحد فتعين التحزيب بالسور» (الحراني، 1995، ج 13، ص. 410).

• تقسيمه بالقراريط، وهذه الطريقة هي التي يتم تقسيم القرآن الكريم فيها إلى أربعة وعشرين جزءًا، وقد اشتهرت هذه الطريقة قديمًا بمصر، وكان أهل مصر يسمونها بالقراريط، أي: أربعة وعشرين قيراطا، فكل قيراط جزء، ومعلوم أن القيراط عندهم هو جزء من أربعة وعشرين واحدا من الفدان، وهي وحدة مساحة للأرض الزراعية معلومة مشهورة، وقد استخدموها في تقسيم القرآن الكريم (المجددي، د.ت، ص. 155)، وقد تحدث عن هذه الطريقة أبو عمرو الداني، ومما قاله فيها: «وهي أجزاء أربعة وعشرين ويسميها أهل مصر القراريط قال الحافظ رحمه الله وأقرأني بها شيخنا أبو الفتح رحمه الله وأخذها عليَّ جزءاً جزءاً.. أخبرني خلف بن إبراهيم المقرئ فيما أذن لي في روايته عنه قال ثنا أبو بكر محمد بن عبد الله المقرئ الأصبهاني قال: وهذه أجزاء ثمانية وعشرون وهي أرباع الأسباع على ما وجدناه إذ عددنا حروف كل سورة آية آية وضممنا بعضها إلى بعض عشرا عشرا » (الداني، 1993، ص. 307).

وهذه الطريقة استعملها كثير من العلماء على مدار أعوام عديدة، وكان هذا التقسيم مما يتفاخر به علماء المسلمين، ويعتبرونه من خصائص المسلمين التي ميزنا الله تعالى بها، وذلك لما في هذا التقسيم من الإشارة إلى أن الإسلام يدعو إلى العمل أكثر مما هو الحال عند أهل الديانات الأخرى كاليهود والنصارى (الكرماني، 1937، ج4، ص. 202؛ العسقلاني، 2011، ج3، ص. 369).

• تقسيمه بالألوان من خلال الإشارات كمن يضع علامات في كتاب أو في صفحة على سبيل تجزئتها وتقسيمها أجزاءً متساوية أو متناسبة لمراده ومقصوده، وهذا النوع من التقسيم يسمى تعشيرا، وهو ما ذكره أبو عمرو الداني حيث قال: «حَدثني عبد الْملك بن الْحُسَيْن قَالَ نَا عبد الْعَزِيز بن عَليّ قَالَ نَا الْمِقْدَام بن تليد قَالَ نَا عبد الله بن عبد الحكم قَالَ سَمِعت مَالِكًا وَسُئِلَ عَن العشور الَّتِي تكون فِي الْمُصحف بالحمرة وَغَيرهَا من الألوان فكره ذَلِك وَقَالَ تعشير الْمُصحف بالحبر لَا بَأْس بِهِ» (الداني، 1986، ص. 15).

• تقسيم المصحف إلى ثلاثة أجزاء فقط، وهو ما ورد أن أحمد بن حنبل سئل عنه فأباحه، كما جاء في الرواية عنه، والتي نصها هو: «سَأَلت أبي عَن رجل عِنْده مصحف جَامع يُرِيد أَن يَنْقضه فَيَجْعَلهُ أَثلَاثًا ليَكُون أخف عَلَيْهِ، فأي شيء ترى فِي ذَلِك، قَالَ: لَا أعلم بِهِ بَأْسا» (الشيباني، د.ت، ج1، ص. 246).

• تقسيمه بالحروف، أي: بعدد الأحرف، وليس بالسور أو بالقصص أو غيرها، فيقال مثلًا: ألف حرف، أو ثلاثة آلاف حرف، وما شابه ذلك، قال شيخ الإسلام بن تيمية: « قد علم أن أول ما جزئ القرآن بالحروف تجزئة ثمانية، وعشرين، وثلاثين وستين. هذه التي تكون رؤوس الأجزاء والأحزاب في أثناء السورة وأثناء القصة ونحو ذلك كان في زمن الحجاج وما بعده وروي أن الحجاج أمر بذلك» (الحراني، 1995، ج 13، ص. 409).

• تقسيم القرآن الكريم على عدد أيام السنة، أي: جعل القرآن ثلاثمائة وستين جزءا، بمعنى أن الإنسان إذا حفظ جزءًا واحدًا كل يوم أتم حفظ القرآن الكريم كاملًا في سنة واحدة، وهذه الطريقة في تقسيم القرآن الكريم ذكرها السخاوي رحمه الله بقوله: «وكذلك قسم على ثلاثمائة وستين جزءا لمن يريد حفظ القرآن، فإذا حفظ كل يوم جزءا، حفظ القرآن في سنة».

وقال أيضًا عن هذه الطريقة في تقسيم القرآن الكريم: «وقد قسّم القرآن العزيز على ثلاثمائة وستين جزءا لمن يريد حفظ القرآن، فإذا حفظ كل يوم جزءا، حفظ القرآن في سنة، وهذه الأجزاء: هي أسداس الأحزاب، أعني أحزاب ستين، ويقال: إن المنصور قال لعمرو بن عبيد: إني أريد أن أحفظ القرآن، ففي كم تقول إني أحفظه؟ فقال: إذا يسّر الله تعالى ففي سنة. فقال: إني أحب أن أجزئ ذلك على نفسي أجزاء لا تزيد ولا تنقص أحفظ منها كل يوم جزءا، لا أخل به يوما واحدا. فقال عمرو: أتحب أن أصنع ذلك؟ قال: نعم، فقسّم القرآن على ذلك وكتبها مصاحف، وجعل كل اثني عشر من تلك الأجزاء جزءا واحدا، فصارت ثلاثين جزءا، وفصّل بين الأجزاء بخط من ذهب في آخر كل جزء أ.هـ.

قال أبو العيناء: بلغني أن المنصور حفظ بهذه الأجزاء القرآن، وعلم ابنه المهدي بها القرآن. قال أبو العيناء:» وبها حفظت القرآن، وعلمت بها جماعة من أهلي، فحفظوا بها القرآن، وهي مباركة» (السخاوي، 1999، ج1، ص.83).

وذهب بعض العلماء إلى أن هذه التقسيمات كلها له أصل ومنشأ وهو مبتدأ عند الصحابة الكرام رضوان الله عليهم، أي: أنهم ذكروها، وأنشأ كلًا منها كلُ واحد منهم، وهو ما ذكره أبو عمرو الداني بقوله: «وقد روى شعبة عن أبي عوانة أنه قال أول من جزأ القرآن بأسباعه وأعشاره على الآيات عثمان رضي الله عنه وجزأه على الكلمات أبي بن كعب رضي الله عنه وبه أخذ أهل العراق وجزأه على الحروف معاذ بن جبل رضي الله عنه وبه أخذ ابن مسعود رضي الله عنه وبالله التوفيق» (الداني،1993، ص 307).

ولم أذكر التقسيم المعروف الذي بين أيدينا الآن والذي أشرت إليه سابقًا لشهرته، ولكونه مستقرا معلومًا، ثمّ إن ما ذكرته من أنواع تقسيمات القرآن الكريم ليس هو كل ما قام به الأئمة والعلماء والقراء من التقسيمات، ولكن هذا أصل التقسيمات، وأساسها، وما يمكن إرجاع جميع التقسيمات إليه، ولأجل ذلك اكتفيت بما ذكر؛ لأن فيه الغُنية والبغية التي تحقق المراد إن شاء الله تعالى.

المطلب الثاني: الغرض من كل قسم من تقسيمات العلماء للقرآن الكريم

لا يخلو نوع من أنواع التقسيمات القرآنية من غرض من الأغراض التي من أجلها تم هذا التقسيم، والعمل به؛ فلمَّا كانت التقسيمات متنوعة كانت أغراضها كذلك متنوعة، إذ كل تقسيم منها له غرض خاص به.

ومن يعتني بالقرآن الكريم لا يخلو حاله من أن يكون معلمًا، أو متعلمًا، أو حافظًا، أي: يريد الحفظ، أو قارئًا سواء كانت قراءته للتعبد أو للمراجعة والحفظ، أو للتدقيق والتعلم وإخراج ما في هذا الكتاب الحكيم من الأسرار والكنوز التي أودعها الله تعالى فيه، وعلى كل فإن هذه هي الأغراض على سبيل الإجمال التي قام العلماء من القراء وغيرهم بتقسيم القرآن الكريم من أجلها، وتفصيل هذه الأغراض مما ذكره العلماء هو ما نتناول الحديث عنه في هذا المطلب.

ولقد تتبعت كلام العلماء فوجدتهم ينصون على أغراض تقسيم القرآن الكريم تارة، ويلمحون إليها تارة أخرى، ويتركون بيان الغرض منها أحياناً، ولكني توصلت بعد البحث إلى كثير من نصوصهم التي تبين الغرض الذي من أجله قاموا بتقسيم القرآن وتحزيبه، فمن هذه الأغراض مثلًا: إلزام الشخص نفسه بقدر معين من القرآن الكريم يقرأه كل يوم، فيكون لكل يوم قسم من القرآن حتى إذا انتهت الأقسام انتهى معه وأتم قراءة القرآن، وهذا الغرض أشار إليه السندي رحمه الله بقوله: «والحزب ما يجعل على نفسه من قراءة أو صلاة كالورد، والحزب النوبة في ورد الماء وتحزيب القرآن تجزئته واتخاذ كل جزء حزبًا له» (السندي، 2009، ج2، ص. 103). وفي ذلك يقول الطبري رحمه الله: «وكان كل من جعل منهم لنفسه حزبا أوجبه وحافظ عليه ولزمه، كما كان يواظب على الصلاة التي كان يلزمها نفسه من الليل، ولا يفرط في القيام بقراءة ما ألزم نفسه قراءته من حزبه في صلاته من الليل، كما لا يفرط في حظه من صلاته بالليل على قدر ما ألزم نفسه من ذلك» (الطبري، د.ت، ج2، ص. 770).

ومن هذه الأغراض قراءة القرآن في النفل، وجعله أقساما يقرأ كل ليلة قسما من هذه الأقسام في صلاة قيام الليل، وهذا ما أشار إليه صاحب الشرح الكبير في الفقه المالكي بقوله: «وندب قراءة شفع (بسبح) في الأولى (والكافرون) في الثانية وبعد الفاتحة فيهما وندب قراءة وتر وهو ركعة واحدة (بإخلاص ومعوذتين) بعد الفاتحة (إلا لمن له حزب) أي قدر معين من القرآن يقرؤه بنفله ليلا (فمنه) أي فيقرأ من حزبه (فيهما) أي في الشفع والوتر» (المالكي، د.ت، ج 1، ص. 315)، فدل ذلك على أن هذا غرض من الأغراض التي يتم تقسيم وتحزيب القرآن الكريم من أجلها.

وذهب بعض العلماء إلى أن من أغراض التحزيب والتقسيم خدمة القرآن الكريم ذاته، وخدمة ما يتعلق به من العلوم كعلوم اللغة العربية، وليكون المقصود من ذلك هو إظهار القرآن الكريم بمظهر يساعد في عدم إدخال شيء آخر فيه، بدليل أن هذه الأشياء كثرت بشدة عندما دخل فِي الْإِسْلَام غير الْعَرَب لُغَة وجنسا (الشافعي، 1990، ص. 7).

ولا مراء في أن أهم غرض من أغراض تحزيب القرآن الكريم هو الاستعانة على الحفظ فإن الواقع يشهد أن تقسيم القرآن إلى أجزاء من الأمور التي تعين المسلم على حفظ كتاب الله تعالى، وهذا الغرض بيّنه كثير من الأئمة والعلماء ومن ذلك ما قاله السخاوي، ونذكر نماذج منها يتضح من خلالها هذا الأمر؛ فمن هذا ما قاله السخاوي وهو يتحدث عن تقسيمات القرآن الكريم وعن أغراضها وفوائدها: «تعين على حفظ القرآن، لأنه لا يثقل على من يريد حفظه أن يحفظ منها كل يوم جزءاً» (السخاوي، 1999، ج1، ص.484).

ومن هذه النصوص أيضًا ما ذكره كذلك حيث قال: «وقد حفظ القرآن بهذه التجزئة بعض العلماء، وحفّظوا بها أبناءهم، وهي تجزئة مباركة» (السخاوي، 1999، ج1، ص.484).

ومن هذه الأغراض ضبط مواطن الوقوف والانتهاء والابتداء في الصلاة لمن يختم القرآن أو يعتاد إمامة الناس في صلاتهم، ويظهر هذا مما ذكره ابن الحاج المالكي في مدخله بقوله: «فكان الحافظ منهم –أي: من السابقين على هذا العهد– للقرآن إذا أحرم بالصلاة فهو يعلم كم يريد أن يقرأ وعلى أي آية يقف كل ذلك عنده جلي لا خفاء به ولا يحتاج فيه إلى حساب ولا عد، وإنما ترك ذلك حين أحدث الحجاج تحزيب القرآن فرجعوا إلى الوقوف على الأحزاب والأنصاف والأرباع والأثمان والأسباع ونحوها ومن أحرم في الصلاة علم كم من حزب يريد أن يقرأه وعرف ما يقف عليه منها كما كان أولئك يعلمون بالآيات» (المالكي، د.ت، ج4، ص. 270).

ومن هذه الأغراض أيضًا العناية بموضوعات القرآن الكريم، فمعلوم أن القرآن عبارة عن آيات أحكام، وتوجيهات وقصص ومواضيع متصلة ومرتبطة ببعضها؛ يشير إلى هذا الأمر صاحب معجم علوم القرآن بقوله: «عني الحفاظ والقراء– اجتهادا منهم– برعاية مقاطع القرآن وموضوعاته، فقاموا بتجزئة آيات القرآن وسوره، فأثرت عنهم تجزئت شتى، فجزّئ المصحف إلى أنصاف وأثلاث وأرباع وأخماس وأسداس وأسباع وأثمان وأتساع وأعشار، كما قسموه إلى ثلاثين جزءا، وإلى ستين جزءا، وإلى مئتين وأربعين» (الجرمي، 2001، ص. 79).

ومن هذه الأغراض أيضًا ما يقوم به الشيوخ المتصدرون للإقراء من ضبط المواطن التي يُقرؤن إليها، فلكل منهم طريقته، قال الصفاقسي: «واستقر عمل كثير من الشيوخ على الإقراء بنصف حزب في الإفراد وبربع حزب في الجمع» (الصفاقسي، 2004، ص. 23).

ومن هذه الأغراض تقسيم ختم وإتمام قراءة القرآن الكريم في سبعة أيام، وكان هذا هو غرض الصحابة الكرام رضوان الله عليهم من التحزيب، وهو ما يُفهم مما جاء عن أَوْسُ بْنُ حُذَيْفَةَ رضي الله عنه قَالَ: قَدِمْنَا عَلَى رَسُولِ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم فِي وَفْدِ ثَقِيفٍ، قَالَ: فَنَزَلَتِ الْأَحْلَافُ عَلَى الْمُغِيرَةِ بْنِ شُعْبَةَ، وَأَنْزَلَ رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم بَنِي مَالِكٍ فِي قُبَّةٍ لَهُ قَالَ مُسَدَّدٌ: وَكَانَ فِي الْوَفْدِ الَّذِينَ قَدِمُوا عَلَى رَسُولِ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم مِنْ ثَقِيفٍ قَالَ: كَانَ كُلَّ لَيْلَةٍ يَأْتِينَا بَعْدَ الْعِشَاءِ يُحَدِّثُنَا، وَقَالَ أَبُو سَعِيدٍ: قَائِمًا عَلَى رِجْلَيْهِ حَتَّى يُرَاوِحُ بَيْنَ رِجْلَيْهِ مِنْ طُولِ الْقِيَامِ وَأَكْثَرُ مَا يُحَدِّثُنَا مَا لَقِيَ مِنْ قَوْمِهِ مِنْ قُرَيْشٍ، ثُمَّ يَقُولُ: «لَا سَوَاءَ كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ مُسْتَذَلِّينَ»، قَالَ مُسَدَّدٌ بِمَكَّةَ، فَلَمَّا خَرَجْنَا إِلَى الْمَدِينَةِ كَانَتْ سِجَالُ الْحَرْبِ بَيْنَنَا وَبَيْنَهُمْ، نُدَالُ عَلَيْهِمْ وَيُدَالُونَ عَلَيْنَا، فَلَمَّا كَانَتْ لَيْلَةٌ أَبْطَأَ عَنِ الْوَقْتِ الَّذِي كَانَ يَأْتِينَا فِيهِ، فَقُلْنَا: لَقَدْ أَبْطَأْتَ عَنَّا اللَّيْلَةَ، قَالَ: «إِنَّهُ طَرَأَ عَلَيَّ جُزْئِي مِنَ الْقُرْآنِ، فَكَرِهْتُ أَنْ أَجِيءَ حَتَّى أُتِمَّهُ»، قَالَ أَوْسٌ: سَأَلْتُ أَصْحَابَ رَسُولِ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم كَيْفَ يُحَزِّبُونَ الْقُرْآنَ، قَالُوا: ثَلَاثٌ، وَخَمْسٌ، وَسَبْعٌ، وَتِسْعٌ، وَإِحْدَى عَشْرَةَ، وَثَلَاثَ عَشْرَةَ، وَحِزْبُ الْمُفَصَّلِ وَحْدَهُ، قَالَ أَبُو دَاوُدَ: «وَحَدِيثُ أَبِي سَعِيدٍ أَتَمُّ» (العيني، 2000، ج 5، ص. 299).

ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد بل إن من العلماء من قاس تقسيم غير القرآن الكريم ليسهل حفظه كما هو الحال في القرآن الكريم، فنجد ابن حبان يذكر أن تقسيم القرآن وتجزئته تجعل الحفظ أسهل، وقياسًا على ذلك فقد عمد إلى تقسيم كتابه الصحيح، فقال مبينًا ذلك وموضحًا له: « ولما كانت الأجزاء من القرآن كل جزء منها يشتمل على سور جعلنا كل قسم من أقسام السنن يشتمل على أنواع، فأنواع السنن بإزاء سور القرآن، ولما كان كل سورة من القرآن تشتمل على آي جعلنا كل نوع من أنواع السنن يشتمل على أحاديث والأحاديث من السنن بإزاء الآي من القرآن، فإذا وقف المرء على تفصيل ما ذكرنا وقصد الحفظ لها سهل عليه ما يريد» (الفارسي، 1988، ج1، ص.150) .مما يدل على أن تقسيم القرآن الكريم بغرض تسهيل الحفظ على الراغبين في ذلك من أهم الأغراض التي قام العلماء بالتحزيب والتقسيم من أجلها، وهذا أيضًا مما يشهد به واقع الناس، فنجد من يحفظ ربعًا، ويراجع حزبًا، ويقرأ جزءًا، وهكذا من استخدام هذه التقاسيم في هذا الغرض النبيل وغيره من الأغراض.

وبعد هذا الجمع والعرض أكون قد جمعت أكثر الأغراض التي من أجلها قام علماؤنا بتحزيب القرآن الكريم؛ ليكون ذلك بمثابة إحدى المقدمات التي يرغب في التوصل إليها هذا البحث، وهي: أثر تقسيمات القرآن الكريم في الحفظ والإتقان، ولكن قبل أن نشرع في هذا الأمر من خلال مبحث خاص مستقل، أحببت أن أتحدث في مطلب خاص أختم به هذا المبحث أبين فيه حكم هذه التحزيبات، وكيف تناولها العلماء وتعرضوا لها.

المطلب الثالث: آراء العلماء في الحكم الشرعي لتقسيمات القرآن الكريم

لا يخفى على أحد أنه لا خلاف بين الناس على جواز التقسيم القرآني الموجود بين أيدينا في مصاحفنا اليوم، والتي هي عبارة عن أجزاء، وأحزاب، وأرباع –كما أشرت سابقًا– والدليل على ذلك عمل الناس بهذا واستقرارهم عليه.

وهذا لا يمنع القول إن مبدأ التحزيب للقرآن الكريم قد حصل فيه خلاف بين العلماء، ولعل السبب في ذلك هو كون هذا الأمر ليس من جنس الوحي.

وقد ذكر وجود الاختلاف في حكم تحزيب القرآن وتقسيمه الأستاذ الدكتور محمد بكر إسماعيل بقوله: «حكم تجزئته وتحسين خطه: تقسيم القرآن إلى ثلاثين جزءًا، وتقسيم الجزء إلى حزبين، وتقسيم الحزب، إلى أربعة أرباع، وكتابة أرقامله،آيات بعد كلٍّ منها، ووضع علامات الوقف والمد وغيرها على الحروف، كل ذلك مستحدث، وفيه كلام طويل للعلماء من حيث الكراهية والجواز»، بين الرأي الذي يراه صوابًا في هذه المسألة فقال: «والصواب: أن ذلك كله جائز لتيسير قراءته وحفظه، وأما ما أُدْخِلَ عليه من تحسينات في الخط والحجم والورق، والطبع، والتجليد، والتذهيب فالأمر فيه واسع، بل ذلك مما يستَحَبُّ فعله إجلالًا للمصحف، وتكريمًا له، ولما فيه من الترغيب في قراءته واقتنائه وإهدائه لمن يُحْسِنُ القراءة فيه» (إسماعيل، 1990، ص. 150).

ويظهر من ذلك أن للعلماء في هذه المسألة اتجاهين:

الاتجاه الأول: جواز هذا الأمر والترخص فيه، وممن ذهب إلى هذا الرأي من العلماء، الأوزاعي، والذي قد رأى أن ذلك من الأمور المبنية على السعة (الداني، 1993، ص. 15). وكذلك أحمد ابن حنبل (الشيباني، د.ت، ج1، ص.246).

الاتجاه الثاني: كرهوا ذلك ورأوا أنه من الأمور التي يستحسن للإنسان أن يتركها، وأن لا يعمل بها؛ لعدم ثبوتها عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، وممن سلك هذا الاتجاه من العلماء: مجاهد، وأبو العالية، وابْن سِيرِين، ومالك (الداني، 1993، ص. 15).

ولكن أصحاب الاتجاه الأول رأيهم أوجه وأصوب وأقرب للعمل، خصوصًا وأن هناك أحاديث عن رسول الله صلى الله عليه وسلم تدل على ذلك، وهو ما ذكره محمود خطاب السبكي بقوله: «دل الحديث على مشروعية الانتقال لتعلم الدين. وعلى مشروعية الضيافة وحسن إكرام الضيف ومؤانسته. وعلى جواز

الحديث بعد العشاء لحاجة. وعلى جواز إطلاق الحزب على بعض القرآن. وعلى الاهتمام بالقرآن والترغيب في قراءته» (السبكي،1932، ج8، ص. 10).

والخلاصة في هذا الأمر أنه بالفعل من الأمور المستحدثة، ولكن ليست من المستحدثات التي تؤدي بالناس إلى الضلالة والعياذ بالله، وقد قرر الفقهاء أن هذا مما استحدثه سلفنا، جاء في كتاب شرح المنهج المنتخب إلى قواعد المذهب المالكي: «وقد أحدث السلف أشياء لم تكن في الزمن الأول كالجمع على المصحف، والنقط والشكل، وتحزيب القرآن والقراءة في المصحف في المسجد، أول من أحدثها الحجاج وتحصير المساجد في موضع التحصيب، وتعليق الثريات فيها للاستصباح بها، ونقش الدراهم والدنانير أول من أحدثها عبد الملك والناس متوافرون» (المنجور، د.ت، ج 2، ص. 690).

فيظهر من ذلك أن تلقي هذه الأمور بالقبول وتقرير العمل بها يعد من قبيل العمل بما عليه سلف هذه الأمة والذي لا يحيد عن الجادة بحول الله تعالى؛ ولكن هناك سؤال في غاية الأهمية، وهو كيف يستقر الأمر في هذا البحث على أن الراجح في هذه المسألة هو الجواز، مع العلم أنه قد روي أنه صلى الله عليه وسلم نهى عن تحزيب القرآن؟

الجواب عن هذا السؤال يكون من جهتين:

الجهة الأولى: أنني لم أعثر على هذا الكلام في أي كتاب من كتب السنة، أو حتى كتب السيرة، أو التاريخ، أو أي كتاب من كتب مظان إيراد الأحاديث النبوية المطهرة.

الجهة الثانية: على فرض التسليم بأن هذا حديث، فإنه لا يدل على النهي عن التحزيب، للأحاديث التي ذكرتها في المبحث الأول، والتي تدل على أن لفظ التحزيب جاء في السنة النبوية المطهرة، ولأن الصحابة كانوا يحزبون القرآن الكريم.

بالإضافة إلى أن المنهي عنه كما هو ظاهر هذا الكلام هو أخذ جزء معين من القرآن لعمل شيء معين: «وهو أن يجعل حزبا حزبا يأخذ كل شيء لعمل معين من صلاة أو غيرها» (الخوارزمي، د.ت، ص. 113).

ويؤكد ذلك – أيضًا – أن الفقهاء حينما عرضوا نهي رسول الله صلى الله عليه وسلم عن تحزيب القرآن الكريم قرنوه بقرينة توضح المراد، وهذا يبدو لنا جليا فيما ذكره القدوري الحنفي رحمه الله حيث قال: «وروي أنه صلى الله عليه وسلم نهى عن تحزيب القرآن وأن يتخذ من القرآن شيئا مهجورا» (القدوري، 2006، ج2، ص. 963)؛ ليظهر لنا من ذلك أن الأمر المنهي عنه من التحزيب هو تخصيص شيء بالقراءة، وهو ما يُفهم منه تخصيص غيره بالهجران والترك، والله تعالى أعلم.

المبحث الثالث: أثر التقسيمات الواردة في القرآن الكريم على الحفظ والإجادة والإتقان

المطلب الأول: العلاقة بين تقسيمات العلماء للقرآن الكريم وبين الحفظ والإتقان

بعد أن أوضحت الكلام وبسطته في المبحث السابق عن أنواع التقسيمات التي قام بها العلماء للقرآن الكريم، وعن أغراض هذه التقسيمات، لم يعد أمامي إلا أن أدخل على النتيجة التي يُقصد بيانها في هذا البحث، وهي العلاقة بين هذه التقسيمات وبين حفظ كتاب الله تعالى وإتقانه الذي هو بمعنى الإجادة، والتمكن من عدم تفلته من الذهن، وهذا الأمر يمكنني أن أجليه من خلال عدة اتجاهات:

الاتجاه الأول: التشابه بين منهج التقسيم وبين منهج الحفظ، بعد إمعان النظر وإطلاق الفكر في هذه المسألة وعن العلاقة بين هذين الأمرين، ولأنني أعتبر هذا من الأجزاء الرئيسة التي ينفرد بها هذا البحث تبين لي أن هناك تشابهًا يدل على أن عقلية المسلمين في غاية التنظيم وأن منهجهم في الفكر منهج في غاية الدقة والتنظيم والإحكام، وإن هذا الأمر إنما ينكشف من خلال عدة مظاهر أجملها في نقاط:

- معلوم أن طريقة الحفظ لا ترتبط بالمعاني، إنما ترتبط بكمية وقدر، أي: أن الإنسان الحافظ إنما يشغله ويهمه القدر الذي سيحفظه في اليوم والليلة، أو في الأسبوع والشهر وهكذا، والعجيب اللافت للأنظار أن طريقة التقسيم والتحزيب التي قام بها العلماء قائمة على نفس الأمر وهو الكم والقدر، ولا اعتبار للمعاني أو غيرها، وهذا ما نص عليه كثير من المفسرين، فمثلًا نجد الهرري رحمه الله يقول: «تقسيم القرآن إلى الأجزاء الثلاثين قد لوحظ فيه مقادير الكلم العددي دون المعاني» (2000، ج14، ص.7).

وهذا يظهر منه بصورة لا مجال معها للريب أن تشابهًا قويا حاصلا بين كل من طريقة التقسيم وطريقة الحفظ، فمعلوم أن بناء كل منهما على نفس الشيء لا يمكن أن يكون مصادفة لا تدل على ترتيب العقول الإسلامية.

- التيسير هو القدر الجامع بينهما، فإذا كان المسوغ للوقوف أثناء الحفظ على آية أو صفحة من دون النظر إلى معنى معين، فإن المسوغ للتحزيب والتقسيم أيضًا هو التيسير، وهذا ما قرره كثير من العلماء ونصوا عليه (العثيمين، 2001، ص.16؛ الحلبي، 1993، ص. 40).

وهذا يبين ويوضح لي التشابه بين التقسيم وبين الحفظ، وكأن الشعار العام: كل ما كان فيه تيسير للوصول إلى المطلوب وليس مخالفًا لأصل من أصول الشريعة فإن العلماء أخذوا به.

فتلكم مظاهر تؤكد لي التشابه بين طريقة التقسيم وطريقة الحفظ، وأنه تربطهما علاقة يصح التعبير عنها بأنها حلقات متكاملة يكمل بعضها بعضًا، ويترتب بعضها على بعض، وتنتج

كل واحدة منهما عن الأخرى، ولا يخفى أن العقل المسلم عقل مرتب لا يقوم بصياغة شيء إلا إذا كان متصلًا اتصالًا وثيقًا بالأهداف والغايات والمقاصد التي تتم الصياغة من أجلها؛ ليحصل بينها الترابط التام، ولتكون الصورة في النهاية مرسومة بنحو من التكامل.

الاتجاه الثاني: كون التقسيم غذاءً وآلة منشطة للحافظ، وهذا إنما أفهمه من النظام الذي بينه الله تعالى عند تقسيم سور القرآن الكريم، فمعلوم أن تقسيم القرآن الكريم إلى سور يعد غذاءً وآلة منشطة للحافظ، وهو عين ما يفعله التقسيم والتحزيب، إذ هو أمر مبتكر على غرار تقسيم القرآن إلى سور، مع وجود بعض الفروق كاهتمام التقسيم بين السور بالموضوع وتمامه، وغير ذلك وهو ما ليس في التقسيم بالأجزاء والأحزاب، وهذا الترابط وتلكم العلاقة تظهر بصورة أكثر وضوحا من كلام فخر الدين الرازي عن تقسيم القرآن الكريم إلى سور، حيث قال: «الجنس إذا حصل تحته أنواع كان إفراد كل نوع عن صاحبه أحسن... وثالثها: أن القارئ إذا ختم سورة أو بابا من الكتاب ثم أخذ في آخر كان أنشط له وأثبت على التحصيل منه لو استمر على الكتاب بطوله، ومثله المسافر إذا علم أنه قطع ميلا أو طوى فرسخا نفس ذلك عنه ونشطه للسير. ورابعها: أن الحافظ إذا حفظ السورة اعتقد أنه أخذ من كتاب الله طائفة مستقلة بنفسها فيجل في نفسه ذلك ويغتبط به، ومن ثم كانت القراءة في الصلاة بسورة تامة أفضل (الرازي، 2000، ج2، ص.349).

الاتجاه الثالث: أن العلاقة بين التقسيمات وبين الحفظ هي عين العلاقة بين الشيء وبين وسيلته، وحيث إنني في المطلب الأخير من المبحث السابق قد بينت أن الراجح من أقوال العلماء هو أن حكم تقسيم القرآن الجواز والإباحة، فإن التقسيمات كوسيلة تأخذ حكم المقصد كغاية وهدف، والمعنى أن الوسائل لها حكم المقاصد، فليس المقصود –هنا– الحكم التكليفي الذي هو أحد الخمسة من الوجوب والحرمة والاستحباب والإباحة والكراهة، وإنما الحكم المقصود؛ وهو الأليق في هذا المقام هو الاهتمام فكما قصدت الشريعة الاهتمام بحفظ الكتاب المجيد فإن كل وسيلة تؤدي إلى تحقيق هذا المقصد والوصول إليه بالطبع تكون في نفس الدرجة من الاهتمام، والفائدة من ذلك أن هذا مما يرسم الخريطة ويُظهرها في ذهن المقبل من الطلاب على حفظ كتاب الله تعالى .

أما عن حكم الوسيلة بالنسبة إلى المقصد، فإنها لا تأخذ الحكم لأجل ذاتها هي كوسيلة، إنما تستمده من قوة مقصدها، ولذا قد تكون في منزلة من الحكم التكليفي لا يمكن تصوره بسهولة، ولكن الذي يعنيني هو ما قرره العلماء وخصوصًا أهل الأصول من أن الوسيلة تأخذ حكم المقصد، ويكفي في إيضاح هذا ما ذكره العز بن عبد السلام حيث قال: «للمصالح والمفاسد أسباب ووسائل وللوسائل أحكام المقاصد من الندب والإيجاب والتحريم والكراهة والإباحة، ورب وسيلة أفضل من مقصودها كالمعارف والأحوال وبعض الطاعات فإنها أفضل من ثوابها، والإعانة على المباح أفضل من المباح؛ لأن الإعانة عليه موجبة لثواب الآخرة وهو خير وأبقى من منافع المباح» (الدمشقي، 2005م، ص. 44).

فيتبين لي بعد ذكر هذه الاتجاهات الثلاث قوة العلاقة بين التقسيمات التي قام بها العلماء للقرآن الكريم وبين الحفظ والإتقان، ليكون الحديث عن هذه العلاقة وإظهارها وتأكيد قوتها سلّمًا أستطيع منه تقرير آخر نقطة أرجو بيانها من خلال هذا البحث، وهي مدى تأثير التقسيمات التي قام بها العلماء للقرآن الكريم على واقع الطلاب والحفّاظ لكتاب الله تعالى، والتي سأتكلم عنها إن شاء الله في المطلب التالي.

المطلب الثاني: مدى تأثير تلك التقسيمات في واقع الطلاب والحفّاظ لكتاب الله تعالى

المقبل من طلاب العلم وحفظة كتاب الله تعالى على هذه المهمة الجليلة يكون متطلعًا طوال الوقت إلى تحقيق خطوات وخطوات، بمعنى أنه كلما قطع شوطًا ولو قليلًا يحصل عنده نشاط وفرح، وتزداد همته وتعلو نحو إتمام هذه المهمة التي هي فضل ونعمة من الله تعالى ولا تدرك إلا بمجهود وهمة عالية. والحديث في بيان مدى تأثير التقسيمات في واقع الطلاب والحفاظ لكتاب تعالى من خلال نقطتين:

النقطة الأولى: بيان هذا التأثير من خلال تجارب السابقين: لـمَّا كان أهم غرض من الأغراض التي من أجلها قام علماؤنا بتحزيب القرآن وتقسيمه هو المساعدة على الحفظ والإتقان كان الناس بعد ذلك مخيرين بين أن يُبْقُوا على هذا التقسيم ويعتمدونه أو لا. والمرجّح لاختيار أحد هذين الأمرين هو الأثر المترتب على هذا التقسيم، وقد شهد التاريخ أن التقسيم أثّر تأثيرا إيجابيا على الحفظ والإتقان لكتاب الله تعالى؛ بدليل أن الأمة استقرت عليه ولم تغيره، فدلّ ذلك على أنهم جنوا ثماره وانتفعوا من آثاره، وإلا لما نقلوه إلينا حتى صار أمرًا ثابتا.

ولم يكن الأمر محصورًا عند هذا الحد، بل إن العلماء نصوا على أن التحزيب والتقسيم آتى ثماره وأثر في واقع الحفظة والطلبة تأثيرا جيدًا، ومن هؤلاء الأئمة السخاوي الذي اهتم في كتابه: «جمال القراء وكمال الإقراء» اهتمامًا واضحًا بتقسيمات القرآن الكريم وتحزيباته؛ فنجده في مواضع كثيرة يبين هذا الأمر، ونخص منها موضعين أشرنا إليهما آنفًا عند الحديث عن أغراض التقسيم، وهذان الموضعان هما:

الأول: قول السخاوي وهو يتحدث عن إحدى التقسيمات: «تعين على حفظ القرآن؛ لأنه لا يثقل على من يريد حفظه أن يحفظ منها كل يوم جزء» (السخاوي، 1998، ج1، ص.484).

الثاني: قول السخاوي وهو يبين أن التقسيم له نتيجة واقعية يشهد بها واقع الناس المعاصر الملموس، حيث قال: «وقد حفظ

القرآن بهذه التجزئة بعض العلماء، وحفّظوا بها أبناءهم، وهي تجزئة مباركة (السخاوي، 1999، ج1، ص.483).

ففي هذا دلالة واضحة على أن التجارب أثبتت أن تقسيمات العلماء للقرآن الكريم من الأمور التي لها أثر كبير جدًا على حفظ كتاب الله تعالى وإتقانه، وأنها من أهم ما يساعد الطلبة والحفظة على الحفظ والإتقان، وأن هذه التقسيمات مستخدمة من قبل المعلمين والمتعلمين على حد سواء.

النقطة الثانية: بيان هذا التأثير من خلال الواقع الذي نعيشه: كلنا يعلم أن الناس في السور القصار يحفظون بالسورة ونصفها، وعدد آياتها، كما أن الجميع يعلم أن الحفظ في السور الطوال يكون بالربع، وبنصفه وهكذا، كما يشهد الواقع أن المراجعة لتأكيد الحفظ وتثبيته في الأذهان يكون تارة بالأرباع، وأخرى بالأحزاب، وثالثة بالأجزاء، وهذا مما لا يختلف فيه اثنان يشجع الطلاب والحفظة على إتمام الحفظ والقيام بواجباته، وهو ما تحدث عنه كثير من المعاصرين من المشتغلين بالقرآن الكريم وعلومه.

وقد وصل الأمر إلى أن بعض العلماء جعل هذا التقسيم الذي بين يدي علة جوازه وإباحته شرعًا هو كونه آلة تسهل الحفظ (إسماعيل، 1998، ص. 150)، ولا يكون الأمر كذلك إلا إذا كان له الأثر الأبلغ في إتمام عملية الحفظ.

وأكبر دليل وأقوى حجة على أن هذا التقسيم له أثر واضح في مساعدة الحفظة من الطلبة وغيرهم إطباق الناس على استخدامه والعمل، حتى وصل الأمر إلى أنه يعد إجماعًا بين الناس على العمل بهذا التقسيم والتحزيب. وبالله التوفيق

الخاتمة:

أحمد الله ربي الذي أتم عليَّ نعمه، وأسبغ عليَّ من جود كرمه وفضله، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك، وأشهد أن نبينا محمدًا عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وأصحابه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد..

فقد تم بحول الله تعالى وقوته هذا البحث الذي ظهر فيه أن مجهودات العلماء السابقين لها أثر بارزٌ على واقع الطلاب والمتعلمين، وأن أولئك العلماء قاموا بخدمة هذا الكتاب العزيز، ومهدوا لنا كل طريق يوصل إلى الخير والبركة، وأي خير أفضل من حفظ كتاب ربنا تبارك تعالى! ومن ثمّ التمسك والاعتصام به والعمل بما فيه.

وبعد أن أتم الله عليَّ نعمة إنهاء هذا البحث توصلت إلى عدة نتائج يمكنني أن أوجزها في:

- أن مناهج التفكير عند المسلمين منضبطة بمجموعة من النظم الحكيمة الرشيدة، والتي تقوم على الدراسة والاختبار والتجريب، وهو ما حصل في أمر التحزيب.
- أن تقسيمات القرآن من الدلائل الواضحة على ضرورة إعمال العقل والفكر لإخراج الكنوز والدرر التي ينتفع بها الناس وتعينهم على مرضاة الله تعالى على أن لا يكون نتاج هذا الفكر من الأمور المبتدعة في دين الله تعالى.

التوصيات

- أن في هذا البحث أفكاراً كثيرة جديرةٌ بالدراسة، ومنها: دراسة مناهج التفكير عند المسلمين من خلال تقسيمات القرآن الكريم وتطبيقاتها المعاصرة، ومنها: الاجتهاد عند المسلمين بين النظرية والتطبيق من خلال تقسيمات القرآن الكريم، وغيرها من الأفكار التي أثمرها وأنتجها هذا البحث.
- ضرورة القيام بالندوات وتنظيم اللقاءات المحلية والإقليمية والعالمية التي تُظهر جهود من سبقونا في خدمة القرآن الكريم، حفظًا، وفهمًا، وتفسيرًا، وضبطًا، وأداءً، وشكلًا، وغير ذلك.

وفي الختام أرجو من الله تعالى أن يكون هذا العمل خالصًا لوجهه الكريم، وأن يتقبله مني، وأن ينفع به الإسلام والمسلمين في مشارق الأرض ومغاربها، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المراجع

إسماعيل. محمد. (1999) .دراسات في علوم القرآن. دار المنار.

الألباني. محمد ناصر الدين. (2002) .صحيح سنن أبي داود. مؤسسة غراس.

الاندلسي. عبد الحق بن غالب. (2002). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. (تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد، ط2). دار الكتب العلمية.

الأنصاري. محمد بن مكرم. (1993). لسان العرب. دار صادر.

البُجيرمي. سليمان. (1995). تحفة الحبيب على شرح الخطيب. دار الفكر.

البخاري. محمد بن إسماعيل. (2001). الجامع الصحيح (تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر). دار طوق النجاة.

البركتي. محمد. (2003). التعريفات الفقهية. دار الكتب العلمية.

الجرجاني. علي. (1983). التعريفات. (ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر). دار الكتب العلمية. بيروت.

الجرمي. إبراهيم. (2001). معجم علوم القرآن، دار القلم، دمشق.

الحراني. أحمد بن عبد الحليم. (1995). مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية. (تحقيق عبد الرحمن بن محمد بن قاسم). مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

الحلبي. نور الدين. (1993). علوم القرآن الكريم. مطبعة الصباح.

الحنبلي. محمد بن مفلح. (د.ت). الآداب الشرعية والمنح المرعية. عالم الكتب.

الخطاط، محمد. (1946). تاريخ القرآن الكريم. (تحقيق مصطفى محمد يغمور). مطبعة الفتح.

الخوارزمي. ناصر. (د.ت). المغرب في ترتيب المعرب. دار الكتاب العربي.

الداني. عثمان. (1986). المحكم في نقط المصاحف. (تحقيق عزة حسن). دار الفكر.

الداني. عثمان. (1993). ا لبيان في عدّ آي القرآن. (تحقيق غانم قدوري الحمد). مركز المخطوطات والتراث.

الدسوقي. محمد. (د.ت). حاشية الدسوقي على الشرح الكبير. دار الفكر.

الدمشقي. إسماعيل. (1999). تفسير القرآن العظيم. (تحقيق سامي بن محمد سلامة، ط2). دار طيبة.

الدمشقي. عبد العزيز. (1995) .الفوائد في اختصار المقاصد. (تحقيق إياد خالد الطباع). دار الفكر المعاصر.

الرازي. محمد عمر. (2000). مفاتيح الغيب. (ط3). دار إحياء التراث.

الرملي. أحمد. (2016). شرح سنن أبي داود. (تحقيق فريق من الباحثين بإشراف خالد الرباط). دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث.

الزبيدي. محمد بن محمد. (د.ت) . تاج العروس من جواهر القاموس. (تحقيق مجموعة من المحققين). دار الهداية.

السبكي. محمود. (1932). المنهل العذب المورود شرح سنن أبي داود. (تحقيق أمين محمود محمد خطاب). مطبعة الاستقامة.

السجستاني. سليمان بن الأشعث. (د.ت). سنن أبي داود. (تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد). المكتبة العصرية.

السخاوي. علي بن محمد. (1999). جمال القراء وكمال الإقراء. (تحقيق عبد الحق عبد الدايم سيف القاضي). مؤسسة الكتب الثقافية.

السندي. محمد عبد الهادي. (2009). فتح الودود في شرح سنن أبي داود. (تحقيق محمد زكي الخولي). مكتبة لينة.

الشافعي. محمد بن جماعة. (1990). إيضاح الدليل في قطع حجج أهل التعطيل. (تحقيق وهبي سليمان غاوجي الألباني). دار السلام للطباعة والنشر.

الشيباني. أحمد بن حنبل. (د.ت). مسائل أحمد بن حنبل؛ رواية ابن أبي الفضل صالح. الدار العلمية.

الصفاقسي. علي بن محمد. (2004). غيث النفع في القراءات السبع. دار الكتب العلمية.

الطبري. محمد بن جعفر. (د.ت) . تهذيب الآثار وتفصيل الثابت عن رسول الله من الأخبار. (تحقيق محمود محمد شاكر). مطبعة المدني.

العثيمين. محمد بن صالح. (2001). أصول في التفسير. (تحقيق قسم التحقيق بالمكتبة الإسلامية). المكتبة الإسلامية.

العدوي. علي بن أحمد. (1994). حاشية العدوي على شرح كفاية الطالب الرباني. (تحقيق يوسف الشيخ محمد البقاعي). دار الفكر.

العسقلاني. أحمد بن علي. (1959). فتح الباري شرح صحيح البخاري. دار المعرفة. بيروت.

العسقلاني. محمد عبد الدائم. (2012) .اللامع الصبيح بشرح الجامع الصحيح. (تحقيق لجنة من المحققين بإشراف نور الدين طالب). دار النوادر.

العسكري. الحسين بن عبد الله. (د.ت). الفروق اللغوية. (تحقيق محمد إبراهيم سليم). دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.

العيني. محمود أحمد. (1999). شرح سنن أبي داود. (تحقيق أبو المنذر خالد بن إبراهيم المصري). مكتبة الرشد.

الفارابي. إسماعيل بن حماد. (1987). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. (تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، ط4). دار العلم للملايين.

الفارسي. علي بن بلبان. (1988). ا لإحسان في تقريب صحيح ابن حبان. (تحقيق شعيب الأرناؤوط). مؤسسة الرسالة.

القدوري. أحمد بن محمد. (2006). التجريد. (تحقيق مركز الدراسات الفقهية والاقتصادية، محمد أحمد سراج، علي جمعة محمد). (ط2). دار السلام.

الكرماني. محمد. (1937). الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري. دار إحياء التراث العربي.

المالكي. محمد. (د.ت). المدخل. دار التراث.

مجبري. عبد السلام. (د.ت). إذهاب الحزن وشفاء الصدر

السقيم. دار الإيمان.

المجددي. محمد. (د.ت). إنجاح الحاجة. قديمي كتب خانة.

المراغي. أحمد. (1946). تفسير المراغي. مكتبة ومطبعة مصطفى الحلبي.

المنجور. أحمد. (د.ت). شرح المنهج المنتخب إلى قواعد المذهب. (تحقيق محمد الشيخ محمد الأمين). دار عبد الله الشنقيطي.

نصر. عطية. (د.ت). غاية المريد في علم التجويد.

النيسابوري. مسلم. (د.ت). صحيح مسلم. (تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي). دار إحياء التراث العربي.

الهرري. محمد. (2001) .تفسير حدائق الروح والريحان في روابي علوم القرآن. (تحقيق هاشم محمد علي بن حسين مهدي). دار طوق النجاة.

الهروي. محمد بن أحمد. (2001). تهذيب اللغة. (تحقيق محمد عوض). دار إحياء التراث العربي.

ولاية النكاح دراسة فقهية قانونية حسب النظام السعودي

Guardianship in Marriage: A Jurisprudential and Legal Study According to the Saudi System.

د. عبد الرحمن منصور محمد القحطاني
أستاذ الفقه المساعد، قسم أصول الفقه، كلية الشريعة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0009-0007-7059-8406

Dr. Abdul Rahman bin Mansour Al-Qahtani
Assistant Professor of Jurisprudence, Department of Principles of Jurisprudence, Faculty of Sharia, Islamic University of Madinah, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2025/02/06، تاريخ القبـول: 2025/05/30، تاريخ النشر: 2025/06/15)

المستخلص

ولاية النكاح في الفقه والقانون حسب النظام السعودي. ويعتني البحث بالإجابة على أسئلة محددة وهي: ماهي الولاية في النكاح، وما مشروعيتها وما حكمها؟ ومن هو الولي؟ ومن الأحق بالولاية؟ وماحكم النكاح بغير ولي؟ وهل يصح إسقاط ولاية النكاح؟ بمعنى: هل يصح أن تزوج المرأة نفسها؟ ومن ثم الوصول إلى نتيجة البحث وهي أن أحكام الولاية في الفقه هي ما نص عليه النظام السعودي فهو متفق ونابع من أحكام الشريعة الإسلامية وما احتوت عليه كتب الفقه.

الكلمات المفتاحية: ولاية النكاح، الفقه، القانون، النظام السعودي.

Abstract

Marital guardianship in jurisprudence and law according to the Saudi system. The research is concerned with answering specific questions: What is guardianship in marriage, what is its legitimacy, and what is its ruling? Who is the guardian? Who is more deserving of guardianship? What is the ruling on marriage without a guardian? Is it permissible to revoke the guardianship of marriage? Meaning: Is it permissible for a woman to marry herself? And then arriving at the result of the research, which is that the provisions of guardianship in jurisprudence are what the Saudi system stipulates, as it is in agreement and stems from the provisions of Islamic Sharia and what is contained in the books of jurisprudence.

Keywords: Guardianship Marriage, Islamic Jurisprudence, Law, Saudi Legal System.

للاستشهاد: القحطاني، عبد الرحمن منصور محمد. (2025). ولاية النكاح دراسة فقهية قانونية حسب النظام السعودي. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 03 (26)، ص217 – ص232.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

المقدمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله ﷺ وبعد؛ فيظهر جلياً عناية الشريعة بحياة الناس وحرصها على تنظيم أمورهم بما يكفل لكل فرد الحياة الكريمة فجاءت الشريعة الإسلامية شاملة لجميع مناحي الحياة في الإيمان والعقائد والعبادات والمعاملات والمعاشرات والأخلاق والآداب.

قال تعالى: ﴿وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ صِدْقاً وَعَدْلاً﴾ (الأنعام: 115).

ومن ذلك: عنايتها بشؤون الأسرة وما يحيط بها وما يكتنفها من أحكام وأحوال.

ومن ذلك: مسائل النكاح، وما يتعلق بها من شروط وأحكام.

ومن ذلك: الولاية في النكاح، وأهميته في العقد، ومن يتولاه، وهل يصح العقد بدونه؟ وهو موضوع بحثنا.

ثم إنه قد صدر مؤخراً مشروع نظام الأحوال الشخصية في المملكة العربية السعودية، وكان وافياً واضحاً قد استغرق في أبوابه الثمانية عناوين أحكام الأسرة، ثم فصل كل باب في فصول متعددة، وجاء الباب الأول في أحكام الزواج، وفصّل النظام ما يتعلق بهذا الباب في أربعة فصول، وكان الفصل الثالث في الكلام على أركان النكاح وشروط صحته، وفي مواد هذا الفصل ما نحن بصدده، وهو ما يتعلق بولاية النكاح وأحكامها.

وأردت في هذا البحث بيان أحكام ولاية النكاح في الفقه، ومقارنة ذلك بما صدر في النظام السعودي، ومعرفة الفرق بينهما إن كان ثمَّ فرق، ومن ثمَّ الوصول إلى أهم نتائج البحث.

تمهيد:

1. حدود البحث.

موضوع البحث: ولاية النكاح في الفقه والقانون حسب النظام السعودي.

وأما حدوده فالإجابة على أسئلة محددة وهي:

1. ماهي الولاية في النكاح، وما مشروعيتها وما حكمها؟
2. ومن هو الولي؟ ومن الأحق بالولاية؟
3. وماحكم النكاح بغير ولي؟ وهل يصح إسقاط ولاية النكاح؟ بمعنى: هل يصح أن تزوج المرأة نفسها؟ هذا هو حدود البحث.

2. أهميته.

بيان عموم الشريعة وشمولها، وتناولها أحكام الأسرة وحفاظها على حياة الفرد والمجتمع، وبيان تكريم الشريعة للمرأة باعتبارها أحد أطراف النكاح، وأن مقصود الشريعة بهذه الأحكام مزيد الصيانة والرعاية، وأن النظام السعودي جاء متناغماً وموافقاً لأحكام الشريعة الإسلامية، كما نصت عليه المادة الأولى من النظام الأساسي للحكم السعودي.

3. أسباب اختياره.

1. كثرة التساؤلات والنقاشات حول ولاية النكاح.
2. الإجابة على أسئلة السائلين إجابة شرعية ونظامية.
3. توضيح الخلط والغلط الذي قد يظهر حول هذه القضية.
4. توضيح موقف النظام السعودي حول الموضوع، وبيان وضوحه وتوافقه مع أحكام الشريعة.

4. منهج البحث:

1. عزو الآيات إلى مواضعها من القران الكريم بذكر اسم السورة ورقم الآية.
2. كتابة نص الحديث بتمامه إن كان جميعه متعلق بموضوع البحث، وإن كان طويلاً مشتملاً على عددٍ من الفقرات فسوف يُقتصَر على الفقرة المتعلقة بموضوع البحث.
3. تخريج الأحاديث النبوية من كتبها المعتمدة، وذكر كلام أهل العلم بدرجتها، وإذا كان الحديث في الصحيحين أو في أحدهما اكتفيت بذلك.
4. توثيق المادة العلمية من مصادرها الأصلية، وقد أنقل من الكتب المتأخرة إن وجدتها أوسع وأشمل ذكراً للمسألة، وبيان الخلاف فيها وذكر الأدلة والمناقشة.
5. تصوير المسألة وحصر النقاش فيها من خلال بيان محل النزاع في المسألة وبيان المتفق عليه والمختلف فيه ما أمكن.
6. رجحت ما أراه راجحاً من خلال الأدلة والمناقشة مستعيناً بأقوال أهل العلم، ثم أبين موقف النظام السعودي من المسألة واعقد مقارنة بين ما توصلت اليه في الفقه وما نص عليه النظام.
7. اكتفيت بنسبة الأقوال إلى أصحاب المذاهب الأربعة والظاهرية.
8. الالتزام بعلامات الترقيم وضبط ما يحتاج إلى ضبط.
9. عمل الفهارس اللازمة.

الدراسات السابقة:

1. دراسة: «ولاية النكاح دراسة فقهية مقارنة» للدكتورة ابتسام محمد أحمد الغامدي

- المنشور: مجلة الدراسات الإسلامية والبحوث الأكاديمية.
- محاور الدراسة:
- تعريف الولاية وأقسامها في الفقه الإسلامي.

- شروط الولي في النكاح وفق المذاهب الفقهية.
- أقوال الفقهاء في مسألة نكاح المرأة بدون ولي، مع عرض الأدلة والخلافات بين المذاهب.
- خاتمة البحث التي تلخص النتائج وتوضح الرأي الراجح في المسألة.
- أهميتها للبحث الحالي:
- تقدم إطارًا فقهيًا مقارنًا لمسألة الولاية في النكاح، مما يساعد في تحليل الجوانب القانونية في النظام السعودي.
- توضح الخلاف الفقهي حول اشتراط الولي، وهو ما ينعكس في التطبيقات القضائية السعودية.

2. دراسة: «الولاية في النكاح» لعوض بن رجاء العوفي (رسالة ماجستير)

- المنشور: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- محاور الدراسة:
- تعريف الولاية لغةً واصطلاحًا، والفرق بينها وبين الوصاية.
- الولاية في النكاح على الحرة المكلفة:
- أدلة المذاهب (الحنفية، المالكية، الشافعية، الحنابلة) في اشتراط الولي.
- حكم استئذان البكر والثيب البالغة.
- الولاية على غير المكلفين: (الصغار، السفهاء، المجانين، الأرقاء).
- أسباب ثبوت الولاية وشروط الولي (الكفاءة، العدالة، القرابة).
- أهميتها للبحث الحالي:
- تغطي التفاصيل الفقهية للولاية في مختلف الحالات، مما يفيد في تحليل النظام السعودي الذي يعتمد على المذهب الحنبلي غالبًا.
- تقدم إجابات للإشكالات العملية مثل نكاح الصغيرة أو السفيهة في القانون السعودي.

الفرق بين الدراستين وأثرهما على البحث الحالي:

1. الغامدي: ركزت على المقارنة الفقهية وخلافات المذاهب، مما يفيد في فهم التعددية الفقهية التي قد يؤخذ بها في القضاء السعودي.
2. العوفي: تناولت التفاصيل التطبيقية للولاية (كحالات الصغار والمجانين)، وهي قريبة من الإشكالات القانونية الواقعية في المحاكم السعودية.

كيفية الاستفادة منهما في البحث الحالي

- الجانب الفقهي: الاعتماد على تقسيمات الغامدي للمذاهب وأدلتها.
- الجانب القانوني: الربط بين شروط الولي عند العوفي والمواد النظامية السعودية (كالنظام القضائي ولائحة المحكمة العليا في مسائل النكاح).
- التطبيقات القضائية: تحليل أحكام المحاكم السعودية في ضوء الخلاف الفقهي المذكور في الدراستين، خاصة في قضايا نكاح البالغة بدون ولي أو ولاية الولي الجبرية.

ختامًا: تقدم الدراستان السابقتان أساسًا متينًا لفهم ولاية النكاح فقهيًا، وهو ما يعين على تحليلها قانونيًا وفق النظام السعودي الذي يتبنى المذهب الحنبلي في غالب أحكامه، مع وجود اجتهادات قضائية تستند إلى المذاهب الأخرى عند الاختلاف.

خطة البحث:

قسمت الخطة إلى خمسة مباحث، في كل مبحث ثلاثة مطالب، ثم خاتمة البحث وفهارس لازمة، وتفصيل الخطة كما يلي:

المبحث الأول: تعريف ولاية النكاح.

المطلب الأول: تعريف الولاية لغةً واصطلاحاً.

المطلب الثاني: تعريف النكاح لغةً واصطلاحاً.

المطلب الثالث: تعريف ولاية النكاح.

المبحث الثاني: مشروعية الولاية في النكاح.

المطلب الأول: مشروعية الولاية في الفقه.

المطلب الثاني: مشروعية الولاية في القانون.

المطلب الثالث: الفرق بين الفقه والقانون في مشروعية الولاية.

المبحث الثالث: حكم الولاية في الفقه والقانون.

المطلب الأول: حكم الولاية في الفقه.

المطلب الثاني: حكم الولاية في القانون.

المطلب الثالث: الفرق بين الفقه والقانون.

المبحث الرابع: الأحق بولاية النكاح.

المطلب الأول: ترتيب الأولياء في الفقه.

المطلب الثاني: ترتيب الأولياء في القانون.

المطلب الثالث: الفرق بينهما.

المبحث الخامس: حكم النكاح بغير الولي.

المطلب الأول: حكم النكاح بغير الولي في الفقه.

المطلب الثاني: حكم النكاح بغير الولي في القانون.

المطلب الثالث: الفرق بينهما.

الخاتمة: وتشمل أهم نتائج البحث.

الفهارس:

1. فهرس المصادر والمراجع.
2. فهرس الموضوعات.

المبحث الأول: تعريف ولاية النكاح.

المطلب الأول: تعريف الولاية لغة واصطلاحا:

الولاية لغة: من ولي الشيء وولي عليه ولاية وولاية، والولاية -بالكسر- القرابة، والخطة، والإمارة، والسلطان. والولاية -بالفتح والكسر- النصرة (الفارابي، 1978، ج6، ص. 2530؛ ابن منظور، 1994، ج2، ص. 1058؛ مصطفى وآخرون، د.ت. ج2، ص. 1058).

والولي: هو القائم بأمر غيره والناصر له.

قال ابن فارس وغيره: كلُّ من قام بأمر شخص فهو وليّه (ابن فارس، 1979، ج6، ص. 141؛ الرازي، 1999، ص. 241).

واصطلاحا: تنفيذ القول على الغير، شاء الغير أو أبى (الجرجاني، 1983، ج1، ص. 245).

وأما الولي فيمكن تعريفه بوجه عام: أنه من يتصرف للغير بحكم الشرع، كالوالد لولده الصغير أو المجنون، وكذا القاضي والإمام.

والصلة بينه وبين الفضولي، أن الولي له حق التصرف في حق المولى عليه شرعا، بخلاف الفضولي (وزارة الأوقاف الكويت، 1404، ج32، ص. 171).

المطلب الثاني: تعريف النكاح لغة واصطلاحا:

النكاح لغة: من نكح ينكح نكحا ونكاحا، والنكاح يأتي في اللغة على ثلاثة معان:

أولها: الضم والجمع ومنه قوله: تناكحت الأشجار إذا تمايلت وانضم بعضها إلى بعض.

الثاني: اسم للوطء كما في قوله تعالى: ﴿حَتَّى تَنْكِحَ زَوْجًا غَيْرَهُ﴾ (البقرة: 230).

الثالث: عبارة عن العقد، تقول: نكحتها ونكحت هي أي تزوجت؛ وهي ناكح في بني فلان أي ذات زوج منهم (الفارابي، 1987، ج1، ص. 413؛ ابن منظور، 1994، ج2، 726؛ الفيروزآبادي، 2005، ص. 246).

قال الأزهري: «أصل النكاح في كلام العرب الوطء، وقيل للتزوج: نكاح لأنه سبب للوطء المباح» (الأزهري، 2001، ج4، 64).

واصطلاحا: اختلفت أنظار فقهاء المذاهب الفقهية في تعريف النكاح على النحو التالي:

تعريف الحنفية: عقد وُضع لتملك المتعة بالأنثى قصدا (الزيلعي، 1313، ج2 ص 94؛ خسرو، د.ت. ج1، ص. 326؛ شيخي زادة، د. ت. ج1، ص. 316).

تعريف المالكية: عقد على مجرد متعة التلذذ بآدمية غير موجب قيمتها ببينة قبله، غير عالم عاقده حرمتها، إن حرمها الكتاب على المشهور، أو الإجماع على الآخر (ابن عرفة، 2014، ج3، ص.187).

تعريف الشافعية: عقد يتضمن إباحة وطء بلفظ إنكاح أو تزويج، أو ترجمته (الأنصاري، د. ت.، ج3، 98؛ الشربيني، 1994، ج4، ص. 200؛ القليوبي، والبرلسي، د.ت. ج3، ص. 208).

تعريف الحنابلة: هو عقد التزويج (ابن مفلح، 1997، ج6، ص. 81؛ المقدسي، د.ت. ج3، ص. 156؛ البهوتي، د.ت. ج5، ص.5).

وعرفه وهبة الزحيلي بأنه: عقد يتضمن إباحة الاستمتاع بالمرأة بالوطء والمباشرة والتقبيل والضم وغير ذلك، إذا كانت المرأة غير مَحْرم بنسب أو رضاع أو صهر.

أو هو عقد وضعه الشارع ليفيد ملك استمتاع الرجل بالمرأة، وحل استمتاع المرأة بالرجل (الزحيلي، د.ت.، ج9، 6513).

المطلب الثالث: تعريف ولاية النكاح.

وأما تعريف ولاية النكاح فقد عرفه بعض المعاصرين بقوله: بأنها: سلطة شرعيّة، لعصبة نسب، أومن يقوم مقامهم، يتوقَّف عليها تزويج من لم يكن أهلاً لعقده (العوفي، 2002، ص. 29).

المبحث الثاني: مشروعية الولاية في النكاح.

المطلب الأول: مشروعية الولاية في الفقه.

اتفق الفقهاء رحمهم الله على مشروعية الولاية في النكاح في الجملة وإن كانوا قد اختلفوا في وجوب بعض صورها (ابن عبدالبر، 2000، ج5، ص. 471؛ النووي، د.ت.أ، ج16، ص. 149؛ العوفي، 2002، ص.64)، ودلت النصوص الشرعية من الكتاب والسنة وآثار الصحابة على مشروعيتها، فمن ذلك:

أولا: من القرآن الكريم:

1. قوله تعالى: ﴿وَإِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلا تَعْضُلُوهُنَّ أَنْ يَنْكِحْنَ أَزْوَاجَهُنَّ إِذَا تَرَاضَوْا بَيْنَهُمْ بِالْمَعْرُوفِ﴾ (البقرة: 232).

وجه الدلالة: وهذا خطاب للأولياء، فلكون أن لهم حق عقد التزويج نهاهم عن عضل النساء إذا رغبن في التزويج أو رغبت المطلقة في العودة إلى زوجها الأول.

قال أبو جعفر: «وفي هذه الآية الدلالة الواضحة على صحة قول من قال: لا نكاح إلا بولي من العصبة. وذلك أن الله تعالى ذكره منع الولي من عضل المرأة إن أرادت النكاح ونهاه عن ذلك. فلو كان للمرأة إنكاح نفسها بغير إنكاح وليها إياها، أو كان لها تولية من أرادت توليته في إنكاحها –لم يكن لنهي وليها عن عضلها معنى مفهوم»(القرطبي، 1964، ج3، ص. 158؛ ابن كثير، 1999، ج1، ص. 631؛ الطبري، 2000، ج5، ص. 26).

2. قوله تعالى: ﴿وَأَنْكِحُوا الْأَيَامَى مِنْكُمْ وَالصَّالِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَائِكُمْ﴾ (النور: 32).

قال القرطبي: «والخطاب للأولياء... وفي هذا دليل على أن المرأة ليس لها أن تنكح نفسها بغير ولي وهو قول أكثر العلماء»(القرطبي، 1964، ج12، ص. 239).

ثانيا: من السنة النبوية:

1. حديث أبي موسى الأشعري ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: «لا نكاح إلا بوليّ» (الترمذي، 1998، ج3، ص. 79؛ ابن حنبل، 20001، ج 32، ص. 280، رقم 19518؛ السجستاني، د.ت.، ج2 ص 229، رقم 2085؛ وصححه الألباني، 1985، ج6، ص. 235). فيه نفي ثبوت النكاح على معمومه ومخصوصه إلاّ بولي. وقد تأوله بعضهم على نفي الفضيلة والكمال وهذا تأويل فاسد؛ لأن العموم يأتي على أصله جوازاً أو كمالاً، والنفي في المعاملات يوجب الفساد لأنه ليس لها إلاّ جهة واحدة، وليس كالعبادات والقرب التي لها جهتان من جواز ناقص وكامل، وكذلك تأويل من زعم أنها ولية نفسها. وتأول معنى الحديث على أنها إذا عقدت على نفسها فقد حصل نكاحها بولي، وذلك أن الولي هو الذي يلي على غيره، ولو جاز هذا في الولاية لجاز مثله في الشهادة فتكون هي الشاهدة على نفسها فلما كان في الشاهد فاسداً كان في الولي مثله (الخطابي، 1932، ج3، ص. 199).

2.حديث عائشة رضي الله عنها أنَّ النبي ﷺ قال: «أيُّما امرأةٍ نكحت بغير إذن وليّها فنكاحها باطل، فنكاحها باطل، فنكاحها باطل، فإن دخل بها فلها المهر بما استحلَّ من فرجها، فإن اشتجروا فالسلطان وليُّ من لا وليَّ له» (الترمذي، 1998، ج2، ص. 398؛ ابن حنبل، 20001، ج 40، ص. 435، رقم 24372؛ السجستاني، د.ت.، ج2 ص 229، رقم 3083؛ ابن ماجه، 2009، ج1، ص. 605، رقم 1879، وصححه الألباني، 1985، ج6، ص. 243).

وفي الحديث دليل على اعتبار إذن الولي في النكاح بعقده لها أو عقد وكيله (الصنعاني، 1433، ج2، ص. 173).

ثالثا: ومن الآثار المروية عن الصحابة:

1. عن عمر بن الخطاب ﷺ «أيّما امرأة لم ينكحها الوليُّ أو الولاة فنكاحها باطل» (البيهقي، 2003، ج7، 179).

2. عن عمر بن الخطاب ﷺ قال: «لا تنكح المرأة إلا بإذن وليّها، أو ذي الرأي من أهلها، أو السُّلطان» (البيهقي، 2003، ج7، ص.179).

عن علي بن أبي طالب ﷺ قال: «أيُّما امرأة نكحت بغير إذن وليّها فنكاحها باطل، لا نكاح إلا بإذن وليٍّ» (البيهقي، 2003، ج7، ص.180).

المطلب الثاني: مشروعية الولاية في القانون.

نص في نظام الأحوال الشخصية في الباب الأول: الفصل الثالث: المادة الثالثة عشر: يشترط لصحة عقد الزواج ما يأتي:

1. تعيين الزوجين
2. رضا الزوجين
3. الإيجاب من الولي
4. شهادة شاهدين
5. أن لا تكون المرأة محرمة على الرجل تحريمًا مؤبدًا أو مؤقتًا (المملكة العربية السعودية، 2022، 3من75).

المطلب الثالث: الفرق بين الفقه والقانون في مشروعية الولاية.

ومن خلال ما نص عليه الكتاب والسنة وما نص عليه النظام نجد أن الولاية متفق على مشروعيتها شرعا ونظاما.

المبحث الثالث: حكم الولاية في الفقه والقانون.

المطلب الأول: حكم الولاية في الفقه.

من خلال ما سبق بيانه من الأدلة على مشروعية الولاية في النكاح من الكتاب والسنة وأقوال الصحابة رضي الله عنهم فإن الفقهاء متفقون في الجملة على مشروعية الولاية في النكاح، وإن اختلفوا في كونها شرط صحة أو كمال بمعنى إذا وقع عقد النكاح بإيجاب من جهة المرأة بلا ولي؛ ما حكمه وماذا يترتب على هذا العقد؟

تحرير محل النزاع:

اتفق العلماء رحمهم الله في الجملة على مشروعية الولاية في النكاح على المرأة كما سبق بيانه.

والأولى بالمرأة المسلمة أن تحافظ على كرامتها وحشمتها، فتُنيب وليها في عقد النكاح ستراً لها وبعداً عن كل ما قد يثير الشبهات أو يُفسر خطأً، حفاظاً على أدبها وعفَّتها (ابن نجيم، د.ت. ج3، ص. 117، العوفي، 2002، ص. 64)

واختلفوا إذا زوجت نفسها وصدر الإيجاب منها بغير ولي وسواء كانت ثيباً أو بكراً إلى أقوال:

ذهب جمهور الفقهاء من المالكية والشافعية والحنابلة إلى بطلان نكاح المرأة إذا عقدته بدون ولي، ويرى هؤلاء الأئمة أن الولي شرطٌ في صحة العقد. فإذا تم الزواج بغير ولي، فإنه يعد باطلاً ويجب فسخه. أما إذا حصل الدخول، فلها المهر مقابل ما استحلّ الزوج من فرجها (ابن مهنا، د.ت. ج2، ص. 4؛ الشربيني، 1994، ج4، ص. 239؛ ابن قدامة. د.ت. ج7، ص. 7).

أما الحنفية فلهم في الولاية على البالغة أقوال:

ذهب أبو حنيفة – وهو المشهور في مذهبه – إلى صحة نكاح المرأة البالغة إذا زوجت نفسها، سواء كان الزوج كفؤاً أو غير كفؤ، وبمهر وافٍ أو قاصر. غير أنه إذا تزوجت بغير كفء، فلأوليائها حق الاعتراض وطلب التفريق من القاضي دفعاً للضرر والعار، ما لم تلد من زوجها أو تظهر عليها علامات الحمل، إذ يسقط حينئذ حقهم في المطالبة بالتفريق حفاظاً على حقوق الولد وصوناً للحمل من الضياع.

وبهذا الرأي قال زفر، «وهي رواية عن أبي يوسف في ظاهر المذهب. وهذا المبنى على أصلهم أن الولاية في حق البكر البالغة مستحبة وليست شرطاً لصحة النكاح» (السرخسي، د.ت. ج5، 10؛ سابق، 1977، ج2، ص. 128؛ الكاساني، 1986، ج2، ص.247).

وروي عن أبي يوسف –وهو المختار للفتوى– أنه ينفذ النكاح إن كان الرجل كفؤاً لها، وتثبت سائر الأحكام ولا حق للولي الاعتراض عليها، وإن لم يكن كفؤاً فلا يصح (الكاساني، 1986، ج2، ص.247).

أما محمد بن الحسن – في الرواية المشهورة عنه – فيرى أن نكاح المرأة لا ينعقد إلا بإجازة الولي، سواء أكان الزوج كفؤاً أم غير كفء. فإذا تم العقد دون إجازة الولي فإنه لا يصح، ويكون الوطء في هذه الحالة حراماً. كما يترتب على ذلك عدة أحكام (السرخسي، د.ت. ج5، 10؛ الكاساني، 1986، ج2، ص.247؛ الزيلعي، 1313، ج2، ص.117).

وقد ذهب الإمام مالك –في الرأي المشهور في مذهبه– إلى التفريق بين المرأة ذات المنزلة الدنيا والمرأة الشريفة في مسألة الولاية على النكاح:

أما المرأة الدنيئة (من ليست ذات مكانة اجتماعية رفيعة):

- فيصح نكاحها بولاية القاضي مع وجود وليها الخاص (ما لم يكن مُكرَهاً)
- لا يلحقها عار من ذلك بسبب وضعها الاجتماعي
- لا يُفسخ نكاحها بأي حال، سواء توفرت شروط الدخول أو طول المدة أم لا

أما المرأة الشريفة:

فلا يصح نكاحها بولاية القاضي إلا بشرطين:

1. أن يكون الزوج قد دخل بها
2. أن يمضي على العقد زمن طويل

مع الإشارة إلى أن هذا النكاح لا يُعتبر جائزاً من الأصل (الدسوقي، د.ت. ج2، ص. 226؛ ابن مهنا، د. ت. ج2، ص. 226).

وذهب داود الظاهري أنه إن كانت بكرا لم يصح نكاحها إلا بولي، وإن كانت ثيبا صح بغير ولي (النووي، 1972، ج9، 205؛ ابن عبد البر، 2000، ج5، ص. 399).

الأدلة والمناقشة:

أدلة الجمهور من المالكية والشافعية والحنابلة:

استدلَّ أصحاب هذا القول بأدلة كثيرة، أهمها:

1. قوله تعالى: ﴿وَإِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلا تَعْضُلُوهُنَّ أَنْ يَنْكِحْنَ أَزْوَاجَهُنَّ إِذَا تَرَاضَوْا بَيْنَهُمْ بِالْمَعْرُوفِ﴾ (البقرة: 232).

قال الشافعي: «وهذه أبين آية في كتاب الله تعالى دلالة على أن ليس للمرأة أن تتزوج بغير ولي»(الشافعي، 1990، ج5، ص. 178).

ذكر القاضي أبو بكر بن العربي أن العضل يظهر بأشكال متعددة، وجميعها تصب في معنى المنع. وقد نهى الله تعالى الأولياء عن منع المرأة من الزواج بمن ترضاه، وهذا النهي الشرعي يدل دلالة واضحة على أمرين:

أولاً: أن حق مباشرة عقد النكاح ليس للمرأة نفسها

ثانياً: أن هذا الحق إنما هو للولي الشرعي

ووجه الدلالة: أن النهي عن العضل يفترض مسبقاً أن التصرف في شؤون النكاح هو من اختصاص الولي، إذ لا معنى لنهي الولي عن المنع لو كان الأمر مفوضاً للمرأة (الزبيدي، د.ت. ج2، ص. 27).

ونوقش: بأن النهي هنا متوجه إلى الأزواج لا إلى الأولياء لتقديم ذكرهم دون الأولياء الذين ليس لهم ذكر في الآية (السرخسي، د.ت. ج5، 11؛ العيني، 2000، ج5 ص 74).

وأجيب بوجهين:

أحدهما: أن سبب نزول هذه الآية أن معقل بن يسار ﷺ زوج أخته رجلا فطلقها فانقضت عدتها ثم طلب نكاحها وطلبته فقال زوجتك أختي دون غيرك ثم طلقتها لا أنكحكها أبدًا (البخاري، 1993، ج6، ص. 29، رقم 4529)، وهذا يبين أن المخاطب في هذه الآية هم الأولياء (النووي، د.ت.أ، ج16، ص.150).

والثاني: أنه لا يجوز توجيه النهي إلى الأزواج، لأنه إن عضل الزوج قبل العدة فحق لا يجوز أن ينهى عنه، وإن عضل بعد العدة فهو غير مؤثر (الماوردي، 1999، ج9، ص. 39).

2. ما رواه أبو موسى الأشعري ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: «لا نكاح إلا بولي» (الترمذي، 1998، ج3، ص. 79؛ ابن حنبل، 20001، ج 32، ص. 280، رقم 19518؛ السجستاني، د.ت.، ج2 ص 229، رقم 2085؛ وصححه الألباني، 1985، ج6، ص. 235). وهذا الحديث نص في اشتراط الولاية في نكاح المرأة ويفيد عدم صحة النكاح بدونه، إذ صرح النفي فيه، والأصل في النفي شرعاً أن يتَّجه إلى الحقيقة الشرعية، فيكون النِّكاح بدون ولي باطلاً لا وجود له شرعا (الجصاص، 1994، ج1، ص. 351؛ الإسنوي، 1999، ج1، ص. 226).

ونوقش: هذا الحديث بأن المنفي في حديث «لا نكاح إلا بوليٍّ» هو الكمال والاستحباب؛ إذ لا خلاف عندهم أنَّه يندب للمرأة أن لا تباشر عقدة النكاح بنفسها، لئلاَّ تنسب إلى الوقاحة، ولكن ذلك لا يمنع صحَّته منها إذا وقع (الكاساني، 1986، ج2، ص. 248؛ ابن نجيم، د.ت. ج3، ص. 117).

وأجيب: بأن حمل النفي على الكمال والاستحباب خلاف الأصل في النصوص الشرعيَّة؛ إذ الأصل فيها نفي الحقيقة الشَّرعية (النووي، د.ت.أ، ج16، ص. 149؛ ابن مفلح، 1997، ج6، ص. 103).

3. حديث عائشة – رضي الله عنها – أنَّ النبي ﷺ قال: «أيُّما امرأةٍ نكحت بغير إذن وليِّها فنكاحها باطل، فنكاحها باطل، فنكاحها باطل، فإن دخل بها فلها المهر بما استحلَّ من فرجها، فإن اشتجروا فالسلطان وليُّ من لا وليَّ له» (البيهقي، 2003، ج7، ص. 180). فهذا الحديث نصٌّ في بطلان إنكاح المرأة نفسها بغير إذن وليِّها.

وقد أُثير اعتراضٌ بأنَّ الحديثَ يشير –من خلال مفهومه– إلى جوازِ أن تعقِدَ المرأةُ نكاحَ نفسِها إذا حصلت على إذنِ وليِّها (ابن نجيم، د.ت. ج3، ص.117).

وقد جاء الرد على هذا الاستدلال بأنه مفهوم مخالف لا يستطيع معارضة النص الصريح الذي اشترط الولي في عقد النكاح (الصنعاني، 1433، ج2، ص. 173).

4. وقد استدلوا بأن طبيعة المرأة –غالباً– تميل إلى الرجال أكثر من ميلها إلى الإسراف المالي، فشرع الحجر عليها في هذا الجانب حمايةً لها. ذلك لأن زواجها من غير الكفء لا يلحق الضرر بها فحسب، بل يعود بالعار على ذويها وأسرتها. (ابن رشد، د.ت.، ج 3، ص.39).

أما أدلة أبي حنيفة، وزفر، وأبي يوسف في ظاهر المذهب:

فقد استدلَّوا أيضا بأدلة كثيرة منها:

1. قوله تعالى: ﴿وَإِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلا تَعْضُلُوهُنَّ أَنْ يَنْكِحْنَ أَزْوَاجَهُنَّ إِذَا تَرَاضَوْا بَيْنَهُمْ بِالْمَعْرُوفِ﴾ (البقرة: 232).

قال أبو بكر الجصاص: «قوله تعالى: ﴿فَلا تَعْضُلُوهُنَّ﴾ معناه: أي لا تضيِّقوا عليهنَّ في التزويج، وقد دلَّت هذه الآية من وجوه على جواز النكاح إذا عقدت على نفسها بغير ولي، ولا إذن وليها:

أحدها: إضافة العقد إليها من غير شرط إذن الوليّ.

والثَّاني: نهيه عن العضل إذا تراضى الزوجان» (الجصاص، 1984، ج2، ص. 100).

وأُجيب عن هذا الاستدلال بأن المقصود بـ «نكاحهن» في النص هو العقد الذي يقوم به الأولياء نيابة عنهن، وليس العقد الذي تباشره المرأة بنفسها. وهذا ما تؤكده قصة نزول الآية في شأن معقل بن يسار عندما منع أخته من الزواج، كما سبق بيانه.

وأمَّا إضافة النكاح إليهن: فلتعلقه بها (الزركشي، 1993، ج5، ص.16).

وقد ذكر الفخر الرازي أن هذا التفسير –وإن كان يحتمل المجازية– إلا أنه التفسير الواجب الأخذ به، نظراً للأدلة الحديثية الدالة على بطلان النكاح المباشر من قبل المرأة (الرازي، 2000، ج6، ص. 456).

2. قوله تعالى: ﴿وَيَذَرُونَ أَزْوَاجاً يَتَرَبَّصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْراً فَإِذَا بَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا فَعَلْنَ فِي أَنْفُسِهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ (البقرة: 234).

استدل أبو بكر الجصاص على جواز تزويج المرأة نفسها بقوله تعالى: ﴿فَإِذَا بَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا فَعَلْنَ فِي أَنْفُسِهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ﴾، حيث يفيد النص القرآني صراحةً قدرة المرأة على التصرف في شؤون نفسها دون اشتراط وجود ولي. وبناءً عليه، فإن اشتراط الولي في صحة عقد النكاح يتعارض مع ظاهر هذه الآية الكريمة (الجصاص، 1984، ج2، ص.101).

ورد على هذا الاستدلال بأن الخطاب القرآني في قوله تعالى: ﴿فَلا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ﴾ موجهٌ أصالةً للأولياء، مما يفيد أن العقد لا يتم إلا من خلالهم. ولو كان للمرأة حق العقد المباشر لما كان الخطاب موجهاً للأولياء بهذه الصيغة. هذا التفسير –كما نقله الفخر الرازي– يمثل وجهة النظر الشافعية في المسألة (الرازي، 2000، ج6، ص. 469).

3. قوله تعالى: ﴿فَإِنْ طَلَّقَهَا فَلا تَحِلُّ لَهُ مِنْ بَعْدُ حَتَّى تَنْكِحَ زَوْجاً غَيْرَهُ فَإِنْ طَلَّقَهَا فَلا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا أَنْ يَتَرَاجَعَا إِنْ ظَنَّا أَنْ يُقِيمَا حُدُودَ اللَّهِ﴾ (البقرة: 230).

استدل الكاساني على المسألة من وجهين:

الأول: دلالة الإضافة اللغوية:

حيث أضاف النص القرآني عقد النكاح للمرأة مباشرةً في قوله تعالى: ﴿فَلا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا أَنْ يَتَرَاجَعَا﴾، وهذه الصيغة تفيد جواز تصور العقد منها دون وساطة الولي.

الثاني: دلالة الغاية التشريعية:

إذا كان النكاح هو الغاية التي تنتهي عندها الحرمة بين الزوجين، فإن هذه الغاية تتحقق بعقد المرأة لنفسها، دون اشتراط انتهاء الحرمة بولاية الغير.

ويؤكد هذا الاستدلال أن النص القرآني قد أسند فعل التراجع (أي النكاح) للزوجين مباشرة دون ذكر لولي الأمر» (الكاساني، 1986، ج2، ص.248).

وأجيب: بأنَّ المراد بالنِّكاح في قوله تعالى: ﴿حَتَّى تَنْكِحَ زَوْجاً غَيْرَهُ﴾ هو الوطء وليس العقد؛ لما جاء في الحديث أنَّ المرأة المطلَّقة ثلاثاً لا تحلُّ لزوجها الأول حتى تذوق عسيلة الثَّاني (ابن كثير، ج1، ص. 621).

4.حديث ابن عباس –رضي الله عنهما– أنَّ رسول الله ﷺ قال: «الأيمُ أحقُّ بنفسها من وليِّها، والبكر تستأذن في نفسها وإذنها صماتها» (النيسابوري، 1988، ج2، ص. 1037، رقم: 1421). والأيم اسم لامرأة لا زوج لها بكراً كانت أو ثيباً (السرخسي، د.ت. ج5، 12؛ الكاساني، 1986، ج2، ص. 248).

وأجيب: بأن لفظ: «الأيِّم» المقصود به في هذا الحديث إنَّما هو «المرأة الثَّيِّب»، وبيانه هو مقابلة الأيِّم بالبكر في هذا الحديث، فدل على أن الأيم هو ما ليس ببكر (الماوردي، 1999، ج9، ص. 43).

أما حجة أبي يوسف في رواية عنه:

إن القول بعدم صحة نكاح المرأة بدون ولي يقوم على أسس احتياطية، أهمها:

- حماية الأسرة من زواج غير الكفء
- منع الضرر المحتمل على الأولياء

وذلك لأن التجربة تدل أن:

- ليس كل ولي قادراً على المطالبة بحقوق المرأة القضائية
- ليس كل قاضٍ يحكم بالعدل

حتى مع وجود الولي العادل والقاضي المنصف، فإن النزول إلى المحاكم قد يكون مرهقاً ومذلاً وخاصة في عصور فساد الأحكام، مما يجعل المنع أصلاً أولى من العلاج لاحقاً (المرغيناني، د.ت. ج1 ص 191، شيخي زاده، د.ت. ج1، ص. 332؛ العوفي، 2002، ص. 227).

أما محمد بن الحسن في الرواية المشهورة عنه فاستدل بأدلة منها:

1. حديث عائشة –رضي الله عنها– عن رسول الله ﷺ أنَّه قال: «أيُّما امرأة تزوَّجت بغير إذن وليِّها فنكاحها باطل» (البيهقي، 2003، ج7، ص. 180). والباطل من التصرفات لا حكم له شرعًا كالبيع الباطل ونحوه (الكاساني، 1986، ج2، ص.247).

2. حديث عائشة رضي الله عنها أيضا: «أنّها زوَّجت ابنة أخيها حفصة بنت عبد الرحمن من المنذر بن الزبير، وعبد الرحمن غائب بالشام فلمَّا قدم عبد الرحمن قال: ومثلي يصنع به هذا ويفتات عليه؟ فكلَّمت عائشة المنذر بن الزبير فقال المنذر: ذلك بيد عبد الرحمن، فقال عبد الرحمن: ما كنت أردُّ أمراً قضيتِه، فقرَّت حفصة عند المنذر ولم يكن ذلك طلاقاً» (الأصبحي، 1985، ج2، ص.555، رقم 15). فإنَّ ظاهره أنَّ عائشة رضي الله عنها هي التي عقدت النِّكاح فأجازه عبد الرحمن (السرخسي، د.ت. ج5، ص. 12؛ الدمشقي، د.ت. ج2، ص.659؛ العوفي، 2002، ص.233).

وأجيب: بأنَّ المقصود بتزويج عائشة ابنة أخيها تمهيد النِّكاح وتقرير المهر وأحوال النِّكاح، وأنَّ الذي تولىَّ العقد حقيقة إنَّما هو بعض عصبتها، ونسب التزويج إليها لـمَّا كان تقريره إليها؛ بدليل ما روى عنها أنّها كانت تخطب إليها الجارية من أهلها فإذا بقيت عقدة النِّكاح قالت لبعض أهلها: زوِّج فإن النساء لا ينكحن (ابن عبد البر، 2000، ج6، ص. 32؛ البيهقي، 2003، ج7، ص.183).

3. قالوا إن للأولياء حقا في النكاح بدليل أن لهم حق الاعتراض والفسخ ومن لا حق له في عقد كيف يملك فسخه، والتصرف في حق الإنسان يقف جوازه على جواز صاحب الحق كالأمة إذا زوجت نفسها بغير إذن وليها (الكاساني، 1986، ج2، ص.247).

أما وجه قول الإمام مالك في المشهور عنه:

فهو النظر إلى المصلحة في نكاح من هذا شأنها من النّساء، ويدلّ على ذلك قول الباجي في المنتقى: ووجه رواية الإجازة أن الدنيئة يتعذر عليها رفع أمرها إلى الحاكم، فلو كلّفت ذلك لأضرَّ بها وتعذَّر نكاحها (القرطبي، 1914، ج3، ص. 270).

وأجيب: بأنه ليس من دنية إلا وقد يجوز أن يكون في الرجال من هو أدنى منها فاحتيج إلى احتياط الولي فيها (الماوردي، 1999، ج9، ص.44).

أما داوود الظاهري فقد استند في قوله إلى:

حديث ابن عباس رضي الله عنهما أنَّ النبيّ ﷺ قال: «الأيِّم أحقُّ بنفسها من وليِّها، والبكر تستأذن في نفسها، وإذنها صماتها» (النيسابوري، 1988، ج2، ص. 1037، رقم: 1421).

يستفاد من النص تفريقاً فقهياً بين البكر والثيب في مسألة الولاية على النكاح، يقوم على الأسس التالية:

بالنسبة للثيب:

تعتبر خبرتها السابقة بالرجال كافية لاستغنائها عن تدخل الولي

لها الحق المباشر في التصرف في عقد نكاحها

تعطى الأولوية في القرار على وليها

بالنسبة للبكر:

تعتبر عديمة الخبرة بالرجال

تحتاج إلى تدخل الولي في اختيار الزوج

يبقى القرار النهائي خاضعاً لموافقتها

وقد استند هذا التفريق إلى ظاهر الحديث النبوي الذي جعل أمر البكر مرتبطاً باستئذانها (الماوردي، 1999، ج9، ص. 44).

وأجاب ابن عبد البر بأنه يحتمل أن يكون أراد أنها أحق بأن لا تنكح إلا برضاها خلاف البكر التي للأب أن ينكحها بغير رضاها وأن وليها أحق بإنكاحها فلما قال ﷺ «أيما امرأة نكحت بغير ولي فنكاحها باطل» (البيهقي، 2003، ج7، ص. 180) دل على أن المراد بهذا الأيم أحق بنفسها أن فيها إنما هو الرضى وحق الولي أنه أحق بالتزويج (ابن عبد البر، 2000، ج5، ص.400).

والراجح: وبناء على ما ذكر من الأدلة والمناقشات يتبن والله أعلم رجحان قول الجمهور من عدم صحة النكاح، أما إذا لم يوجد ولي ولا قاض ولا مركز إسلامي أو رجل من المسلمين ففي هذه الحالة يجوز لها أن تلي أمر نكاحها بنفسها نظرا للضرورة.

سُئل فضيلة الشيخ عبد العزيز بن باز –رحمه الله– عن حكم زواج المرأة التي لا ولي لها ولا حاكم.

الجواب:

الحالة المثلى:

- الأفضل أن يتولى عقد نكاحها رئيس المركز الإسلامي أو ما يشبهه
- وذلك لأنه يقوم مقام السلطان في البلاد غير الإسلامية
- حيث يبحث لها عن الكفء المناسب

حالة الضرورة:

- إذا تعذر وجود ممثل شرعي
- يجوز لها أن تعقد زواجها بنفسها بحضور شاهدين
- بصيغة: «زوجتك نفسي» أو «قبلت التزوج منك بكذا»
- مع اشتراط المهر والشروط الشرعية

حول التوكيل:

- لا يجب عليها توكيل أي رجل مسلم
- لكن إن وكلت شخصًا ثقة فلا بأس بذلك
- مع التنبيه أن هذا التوكيل ليس بمنزلة الولاية الشرعية (ابن باز، د.ت. 23839).

المطلب الثاني: حكم الولاية في القانون.

سبق بيان ما نص النظام عليه من جعل الولي وإيجابه شرطًا لصحة النكاح.

المطلب الثالث: الفرق بين الفقه والقانون.

ومن خلال النظر البسيط نرى أن نظام الأحوال الشخصية في المملكة العربية السعودية يتوافق مع أحكام الشريعة في مشروعية الولي من حيث الجملة، وسيأتي بيان تفصيل الأحكام الخاصة بالولي وهل هو شرط صحة أو كمال في المباحث التالية.

المبحث الرابع: الأحق بولاية النكاح.

المطلب الأول: ترتيب الأولياء في الفقه.

اتفق جمهور الفقهاء رحمهم الله على أن الولاية في النكاح تكون على مراتب ثلاثة: القرابة، ثم الولاء، ثم الإمامة (الحنفي، 1937، ج3، ص. 95؛ النووي، 1991، ج 7، ص. 59؛ ابن مفلح، 1997، ج6، ص. 104؛ البغدادي، 2004، ج1، ص. 113).

واختلفوا في ولاية أولي الأرحام كما سيأتي، والمراد بالقرابة هنا هي العصبات النسبية كما في الميراث مع اختلاف بينهم في ترتيبها في النكاح، وبيان أقوالهم في ذلك كالتالي:

المرتبة الأولى: العصبات.

أولا: ترتيب العصبات في ولاية النكاح عند الحنفية (الكاساني، 1986، ج2، ص. 249؛ ابن نجيم، د.ت. ج3، ص. 127؛ خسرو، د.ت. ج1، 338):

1. الابن وابنه وإن نزل.
2. الأب وأبوه وإن علا.
3. الأخ الشقيق.
4. الأخ لأب.
5. ابن الأخ الشقيق.
6. ابن الأخ لأب.
7. العم الشقيق.
8. العم لأب.
9. ابن العم الشقيق.
10. ابن العم لأب.

ثانيا: ترتيب العصبات في ولاية النكاح عند المالكية (السعدي، 2003، ج 2، ص. 420؛ البغدادي، 2004، ج1، 113؛ ابن جزي، د.ت. ج1، ص. 134):

1. الابن وابنه وإن نزل.
2. الأب.
3. الإخوة الأشقاء.
4. الإخوة لأب.
5. بنو الإخوة الأشقاء.
6. بنو الإخوة لأب.
7. الأجداد لأب وإن علوا.
8. العمومة وأبناؤهم وإن نزل.

ثالثا: ترتيب العصبات في ولاية النكاح عند الشافعية (الهيتمي، 1983، ج 7، 247؛ النووي، 1991، ج 7، ص.59؛ الماوردي، 1999، ج9، ص. 91):

1. الأب.
2. الجد العصبي وإن علا.
3. الأخ الشقيق.

4. الأخ لأب.
5. ابن الأخ الشقيق.
6. ابن الأخ لأب.
7. الأعمام.
8. بنو الأعمام سواء كانوا الأعمام لأب أو للجد.

أما الابن فلا ولاية له عندهم على نكاح أمه إلا أن يكون عصبة لها (الهيتمي، 1983، ج7، ص. 243؛ الماوردي، 1999، ج 9، 96).

رابعا: ترتيب العصبات في ولاية النكاح عند الحنابلة (ابن قدامة، د.ت. ج 7، 13؛ المقدسي، د.ت. ج3، 172، البهوتي، د.ت. ج5، 50):

1. الأب.
2. الجد العصبي وإن علا.
3. الابن وابنه وإن نزل.
4. الأخ الشقيق.
5. الأخ لأب.
6. أولاد الأخ الشقيق والأخ لأب وإن سفلوا. (ويقدم ابن الأخ الشقيق على ابن الأخ للأب)
7. العم الشقيق.
8. العم لأب.
9. أبناء الأعمام وإن نزلوا الأقرب فالأقرب.

ومما يلاحظ هنا أن الولاية في العصبات متفق عليها بين الفقهاء من حيث الجملة، وإن اختلفوا في ترتيبهم، ومستندهم في ذلك قوله ﷺ: «لا تنكحوا النساء إلا الأكفاء، ولا يزوجهن إلا الأولياء» (البيهقي، 2003، ج7، ص. 215، رقم 13760؛ الدارقطني، 2004، ج4، ص. 358، رقم 3601)، قال الألباني، الحديث موضوع (الألباني،ج6، 264).

المرتبة الثانية: الولاء؛ وفيه خلاف في ترتيب الولاية ولعدم الحاجة إليه في هذا العصر رأينا الإعراض عن الكلام فيه.

المرتبة الثالثة: الإمامة، ولا خلاف بينهم في صحة تولي الإمام أو ما ينوب عنه كالقضاة النكاح عند عدم الأولياء من العصبات أو تعذرهم (خسرو، د.ت. ج1، ص. 338؛ ابن قدامة، د.ت. ج7، ص. 17)، إلا أن أبا حنيفة وأبا يوسف في رواية يريان صحة ولاية ذوي الأرحام وأنهم مقدمون على السلطان عند عدم العصبات (المرغيناني، د.ت. ج1، ص. 194؛ العيني، 2000، ج5، ص. 93)، بينما يرى جمهور الفقهاء أن الولاية لا تنتقل إليهم وأنه في حالة عدم الأولياء أو تعذرهم فالسلطان ولي من لا ولي له، واستدل الجمهور على ذلك بقوله ﷺ: «السلطان ولي من لا ولي له» (الترمذي، 1998، ج3، ص. 79؛ ابن حنبل، 20001، ج 32، ص. 280، رقم 19518؛ السجستاني، د.ت.، ج2 ص 229، رقم 2085؛ وصححه الألباني، 1985، ج6، ص. 235). فنُقل الولاية إلى السلطان عند عدم الأولياء، وقالوا أيضا: إن الولاية إنما تثبت صونا للقرابة عن نسبة غير الكفء إليها وإلى العصبات الصيانة (المرغيناني، د.ت. ج1، ص. 195).

المطلب الثاني: ترتيب الأولياء في القانون.

نص نظام الأحوال الشخصية في المملكة العربية السعودية في الباب الأول: الفصل الثالث: المادة السابعة عشرة على أن ترتيب الأولياء في الزواج على النحو الآتي:

الأب، ثم وصيه، ثم الجد لأب وإن علا، ثم الابن، ثم ابنه وإن نزل، ثم الأخ الشقيق، ثم الأخ لأب، ثم ابن الأخ الشقيق، ثم ابن الأخ لأب وإن نزل، ثم العم الشقيق، ثم العم لأب، ثم بنوهما وإن نزلوا، ثم أقرب عصبة على ترتيب الإرث، ثم القاضي (المملكة العربية السعودية، 2022، 4 من 57).

المطلب الثالث: الفرق بين الفقه والقانون.

يتفق الفقه والقانون في ترتيب الأولياء في عقد النكاح، حيث أخذ النظام بالترتيب الذي ذكره فقهاء الحنابلة، مما يُظهر التوافق بين الجانبين الشرعي والتنظيمي في هذه المسألة، والحمد لله.

المبحث الخامس: حكم النكاح بغير الولي.

المطلب الأول: حكم النكاح بغير الولي في الفقه.

تحرير محل النزاع:

إذا أنكحها أجنبي بتوكيل منها مع وجود وليها فقد اتفق القائلون باشتراط الولي على عدم صحة هذا العقد (ابن مهنا، د.ت. ج2، ص. 4؛ الشربيني، 1994، ج4، ص. 239؛ ابن قدامة، د.ت. ج7، 7).

وأما إذا وكل الولي نكاحها إلى غيره فقد اتفق الفقهاء رحمهم الله في صحة توكيله غيره في إنكاح موليته في الجملة (الكاساني، 1986، ج2، 231؛ ابن جزي، د. ت. ج 1 ص 134؛ النووي، 1991، ج7، ص. 72؛ ابن قدامة، د.ت. ج7، ص. 19).

كما اتفقوا على صحة تزويج السلطان في نكاح المرأة إذا لم يكن لها ولي من الأولياء (ابن تيمية، 1995، ج3، 81؛ ابن عبدالبر، 2000، ج 5، ص. 393).

وقد وقع الخلاف في حال وكَّلت المرأة أو زوجها رجلاً غير السلطان، حيث لا يخلو الأمر من أحد احتمالين: إما أن يُزَوِّجَها الولي الأبعد مع وجود الأقرب، أو أن تُوكل أمر نكاحها إلى أجنبي مسلم. وهذا يطرح احتمالين: إما أن تكون المرأة في مكان لا يوجد فيه سلطان أو قاضٍ شرعي، أو أن تكون في مكان يوجد فيه سلطان.

الفرع الأول: إنكاح الولي الأبعد مع وجود الولي الأقرب:

فأما إذا أنكح الولي الأبعد مع حضور الأقرب بدون إذنه فقد ذهب جمهور الفقهاء من الحنفية والشافعية والحنابلة (الكاساني،

1986، ج2، ص. 250؛ ابن الصلاح، 1987، ج2، ص. 651؛ ابن قدامة، د.ت. ج7، ص.28) بأن الأقرب مقدم على الأبعد كما في الميراث فكأن الأبعد صار بمنزلة الأجنبي عند حضور الأقرب. وعلى هذا: إذا أنكح الأبعد، والأقرب حاضر من غير إذن منه ولا عذر فالنكاح غير صحيح عند الشافعيّة والحنابلة (البغوي، 1997، ج5، ص 279؛ البهوتي، د.ت. ج5، ص.56).

وأما عند الحنفية ورواية عن الإمام أحمد فيصح النكاح لكنه موقوف على إجازة الولي الأقرب وإذنه (الحصكفي، 2002، ج3، ص.81؛ الكلوذاني، 2004، ج1، ص.385).

وحجتهم في ذلك: أن عقد النكاح مُستحق بالتعصيب؛ فلم يثبت للأبعد مع وجود الأقرب، كالميراث، وبهذا فارق القريبُ البعيد (النووي، د.ت.أ. ج 16، ص. 162؛ ابن قدامة، د.ت. ج7، ص. 28).

وذهب المالكية إلى أن النكاح يكون صحيحا إذا عقده الأبعد مع وجود الأقرب إذا لم يكن الأقرب مجبرا، فإن كان مجبرا – وهو عندهم الأب ووصيه – فلا يصح تزويج الولي الأبعد (الصاوي، 1952، ج2، ص. 363؛ الحطاب، 1992، ج 3، ص. 432؛).

وحجتهم في ذلك: ما جاء عن عمر بن الخطاب ﷺ قال: «لا تنكح المرأة إلا بإذن وليّها، أو ذي الرأي من أهلها، أو السُّلطان». فذو الرأي هم الرجل من العشيرة، ابن العم، أو المولى (الأصبحي، 1994، ج2، ص. 105).

وأُجيب عن هذا الاستدلال بأن الحديث المذكور لا يصح الاحتجاج به في المسألة، وإنما دلالته تنصرف إلى إبطال عقد الولي الأبعد حال حضور الأقرب؛ لأن النص يرجح حق الولي الشرعي على مجرد المشورة من الأقارب (الماوردي، 1999، ج9، ص. 110).

والراجح –والله أعلم– هو مذهب الجمهور في بطلان النكاح حينئذٍ، لقوة أدلتهم وسد الذريعة، مع عدم المقتضي لمخالفتهم حال وجود الولي الأقرب.

الفرع الثاني: تزويج المرأة في الموضع الذي لا ولي لها فيه ولا قاض شرعي:

وأما إذا كانت المرأة – التي لا ولي لها – في موضع ليس فيه قاضٍ شرعي، فاختلف فيها العلماء على قولين:

فذهب المالكية والشافعية في الصحيح، والحنابلة في أحد قوليه إلى أنه يجوز لها أن تولي أمرها رجلاً عدلاً من المسلمين ليعقد نكاحها (القرطبي، 1964، ج3، ص. 76؛ النووي، 1991، ج 7، ص. 50؛ ابن قدامة، د.ت. ج7، ص. 18).

واستدلوا على قولهم هذا بأدلة منها:

1. ثبتت الولاية بالإيمان لكل مؤمن؛ حيث قال الله سبحانه وتعالى: ﴿وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ﴾ (التوبة: 71). (الخرشي، د.ت. ج3، ص.182).

2. القياس؛ إذ هذه ولاية شرعية ثابتة بالنص، فتصح إثبات عقد النكاح بها كولاية النسب وولاية الحاكم، ولأن المحكَّم فيه بمنزلة الحاكم فيثبت به النكاح كالولي (الشربيني، 1994، ج 4، ص. 243).

3. إن اشتراط الولي في هذه الحال –أعني عند تعذر وجود الأولياء والسلطان– يؤدي إلى منع النكاح مطلقاً، فلا يجوز هذا الاشتراط كما لا يجوز اشتراط النسب لمن لا نسب له. (ابن قدامة، د. ت. ج7، ص. 19).

والقول الثاني: لا يجوز النكاح إلا بولي، وهو وجه عند الشافعية، وأحد القولين عند الحنابلة (الماوردي، 1999، ج9، 50؛ ابن قدامة، د. ت. ج7، ص. 19).

واستدلوا على هذا القول بأدلة منها:

1. عموم الأخبار في اشتراط الولي (الماوردي، 1999، ج9، 50؛ ابن قدامة، د. ت. ج7، ص. 19)، ومنها: حديث: «لا نكاح إلا بولي... والسلطان ولي من لا ولي له» (الترمذي، 1998، ج3، ص. 79؛ ابن حنبل، 20001، ج 32، ص. 280، رقم 19518؛ السجستاني، د.ت.، ج2 ص 229، رقم 2085؛ وصححه الألباني، 1985،ج6، ص.235).

ويُورد على هذا الاستدلال: أن الحديث وارد في حال وجود السلطان، بينما مسألتنا تختص بحال عدم وجوده، فلا يصح الاستشهاد به هنا.

2. القياس على حالة الشهود؛ فكما أنه لا يجوز عقد النكاح بدون وجود الشهود، فكذلك لا يصح بدون الولي. (الماوردي، 1999، ج9، 50؛ الروياني، 2009، ج9، ص.46).

وأُجيب عن هذا القياس: بأن بين الشهود والولي فرقاً جوهرياً، فالشهود إنما شُرعوا لتحقيق الاستيثاق وحفظ الأنساب، بينما الولي قُصد به صيانة المرأة ونفي العار عنها. (الماوردي، 1999، ج9، 50).

والراجح – والله أعلم – هو ترجيح القول الأول لموافقته الأدلة الشرعية وقوة استدلاله. وعليه: فإن للجمعيات والمراكز الإسلامية في البلاد غير الإسلامية ولاية تزويج المسلمات في حالات ثلاث: غياب الولي غياباً غير مرجو، أو كون المرأة مسلمة حديثة، أو كان وليها كافراً لا يحل له تزويجها.

ذكر القرطبي وإذا وجدت المرأة في مكان خالٍ من السلطان الشرعي، وانعدمت ولايتها الأصلية، فإنها تُحال إلى ثقة من جيرانها الصالحين ليتولى تزويجها، فيصبح ولياً لها في هذه الحالة الضرورية، إذ لا بد للناس من النكاح، ويعملون فيه بأفضل الصور الممكنة. (القرطبي، 1964، ج3، ص. 76).

ذكر شيخ الإسلام ابن تيمية وإذا تعذر وجود من له ولاية النكاح شرعاً، انتقلت الولاية إلى الأصلح ممن له نوع ولاية عامة، كرئيس القرية (المسمى بالدهقان) أو أمير القافلة ونحوهم ممن لهم ولاية في غير شؤون النكاح. (ابن تيمية، 1987، ج5، 451).

صرح الشيخ ابن باز رحمه الله بأن المرأة إذا وجدت في بلد لا ولي لها فيه – لا أب ولا أخ ولا ابن عم – فإن ولاية تزويجها تنتقل إلى الحاكم، استناداً إلى الحديث النبوي: «السلطان ولي من لا ولي له». فإذا انتفت وجود الحاكم والقاضي، كما في حالة الأقليات المسلمة في الدول غير الإسلامية، فإن رئيس المركز الإسلامي يقوم مقام الولي، باعتباره بمثابة السلطان في تلك الحالة، فيتولى تزويجها بالكفء عند عدم وجود الأولياء. (ابن باز، د.ت).

الفرع الثالث: تزويج المرأة برجل من المسلمين مع وجود السلطان في البلد:

أما إذا وكّلت المرأةُ رجلاً مسلماً بعقد نكاحها مع وجود السلطان في البلد – دون أن يكون هذا الرجل من أوليائها أو ممثلاً للمحكمة أو لإدارة إسلامية – وهو ما يعرف في بعض البلاد بالنكاح العرفي، فإن جمهور العلماء يرون بطلان هذا العقد وعدم صحته (ابن جزي، د.ت. ج1، ص. 134؛ الشربيني، 1994، ج4، ص. 243؛ ابن قدامة، د.ت. ج7، ص.19) للأدلة العامة التي جاء فيها اشتراط الولي، ولما بيناه في المسألة السابقة.

وذهب بعض الشافعية والمالكية إلى صحة العقد (الرملي، 1984، ج6، ص. 224؛ الدسوقو، د.ت. ج2، ص.226؛ الشربيني، 1994، ج4، ص.243).

والراجح – والله أعلم – هو مذهب الجمهور القاضي ببطلان هذا النكاح، لظهور الأدلة الشرعية الدالة على اشتراط الولي أو نائبه من الحكام، ولا سيما مع وجود السلطان القادر على التزويج، مما ينفي دعوى الضرورة. أما القول المخالف فليس عليه من الأدلة ما يعضده.

الفرع الرابع: تزويج المرأة نفسها دون ولي.

اتفق العلماء على مشروعية الولاية في النكاح للمرأة، مع اختلافهم في حكم تزويج المرأة نفسها بلا ولي:

1. جمهور الفقهاء (المالكية والشافعية والحنابلة):

- ذهبوا إلى بطلان العقد بدون ولي، وأنه يجب فسخه.
- إذا حصل الدخول فلها المهر مقابل الاستمتاع (ابن مهنا، د.ت؛ الشربيني، 1994؛ ابن قدامة، د.ت).

2. الحنفية:

- المشهور عند أبي حنيفة: يصح نكاح البالغة بلا ولي، ولو بغير كفء، مع حق الأولياء في الاعتراض (السرخسي، د.ت؛ الكاساني، 1986).
- رأي أبي يوسف (المفتى به): ينفذ النكاح إن كان الزوج كفؤاً فقط (الكاساني، 1986).
- – رأي محمد بن الحسن: لا يصح العقد إلا بإجازة الولي (السرخسي، د.ت؛ الزيلعي، 1313هـ).

3. المالكية في الرأي المشهور في مذهبه (التفصيل بحسب المنزلة الاجتماعية):

- المرأة الدنيئة: يصح نكاحها بولاية القاضي.
- المرأة الشريفة: لا يصح إلا بعد الدخول ومرور زمن طويل (الدسوقي، د.ت؛ ابن مهنا، د.ت).

4. الظاهرية: يصح نكاح الثيب بلا ولي دون البكر (النووي، 1972؛ ابن عبدالبر، 2000).

التوصية: الأولى للمرأة إشراك الولي ستراً وحفظاً للكرامة (ابن نجيم، د.ت؛ العوفي، 2002).

وقد ذُكرت هذه المسألة وأدلتها ومناقشتها بالتفصيل في المبحث الثالث.

المطلب الثاني: حكم النكاح بغير الولي في القانون.

النص القانوني المنظم لولاية التزويج في نظام الأحوال الشخصية السعودي يتمثل في المواد التالية:

المادة التاسعة عشرة:

في حال تعذّر حضور ولي المرأة الأصلي أو استحالة تبليغه، تنتقل ولاية التزويج إلى الولي التالي في الترتيب بناءً على طلب المرأة وأمر المحكمة.

المادة العشرون (الفقرة الثانية): تختص المحكمة بتزويج المرأة المعضول عنها – بناءً على طلبها أو طلب ذي المصلحة – ولها صلاحية:

1. نقل الولاية إلى أي من الأولياء الآخرين إذا رأت في ذلك مصلحة.
2. تفويض أي من المرخص لهم نظاماً بإجراء عقد النكاح.» (المملكة العربية السعودية، 2022، 5من 57).

وفي الفقرة الثانية من المادة الثانية والثلاثين: استثناء من الفقرة رقم (1) من هذه المادة: يكون عقد الزواج فاسدًا إذا كان بلا إيجاب من الولي أو بلا شهود، ثم قال في المادة الرابعة والثلاثين:

1. تفسخ المحكمة عقد الزواج الفاسد ولا يترتب عليه أثر قبل الدخول إلا الطلاق إذا أوقعه الزوج فيقع بائنًا بينونة صغرى.
2. يترتب على زواج الفاسد بعد الدخول ما يأتي:

أ ـ استحقاق المرأة المهر المسمى.

ب ـ ثبوت نسب الولد.

ج ـ وجوب العدة.

د ـ حرمة المصاهرة.

هـ ـ استحقاق المرأة النفقة ما لم تكن عالمة فساد العقد.

و ـ الطلاق إذا أوقعه الزوج فيقع بائنًا بينونة صغرى.

المطلب الثالث: الفرق بين الفقه والقانون.

يتفق الفقه والقانون على اشتراط الولي في عقد النكاح، فإذا امتنع الولي الأصلي أو تعذر وجوده، تنتقل الولاية إلى الأقرب فالأقرب من الأولياء. وفي حال تعذر ذلك، تتولى المحكمة أو من تفوضه مهمة العقد، بما يتوافق مع الأحكام الشرعية.

أما في الدول التي لا تطبق أحكام الشريعة في قوانين الأسرة، فيجوز للجهات المتخصصة في إدارة شؤون الجالية المسلمة –كالمراكز والجمعيات الإسلامية– أن تنوب عن الولي عند عدم وجوده أو إذا كان غير مسلم، حيث تقوم بتزويج المرأة بعد موافقتها على الزوج الكفء.

بخلاف ذلك، إذا تولى عقد النكاح شخص ليس من الأولياء ولا مفوضًا من الجهة المختصة، فإن العقد يعد باطلًا وفقًا للأحكام القانونية والفقهية المقررة.

الخاتمة

وتتضمن خلاصة ونتائج ما توصل إليه الباحث بعد البحث ودراسة الموضوع، وتتمثل فيما يأتي:

أولا: اتفاق وانسجام الفقه والقانون السعودي في مشروعية الولاية في النكاح.

ثانيا: اتفاق وانسجام الفقه والقانون السعودي في حكم الولاية في الفقه.

ثالثا: اتفاق وانسجام الفقه والقانون السعودي في ترتيب الأولياء في النكاح وأن المذهب الفقهي الذي اختاره القانون في ذلك هو ترتيب الحنابلة.

رابعا: تكاد تتفق الفقه والقانون السعودي في أنه لا نكاح بغير ولي، وعند عضل الولي أو غيابه فتنتقل الولاية للأقرب من الأولياء، وإن تعذر ذلك تولت المحكمة أو تفويض من رُخص له بإجراء عقد الزواج.

خامسا: اتفاق وانسجام الفقه والقانون السعودي في بطلان تزويج المرأة نفسها وعدم نفوذ عقدها من غير ضرورة.

توصيات البحث:

يوصي الباحث بما يلي:

1. نشر الوعي بين أفراد المجتمع، وخاصة النساء والأولياء، بأحكام ولاية النكاح وشروطها وفق الفقه الإسلامي والنظام السعودي.
2. العمل على توحيد اجتهادات المحاكم في قضايا النكاح المتعلقة بولاية الولي، خاصة عند الخلاف بين الأولياء أو امتناعهم عن التزويج.
3. تبسيط الإجراءات النظامية للبنت الراشدة إذا رفض وليها تزويجها من الكفء دون سبب شرعي.
4. بحث إمكانية الأخذ بالرأي الفقهي الذي يجيز للمرأة البالغة العاقلة تزويج نفسها في حال تعذر وجود الولي أو تعسفه، مع ضوابط شرعية.
5. تفعيل المنصات الإلكترونية لتوثيق عقود النكاح مع التحقق من شروط الولاية والكفاءة بشكل دقيق.

المراجع

ابن الصلاح، عمرو عثمان بن عبد الرحمن المعروف. (1987). فتاوى ابن الصلاح. (تحقيق: موفق عبد الله عبد القادر). مكتبة العلوم والحكم.

ابن باز، عبد العزيز بن عبد الله. (د.ت). فتاوى سماحة الشيخ على الموقع الرسمي. استرد من رابط الموقع: https://binbaz.org.sa/fatwas/kind/1

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1987). الفتاوى الكبرى. (ط1). دار الكتب العلمية.

ابن تيمية، عباس أحمد بن عبد الحليم. (1995). مجموع الفتاوى. (تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم). المدينة النبوية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن جزي، قاسم محمد بن أحمد بن محمد بن عبد الله. (د.ت). القوانين الفقهية.

ابن حنبل، أحمد بن محمد الشيباني. (2001). مسند الإمام أحمد بن حنبل. (تحقيق شعيب الأرنؤوط وعادل مرشد وآخرون، إشراف عبد الله بن عبد المحسن التركي). مؤسسة الرسالة.

ابن خلكان، أحمد بن محمد الإربلي. (د.ت.). وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان. (تحقيق إحسان عباس). دار صادر.

ابن رشد الحفيد، محمد بن أحمد. (د.ت). بداية المجتهد ونهاية المقتصد. دار الحديث.

ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله القرطبي. (2000). الاستذكار. (ط1). (تحقيق سالم محمد عطا، محمد علي معوض). دار الكتب العلمية.

ابن عرفة، محمد بن محمد (2014). المختصر الفقهي. مؤسسة خلف أحمد الحبتور للأعمال الخيرية.

ابن فارس، أحمد بن فارس القزويني الرازي. (1979). معجم مقاييس اللغة. (تحقيق عبد السلام محمد هارون). دار الفكر.

ابن فرحون، إبراهيم بن علي. (د.ت.). الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب. (تحقيق وتعليق محمد الأحمدي أبو النور). دار التراث للطبع والنشر.

ابن قدامة، محمد عبد الله بن أحمد الشهير. (د.ت). المغني. مكتبة القاهرة.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (1999). تفسير ابن كثير (تفسير القرآن العظيم). (ط2). (تحقيق سامي بن محمد سلامة). دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.

ابن ماجه، محمد بن يزيد بن ماجة القزويني. (2009). سنن ابن ماجه. (ط1). (المحقق: شعيب الأرنؤوط). دار الرسالة العالمية.

ابن مفلح، إبراهيم بن محمد. (1997). المبدع في شرح المقنع. (ط1). دار الكتب العلمية.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1994). لسان العرب. (ط3). دار صادر.

ابن مهنا، أحمد بن غانم. (د.ت.). الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني. دار الفكر.

ابن نجيم، دين بن إبراهيم. (د.ت). البحر الرائق شرح كنز الدقائق. (ط3). دار الكتاب الإسلامي.

أحد أعضاء ملتقى أهل الحديث. (د.ت). الوفيات والأحداث. المكتبة الشاملة. (ملف غير مطبوع).

الأزهري، محمد بن أحمد. (2001). تهذيب اللغة. (تحقيق: محمد عوض مرعب). (ط1). دار إحياء التراث العربي.

الإسنوي، عبد الرحيم بن الحسن. (1999). نهاية السول شرح منهاج الوصول. (ط1). دار الكتب العلمية.

الأصبحي، مالك بن أنس. (1994). المدونة. (ط1). دار الكتب العلمية.

الأصبحي، مالك بن أنس، (1985). الموطأ. (تحقيق. محمد فؤاد عبد الباقي). دار إحياء التراث العربي.

الألباني، محمد ناصر الدين. (1985). إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل. (ط3). (إشراف زهير الشاويش). المكتب الإسلامي.

الأنصاري، زكريا بن محمد. (د.ت.). أسنى المطالب في شرح روض الطالب. دار الكتاب الإسلامي.

البابرتي، محمد بن محمد الرومي. (د.ت). العناية شرح الهداية. دار الفكر.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1993). صحيح البخاري. (ط5). (تحقيق: د. مصطفى ديب البغا). دمشق: دار ابن كثير، دار اليمامة.

البغدادي، محمد عبد الوهاب بن علي. (2004). التلقين في الفقه المالكي. (ط1). (تحقيق: ابي أويس محمد بو خبزة الحسني التطواني). بيروت: دار الكتب العلمية.

البغوي، محمد الحسين بن مسعود. (1997). التهذيب في فقه الإمام الشافعي (تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض). (ط1). دار الكتب العلمية.

البهوتي، منصور بن يونس. (د.ت.). كشاف القناع عن متن الإقناع. دار الكتب العلمية.

البيهقي، بكر أحمد بن الحسين. (2003). السنن الكبرى. (ط3). (تحقيق: محمد عبد القادر عطا). بيروت: دار الكتب العلمية.

الترمذي، محمد بن عيسى. (1998). سنن الترمذي – الجامع الكبير. (تحقيق بشار عواد معروف). دار الغرب الإسلامي.

الجرجاني، علي بن محمد الشريف. (1983). التعريفات. (ط1). دار الكتب العلمية.

الجصاص الحنفي، أحمد بن علي الرازي. (1994). الفصول في الأصول. الكويت: وزارة الأوقاف. (ط3).

الجصاص، أحمد بن علي الرازي. (1984). أحكام القرآن (تحقيق: محمد صادق القمحاوي). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الحصكفي، محمد بن علي. (2002). الدر المختار شرح تنوير الأبصار وجامع البحار (تحقيق: عبد المنعم خليل إبراهيم). دار الكتب العلمية.

الحطاب، محمد بن محمد. (1992). مواهب الجليل في شرح مختصر خليل. (ط3). دار الفكر.

الحنفي، فضل عبد الله بن محمود. (1937). الاختيار لتعليل المختار. مطبعة الحلبي.

الخرشي، محمد بن عبد الله. (د.ت). شرح مختصر خليل. دار الفكر للطباعة.

خسرو، محمد بن فرامرز بن علي. (د.ت.). درر الحكام شرح غرر الأحكام. دار إحياء الكتب العربية.

الخطابي، حمد بن محمد. (1932). معالم السنن. (ط1). المطبعة العلمية.

الدارقطني، حسن علي بن عمر بن أحمد البغدادي. (2004). سنن الدارقطني. (ط1). (تحقيق: شعيب الارنؤوط، حسن عبد المنعم شلبي، عبد اللطيف حرز الله، أحمد برهوم). مؤسسة الرسالة.

الدسوقي، محمد بن أحمد. (د.ت). الشرح الكبير وحاشية الدسوقي. دار الفكر.

الدمشقي، عبد الغني بن طالب. (د.ت). اللباب في شرح الكتاب (تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد). المكتبة العلمية.

الذهبي، محمد بن أحمد. (1988). معجم الشيوخ الكبير (تحقيق: الدكتور محمد الحبيب الهيلة). (ط1). مكتبة الصديق.

الذهبي، محمد بن أحمد. (2003). تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام. (تحقيق بشار عواد معروف). دار الغرب الإسلامي.

الرازي، محمد بن أبي بكر. (1999). مختار الصحاح. تحقيق يوسف الشيخ محمد. (ط5). المكتبة العصرية.

الرازي، محمد بن عمر الملقب بفخر الدين. (2000). تفسير الرازي (مفاتيح الغيب). (ط3). دار إحياء التراث العربي.

الرملي، محمد بن أبي العباس شمس الدين. (1984). نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج. بيروت: دار الفكر.

الروياني، عبد الواحد بن إسماعيل. (2009). بحر المذهب في فروع المذهب الشافعي (تحقيق: طارق فتحي السيد). دار الكتب العلمية.

الزبيدي، عثمان بن المكي. (د.ت). توضيح الأحكام شرح تحفة الحكام. المطبعة التونسية.

الزحيلي، وهبة بن مصطفى. (د.ت.). الفقه الإسلامي وأدلته. (ط4). دار الفكر، الطبعة الرابعة.

الزركشي، محمد بن عبد الله. (1993). شرح الزركشي. دار العبيكان.

الزهراء، أسامة. (د.ت). المعجم الجامع في تراجم العلماء وطلبة العلم المعاصرين. ملتقى أهل الحديث.

الزيلعي، عثمان بن علي البارعي. (1313هـ). تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق. المطبعة الكبرى الأميرية.

سابق، سيد. (1977). فقه السنة. (ط3). دار الكتاب العربي.

السِّجِسْتاني، سليمان بن الأشعث. (د.ت.). سنن أبي داود. (تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد). المكتبة العصرية.

السرخسي، محمد بن أحمد شمس الأئمة. (د.ت). المبسوط. دار المعرفة.

السعدي، محمد عبد الله بن نجم. (2003). عقد الجواهر الثمينة في مذهب عالم المدينة (تحقيق: حميد بن محمد لحمر). دار الغرب الإسلامي.

الشافعي، محمد بن إدريس. (1990). الأم. بيروت: دار المعرفة. (بدون طبعة).

الشربيني، محمد بن أحمد الخطيب. (1994). مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج. دار الكتب العلمية.

شيخي زاده، عبد الرحمن بن محمد بن سليمان. (د.ت.). مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر. دار إحياء التراث العربي.

الصاوي، أحمد بن محمد. (1952). حاشية الصاوي على الشرح الصغير (بلغة السالك لأقرب المسالك إلى مذهب الإمام مالك) (تصحيح: لجنة برئاسة الشيخ أحمد سعد علي). مكتبة مصطفى البابي الحلبي.

الصفدي، خليل بن أيبك بن عبد الله. (2000). الوافي بالوفيات (تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى). دار إحياء التراث.

الصنعاني، محمد بن إسماعيل. (1433 هـ). سبل السلام الموصلة إلى بلوغ المرام. (ط3). (تحقيق محمد صبحي حسن حلاق). دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع.

الطبري، محمد بن جرير. (2000). تفسير الطبري (جامع البيان في تأويل القرآن). (تحقيق أحمد محمد شاكر). مؤسسة الرسالة.

العسقلاني، أحمد بن علي. (1999). المطالب العالية بزوائد المسانيد الثمانية. (تحقيق: مجموعة من الباحثين). دار العاصمة، دار الغيث.

العوفي، عوض بن رجاء بن فريج. (2002). الولاية في النكاح. عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية.

العيني، محمد محمود بن أحمد. (2000). البناية شرح الهداية. دار الكتب العلمية.

الفارابي، إسماعيل بن حماد. (1987). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. (تحقيق أحمد عبد الغفور عطار). (ط4). دار العلم للملايين.

الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب. (2005). القاموس المحيط. (تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة). (ط8). مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

القرطبي، سليمان بن خلف. (1914). المنتقى شرح الموطأ. مطبعة السعادة.

القرطبي، محمد بن أحمد. (1964). الجامع لأحكام القرآن. (ط2). (تحقيق أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش). دار الكتب المصرية.

القليوبي، أحمد سلامة، والبرلسي، أحمد. (د.ت.). حاشيتا قليوبي وعميرة. دار الفكر.

الكاساني، بكر بن مسعود بن أحمد. (1986). بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع. (ط3). دار الكتب العلمية.

الكلوذاني، محفوظ بن أحمد. (2004). الهداية على مذهب الإمام أبي عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني (تحقيق: عبد اللطيف هميم – ماهر ياسين الفحل). (ط1). مؤسسة غراس للنشر والتوزيع.

المالكي، محمد بن أحمد. (1989). منح الجليل شرح مختصر خليل. دار الفكر.

الماوردي، حسن علي بن محمد الشهير. (1999). الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي (تحقيق: الشيخ علي محمد معوض – الشيخ عادل أحمد عبد الموجود). دار الكتب العلمية.

المرغيناني، حسن علي بن أبي بكر. (د.ت). الهداية في شرح بداية المبتدي (تحقيق: طلال يوسف). دار احياء التراث العربي.

مصطفى، وآخرون. (د.ت.). المعجم الوسيط. دار الدعوة.

المقدسي، موسى بن أحمد. (د.ت.). الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل. (تحقيق عبد اللطيف محمد موسى السبكي). دار المعرفة.

المملكة العربية السعودية. (2022). نظام الأحوال الشخصية (مرسوم ملكي رقم م/73، 9 مارس).

النووي، زكريا محيي الدين يحيى بن شرف. (1972). شرح النووي على مسلم. (ط2دار إحياء التراث العربي. (ط2).

النووي، زكريا محيي الدين يحيى بن شرف. (1991). روضة الطالبين وعمدة المفتين. (ط3). (تحقيق: زهير الشاويش). المكتب الإسلامي.

النووي، يحيى بن شرف. (د.ت.أ). المجموع شرح المهذب. دار الفكر.

النووي، يحيى بن شرف. (د.ت.ب). تهذيب الأسماء واللغات. (تحقيق شركة العلماء بمساعدة إدارة الطباعة المنيرية). دار الكتب العلمية.

النيسابوري، مسلم بن الحجاج القشيري. (1988). صحيح مسلم. (تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي). مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.

الهيتمي، محمد أحمد بن حجر. (1983). تحفة المحتاج في شرح المنهاج. المكتبة التجارية الكبرى

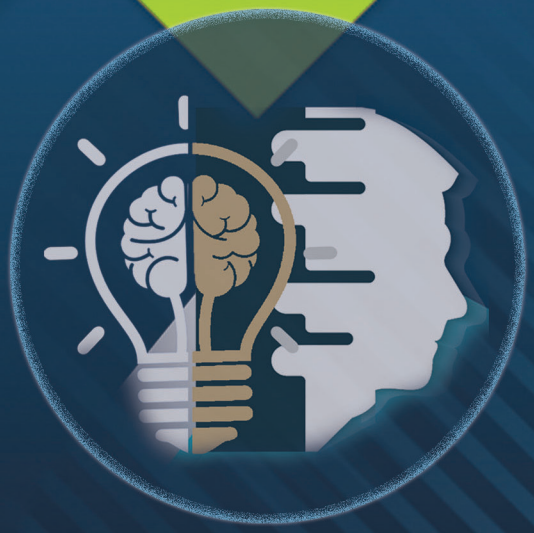
وزارة الأوقاف الكويت. (1404–1427هـ). الموسوعة الفقهية الكويتية. عدد الأجزاء: 45 جزءا.

Journal of Human Sciences
At Hail University

جامعة حائل
University of Ha'il

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail



Eighth year, Issue 26
Volume 3, June 2025

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658