الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

مجلة الجامعة الإسلامية

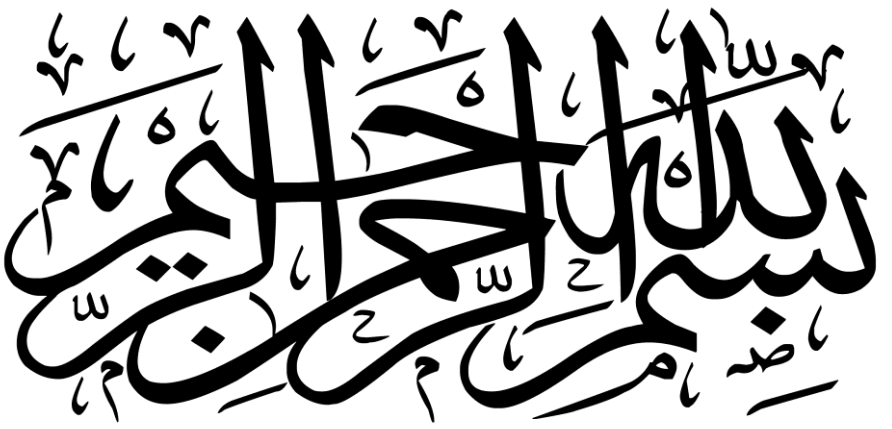
للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

ذو الحجة 1441هـ / يوليو 2020م

العدد 2

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH


بسم الله الرحمن الرحيم

معلومات الإيداع

في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية:

رقم الإيداع: 1441/7131 وتاريخ ١٤٤١/٠٦/١٨

رقم ردمد: 1658-8509

النسخة الإلكترونية

رقم الإيداع: 1441/7129 وتاريخ ١٤٤١/٠٦/١٨

رقم ردمد: 1658/8495

الموقع الإلكتروني للمجلة

https://journals.iu.edu.sa/ESS

ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة إلى البريد الإلكتروني:

iujournal4@iu.edu.sa

البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء الباحثين

ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطّبع محفوظة للجامعة الإسلامية

هيئة التحرير

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

(رئيس التحرير)

أ.د. عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

(مدير التحرير)

***

معالي الأستاذ الدكتور/ راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقًا أستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د. إبراهيم عبدالرافع السمدوني

أستاذ أصول التربية بجامعة الأزهر

أ.د. بندر بن عبدالله الشريف

أستاذ علم النفس بالجامعة الإسلامية

أ.د. عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية

أ.د. عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الإسلامية

أ.د. عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري

أستاذ الجغرافيا الاقتصادية جامعة القصيم

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية

***

سكرتير التحرير: مجتبى الصادق المنا

الهيئة الاستشارية

معالي الأستاذ الدكتور/ محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن

معالي الأستاذ الدكتور/ سعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي الدكتور/ حسام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب

الأستاذ الدكتور/ سليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

الأستاذ الدكتور/ خالد بن حامد الحازمي

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية

الأستاذ الدكتور/ سعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

الأستاذ الدكتور/ عبدالله بن ناصر الوليعي

أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

قواعد وضوابط النشر في المجلة(*)

- أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلًّا من بحوثٍ سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهج البحث العلمي وقواعده.
- ألا يتجاوز مجموع كلمات البحث (١٢,٠٠٠) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي، وقائمة المراجع.
- لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنّشر في المجلّة إلاّ بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السّادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، ومقدّمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمّن النّتائج والتّوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
- يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًّا؛ بصيغة (word) وبصيغة (pdf)، ويرفق تعهّدًا خطّيًّا بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.

(*) يرجع في تفصيل هذه القواعد العامة إلى الموقع الإلكتروني للمجلة https://journals.iu.edu.sa/ESS.

محتويات العدد

التربية الوقائية في التصدي للأزمات والكوارث والوباء في مؤسسات التعليم في ضوء التربية الإسلامية ٩

أ.د/ محمد بن شحات حسين الخطيب

درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP ٨٣

د. عمر علي الرفايعه

واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم ١٣٥

د. نايف بن عماش السويلم العنزي

دور المناهج الدراسية بالمرحلة الثانوية في تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية "دراسة تحليلية في ضوء وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية" ١٩٥

د. عادل بن عايض بن عوض المغذوي

متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ٢٧٣

د. حسن محمد علي الزهراني

تصور مقترح لتطوير البيئة التعليمية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية ٣٤٣

د. خالد هديبان الحربي

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 ٤٠٣

د. رحمة بنت علي الغامدي

فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ٤٦٩

د. أحمد بن محمد بن أحمد شيخ

SECOND LANGUAGE ACQUISITION THROUGH THE FLIPPED LEARNING PARADIGM: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW ٥٢٥

د.سلطان بن عبدالعزيز الملحس

سياسة السلطان الأشرف قايتباي في التعامل مع اللاجئين والمنفيين السياسيين والوفود السياسية في الفترة ٨٧٢-٩٠١ هـ/ ١٤٦٨-١٤٩٦ م ٥٥٩

د. عبدالعزيز بن فايز بن حسن القبلي

التربية الوقائية في التصدي للأزمات والكوارث والوباء
في مؤسسات التعليم في ضوء التربية الإسلامية

أ.د/ محمد بن شحات حسين الخطيب

أستاذ أصول التربية بكلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز

DOI: 10.36046/2162-000-002-001

ملخص الدراسة

تصـــدت الدراســـة لرصـــد دور التربية الوقائية في مواجهة الأزمات والطوارئ والكوارث في المؤسـسـات التعليمية في ضـوء التربية الإسـلامية. واسـتهدفت تبيان مفهوم التربية الوقائية المعاصـر وأهميته التطبيقية في مؤســســات التعليم في المســتويات المختلفة، مع تحديد بعض جوانب التأهيل للتربية الوقائية التي ينبغي أن تتوفر بهذه المؤسسات. كما استهدفت الدراسة مناقشة حدود المشاركة المجتمعية للمؤسـسـات التعليمية في ميدان التربية الوقائية، ورصـد المعوقات التي تحول دون ترسـيخ وتفعيل دور المؤسـسـات التعليمية المهمش في جانب التربية الوقائية، علاوة على اسـتعراض بعض النماذج التي تجســـد التربية الوقائية في التعليم من أجل التصـــدي للأزمات والأخطار والطوارئ والأوبئة والكوارث الطبيعية. واعتمدت الدراســـة على المنهج الكيفي الذي يقوم على التحليل تفسيرًا ونقدًا واستنباطًا.

واتضح من عملية الاستنباط أن التربية الوقائية لمواجهة الأزمات والأوبئة والكوارث لها جذور راسخة في التربية الإسلامية، وأن هدفها تحصين منسوبي المؤسسات التعليمية ضد هذه الأزمات، هذا فضـلًا عن أنها تعزز الروابط الاجتماعية وتعمل على اسـتتباب الأمن، وأنها يمكن أن تتم قبل حدوثها. وإلى جانب ذلك تبين أن الأزمات والكوارث والأوبئة هي بقدر الله، وهي تحتم العودة إلى الصراط المستقيم والتوبة والاستغفار، والإقلاع عن الذنوب والمعاصي، وأن المسؤولين كل فيما تقع عليهم مسؤولية إدخالها في مناشط الحياة التعليمية عبر التربية المدنية أو غيرها، وأن نجاح برامج التربية الوقائية في التعليم يتطلب الإبداع، كما ينبغي عند حدوث الأزمات الاستهانة أو الاستهانة بها أو الاسـتهانة بمن يدير هذه الأزمات وإطلاق التعليقات السـاخرة ونحوه، مع الالتزام بتقوى الله في السر والعلن؛ لأن التقوى هي مصدر الوقاية من كل الشرور والأخطار.

Abstract

The aimed to discuss the role of prevention education in facing and managing crises in the educational institutions through Islamic education measures.

Concept of prevention education was studied to show its importance in the education Arena, and how educational settings can take special action to train those who are suppose to be in charge during crises. The researcher sheep some lights on the barriers and obstacles stand to the success of prevention education in these institutions, and illustrate some typical and ideal examples on how to go about such interventions.

The study was based on qualitative approach with special attention to analyses which belt on three measures. The results showed a great deal of evidence that Islamic education is a major source of prevention education in the educational institution, and this must be considered in establishing plans in schools and universities to prevent them A accurately during crises times, specially in pandemic and natural crises and disasters.

مقدمة:

المؤسسات التعليمية هي أحد أكبر مواقع التجمعات السكانية في أي مجتمع من المجتمعات، وفيها يقضي ملايين الطلبة أوقاتا تزيد عن أي مكان آخر يقضون فيه أوقاتهم خلاف أوقات النوم. وهذه المؤسسات عرضة كغيرها للعديد من الطوارئ والأزمات والأخطار، وكلما كانت لديها المقدرة الكافية على التصدي للمواقف الصعبة أدي ذلك إلى تقليص حجم الأضرار الناتجة عن تلك الطوارئ والأزمات والأخطار، واكتسب منسوبوها ذكورًا وإناثًا مزيدًا من المهارات والمعارف والاتجاهات لحسن المقامة والتصدي للمتغيرات المختلفة التي قد تعصف بها.

ولذلك، فإن مؤسسات التعليم يتطلب العمل بها إعدادًا لمختلف مرتاديها لمواجهة الأزمات والأخطار، وامتلاك حسن التصرف، وهذا كله هو جزء أساسي من مهام إدارتها وتشغيلها، ولا يمكن التماس العذر لأي مؤسسة منها عند وقوع أخطار بها كان بالإمكان تجنبها أو تقليص حجمها (القميزي، ٢٠١٨).

ومن هذا المنطلق اتخذت دول عديدة في العالم خطوات مهمة إزاء ترسيخ مبادئ التربية الوقائية بمؤسساتها التعليمية، وبمختلف مؤسساتها الأخرى فقد أظهرت وزارة الخارجية الألمانية في تقرير لها أن الهدف من التربية الوقائية هو الحد من الآثار المتوقعة وبخاصة الطبيعية منها، قبل وقوعها، بحيث يعمل شركاء عدة معًا على دراسة الأخطار المحتملة لأماكن معينة، أو لسائر الإقليم أو الموطن لمعرفة نسبة الخطر المحدق، وأفضل الوسائل لتجنبه أو التقليل من آثاره، وتعزيز دور الجميع لحسن التصرف إزاءه عند

حدوثه، وآليات التعامل مع الخطر، وسبل الإنقاذ في الوقت المناسب، وتخفيف المعاناة والمحافظة على كرامة الإنسان عند حدوث الأضرار (https://almanla.diplo.de/ardz-ar/-/2230508).

ومعروف أن الإسلام يرسخ جذور التربية الوقائية عبر العديد من التشريعات الواردة فيه، كباب درء المفاسد، وباب سد الذرائع، هذا فضلًا عن حث الأفراد والمؤسسات على اتخاذ الإجراءات الكفيلة بمنع المصاعب الطبيعية عبر وسائل الوقاية اللازمة، وعبر باب الأخذ بالأسباب سواء في موضوعات الغذاء والصحة، أو الوقاية من الأمراض والأوبئة المعدية، أو الوقاية من الكوارث بأنواعها (الحدري، ١٤١٧)، (القميزي،٢٠١٨).

والناس على وجه البسيطة ليسوا دائمين؛ إذ لهم وقت معلوم يعيشون فيه عليها، ولهم وقت معلوم يموتون فيها، وتنتقل أرواحهم إلى الملأ الأعلى حتى موعد البعث والنشور. وقد قدر الله للأرض أقواتها، وقدر للبشر ولسائر المخلوقات الرزق بحكمة في التيسير والتمكين، وبحكمة في التقتير والقلة. والبشر يعيشون في هذه البسيطة عيشة اختبارية، فيمسهم القرح وتتم مداولة الأيام بينهم. قال تعالى {إِن يَمْسَسْكُمْ قَرْحٌ فَقَدْ مَسَّ الْقَوْمَ قَرْحٌ مِّثْلُهُ ۚ وَتِلْكَ الْأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ النَّاسِ وَلِيَعْلَمَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَيَتَّخِذَ مِنكُمْ شُهَدَاءَ ۗ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ ﴿١٤٠﴾} [سورة آل عمران: ١٤٠].

وتتنوع صور القرح ومشاهده في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة. فقد مرت بمصر أزمة المجاعة خلال عهد يوسف عليه السلام فكان ما كان مما قدره الله تعالى. إذ

قال الله في كتابه العزيز: {يُوسُفُ أَيُّهَا الصِّدِّيقُ أَفْتِنَا فِي سَبْعِ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعِ سُنْبُلَاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ لَعَلِّي أَرْجِعُ إِلَى النَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَعْلَمُونَ ﴿٤٦﴾ قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدْتُمْ فَذَرُوهُ فِي سُنْبُلِهِ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّا تَأْكُلُونَ ﴿٤٧﴾ ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ سَبْعٌ شِدَادٌ يَأْكُلْنَ مَا قَدَّمْتُمْ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّا تُحْصِنُونَ ﴿٤٨﴾ ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ عَامٌ فِيهِ يُغَاثُ النَّاسُ وَفِيهِ يَعْصِرُونَ ﴿٤٩﴾} [سورة يوسف:٤٦-٤٩]. ورسم الشارع سبحانه وتعالى صورًا حقيقية للأزمات التي تمر بالبسيطة من غرق أو رياح عاتية أو خسف أو بركان أو قحط أو وباء. فقد ذكر الفقهاء أحاديث مفصلة عن الأزمات الاقتصادية وغيرها في عهود الأنبياء والمرسلين وعانى الرسول ﷺ في حياته كلها من الأزمات.

وقد بين الله في كتابه العزيز أن البلاء هو من خصائص الحياة الدنيا، فقال جل من قائل: { وَلَنَبْلُوَنَّكُم بِشَيْءٍ مِّنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنفُسِ وَالثَّمَرَاتِ ۗ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ ﴿١٥٥﴾} [سورة البقرة:١٥٥]. وقال تعالى: {أَمْ حَسِبْتُمْ أَن تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَأْتِكُم مَّثَلُ الَّذِينَ خَلَوْا مِن قَبْلِكُم ۖ مَّسَّتْهُمُ الْبَأْسَاءُ وَالضَّرَّاءُ وَزُلْزِلُوا حَتَّىٰ يَقُولَ الرَّسُولُ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ مَتَىٰ نَصْرُ اللَّهِ ۗ أَلَا إِنَّ نَصْرَ اللَّهِ قَرِيبٌ ﴿٢١٤﴾} [سورة البقرة:٢١٤]. وقال ﷺ: "إذا سمعتم به بأرض فلا تدخلوا عليه وإذا وقع بأرض وأنتم بها فلا تخرجوا منها فرارًا" متفق عليه. وقوله ﷺ يتمشى مع الآية الكريمة: {قُل لَّن يَنفَعَكُمُ الْفِرَارُ إِن فَرَرْتُم مِّنَ الْمَوْتِ أَوِ الْقَتْلِ وَإِذًا لَّا تُمَتَّعُونَ إِلَّا قَلِيلًا ﴿١٦﴾} [سورة الأحزاب:١٦]، وهو الصادق الأمين لا ينطق عن الهوى، هذا إلى جانب أن أغلبية الناس عادة هم خارج نطاق منطقة الوباء، وأما المرضى المصابون في منطقة الوباء فلو خرجوا منها لا نثقل الداء إلى الآخرين وهو أمر محرم في شرع الله. وقد قيل إن الفرار مما لا يطاق هو من سنن المرسلين، وليس المقصود من حديث رسول الله ما

يروجه البعض من آراء غير صحيحة من أن الحديث ينتظر لتفتك به السيوف أو الأمراض ونحوه. ولذلك عندما نصح سيدنا عمر بن الخطاب ﷺ بعدم دخول منطقة الوباء بأرض الشام فقد قبل بالرأي وعندما قيل له: أتفر من قدر الله؟ قال: نفر من قدر الله إلى قدر الله تعالى، وهذا المعنى وغيره يتوافق مع مراد الله تعالى في قوله: {إِنَّ ٱلَّذِينَ تَوَفَّىٰهُمُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ ظَالِمِىٓ أَنفُسِهِمْ قَالُوا۟ فِيمَ كُنتُمْ ۖ قَالُوا۟ كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِى ٱلْأَرْضِ ۚ قَالُوٓا۟ أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ ٱللَّهِ وَٰسِعَةً فَتُهَاجِرُوا۟ فِيهَا ۚ فَأُو۟لَٰٓئِكَ مَأْوَىٰهُمْ جَهَنَّمُ ۖ وَسَآءَتْ مَصِيرًا ﴿٩٧﴾} [سورة النساء:٩٧]، ومن هنا وجبت الهجرة من مواقع الظلم اتقاء للظالمين، وعدم الهجرة فيه مخالفة لأوامر الله توجب الدخول إلى النار، وهو أيضًا يتفق مع الآية الكريمة: {وَأَنفِقُوا۟ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ وَلَا تُلْقُوا۟ بِأَيْدِيكُمْ إِلَى ٱلتَّهْلُكَةِ ۛ وَأَحْسِنُوٓا۟ ۛ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴿١٩٥﴾} [سورة البقرة:١٩٥]، وقد أمر النبي ﷺ بمنع نقل المرضي والعدوى كتلك التي تحدث عند الحصباء أو الجذام أو الجرب ونحوها. فقد قال ﷺ: "لا عدوى ولا طيرة ولا هامة ولا صفي، وفر من المجذوم كما تفر من الأسر" صحيح البخاري. وحتى الحيوان إذا كان به وباء فلا يجوز أن يرد موضعًا بها الحيوانات الأخرى السليمة. فقد قال ﷺ: "لا يوردن ممرض على مصح" صحيح البخاري. وورد أن وفد قدم ثقيف وفيه رجل مجذوم، فأرسل إلى النبي ﷺ وقال له: ارجع فقد بايعناك، صحيح مسلم. وقال ﷺ: "كلم المجذوم وبينك وبينه قدر رمح أو رمحين" كنز العمال. وعن أنس ﷺ، عن النبي ﷺ: "الطاعون شهادة لكل مسلم" متفق عليه. وجاء في الحديث: " لم تظهر الفاحشة في قوم قط حتى يعلنوا بها إلا فشا فيهم الطاعون والأوجاع التي لم تكن مضت في أسلافهم الذين مضوا " رواه ابن ماجة بسند حسن. وقال ابن عباس رضي الله عنهما: ما ظهر البغي في قوم قط إلا ظهر فيهم الموتان،

والموتان هو الموت الكثير الوقوع. وعن أنس أن رسول الله ﷺ كان يقول: " اللهم إني أعوذ بك من البرص والجذام والجنون ومن سيء الأسقام" رواه أبو داود بسند صحيح. وروى الإمام أحمد عن عائشة رضي الله عنها أنها قالت: قال رسول الله ﷺ لا تفنى أمتي إلا بالطعن والطاعون، قلت يا رسول الله هذا الطعن قد عرفناه، فما الطاعون؟ قال: غدة كغدة البعير، المقيم بها كالشهيد، والفار منها كالفار من الزحف". وعن جابر بن عبد الله رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: " الفار من الطاعون كالفار من الزحف، والصابر فيه كالصابر في الزحف" رواه أحمد، وذلك أن بعض الناس قد يحملون الفيروس ولا يتأثرون به لكنهم ينقلونه إلى غيرهم من الأصحاء. وتقتضي التربية الإسلامية دوما الأخذ بجميع أسباب التربية الوقائية التي تعتمد في الأساس على النظافة والطهارة، ثم التعاون والتكاتف والتعاضد لمجابهة المخاطر والوباء والكوارث ونحوها، وفوق هذا وذاك أن يترسخ الإيمان واليقين بأن الأمر كله لله من جميع أو جهه. https://bisatahmedi.com

https:www.islamweb.nut'article. https://www.journalstesfaxien,tn

ولهذا، فإن الأزمات والكوارث والأوبئة ونحوها فيها الكثير من الحكمة رغم الشدة التي تقترن بها، وتستلزم وعيا يرسخ مبادئ التربية الوقائية من خلالها في جميع المؤسسات التعليمية.

مشكلة الدراسة:

أظهرت العديد من المواقف الصعبة –كما تم عرضها وتصويرها وإخراجها في قنوات الإعلام المختلفة وأجهزة ووسائط التواصل الاجتماعي– تباينات عدة في

سلوكيات الأفراد والجماعات في إدراك حجم الأخطار والكوارث والأزمات، وفي المقدرة على التعامل معها، تبعا لمستوى الإعداد والتأهيل الرسمي وغير الرسمي للتصرف حيالها. ومن أهم هذه السلوكيات غير المحمودة:

١. الاستهانة بالأزمة أو الكارثة وعدم تقديرهم لقوتها وامتداداتها.
٢. الخوف والهلع الشديد الذي يزيد الأزمة خطورة، ويفسد المقدرة على التصرف الحكيم إزاءها.
٣. اللجوء على مصادر غير موثوقة للمعلومات لاستقاء آراء أو أحكام غير موضوعية، عوضا عن اللجوء إلى المصادر الموثوقة.
٤. استغلال أوقات الأزمات لتصدير العديد من النكات في ظروف تتطلب الأدب واحترام الجهود المبذولة، والمشاركة بتقوية العمل الجماعي ووحدة الصف.
٥. استغلال أوقات الأزمات والكوارث لتصدير الاتهامات والإهانات، والتهكمات لأفراد أو لجهات معينة ذات صلة بإدارة الأزمات والكوارث.
٦. تصوير الآثار المترتبة على حدوث الأزمات والكوارث بشكل يوحي بنهايات معينة، أو القضاء على شكل أو أكثر من أشكال الحياة على البلد أو على الأرض.
٧. تناسي مبادئ التربية القويمة الواردة في شرع الله تعالى، وتعليمات الأنبياء والمرسلين في كيفية إدراك هذه الأزمات والكوارث وآليات التصدي لها،

وحسن التوكل على الله والاستغفار ومراجعة النفس، واللجوء إلى الخالق جل في علاه.

٨. عدم الانصياع لأوامر وتعليمات الجهات الرسمية، وتجاهلها أو سوء تقديرها، والإتيان بسلوكيات فيها عدم التزام، وعدم انضباط، وسلبية مدقعة، ولا مبالاة، مما يتسبب في إيذاء النفس أو إيذاء الغير.

٩. السفر إلى مواقع متنوعة غير مأمونة رغم التحذيرات العديدة التي تمنع السفر خلال فترة معينة، مما يزيد احتمال حدوث الأخطار والكوارث.

١٠. اتباع وصفات غير مأمونة في الغذاء أو الدواء لمقاومة الأزمات أو الكوارث أو في غير الغذاء والدواء أيضا.

١١. الامتناع عن التواصل مع الغير، أو اتخاذ آراء نمطية سالبة نحوه باعتباره مصدرًا من مصادر الخطر أو الأزمة، أو لأسباب أخرى تصدرها الذهنية السلبية إزاءه.

ومؤسسات التعليم من المفروض فيها أن تصنع القادة، الذين يمكنهم تمثيلها في أوقات الشدة من بين طلبتها وأساتذتها وإداريها وتقنييها وعمالتها، كما لابد من أن تكون لديها الجاهزية المناسبة – عند الحد المقبول – للتصدي للأزمات والمخاطر والكوارث الطبيعية والصحية وغيرها. وربما يتعين أن تكون هناك فرق لإدارة هذه الأزمات في كل مؤسسة تعليمية، تعمل بشكل منتظم، وتقوم بإجراء تجارب واختبارات مكثفة خلال كل عام دراسي للتأكد من جاهزيتها للتدخل المناسب عند

حدوث الأزمات، هذا عدا الاستعدادات الأخرى من تجهيزات ومواد وأدوية وحواجز ونحوه تساعد على حسن التصدي لهذه المتغيرات.

وتأسيسًا على ما تقدم تتلخص مشكلة الدراسة في تقرير دور التربية الوقائية في التصدي للأزمات والطوارئ والكوارث في المؤسسات التعليمية في ضوء التربية الإسلامية وتتصدي الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما هو مفهوم التربية الوقائية المعاصر للتصدي للأزمات والأخطار والكوارث داخل المؤسسات التعليمية؟
٢. ما هي مستويات التربية الوقائية في المؤسسات التعليمية للتصدي للأزمات والأخطار والكوارث المختلفة؟
٣. ما طبيعة المعوقات التي تقف حائلًا دون ترسيخ وتفعيل دور المؤسسات التعليمية في التربية الوقائية للتصدي للأزمات والأخطار والكوارث الطبيعية؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من الجوانب التالية:

١. أن هناك تزايدًا في احتمالات حدوث الأزمات والأخطار والكوارث الطبيعية والصحية تتطلب تفعيلًا لمبادئ تطبيقات التربية الوقائية في المؤسسات التعليمية للتصدي لها.
٢. أن المؤسسات التعليمية هي بمثابة دور إيوائية دائمة لاحتضان الأفراد من الأبناء والبنات والكبار والصغار الراغبين في التعلم، وهي كذلك مراكز

لتجمع العلماء والخبراء الذين هم ثروة الوطن، وحماية هؤلاء جميعًا هي مسؤولية أساسية جوهرية عبر التربية الوقائية اللازمة.

٣. أن التربية الوقائية هي جزء لا يتجزأ عن التربية الرسمية المقصودة، والتربية غير الرسمية أو اللانظامية في جميع مؤسسات التعليم، وينبغي ترسيخها وتفعيلها بالمشاركة مع أجهزتها وقياداتها للتصدي للأخطار المختلفة.

٤. أن العديد من دول العالم المتطورة تجعل من التربية الوقائية في مؤسساتها التعليمية برنامج عمل رسمي وتوفر لذلك الظروف المناسبة.

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية تقرير دور التربية الوقائية في التصدي للأزمات والطوارئ والكوارث الطبيعية داخل المؤسسات التعليمية وفق المفهوم المعاصر لهذه التربية، وعبر مستويات عدة، ومناقشة المعوقات التي قد تعترض ذلك.

مصطلحات الدراسة:

١. التربية الوقائية:

هي عبارة عن جملة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للوقاية من الأخطار والكوارث والأزمات قبل حدوثها، أو لحسن التصرف حيالها عند وقوعها. ويعزز رأي الباحث وتعريفه لها ما ذكره العديد من الخبراء، وما ورد في المعاجم حيالها (عبد السلام، ٢٠٠٩) ، (سبحي، ٢٠٠٢) ، (الحدري، ١٩٩٦).

وقد رأى الفقهاء أن التربية الوقائية في الإسلام هي ذلك النوع من التعليم الشامل الذي يتم من أجل وقاية الأفراد والجماعات من أية أخطار تهدد الضرورات الخمس، وهي حفظ الدين وحفظ النفس، وحفظ العقل، وحفظ العرض، وحفظ المال (عبه جي، ٢٠٠٧).

ووفقا لموقع بصائر الإلكتروني فإن التربية الوقائية تستهدف الحفاظ على الأفراد وصيانة المجتمعات (بصائر، ٢٠٢٠). أما (عبد المهدي وفضل، ٢٠١٤) فيرون أن التربية الوقائية ذات علاقة باتقاء الأخطار المختلفة، وحسن التصرف عند وقوعها.

وبين (محمد، ٢٠٢٠) أن التربية الوقائية تستهدف إيجاد حلول لمشكلات المجتمع تقيه الأخطار والوقوع في المصاعب المختلفة.

وتمت مناقشة مفهوم التربية الوقائية عبر العديد من المداخل الشرعية وغير الشرعية. حيث رأت الصيفي أن التربية الوقائية هي من أهم المضامين التربوية التي تعني بوقاية الفرد والجماعة من مختلف الأخطار قبل حدوثها (الصيفي، ٢٠٠٨)، (محمد، ٢٠١٥)، (محمد، ٢٠١٤).

٢. الأزمات والأخطار والكوارث:

والمقصود بها في هذه الدراسة المتغيرات المختلفة التي تهدد الأفراد والجماعات داخل الوطن أو في العالم أجمع كالمهددات البيئية والطبيعية، وأخطار التلوث وانتشار الأمراض والأوبئة، والحروب، والزلازل والبراكين، وموجات الغبار، أو انقضاض الجراد أو الحشرات وغيرها مما يهدد السلامة والصحة في مختلف المستويات.

٣. المؤسسات التعليمية:

ويقصد بها في الدراسة الحالية جميع أشكال وأنماط المدارس والكليات والمعاهد والجامعات والمراكز المهنية وغيرها في القطاعين الحكومي والأهلي، علاوة على تلك التي تتبع هيئات ومؤسسات دولية.

منهجية الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الكيفي الذي لا يرتكز على اختيار عينات مماثلة لمجتمع الدراسة، بل يمنح عمقًا وثراءً للبيانات لتحقيق غايات عديدة، مما يتيح مجالًا أوسع لقبول تفسيرات متنوعة للظاهرة (الوليعي، ٢٠١٢).

ويعتمد المنهج الكيفي على التحليل كما تظهره مناهج البحث في العلوم الشرعية التأصيلية، فيقوم التحليل على كل من التفسير، والنقد، والاستنباط. حيث يدل التفسير على تأويل وتعليل الظاهرة لتتضح أكثر إما من خلال التبسيط أو التركيب، بينما يدل النقد على التقويم والتصحيح والترشيد. أما الاستنباط فالمقصود به هو الاستنتاج الاجتهادي والتجديد العلمي سواء أكان الاستنباط جزئيا أم كليا (الأنصاري، ١٩٩٧)، (الطائي ، ٢٠١٢)، (النجار والنجار والزغبي، ٢٠٠٩).

الإطار النظري للدراسة:

الظاهرة كما تصورها التجارب الواقعية والدراسات العلمية:

تشير ملابسات الواقع إلى أن عدد الكوارث والأزمات والأخطار التي تحدق بالبشرية في تزايد مستمر، ربما لأن البشر يسيئون استغلال مقومات الطبيعة والبيئة، وربما لأن البشر يحجمون عن إيلاء حق شكر المنعم – جل في علاه – على نعمه وآلائه العظيمة، وربما لأن بعض البشر يكفرون بالخالق أو يلحدون أو يشركون، هذا عدا الممارسات الماجنة والمنحلة الأخرى كالحسد، والنميمة، والشحناء والبغضاء، والدسائس، والمكر، والعدائية، والغل، والكذب، والدجل، والتدليس، واحتقار الآخرين والاستهزاء بهم، والكبرياء القائم على الكبر والاستعلاء والفوقية والتصنيفية ونحوها.

والكارثة سواء كانت بفعل بشري أو لسبب طبيعي هي بمثابة الحدث المفاجئ غير المتوقع وتصحبها في الغالب نتائج سلبية جدًا، أو آثار مدمرة. وبعض الكوارث متوقعة أو محتملة الحدوث، حيث يستطيع بعض العارفين والمحللين رؤية مشاهد محتملة للمستقبل القريب أو البعيد استنادًا إلى معلومات ومواقف تاريخية، وعوامل طبيعية وبشرية معينة. والأحداث العظمي في نهاية الزمان، ومن أهمها يوم القيامة لا تأتي إلا بغتة فتبهت كل من يعيش في زمنها. وذلك يعني أن مفهوم التأهب أو الاستعداد لمواجهة الأزمة أو الكارثة لا يعيه إلا قلة من البشر، ممن منحهم الخالق الفهم والإدراك السليم (الشيخ، ٢٠٠٣).

مفهوم الأزمة أو الكارثة:

تشير العديد من الدراسات إلى أن العلوم الطبية هي أول ميادين انتشار مفهوم الأزمة الذي يوصف أحيانا بأنه " نقطة تحول " Turning point، حيث يمر المريض بلحظة حرجة إما أن تسوء حالته إلى الأدنى أو الوفاة، أو تتحسن حالته إلى الأحسن وينجو. لذلك يرى البعض أن الأزمة هي حالة من التراجع أو النقصان أو الخلل تهدد استمرارية النظام الذي تندرج تحته، وتحدث بشكل مفاجئ وتؤدي إلى فقدان التوازن، وعدم المقدرة على التصرف بروية ووعي (ماهر، ٢٠٠٦).

ويرى (هلال، ٢٠٠٤) أن الأزمة هي " لحظة حرجة وحاسمة تتعلق بمصير كيان معين أصيب بها وتتسبب بمصاعب جمة وتوترات تعوق اتخاذ قرار دقيق.

وعمومًا فإن هناك اختلافًا في اللفظ والمعني بالنسبة لمصطلحي الأزمة والكارثة، رغم أنهم يلتقيان في كثير من التفاصيل. فالأزمة CRISIS رغم كونها حدث مفاجئ يتسبب في مشكلات ومصاعب عديدة ربما يمكن تداركها ومعالجتها، بينما تكون الكارثة DISASTER بلوى مفاجئة وحجمها أكبر أدت إلى حدوث دمار واسع المدى فردي أو جمعي قد يترتب عليه حدوث أزمات متنوعة سواء أكانت لأسباب طبيعية أم لأسباب غير طبيعية (قراعة، ٢٠١٣).

ويرى (خليل، ٢٠١٦) أن من أهم خصائص الأزمة أنها منبهة، ومهددة، ويصعب التحكم بها، وينشأ عنها توتر أو اضطراب، أو قلق، وتتسبب في حدوث صدمة، وتتطلب سرعة ومرونة في الإجراءات والتدخل الفوري لإيجاد حلول وبدائل، وتستلزم مواجهتها تنظيمات غير مألوفة وشيء من الإبداع، وتحتاج إلى أكثر من فرد

للتعامل معها، هذا إلى جانب ضـــرورة توفر معلومات كافية لحســـن التفاعل معها، وتنشـأ بسـبب الإهمال أو قلة الموارد أو سـوء الفهم، أو الصـراع، أو تعارض الأهداف والمصالح، وفي بعض الأحيان لأسباب خارجة عن قدرة الإنسان.

ويري كوهين (Cohen, 1982) أن إدارة الأزمات الواعية يمكنها تحويل الأزمة إلى مميزات إيجابية، حيث إن الأزمة برغم مصاعبها، إلا أنها من الممكن أن تصنع نوعًا من المناعة لمواجهة امتداداتها أو مجابهة غيرها من الأزمات. ويؤكد (Macneil & Tooping, 2007) أن المؤسـسـات التعليمية هي من أهم المؤسـسـات التي تتطلب تمكنها من إدارة الأزمات.

وتتطلب إدارة الأزمات والكوارث والمخاطر العمل على مسـتويات ثلاثة خاصـة في المؤســســات التعليمية وهي مرحلة ما قبل وقوع الأزمة، ومرحلة أثناء وقوع الأزمة، ومرحله ما بعد وقوع الأزمة. وكل مرحلة من هذه المراحل تتطلب نوعًا من الإجراءات العملية والتهيئة والتدريب الفعال.

وفي الواقع إن الإدارة بمســتوى جيد أو مناســب لن يكون كافيًا إذا كان حجم الأزمة أو الكارثة شــديدًا، مما يحتم أن تتوفر بالمدارس برامج مقننة لحســن تدريب أو تأهيل منسوبيها على إدارة الأزمات فيها إن وقعت.

وبينت الدراســة التي قام بها (عنتور، ٢٠١٢) لرصــد معيقات إدارة الأزمات في المدارس وســبل معالجتها، وطبقها على عينة من مديري المدارس قوامها ٢٢٣ مديرًا،

أن هناك إيجابيات كثيرة ترتبط بإدارة المديرين للأزمات داخل المدارس، وأن المعوقات المتصلة بالمجتمع هي أشد من المعوقات المرتبطة بإدارة المدارس.

ومن المهم هنا أن يتم الأخذ بعين الاعتبار أن بعض مؤسسات المجتمع لأسباب مختلفة تعوق عمل المدارس وجهودها في التصدي للمواقف الصعبة والأزمات، مما يفوت على المدارس فرص النجاح في تخطي الصعاب أحيانًا، كما أن المجتمع لا يقف من المدارس موقفًا إيجابيًا عند حدوث خلل في مقدرتها على إدارة الأزمات على الرغم من أنه المتسبب في ذلك الخلل. وبعض أجهزة المجتمع ترى نفسها هي صاحبة السلطة والمسؤولية، وأنه ينبغي عدم تجاوزها، وأن اللجوء إلى المعاملات البيروقراطية مسألة حتمية، حتى وإن ترتب على هذه الإجراءات مثالب ونتائج سلبية، هذا فضلاً عن أن الاستجابة من بعض أجهزة المجتمع لمسائل تتعلق بالأزمات تستغرق وقتا طويلًا مما يؤدي إلى تفاقم الأزمات، وعدم المقدرة على التدخل السريع للإنقاذ والمقاومة والتصدي المستهدف. وبعض المسؤولين قد يخشون مسؤولين أعلى منهم، وهكذا في حلقة مغلقة يصعب الخروج منها ومن مساوئها.

أجرى (أبو معمر، ٢٠٠١) دراسة على عدد من مديري التربية والتعليم لمعرفة دور مديري المدارس في سبل إدارة الأزمات أو استشعارها والتخطيط لها وسبل مواجهتها، وطبق الدراسة على عينة عشوائية قوامها ١١٨ مديرًا ونائبًا، واتضح من نتائج الدراسة أن مستوى إدارة المدارس للأزمات هو في درجة متوسطة. وتشابهت الدراسة مع بحث أجراه (عبد العال، ٢٠٠٩) حول أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقة ذلك بالتخطيط الإستراتيجي، باستخدام المنهج

الوصفي التحليلي، وطبق البحث على عينة قوامها ٣٨٣ مديرا ومديرة، واتضح من نتائج الدراسة أن إدارة المديرين والمديرات للأزمات تتباين من موضوع لآخر، ويظهر تميزها أكثر في جوانب الاحتواء والتعاون والمواجهة، والإخلاء.

وأظهرت نتائج دراسة (الزاملي وآخرون ، ٢٠٠٧) التي أجريت في عمان للكشف عن الأزمات المدرسية وسبل التعامل معها وطبق فيها المنهج الوصفي التحليلي على عينة قوامها ٢٧٥ مديرًا، أن مستوى إدارة الأزمات بها كان متوسطا.

واتضح من دراسات كل من (حمدونة، ٢٠٠٦)، (خبراني عام ٢٠١٤)، (غنيمة، ٢٠١٢)، (الشايب ،٢٠١١)، (غنام، ٢٠١١)، (الزلفي ،٢٠١١)، (الحارثي، ٢٠١٠)، (صفي، ٢٠٠٩)، (الموسى،٢٠٠٧)، (فرج، ٢٠٠٦)، (النوايسة، ٢٠٠٦)، (اليحيوي، ٢٠٠٣)، (آدمز وكريستونيز، ٢٠٠٦)، (ديغنان وبوزيمان، ٢٠٠١)، (روك، ٢٠٠٠)، (أوريفيكى، ٢٠٠٠)، (ترومب، ٢٠٠٠)، أن إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية تتراوح ما بين ضعيف ومتوسط، وأن هناك حاجة ماسة لإيلاء إدارة الأزمات أولوية قصوى خلال هذه الفترات نظرا لتفاقم الأخطار، ولسهولة انتقال مصادر ومظاهر الخطر عبر البلدان، والحاجة للوصول إلى صيغ متطورة للإعداد والتأهيل لحسن التصرف خلال الأزمات والكوارث والأخطار, حيث إن مقدرة القائمين على المؤسسات التعليمية على حسن التصرف خلال الأزمات تعتمد على الآتي:

١. القدرة على المبادأة.
٢. المقدرة على التخطيط.

٣. المهارة في تحديد وتوزيع الأدوار للمنسوبين أو المنسوبات.
٤. التنظيم الجيد.
٥. الضبط والقدرة على إصدار الأحكام بشكل علمي وعادل.
٦. المقدرة على تحليل الأزمة واتباع الأسلوب العلمي في ذلك.
٧. المقدرة على اتخاذ القرار.
٨. تقبل الجديد من الخبرات واستخلاص العبر والدروس المستفادة.
٩. المقدرة على فض النزاعات والخلافات بصرامة وحزم.
١٠. القدرة على التفويض.
١١. مهارات الاتصال الفعال.
١٢. مهارات تقدير الوقت.
١٣. المحافظة على مكانة المؤسسة وهيبتها في المواقف الصعبة.
١٤. القدرة على تحمل المسؤولية وحسن استخدام المعلومات.
١٥. الإقناع.

التفسير:

إن الأزمات تحدث بإذن الله وتدبيره، وهي رغم صعوبتها إلا أنها تساعد على إعادة تنظيم شؤون الحياة عند البشر. والقاعدة الشرعية في التربية الإسلامية لذلك تنبثق من الآتي:

١) مصالح العباد في الدنيا والآخرة قائمة على حسن الاستخلاف على الأرض. وتحتم التربية الإسلامية جميع أشكال الممارسة التربوية التي تمكن الإنسانية من

الفهم الصحيح لشرع الله وحسن تقدير ما شرعه وما أوجده من أجل الاستخلاف الناجح، وأداء حق الشكر للمولى على إحسانه وتوفيقه.

٢) أن التربية الإسلامية تعزز عند الإنسانية مبدأ عدم الوقوع في المحاذير والأخطاء، وأنه إن حدث وأن وقع فرد ما أو جماعة ما في خطأ، فإن من الحكمة ألا يقع فيه مرة أخرى.

٣) تحتم التربية الإسلامية مبادئ الطاعة والصبر والتأني عند اتخاذ الأحكام والقرارات، وأن المشورة في ضوء المعايير الصحيحة هي أساس اتخاذ هذه القرارات والأحكام، وأن الانفرادية في اتخاذ أي قرار يترتب عليها مصاعب، فيكون القرار المنفرد نقمة على صاحبه وعلى الآخرين جميعا. ويندرج تحت الشورى تحديد الأهداف والمسؤوليات والإجراءات والعلاقات، هذا إلى جانب ثبات الجأش وعدم الانفعال السريع، وإنكار الذات، والعمل الجماعي، والتفويض والمصداقية عند الجميع، واحترام تاريخ أهل الخبرة، والسعي لاستمرار عمل أهل الخبرة وعدم تجاهلهم أو إبعادهم أو تهميشهم وإنكار وجحود تاريخهم وانجازاتهم.

٤) تحتم التربية الإسلامية الاستفادة من تجارب الآخرين الناجحة، فالحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق بها.

٥) تبين التربية الإسلامية أنه كلما كان هناك تكافل بين الناس وتراحم وتواد، وتمكن كل واحد من إخراج الزكاة، وإطلاق الصدقات لأصحابها كلما ترتب

على ذلك درء للأمة من الوقوع في الأزمات والكوارث، وحتى وإن حدثت فلن تكن شرسة كما تحدث في مواقع أخرى.

٦) تحتم التربية الإسلامية حسن إعداد الأفراد والمؤسسات على التصرف الحكيم لمواجهة الأزمات والكوارث والمخاطر بمختلف أحوالها قبل وقوعها، وخلال وقوعها، وبعد وقوعها. ويندرج تحت ذلك الاستعداد الغذائي والدوائي والعلاجي وبالإجراءات والترتيبات والتنظيمات من أجل المواجهة، هذا فضلًا عن سرعة مواجهة الأمراض المستوطنة أو الوبائية المعدية، والمشكلات الصحية الأخرى، وعدم الانتظار حتى تصبح ظاهرة صحية خطيرة يصعب التعامل معها، ويدخل في ذلك مشكلات الصحة العامة، والتدخين، والعقاقير، والمخدرات والمؤثرات العقلية والإدمان، خاصة لدى الجيل الجديد أو الشباب. هذا فضلًا عن مراعاة توفير جميع إجراءات السلامة والأمن والأمان وتدريب الشباب والكبار من الجنسين على حسن استخدامها وحسن إتباعها، علاوة على تربيتهم على ضبط النفس وعدم الهلع أو الفزع عند حدوث المخاطر، و تجنب أخطار التعامل مع الحيوانات والحشرات والزواحف، وأخطار الكهرباء والغازات السامة، والحرائق، واستخدام المركبات، والسباحة في الشواطئ وفي الأعماق، وأخطار السقوط والانزلاق، وسبل استخدام الآلات الحادة والخطرة، والمواد الكيميائية، والمواد القابلة للاشتعال، والمواد المختلفة المسببة للأمراض وللعدوى والتلوث البدني والبيئي، جنبا إلى جنب – مع المقدرة على تطبيق إجراءات السلامة والإسعافات الأولية عند

الحاجة ، والعمل التطوعي في الأزمات، وحسن إتباع تعليمات الجهات المختصة عند حدوث المخاطر الصحية كالأوبئة ونحوها، أو باقي الأزمات الأخرى.

٧) ترسخ التربية الإسلامية مفاهيم وتطبيقات السلامة المتعلقة بالمناخ والطقس والتقلبات المناخية ومواجهة الظواهر المناخية المتطرفة. وقد أشارت بعض الإحصاءات إلى أن ٦٠٪ من الوفيات الناجمة عن الكوارث الطبيعية تحدث في الدول الثلاثين الأقل في قدراتها لمواجهة هذه الكوارث. وبذلك ترسخ التربية الإسلامية مبادئ التأهب والاستعداد الذي يركز على كفاءة الاستجابة وردود الفعل السريعة الإيجابية عند وقوع الكوارث، والتقييم الواقعي الدقيق والوعي بالموارد والإمكانات لمواجهة الأخطار المناخية وما يندرج تحتها. ويمكن الاستفادة من ذلك في مجابهة مختلفة الكوارث من أمطار وفيضانات وعواصف بحرية أو رملية وحرائق والأعاصير والزلازل وموجهات المد البحري الشديدة.

٨) تحتم التربية الإسلامية من أجل الوقاية من الأمراض على اختلافها ترسيخ مبادئ النظافة والطهارة الشاملة في جميع الأمور دون استثناء، ويندرج تحت مفهوم الوقاية في التربية الإسلامية التقيد بالأوردة والأذكار اللازمة عند الأكل والشرب، وعند الوضوء، وعند الطهارة واستخدام دورات المياه دخولًا أو خروجًا، وفي الخروج من البيت أو دخوله، وفي المحافظة على نظافة أواني الأكل والشرب والطبخ، والمراحيض، ونحوها والمطابخ وخزائنها، والتأكد من

جوانب التهوية الصحية، وسلامة استخدام أدوات المطبخ وأدوات التسخين، والإنارة ، وسلامة التمديدات الكهربائية وأجهزة السباكة، والأجهزة الإلكترونية ونحوها. هذا إلى جانب شبكات الصرف الصحي، والتكييف والتدفئة، والصيانة، وصنابير الماء، وتوفير طفايات الحرائق بشكل فعال. كما يندرج تحت ذلك خزانات مياه الشرب والاستخدام المنزلي أو الاستخدام المدرسي والجامعي، ومرافق التخزين، وسلامة الأسطح، مع التركيز دوما على المخاطر المحتمل حدوثها أكثر من غيرها، واتخاذ التدابير اللازمة لتقليم أو إزالة الأشجار أو الشجيرات الضارة، ومتابعة هياكل المباني التعليمية، وصلابة الأرفف والأسقف والمخازن، والتفتيش وعمليات العزل الكهربائي والمائي ونحوه، ومتابعة تسرب الغازات أو الأبخرة من المعامل والمستودعات والمختبرات داخل المباني الدراسية أو بالمستشفيات الجامعية، وسلامة الأجهزة الإلكترونية من العبث ومن الفيروسات ومن الهجمات الفيروسية أو من الهاكرز أو المقتحمين لها (Mcllwain & Koch,2006).

٩) باب التوبة كما تبينه التربية الإسلامية مفتوح على الدوام. وخير الخطائين التوابون. ومعظم الناس يدركون في قرارة أنفسهم أنهم أخطأوا، واستمرأوا الأخطاء، وبعض هذه الأخطاء كبرى للغاية، وهي مدخل لحدوث العقاب الآجل أو العاجل. بعض الناس غرتهم الحياة الدنيا، فأخذوا يخططون ويبالغون في الإثارة ليردوا الناس عن دينهم طوعًا أو كرهًا، فأخذوا يفتحون أبوبا للشر والفساد، ويستخدمون لذلك أسماء مستعارة باسم الحداثة والعولمة والحريات

الجديدة، ولم يكن ليمنعهم رادع، فقد ظنوا أنهم امتلكوا كل شيء، وسيطروا على كل شيء، فكثر الخبث في كل مكان وحتى بلاد الإسلام. وتنوعت صور الخبث على شكل إفساد مادي ومعنوي، فظهرت صنوف من الإلحاد، بين الشباب، وكثرة أبواب الرذيلة، وتفتت الأسر وتغيرت العادات والتقاليد النبيلة، وارتفع منسوب الاكتئاب والإحباط عند الصغار بشكل غير مسبوق، واختلط الحابل بالنابل، وزاد الفسوق والمجون المغلف بقناعات وأقنعة غير موضوعية البتة، ومع ذلك فهناك من يرى أن هذه مبالغات، لكن المعضلة هي عندما تأتي الأزمات والكوارث، فما الذي تم الإعداد له لمواجهتها؟ جميع التبريرات توقفت ولا يبقي إلا شيء واحد يعمل وهو العودة إلى الحق، وأحد أهم وسائل التربية الوقائية التي ترسخها التربية الإسلامية هي التناصح وإرشاد الناس، ويصبح الالتزام بالتعليمات الصحيحة والتحذير من مخالفتها جزء أساسي من الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وليس كما يدعي البعض سلب الحريات. إن الأرض قد تضيق على الناس بما رحبت إذا لم يعطوا أنفسهم الفرصة للرجوع إلى الحق. لقد تولى أبو عبيدة حكم الشام فمات بالطاعون، ثم تولي معاذ فمات بالطاعون، فلما تولاها عمرو بن العاص قال لهم خطيبًا: أيها الناس إن الطاعون كالنار المشتعلة وأنتم وقودها ففروا وتجبلوا حتى لا تجد النار ما يشعلها فتنطفئ وحدها، فلما سمعوا واستجابوا نجوا جميعا ورفع الله البلاء. وتشير الدلائل إلى تغيرات عدة حدثت خلال السنوات الماضية في معظم دول العالم تحت ستار الفكر النيوليبرالي الذي ضيع

المجتمعات وركز على الماديات، وصار الأثرياء بموجبه أكثر ثراء، وصار الفقراء بفعله أكثر فقرًا، وهذا أمر يخالف نواميس الكون، ومشروعية الاستخلاف على الأرض. فلا عجب أن تأتي الكوارث والمخاطر والأوبئة والمخاطر بأنواعها، لأن الأغلبية الساحقة المطحونة لا تقوى على الأقلية القليلة الباغية.

١٠) تحتم التربية الإسلامية عدم الإحباط، وعدم الهلع. فقد قال الإمام أحمد في مسنده: حدثنا عبد الصمد حدثنا داود يعني ابن أبي الفرات قال حدثنا عبدالله بن بريدة عن يحي بن يعمر عن عائشة أنها قالت سألت رسول الله ﷺ عن الطاعون فأخبرني رسول الله ﷺ أنه كان عذابًا يبعثه الله على من يشاء، فجعله رحمة للمؤمنين، فليس من رجل يقع الطاعون فيمكث في بيته صابرًا محتسبا يعلم أنه لا يصيبه إلى ما كتب الله له، إلا كان له مثل أجر الشهيد" مسند الإمام أحمد بن حنبل، مؤسسة الرسالة (٤٣-٢٣٥). هذا إلى جانب ضرورة مجابهة الفساد فقد قال تعالى: { ظَهَرَ ٱلْفَسَادُ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِى ٱلنَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعْضَ ٱلَّذِى عَمِلُوا۟ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ ﴿٤١﴾ } [سورة الروم:٤١] لذا فإن الأخذ بالأسباب مع حسن التوكل على الله سنة سيد المرسلين ﷺ ومنهج أصحابه الغر الميامين. ومن نهجه مداومة الذكر والدعاء بالأدعية المأثورة التي تعد من أهم أدوات التربية الإسلامية المعاصرة، جنبًا إلى جنب مع حسن الظن بالله تعالى.

التفسير:

تنحصر أولويات التربية الوقائية في المؤسسات التعليمية في ثلاثة جوانب كبرى هي:

١. حماية وتأمين أرواح منسوبي هذه المؤسسات على اختلاف مستوياتهم (طلبة، إداريين، عمال، فنيين وغيرهم).
٢. الحد من الأضرار التي قد تحدث في المرافق أو الكتب أو قاعات الدراسة أو الأجهزة الفنية والإلكترونية أو الوسائل التعليمية، أو أدوات الدراسة أو المباني والتجهيزات الأخرى.
٣. ضمان إعادة أو استئناف العمل بالمدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى، واستمرار سير العملية التعليمية دون أخطار بأسرع وقت ممكن بعد انتهاء الأزمة أو الكارثة.

ومن المهم مراعاة التالي:

أ- قبل وقوع الأزمة:

١. وجود خطة وفريق جاهز للتعامل مع الأزمة.
٢. المقدرة على التنبؤ بالأزمة أو الكارثة.
٣. التأكد من جاهزية الجميع لمجابهة الأزمة أو الكارثة بشريًا وماديًا وفنيًا.
٤. توفير خطط وتدريبات محاكاة وتجارب افتراضية لمجابهة الأزمة أو الكارثة.
٥. توفير المعلومات الكافية بشأن الأزمة أو الكارثة المحتملة.

ب- أثناء وقوع الأزمة:

١. جعل التعليمات والإرشادات الواجب اتباعها في حالات الطوارئ أمام أعين الجميع.
٢. تحقيق أقصى درجات الحماية للمنسوبين والعاملين.
٣. التنسيق والتواصل السريع مع أجهزة المجتمع المعنية.
٤. إعداد آليات الإدارة والمراقبة والمتابعة لإجراءات الأمن والسلامة والحماية والإنقاذ.

ج- بعد وقوع الأزمة:

١. اتخاذ الإجراءات والوسائل الكفيلة بتأهيل المرافق لإعادة استئناف الدراسة والعمل والنشاط والعملية التعليمية.
٢. إجراء دراسة مسحية لحصر الخسائر المختلفة.
٣. تحليل وتقييم إجراءات المجابهة والاستجابة لأخذ العبر والدروس من أجل المستقبل.
٤. تحديد آليات توثيق الأزمة أو الكارثة.

ويراعى في ذلك كله المؤثرات البيئية والجغرافية وغيرها، وأن يكون التدريب المستمر للمنسوبين لإدارة الأزمات والكوارث جزءًا أساسيًا من العمل التعليمي، وأن تكون عمليات الإخلاء أساسية وذات أولوية قصوى عندما يكون ذلك ملزمًا، وقد يكون من المهم جدًا استخدام أجهزة حديثة جدًا – إن أمكن – لرصد جميع الأفراد داخل المنشأة التعليمية ومعرفة مواقعهم وأساليب الاتصال بهم والوصول إليهم من أجل الإخلاء الآمن لهم (مجلس الوزراء بمصر، ٢٠١٩).

مستويات التربية الوقائية في المؤسسات التعليمية للتصدي للأزمات والأخطار والكوارث:

عادة، توجد نظريتان على درجة كبيرة من الأهمية تحكمان تصميم نماذج التربية الوقائية وخاصة في الجوانب المتعلقة بالأخطار والكوارث الصحية والأوبئة هما (Chen,1998):

١. نظرية السبب وانتفاء السبب: *CAUSATIVE THEORY*

وتقوم هذه النظرية على تحديد الاحتياج الحقيقي من برنامج التربية الوقائية المستهدف والمقدرة على تصميم البرنامج والقدرة على تنفيذه عبر إستراتيجيات تطبيق ملائمة، وتوفر المصادر اللازمة لذلك.

٢. النظرية الإرشادية: *PRESCRIPTIVE THEORY*

وهي النظرية المعنية بالكيفية التي يمكن من خلالها تفعيل عناصر التطبيق للنموذج الذي تم تصميمه للتربية الوقائية. وهي تجمع ما بين التصميم والتطبيق للنموذج المستهدف.

وبالنظر إلى النظرية الأولى فإن من أغراض التربية الوقائية في التربية الإسلامية تجنب المواضع التي يمكن من خلالها التسبب في حدوث المخاطر، وخاصة المخاطر الصحية والأوبئة. فقد ورد ما يشير إلى أن عدد الأمراض المنقولة من الحيوان للإنسان تزيد عن ٢٠٧ مرضًا فيروسيًا وبكتيريًا وطفيليًا وفطريًا، وأن هذه الأمراض تصيب أجهزة الجسم المختلفة كالجهاز الهضمي، والجهاز التنفسي، والجهاز الدوري، والجهاز

البولي، والجلد، وأن حوالي ٣٠٪ من هذه الأمراض والأوبئة تنتقل بطريق مباشـــر من الحيوان للإنســـان عند مخالطة الحيوان أو التعرض لإفرازاته المختلفة، بينما تنتقل ٧٠٪ من الأمراض بطريق غير مباشـر من خلال تناول المواد الغذائية ذات الأصـل الحيواني، وأن الأمراض المشـتركة التي تصـيب كلًا من الحيوان والإنسـان هي أكثر ضـراوة من الأمراض التي تصـيب الإنسـان وحده (عبد الوهاب، ٢٠٠٩) . وتظهر الدراسـات الطبية أن أحد أكبر أسباب الأخطار الصحية هو إصابة الغدد الصماء هي (الغدة تحت المهاد " تحت الســـريرية"، والغدة النخامية، والغدة الدرقية، والغدة الكظرية، والمبيض، والخصية، والبنكرياس، والغدة الجاردرقية، والمشيمة)، ومن أهم الأمراض التي تحدث لهذه الغدد الصماء نقص إنتاج الهرمونات أو زيادة إنتاجها، أو إنتاج هرمونات غير طبيعية أو اختلال في مســـتقبلات الهرمون، أو حـدوث اختلال متعـدد في الهرمونات، أو وجود أورام حميدة وغير حميدة مفرزة للهرمونات. وتتوقف قدرة الأنسجة المتخصصة على القيام بوظيفتها بشكل جيد عند الإنسان خصوصا على عمل ثلاثة أجهزة تقع خارج الخلية وهي (الجهاز العصـــبي، وجهاز الغدد الصـــماء، والجهاز المناعي). ولذلك يمكن للمخاطر الصـــحية والأوبئة أن تحدث عندما يحدث خلل في هذه الأجهزة لأسباب تعود إلى الأفراد أنفسهم وبيئتهم المحيطة بهم أو لأسباب خارجية تمـامًـا ومن أهمهـا التلوث الـذي قـد لا يتنبـه لـه البعض فيقعوا في المخـاطر (شـــعراوي،٢٠٠١). فهذه المنظومة الصـــحية من المفروض أن يتم التوعية بها لجميع الأفراد الذين يعملون في المؤسسات التعليمية، وتستخدم لهذه التوعية أساليب التربية الوقائية المعتمدة لذلك أو ابتداع أساليب متطورة بشكل أفضل لهذا الغرض. إذ أنه لا

يوجد حدث بدون سبب، وجميع المخاطر الصحية لها أسباب ينبغي التنبه لها، وإتباع الخطوات اللازمة لتجنبها. وسلوكيات مثل اللامبالاة، أو الاستهتار أو الاستهزاء بمسببات العوارض الصحية لا يجوز أن تستمر، وإذا قصر الفرد في أهم ما يملك وهو صحته فماذا يتبقى له؟

أما بالنسبة للنظرية الإرشادية ، فإن هنالك ضرورة إلزامية للتقيد بالمستويات الثلاثة للتربية الوقائية، وهي ما قبل وقوع الأزمة أو الخطر، وما يتم عند وقوع الأزمة أو الخطر، وما يتم بعد حدوث الأزمة أو الخطر. وهذه المستويات ورد فيها العديد من الأفكار والإجراءات بحسب طبيعة الأزمات والمخاطر والكوارث، ويمكن تبنيها أو الإتيان بإجراءات أفضل منها إن أمكن ذلك داخل المؤسسات التعليمية مع الأخذ بعين الاعتبار مشاركة أجهزة المجتمع المحيطة بها (Pekruhn, 2009)، (Ford et al.,2014) ، (Wang et al.,2020) ، (Zivich et al., 2018) ، (Inaven et al.,2020) ، (Hausheger et al.,2020) .

تطبيق مبادئ العلوم السلوكية في التربية الوقائية:

تظهر الدراسات والأبحاث العلمية في ميادين التربية الوقائية التي تتعلق بالكوارث والأزمات والأوبئة وغيرها من الأخطار أهمية مراعاة التالي:

١- العزل، طالما أن ذلك يحقق منافع أو طالما كان ذلك ضرورة، مهما ترتب على العزل من مشكلات نفسية، واكتئاب، وضغوط ومتاعب ذهنية. ولكي يتم معالجة العزل بطرق مناسبة ربما يكون من المناسب تفعيل البرامج الإعلامية ووسائط التواصل الاجتماعي ونحوها لتصنع شيئا من الفوارق

الإيجابية. إن في العزل المؤقت حماية لجميع الأطراف، وهو فرصة للتفكير وإعادة التفكير في مسائل لا يتم التفكير فيها بجدية، سواء أكانت دينية وروحية، أم كانت دنيوية واجتماعية وحياتية. والعزل في شرع الله مطلوب لعلاج النشوز والفتور أحيانًا، وهو حماية تحقق منافع صحية مهمة للغاية، طالما كان في الحدود المشروعة.

٢- تولد لدى معظم البشر ممارسات متكررة يوميًا، وهي انعكاس لعوامل ذاتية نفسية غير إيجابية، كالإكثار من لمس الوجه، أو العينين، أو تقطيب الجبين، أو لمس المواضع الحساسة في الجسم، أو الحكة أو الهرش، أو إدخال الأصابع في الأنف، أو العبث في الأذنين، ونحو ذلك مما يدركه كل فرد عن نفسه حتى وإن لم يصرح به. وهذه السلوكيات المقيتة تترك انعكاسات سلبية جدًا عند الآخرين مهما كانت درجة القرب منهم، وأحيانًا فإن هذه الحركات اللاإرادية أو الإرادية تومئ إلى وجود أسرار خطيرة في السلوك كأن تخفي الشذوذ النفسي وغيره، أو تعبر بطريقة غير مباشرة عن اعتلال نفسي في جانب أو أكثر من جوانب الشخصية، وأحيانًا تعبر هذه الحركات عن خفايا معقدة مثل الكذب واللؤم والخبث، لكن المهم هنا هو معرفة أن هذه الممارسات السلوكية تتعارض تمامًا مع الصحة، وتتسبب في نقل المرض إلى الفرد نفسه وإلى الآخرين من حوله.

٣- إن مجرد توفر عنصر الإدراك وعنصر المعلومة قد لا يكون كافيًا في تحقيق المعايير الصحية للفرد أو الجماعة. فمثلًا الاستعجال في غسل اليدين قد لا

يوفر التعقيم المناسب، ولذلك في الدين يوجد توجيه شرعي لإسباغ الوضوء من أجل الصلاة، وهذا الإسباغ إذا تكرر خمس مرات يوميًا أو أكثر فإنه يساعد الفرد على تخطي مختلف جوانب القذارة التي قد تعلق بأطرافه، لأن الأطراف هي الأكثر عرضة للتلوث بمختلف أشكاله وألوانه. وهناك دراسات علمية أثبتت قيمة الوضوء في النظافة والطهارة والحصانة ضد الأمراض. وحتى في الأزمات الأخرى التي قد تحدث كأزمات التلوث بأنواعها، والحرائق والجروح فإن الماء هو أهم عنصر لإبعاد الأخطار الصحية.

٤- يمارس العديد من البشر في ثقافات متنوعة أساليب في التحية قد لا تتفق مع معايير الصحة الشخصية، والصحة المجتمعية. فالعادات والتقاليد يجب ألا تتفوق على الشأن الصحي البتة. فالتقبيل بالأنوف أو بالشفاه أو الملامسة المكثفة وغيرها من الممارسات السلوكية اليومية – حتى وإن كانت تتم عن حب وتقدير – فهي ليست صحية تمامًا. كما أن من المفروض أن تكون هناك مسافات كافية بين الغرباء عند التواصل واللقاءات. وكثير من هذه العادات ينبغي أن تتلاشي فهي ليست من الدين والأخلاق الفاضلة في شيء، بل هي ممارسات تقليدية نمت حتى أضحت وكأنها أنظمة اجتماعية أو أنساق ثقافية.

٥- الممارسات السلوكية التي اعتاد عليها معظم الناس في تقبل الأزمة أو في التفاعل معها، مما يقوم على الهلع والخوف الحاد لا تخدم الصحة الشخصية والصحة الاجتماعية، بل إنها تزيد الأزمات تفاقمًا. يجب أن يتعلم الجيل كله

أن يكون قويًا صبورًا، وكما قيل فإن الصبر عند الصدمة الأولى، هذا فضلًا عن أن الدين القويم لا يساند الجزع والهلع ونحوهما البتة.

٦- ما يساعد على تخطي الأزمات والجراح والكوارث والنكبات والآثار المدمرة هو سلوكيات التواصل الإيجابي الفعال، وليس البكاء، ولا النحيب، ولا تمزيق الملابس، ولا تكسير الأشياء، ولا صب الغضب على الغير، ولا تصدير الاتهامات للآخرين. ولا ندب الحظ، ولا سوء التفسير ولا غير ذلك من السلوكيات السلبية المعتادة ومنها الامتناع عن الطعام، والإحجام عن الذهاب للعمل أو للدراسة، أو اللجوء إلى الانعزال لمدد طويلة.

٧- يقوم بعض الأفراد بتصوير الأزمات والكوارث بأساليب قائمة على المبالغة والتهويل الشديد، وكأن القيامة سوف تقوم في أي لحظة. وبسبب قلة الخبرة، وسوء الفهم والإدراك يتصور هؤلاء أنهم بهذه الطريقة السلبية يساعدون على حسن التعامل مع الأزمة، أو يخففون من وطأتها لكنهم لا يدركون أنهم يزيدون النار تأججًا، وفي الوقت نفسه فهناك من يقلل من شأن الأزمة أو الكارثة وكأنها لا شيء مما يسيء إلى الآخرين المتضررين بها، ويصنع شيئًا من الكراهية والحقد، وربما يدعو ذلك إلى حدوث اعتداءات متنوعة. كما أن بعض المسؤولين أو القياديين ومن في حكمهم عند حدوث الكارثة أو الأزمة تسوء أخلاقهم ومعاملاتهم نحو العاملين معهم، ويكيلون السباب والتقريظ واللوم والعتاب وكأن هؤلاء هم الذين تسببوا في الأزمة أو الكارثة، مما يزيد من احتمالات فشل مهام الإنقاذ والحماية والوقاية (Lunn et al., 2020).

وتأسيسًا على ذلك، فإن المؤسسات التعليمية مسؤولة عن اتخاذ الإجراءات والتدابير التربوية اللازمة لتخطي الفهم الخاطئ للأمور الحياتية المختلفة، خاصة تلك القائمة على التقليد والمحاكاة والعادات البالية، غير المحتكمة إلى الدين أو المنطق أو إلى التطورات المعاصرة.

وتجدر الإشارة إلى أن بعض الإدارات السياسية كالمحافظات وما هو في حكمها في بعض دول العالم وضعت قواعد وأنظمة صارمة بخصوص إدارة الأزمات والكوارث في المؤسسات التعليمية، وألزمت جميع المدارس والمعاهد والكليات والجامعات داخلها بتقديم نماذج من خططها لمواجهة الأزمات والكوارث للحصول على الاعتماد اللازم لها لتصبح قابلة للتطبيق العملي (NEW JERSEY DEPARTMENT OF HEALTH, 2018).

وبموجب هذه القوانين، فإن الجهات الرسمية مخولة أن تقوم بجولات تفتيشية على عناصر الصحة والسلامة والوقائية المتاحة في كل منشأة تعليمية بما في ذلك خطط الإخلاء الصحي وغيرها عند حدوث الأزمات والكوارث، والمقدرة على تنفيذها، ومدي توفر التدريب الكافي لهذا التنفيذ. وهذه الجولات أو الحملات التفتيشية تركز أيضًا على كل ما له علاقة بالصحة والإصحاح البيئي، والمقدرة على توفير الإرشاد الصحي والإسعافات الأولية، والمقدرة على النقل عند وجود إصابات بسبب الأزمات أو الكوارث، هذا إلى جانب أتخاذ خطوات عملية نحو التأهيل لمختلف الأفراد من أجل التربية الوقائية كما يلزم تعزيز المشاركة المجتمعية في هذا السياق. (McCloskey & Heymann, 2020)، (Helewell et al., 2020)، (Decd, 2017 ، (مجلس الوزراء، ٢٠١٩).

لذا تجنب مراعاة أهمية التخطيط المشـــترك والتنفيذ المشـــترك لخطط مواجهة الأزمات والكوارث، والعمل بروح الفريق الواحد بشـــكل دائم، وتخطي الصـــراعات ومصـاعب تكامل الأدوار ونحوها (الخطيب، ٢٠١٣)، (الخطيب، ٢٠١٥). واتضـح من دراســات كل من Chan et al., 2018، Kappes et al., 2018، Moussaid & Jim et ،Evans et al., 2013 ،Wahe, 2020 ،Oh et al., 2020 ،Trauernieht, 2016 al., 2019، Kok et al., 2018، Savage & Torgler, 2020، Bakker et al., 2018، Pavitt, 2018, أن دور المشـاركة المجتمعية في مكافحة الأوبئة تحديدًا هو دور أسـاسـي في مختلف جوانب التربية الوقائية في المؤسسات التعليمية وغيرها. حيث أن الأوبئة هي من أشـــد الكوارث انتشًـــارا، وأســـرعها نفاذا، ويصـــعب مواجهتها إلا باتخاذ تدابير واحتياطات مسبقة لتقليص حدة آثارها، وتقليل خطر انتشارها.

معوقات ترسيخ وتفعيل دور المؤسسات التعليمية في التربية الوقائية للتصدي للأزمات والكوارث والأخطار والأوبئة:

تتعدد الظروف والأحوال المؤثرة على تبني نماذج التربية الوقائية للتصدي للأزمات والكوارث والأوبئة والمخاطر. ورغم أن هناك جهودًا كبيرة تبذل من البعض، إلا أنها لا تقابل بالاهتمام والتقدير، وهناك عوامل قد تعرقل فعالية التصدي للأزمات، خاصة إذا كان الفكر الذي من خلاله تدار الأزمات فكرًا تقليديًا معقدًا. ووفقًا لمرئيات العديد من الباحثين والباحثات، فإن من المعروف أن المعوقات ليست سدًا منيعًا لا يمكن تخطيه، لكن الإصرار على سلوكيات مثل السلبية أو المنع أو طول الانتظار ونحوها عند حدوث الأزمات يزيد من تفاقم الأخطار وصعوبات الفحص والمعاينة واتخاذ القرار. ولذلك رأى بعض الباحثين أن هناك عددًا من المعوقات تقف حجر عثرة تجاه معظم الجهود وهي:

١- المعوقات الإنسانية: وهي مرتبطة بالأفراد وثقافتهم التنظيمية القائمة في المؤسسة التعليمية كعدم المقدرة على استيعاب حجم الأزمة أو الكارثة، والسلبية في التعامل معها، والاعتماد المبالغ فيه على رأي محدد دون الالتفات إلى آراء الآخرين، والشعور المتعمق بأن الأزمة أو الواقعة لن تصل إلى حد ما، والهروب من التخطيط لمواجهتها، والتعامل مع الخطر بأسلوب تقليدي قد لا يجدي نفعًا.

٢- المعوقات التنظيمية: ويندرج تحتها عدم وجود خطة أو لجنة أو تنظيم معين لإدارة الأزمات والكوارث داخل المؤسسة التعليمية، وعدم وجود وضوح في

السلطة والمسؤولية داخلها، واختلاف الأفكار باختلاف الأشخاص وثقافاتهم ومرجعياتهم وأهوائهم، وعدم المقدرة للوصـــول للجهات الأعلى في التنظيم بســـهولة ويســـر، خاصـــة عندما تكون الجهات الأعلى بيروقراطية جدًا هي الأخرى، وقلة برامج التأهيل والتدريب لإدارة الأزمات أو عدم وجود هذه البرامج أصلا، وقلة الصلاحيات الممنوحة للمؤسسة.

٣- معوقات تتعلق بالاتصـــال والمعلومات: كأن تكون هناك صـــعوبة في نقل وتبادل المعلومات داخل وخارج المؤسسة التعليمية، ومحدودية استخدام أجهزة الاتصال المناسبة، وإتباع معلومات غير دقيقة أو محرفة أو مشوهة عن الأزمة، وعدم المقدرة على فهم مصادر المعلومات والتأكد من صحتها وتشخيصها، وعدم مقدرة الأفراد أصـــحاب الســـلطة أو الخبرة على معرفة جوانب الأزمة وامتداداتها، وصـعوبة السـيطرة عليها. ومن المعروف علميًا أن إدارة الأزمات في المؤسـسـات التعليمية وغيرها هي إدارة تقوم على التوقعات والاسـتشـراف والاحتمـالات والمتـابعـات، ممـا يتعـارض عـادة مع آراء القيـادات الأعلى وتوجهاتهم التي تصـــرف على انتهاج نهج معين في الفكر دون ســـواه. وكثرة التفاؤل دون اســـتعداد لا يناســـب مبدأ الأخذ بالأســـباب، واتخاذ التدابير والاحتياجات (مسك، ٢٠١١)، (الزواهرة،٢٠٠١)، (عباس، ٢٠٠٤).

كما رأى (المحارمة، ٢٠١٤) أن هناك معوقات تعوق إدارة الأزمات في العديد من الدوائر بالجامعات وأن هذه المعوقات تغطي الجوانب الإنســـانية، والتنظيمية، والاقتصادية، والتكنولوجية، والمعلومات والاتصال، وبين (سمسمية وأبو سن، ٢٠١٢)

أن الكثير من الأعمال في مؤسسات التعليم يعوقها الحافزية والشفافية والتنظيمات الملائمة، والانتماء للمؤسسة، وقدم المفاهيم الإدارية مما يجعل العمل سلبيا في مواقف عديدة. وبين (قاسم، ٢٠١٣) أن المدارس تواجه العديد من المعوقات الإدارية والتنظيمية والفنية والاجتماعية التي تعوق حركة التفاعل مع الأحداث والمستجدات.

أما (الشمري والحربي، ٢٠١٩) فقد رأيا أن المعوقات الإدارية المتعلقة بالمصادر المالية والمرافق والتجهيزات والتدريب تعد من أبرز المعوقات التي تعوق عمل مديري المدارس، وتتفق معهما(الهنائي، ٢٠٠٣) في دراستها حول معوقات الإدارة المدرسية بسلطنة عمان.

ويتضح من العرض السابق أن المؤسسات التعليمية تعاني من بعض المعوقات التي قد تصعب اتخاذ خطوات مناسبة أو تدابير واحتياجات فعالة من شأنها ترسيخ وتعزيز التربية الوقائية فيها على الرغم من أن هذه المؤسسات تمتلك التوجيهات المحددة نظامًا في كيفية التصرف حيال الأزمات، لكن معظم هذه المؤسسات لا تمتلك الخطط ولا تمتلك التنظيمات الداخلية لمواجهة التحديات.

وهناك ملايين الطلبة والمعلمين والأساتذة والعاملين الآخرين ذكورًا وإناثًا يذهبون إلى أعداد هائلة من المؤسسات التعليمية بشكل يومي مرة واحدة أو أكثر في اليوم الواحد خلال خمسة أيام أو أكثر. وهذه المؤسسات ومن فيها عرضة للعديد من مشكلات الصحة والأوبئة والأمراض المعدية.

وبسبب الأعداد الضخمة في كل منشأة فإن احتمالات سرعة الانتشار للمرض وللعدوى كبيرة جدًا، خاصة عند حدوث الأزمات والكوارث الصحية الكبيرة. وتبعا لذلك يلزم مراعاة الآتي:-

١- تشجيع جميع المنسوبين والمنسوبات بما في ذلك الآباء والأمهات في البيوت على أخذ التطعيمات اللازمة للأمراض الموسمية ونحوها، علاوة على الأمراض التي قد ترتبط بالأوبئة.

٢- تعزيز سلوك منسوبي المؤسسات التعليمية جميعهم والآباء والأمهات والإداريين والعاملين، لاتخاذ الاحتياطات اليومية المانعة لنقل الجراثيم أو الفيروسات ونشرها.

٣- توعية وتثقيف جميع المنسوبين والمنسوبات على مراعاة مبادئ الصحة العامة، والبروتوكولات الصحية التربوية في جميع المواقع وفي جميع الحالات خلال عمليات التواصل والتفاعل داخل المنشآت التعليمية وخارجها، مع توفير المستلزمات الخاصة بالنظافة والتعقيم بشكل دائم، ومتاح لسهولة الوصول إليه واستخدامه. ومن المهم أن يحدث ذلك عدة مرات يوميا، وليس مرة واحدة فقط خلال اليوم الدراسي.

٤- تعزيز السلوكيات الكفيلة بعدم قيام المنسوبين والمنسوبات في جميع المنشآت التعليمية بوضع أياديهم على وجوههم أو أنوفهم أو المواضع الأخرى حماية لهم وللآخرين من حولهم، مع تأمين الكمامات والمحارم أو المناشف، والقفازات في المواضع اللازمة.

٥- أن تكون الإجراءات المتبعة أو المعمول بها داخل المنشآت التعليمية مناسبة لمجابهة الأزمات والكوارث الصحية وغيرها.

٦- بناء علاقات متينة مع الجهات المختصة بالمجتمع المحلي لاستدعائهم عند الضرورة، وتأمين وصولهم السلس إلى مواضع الحدث.

٧- تثقيف وتوعية الطلبة والمنسوبين ذكورًا وإناثًا والآباء والأمهات بالطرق المناسب للتصرف عند وجود مصابين بالمنشآت التعليمية أو إصابات مرضية معينة داخل هذه المنشآت (Ecdc, 2020).

على أن الوقاية من الأزمات الصحية كالتسمم الغذائي ونحوه تتطلب مراجعة جادة للمأكولات التي يتناولها الطلبة داخل المنشآت التعليمية أو خارجها. فكثير من هذه الأطعمة ومواد الشرب الغازية، ومشروبات الطاقة، والمشروبات ذات المركبات غير الصحية تتسبب في كوارث صحية جمة، لا تظهر آثارها بالضرورة سريعًا، وهذه الأطعمة والمشروبات غير الصحية تمتلكها مؤسسات عظمي يصعب اختراقها أو التأثير عليها، وتصعب مقاومة الشباب والأطفال لها. كما أن مياه الشرب داخل المنشآت التعليمية هي الأخرى عرضة لعوامل التلوث المختلفة، وقد يتم تلويثها عمدًا، ولابد من إخضاعها لإجراءات صارمة جدًا للمحافظة على صحتها وجاهزيتها للاستخدام الأمني. وجزء أساسي من أجزاء العملية التعليمية هي تثقيف وتعزيز تناول الطلبة والمنسوبين للأكل الصحي، وتشجيع الممارسة الرياضية البدنية يوميًا لدعم الصحة والكفاءة والمناعة لدي الجميع. (Ecdc, 2020) (WHO,2009.),

http://www.Hsph.harvard.edu/obesity-prevention-sourca/obesity-prevention/schools/school-obesity-prevention-recommendations-read-and-print/

النقد:

وفقا لم تم عرضه يمكن القول بأن قلة من المنشآت التعليمية في العالم أخذت في تطبيق أنظمة وإجراءات للتربية الوقائية من الأزمات والكوارث والأخطار، وفي معظم الحالات، فإن هذه المنشآت توجد غالبًا في البلدان ذات الأشواط الواسعة في التقدم المعرفي والتنظيمي والتقني. أما أغلبية البلدان وهي المراكز الأكثر تضررًا بالأزمات والكوارث والأخطار فلا زالت غير قادرة على مواكبة الأحداث والمتغيرات، ربما لأن هذه المسائل ليست ضمن أولوياتها، وربما لأن ظروفها وإمكاناتها متواضعة للغاية، وإما لأنها منعزلة على نفسها كثيرًا، وربما لأن الإنسان فيها ليس له قيمة ملموسة. وتظل رغم كل ذلك في أمس الحاجة للحصول على الخدمات والتنظيمات المناسبة التي تمكنها من حسن المواجهة والتصرف حيال الأزمات والنكبات من خلال الحصول على العون من البلدان المجاورة، أو المنظمات الدولية الإنسانية الطابع، رغم ما قد يترتب أحيانًا على هذه المساعدات من آثار ونتائج ثقافية خطيرة على كياناتها وإرثها التاريخي.

ومن أهم ما يؤخذ على ذلك كله ما يلي:

١- أنه على الرغم من العديد من المبادرات الدولية لإحلال السلام أو الحفاظ على حقوق الإنسان وترسيخ جودة الحياة، فإن قلة من البشر يتمكنون من الحصول على المنافع المرتبطة بهذه المفاهيم العميقة نتيجة لطبيعة الأنظمة السائدة فيها، وقضايا توزيع الثروة، وقضايا إقليمية وإثنية وجغرافية متنوعة،

وعدم تمكن القانون المحلي أو الدولي من التأكد من المستويات المتدنية والمتراجعة من جراء سوء الممارسات الإنسانية المختلفة في هذه المواقع.

إن الأزمات والكوارث الصحية والبيئية لديها القابلية على الانتشار السريع في أي بقعة من بقاع العالم، مهما كانت هذه البقع متمكنة اقتصاديًا وتقنيًا ومعرفيًا، ومهما كانت متأهبة لذلك ما لم يقع الموضوع في دائرة تقوى الخالق الذي خلق كل الكائنات، وبيده وحده لا بيد غيره وما سواه التفوق على المؤثرات المسببة للكوارث والأزمات الصحية وغيرها. وكلما تمادى الإنسان في صلفه وجبروته وبسعيه للسيطرة والتحكم في ما ليس له قدرة على السيطرة عليه، وليس من اختصاصه أو فيما ليس من مسوغات بقائه الخوض فيه، كلما أدى ذلك إلى حدوث ويلات أكبر وأكبر يمتد أثرها ليطال كل شيء. فالتقوى هي جزء أساسي من الوقاية والعلاج معا. والظلم الذي يقع للناس العزل والأبرياء هو سبب جوهري لتفشي الدمار والبلاء والوباء والغلاء، والقحط، والزلازل والمحن والفتن. فقد قال الله سبحانه وتعالى: {مِنْ أَجْلِ ذَٰلِكَ كَتَبْنَا عَلَىٰ بَنِيٓ إِسْرَٰٓءِيلَ أَنَّهُۥ مَن قَتَلَ نَفْسًۢا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِى ٱلْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ ٱلنَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَآ أَحْيَا ٱلنَّاسَ جَمِيعًا ۚ وَلَقَدْ جَآءَتْهُمْ رُسُلُنَا بِٱلْبَيِّنَٰتِ ثُمَّ إِنَّ كَثِيرًا مِّنْهُم بَعْدَ ذَٰلِكَ فِى ٱلْأَرْضِ لَمُسْرِفُونَ ﴿٣٢﴾} [سورة المائدة:٣٢].

٢- لا يكون من المقبول عقلًا وخلقًا أن يتجرأ أحد من الناس فرد أو جماعة أو مؤسسة لتصدير التلوث الكيميائي والبيولوجي، ويصدر الفيروسات المصنعة

من أجل تحصيل الأموال بأي شكل من الأشكال، ووقوف الأمم والشعوب في موقف الإمعة أو موقف المتفرج للأحداث والملابسات هو سلوك غير إنساني، بل هو سلوك حيواني جدًا، بل حتي الحيوان أحيانًا يدافع عن الحيوان، فما بال الناس يعرفون ويصمتون، أو لا يعرفون ولا يسعوا للمعرفة. فإذا سرت بين الناس حرب جرثومية بيولوجية بدواعي الانتقام وردود الفعل، فإن الدمار الشامل للبشرية سيكون هو النتيجة الطبيعية لهذا الشذوذ البشري العقيم. وينبغي أن يتم توعية وتثقيف جميع الصغار والشباب والكبار بالأخطار المحتملة من جراء الملوثات والعوامل الطبيعية، والانتهاكات البشرية، فكل البشر مسؤولون عن الدفاع عن أنفسهم حتي وإن اختلفت دياناتهم وعقائدهم وعرقياتهم وألوانهم وثقافاتهم. لا يمكن أن يسمح البشر العقلاء بأن يقوم فرد أو مؤسسة أو جماعة بانتهاكات من أي نوع مطلقا. إذ لا محاباة لأحد دون أحد، فالكوارث إذا حلت ستحل بالجميع لا محالة، إن الوقاية خير من العلاج، وأفضل الوقاية هو عدم السماح للفساد أن يعم في الأرض، فإن المفسدين في الأرض ليسوا كثرة ولكنهم قلة مؤثرة لأنهم لا يجدون من يواجههم ويمنعهم .http://alamnia.diplo.de/ardz-ar/-/2230508

٣- لا يجوز لأي جهة كانت أو لفرد أو لمؤسسة أو لدولة أن تحتكر بيع وتصدير العلاجات المرتبطة بالأمراض المستعصية أو الأوبئة منتهكة بذلك جميع الأخلاق الإنسانية من أجل الكسب المادي الكثير كما، والرخيص قيمة ومعنى. فإن الدنيا سلف ودين، وما تصنعه اليوم في الغير يمكن أن يصنع

بك، فلا يوجد سلوك واحد يغيب عن سجلات الفرد والجماعة أبدًا، وسيأتي اليوم الذي تتحدث فيه السجلات عما بداخلها، ويندرج تحت ذلك التلفيق السياسي وإثارة الرأي العام دون حق، وإطلاق الأكاذيب ونشر الصور والأفلام المخادعة، واتهام الأبرياء دون حق لتحقيق مكاسب سياسية أو اقتصادية أو إستراتيجية معينة، وما بني على السحت يكون مآله الاندثار ولو بعد حين. كما يندرج تحت ذلك عدم تقديم المساعدات للجهات المنكوبة بالكوارث والأزمات كرد فعل سخيف على مواقف أو ظروف معينة، ولا يجوز رفع الأسعار للحصول عليها أو المقايضة والمساومة عليها.

٤- لا يصح أن تبقي المؤسسات التعليمية في جميع مستوياتها بدون إجراءات وقوانين ونظم خاصة بحمايتها من الأزمات والكوارث والأخطار، ويمكن أن يوجد نظام موحد للجميع مع مراعاة ظروف المنشأة التعليمية وموقعها ومقوماتها وحجم المرتبطين بها من الطلبة والمنسوبين الآخرين. وهذه الإجراءات والقوانين والنظم لابد وأن تكون مرتبطة بهيئات المجتمع المحلي ومؤسساته التي يمكنها التدخل السريع عند الحاجة.

٥- من المهم أن يحظى موضوع إدارة الأزمات والكوارث باهتمام المؤسسات التعليمية ومراكز التدريب والتأهيل والإعداد، لتكوين شرائح من الكفاءات التي يمكنها أن تقود عمليات إدارة الأزمات والكوارث في المنشآت التعليمية التي تعمل فيها. كما ينبغي تدريب الطلبة صغارًا وكبارًا على القيام بمهام

وأدوار تناسبهم خلال فترات الأزمات قبل وقوعها وبعد وقوعها (غنيمة، ٢٠١٣).

ويراعى في هذا الإعداد والتأهيل تمكن الأفراد من فهم وإدراك وتطبيق إستراتيجيات إدارة الأزمات في المنشآت التعليمية وهي إستراتيجية التعاون، وإستراتيجية الدفاع، وإستراتيجية المواجهة، وإستراتيجية المفاوضات، وإستراتيجية الهجوم بحسب نوع الأزمة، وشدتها، ودرجة تكرارها، ودرجة صعوبتها، ودرجة شموليتها.

الاستنباط:

من خلال ما تقدم يمكن استنباط الآتي:

١- أن التربية الوقائية لمواجهة الأزمات والكوارث والأوبئة في ضوء التربية الإسلامية، ترسخ الإيمان بقضاء الله وقدره، وتحتم الأخذ بالأسباب والحيطة والحذر لتجنب المخاطر أو تقليص آثارها. ولذلك فهي تربية إلزامية لا يمكن التقليل من شأنها ولا يجوز ذلك في ظل التغيرات والأوضاع العالمية المختلفة المضطربة وتجاوز الإنسان لحدوده في تقدير خالقه وشكره على نعمه.

٢- يمكن للتربية الوقائية لمواجهة الأزمات والكوارث والأوبئة في المؤسسات التعليمية أن توفر المعارف وتكسب المهارات والاتجاهات اللازمة لهذه المواجهة في سياق التوجيهات الشرعية مع الإفادة من الحكمة البشرية في ذلك أنى وجدت.

٣- التربية الوقائية في الإسلام هي تربية تسعي لتحصين الطالب أو الطالبة ضد الانحرافات المختلفة التي تجلب المصائب والويلات للأمم والشعوب والبلدان وللأفراد، فتساعدهم على الأخذ بالأسباب، وتسخير ما يمكن تسخيره لحل المصاعب والمشكلات بالعمل وبالفكر، والتقرب إلى الله تعالى في ذلك.

٤- التربية الوقائية في المنظور الإسلامي تعزز الروابط الاجتماعية خلال الأزمات والكوارث، وترسخ مبادئ التكافل الاجتماعي، وتظهر معادن الأفراد والجماعات، وتقوي التماسك الأسري، وتحدد الأدوار الواجب القيام بها في مرحلة الأزمات، وهي بهذه الطريقة تحقق وحدة الأمة ووحدة البشرية جمعاء.

٥- أحد أعظم أهداف التربية الوقائية في الإسلام العمل على استتباب الأمن ونشر السلام وتقوية فرص التعاون الدولي لمواجهة الكوارث الإنسانية والأوبئة ونحوها. وأول مدخل للسلامة يكمن في معرفة الله والعبودية لله وشكره على نعمه العظيمة، وعدم الكفر والشرك والإلحاد به. كما أن استتباب الأمن يقتضي نبذ الفساد، وتحقيق العدالة، وترسيخ القيم والأخلاق النبيلة. هذا إلى جانب الاعتدال في الإنفاق، وترك الإسراف، وترسيخ جذور الإنتاج والادخار وحب العمل وتجويده واحترام المهن، وإعداد الإنسان الفعال المنتج، ودفع الفقر، وسد حاجات الأمة والنهوض بها.

٦- التربية الوقائية في المنظور الإسلامي من أجل مواجهة الأزمات والكوارث والوباء والمخاطر لها ثلاثة أوجه وهي الوقاية قبل الحدث، والعلاج بعد

الحدث وأثناءه. ولذلك فهي معنية بالدرجة الأولي بنشر المبادئ الصحية، وممارسة السلوك الصحي وفقا للمنظور الإسلامي الذي يرسخ الالتزام والتوسط وتجنب الأمراض والأوبئة وأسبابها ومقاومتها في النفس والجسم والمجتمع (الدوسري، ٢٠١٨)، (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٤) (يالجن، ٢٠٠٢)، (جيدوري، ٢٠١٥).

ولأن الإسلام بين أن هلاك الأمم يكون بسوء تصرفات المترفين وفسادهم، وسعيهم لإفساد الآخرين، فإن المتعلمين في مختلف مؤسسات التربية، والتعليم يجب أن يدركوا أن الدنيا هي دار ممر وأنها بيت الشهوات والملذات والفتن، وهي أمور لا تعد ذات أهمية في المعاد وفي المصير، لكنها يمكن أن تؤدي إلى عواقب وخيمة، لذا فلابد من التربية على ترك الاغترار بها مهما زانت في العقول وفي القلوب، أو مهما حاول المفسدون أن يزينوها في عقولهم وقلوبهم. قال تعالى: {زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ ٱلشَّهَوَٰتِ مِنَ ٱلنِّسَآءِ وَٱلْبَنِينَ وَٱلْقَنَٰطِيرِ ٱلْمُقَنطَرَةِ مِنَ ٱلذَّهَبِ وَٱلْفِضَّةِ وَٱلْخَيْلِ ٱلْمُسَوَّمَةِ وَٱلْأَنْعَٰمِ وَٱلْحَرْثِ ۗ ذَٰلِكَ مَتَٰعُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۖ وَٱللَّهُ عِندَهُۥ حُسْنُ ٱلْمَـَٔابِ ﴿١٤﴾} [سورة آل عمران:١٤]. وقال تعالى: {وَإِذَآ أَرَدْنَآ أَن نُّهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُوا۟ فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا ٱلْقَوْلُ فَدَمَّرْنَٰهَا تَدْمِيرًا ﴿١٦﴾} [سورة الإسراء:١٦].

٧- تحتم التربية الوقائية في منظور الإسلام لمواجهة الأزمات والكوارث في المؤسسات التعليمية إدراك أهل الخبرة والبصيرة لأهمية تدخلهم عند اللزوم بالتوجيه والإرشاد والنصح لمن حولهم من الأهل وذوي القربى والمقربين

وعموم المسلمين بطريقة مناسبة، وأسلوب حصيف في كل ما يخدم مبادئ التربية الوقائية المشـــروعة بعيدا عن التعالي أو الكبرياء، مع مراعاة تجنب الإحباط أو نشره، ويتذكروا قول النبي ﷺ: "إن من أشد الناس بلاء الأنبياء ثم الذين يلونهم ثم الذين يلونهم" رواه الإمام أحمد (٣٦٩/٦). ويندرج تحت النصح والإرشاد ترسيخ أواصر اللحمة الوطنية والإسلامية وصلة الرحم، وترك المنكرات، وعدم الدخول في صـــراعات مع الخاطئين من أهل الغيبة والحسد والبغضاء، ومساندة كل ما يحقق المصالح، ويحفظ الحقوق وخاصة حقوق الوالدين مع المصداقية والشفافية والوضوح دون السخرية والتهكم والأنانية، وتصـــدير الأحكام المســتعجلة على الناس، ودون غلظة، ومراعاة مبادئ الاحترام، وحســـن الظن، والعقلانية وأدب الحوار واحترام المشـــاعر (العطاس، ٢٠١٩).

٨- تتطلب التربية الوقائية في المنظور الإســـلامي ترســـيخ مبادئ التربية المدنية. وموضـوع التربية المدنية لازال في حاجة إلى وضـوح في العديد من المواقع في دول العالم. وهناك ضرورة قصوى في الوقت الحاضر لفهم طبيعة العوامل التي تعوق دور مؤســـســـات المجتمع المدني في مواجهة الأخطار المادية والمعنوية كالنظرة التشـــككية تجاه المجتمع المحلي، وأزمة العمل التطوعي والمشـــاركة الأهلية، وقضـــايا الاســـتبداد والفســـاد، والاقتراض من الأجانب، وتخطى الصـور الذهنية النمطية التي يصـدرها البعض حول التربية المدنية، مع العلم

بأن التربية المدنية يتم تقديمها في جميع دول العالم المتقدمة دون وجل، ودون خوف، ودون تردد (نوار، ٢٠١٣).

٩- يعتمد نجاح التربية الوقائية لمواجهة الأزمات والكوارث والوباء والمخاطر في المؤسسات التعليمية على الإبداع الفكري ومهارات التفكير العلمي. والتفكير كما يراه الفقهاء في الإسلام هو بمثابة فريضة. وهناك أعداد كبيرة من الأفراد لا تزال أفكارهم عن الحاضر والمستقبل وربما الماضي كذلك أفكار تقليدية جدًا، ويفتقرون إلى الطلاقة الفكرية والحدس والمرونة والابتكار والمقدرة على النقد السليم، وعلى ممارسة التفكير الاستدلالي. فقد رأى العديد من الخبراء والفقهاء أن التفكير ضرورة لمواكبة متطلبات الحياة والتكيف معها، واكتشاف المجهول، والمقدرة على الحصول على المعلومات وحسن توظيفها، وتحقيق النجاح في الحياة والاستجابة لحاجات الطالب المختلفة ولتطوير الفهم، ومواجهة المشكلات والأخطار. وطلبة المؤسسات التعليمية لا يجوز أن يكونوا مجرد مستمعين، بل لابد وأن يكونوا مشاركين وأن تتم محورة التعليم والتعلم حولهم ليتجنبوا التفكير التقليدي الذي يؤصل للسلبية والانصياع غير الصحيح، وخداع الحواس، والذاتية المفرطة، والتعلم الخاطئ، والفهم غير الواضح، وعدم المقدرة على الاستنباط السليم، والتكبر والغرور، والتحيز. ومواجهة الأزمات والمخاطر والأوبئة والكوارث في المؤسسات التعليمية تحتم تفعيل دور التفكير في الفهم والإدراك والعمل الوقائي والعلاجي معا (باشا، ٢٠١٦).

١٠- التربية الوقائية لمواجهة التحديات والأزمات والأوبئة والكوارث الإنسانية الدولية والمحلية في منظور التربية الإسلامية ترسخ جذور التفاهم الدولي. فالإسلام رسالة عالمية، وكثير جدًا من آيات القرآن الكريم موجهة للناس كافة وليست موجهة إلى فئة معينة. قال تعالى: {يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ ١٣} [سورة الحجرات:١٣]. ففي هذا التعارف تحقيق لمصالح الإنسانية جمعاء، لأن الله جعل الناس لبعضهم بعضا مسخرين، فإذا اتحدوا على الخير سلموا ونجوا، وإذا اتحدوا على الشر هلكوا واضمحلوا. وفي ميادين التربية الوقائية في المؤسسات التعليمية يجب أن يكون الفكر عالميًا يدعم بعضه بعضًا طالما كان في دائرة الحدود الشرعية، كما إن الاختلاف في العقائد والملل لا ينبغي أن يكون وسيلة للخلاف، ولا يصح أن يقف حائلا دون الاستفادة من خبرات الآخرين وتجاربهم، هذا إلى جانب أهمية تصدير الخبرة والتجربة إلى الآخرين المختلفين، وهي على أهل الإيمان أوجب مما هي على غيرهم (مجلة التفاهم، ٢٠١٨).

١١- تتطلب التربية الوقائية تدريب الطلبة والمنسوبين والعاملين في المؤسسات التعليمية على سبل مواجهة الأزمات والكوارث والاستعداد لها، وحسن التصرف حيالها عند وقوعها، وهو أمر يتفق تماما مع توجيهات التربية الإسلامية. وقد أورد بعض خبراء التدريب عددًا كبيرًا من طرائق تدريب الطلبة والمنسوبين والأهالي يزيد عن ١٦٠ طريقة يمكن توظيف بعضها أو

كلها في ترسيخ مبادئ التربية الوقائية في هذه المؤسسات (حسنين، ٢٠٠٧).

١٢- تحتم التربية الوقائية في مواجهة الأزمات والكوارث وخاصة في المؤسسات التعليمية تجنب الاستهزاء بولاة الأمر والعلماء والخبراء، بل ينبغي الدعاء لهم بالتوفيق والسداد. كما أن هذه التربية تتطلب التوكل على الله بشكل قطعي، وتجنب إتيان السيئات في وقت الشدة. فعن النعمان بن بشير ﷺ "إن الهلكة كل الهلكة أن تعمل السيئات في زمن البلاء"، وقال ابن الجوزي رحمه الله "فإياك إياك أن تستطيل زمان البلاء وتضجر من كثرة الدعاء، فإنك مبتلى بالبلاء، متعبد بالصبر والدعاء، فلا تيأس من روح الله وإن طال البلاء. وإذا اقتضى الأمر البقاء في البيت ولو لمدد طويلة فإن ذلك وقت البلاء فيه أجر كبير، وإذا وقع المكروه فأجره عظيم مع مراعاة الصبر والاحتساب والتوكل. ولابد من استدراك ما قاله الشيخ الفوزان " قد يكثر الإنسان من الأعمال الصالحة، لكنه قد يهمل لسانه ويتركه يحصد فيها!! مثل الذي يزرع ويترك الحصاد يحصد في زرعه فلا يبقي له شيئًا، فهذا اللسان حصاد يحصد أعمالك إذا تكلمت فيما لا يرضي الله، فعليك بإمساكه وعقله، والتأكد من ضبطه لأن استقامة اللسان من خصال الإيمان" شرح كتاب الكبائر، ص ٩١. ومن جهة أخرى، فإن من أشد الممارسات خطورة أن يعود الناس إلى الفسوق والعصيان بعد زوال الغمة والوباء، فإن هذا قد يترتب عليه من المخاطر ما لا يخطر ببال الناس.

التوصيات:

في ضوء ما تقدم، يمكن اقتراح التوصيات التالية:

١. أن تعمل جميع مؤسسات التعليم على اتخاذ الإجراءات المناسبة لتفعيل التربية الوقائية ضمن مناشطها وبرامجها وفعالياتها المختلفة، مع العناية بإيجاد خطط للطوارئ والأزمات والتدريب على تنفيذها، وذلك بالتنسيق مع أجهزة المجتمع المدني ذات العلاقة.

٢. ينبغي أن تقوم أجهزة المجتمع المحلي المعنية بإدارة الأزمات والكوارث بمراقبة مدى التزام المؤسسات التعليمية بتوفير خطط إدارة الأزمات، وسبل التصرف حيال الأزمات وذلك بشكل دوري، لضمن تحقق الشروط والمعايير المرتبطة بالتربية الوقائية خلال الأزمات.

٣. أن تعقد الجهات المعنية بإدارة الأزمات برامج تدريبية وتأهيلية للشخصيات المكلفة بإدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية في مستويات متدرجة من التدريب والتأهيل.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو معمر، ماهر محمد عليان (٢٠١١). دور مديريات التربية والتعليم في إدارة الأزمات التعليمية التي تواجهها المدارس الحكومية في محافظات غزة وسبل تطويره، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

باشا، محمد زكي (٢٠١٦). الإبداع الفكري وحل المشكلات (ط٢). جدة: دار الطاووس.

جامعة الملك فيصل (٢٠١٦). إدارة الأزمات والمخاطر في المؤسسات التعليمية. الدمام، المملكة العربية السعودية.

جاو، هولين (٢٠١٨). الذكاء الاصطناعي من أجل الصالح العام. ITU جنيف.

جيدوري، صابر عوض (٢٠١٥). أصول التربية الإسلامية (مدخل). الرياض: مكتبة الرشد.

الحارثي، شاهر بن فهد (٢٠١٠). بناء أنموذج للمحاكاة بالحاسب الآلي كمدخل لإدارة الأزمات المدرسية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الحدري، خليل عبد الله (١٩٩٦). التربية الوقائية في الإسلام ومدى استفادة المدرسة الثانوية منه، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.

حسنين، محمد حسنين (٢٠٠٧). طرائق تدريب الأهالي. عمان: مجدلاوي.

حمدونة، حسام الدين حسن عطية (٢٠٠٦). ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهارة إدارة الأزمات في محافظة غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

الخبراني، على (٢٠١٤). أساليب إدارة الأزمات المدرسية في مراحل التعليم العام ومعوقات استخدامها في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري المدارس. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الخطيب، محمد شحات (٢٠١٣). مشروع برنامج التوعية والتدقيق التربوي الأمني للشباب ضد ممارسة السلوكيات غير الآمنة (تنوير). مشروع مقدم إلى عمادة التطوير الجامعي، جامعة طيبة.

الخطيب، محمد شحات (٢٠١٥). الشراكة بين المدرسة والمجتمع مفهومها، أسسها ، سبل تنظيمها. برنامج مقترح لجمعية خريجي مدارس طيبة الثانوية بالمدينة المنورة بتكليف من أمن الجمعية.

الخطيب، محمد شحات، ومتولي، مصطفى محمد، وعبد الجواد، نور الدين، والغبان، محروس إبراهيم، والغزالي، عنجة محمد (٢٠٠٤). أصول التربية الإسلامية. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

خليل، عصام عبد العزيز (٢٠١٦). واقع إدارة الأزمات بالمدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المديرين في جنوب الضفة الغربية. مجلة العلوم التربوية،٢(١)، ٤٤٠-٤٧٤.

الدوسري، رشاد بن ظافر (٢٠١٨). الأساس في التربية الإسلامية (ط١)، الرياض: مكتبة الرشيد.

الزاملي، على عبد جاسم، والغنبوصي، سالم بن سليم، وسليمان، سعاد (٢٠٠٧). الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها في مدارس سلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٨ (٣)، ٦٣-٨٤

الزلفي، وافي (٢٠١١). إدارة الأزمات لدى مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي بمدينة الطائف، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الزواهرة، عبد الغفور (٢٠٠١). العوامل المؤثرة في إدارة الأزمات: دراسة حالة الخطوط الجوية الملكية الأردنية. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت.

سبحي، نسرين حسن أحمد (٢٠٠٢). مدى تضمين متطلبات التربية الوقائية في مقررات العلوم لتلميذات المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.

سمسمية، مازن بشيرة، وأبو سن، محمد إبراهيم (٢٠١٢). أثر المعوقات الإدارية والتنظيمية في أداء المؤسسات التربوية والإعلامية في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه، كلية دراسات الأعمال، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

http://repository.sustech.edu/handle/123456789/1714

السواط، أمل ومتعب الخشيبري (٢٠١٥). برنامج فن إدارة الأزمات الصحية في المدارس. إدارة الشؤون الصحية المدرسية، الطائف، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

الشايب، ممتاز أحمد (٢٠١١). مهارات إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية وعلاقتها بالقيم التنظيمية، رسالة دكتوراه ، جامعة دمشق.

شعراوي، محمد (٢٠٠١). الغدد الصماء والهرمونات أمراضها وأعراضها وعلاجها، إعرف صحتك (٢٦)، القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.

الشمري، عبد العزيز بن سويلم، والحربي، عارف بن محمد (٢٠١٩). المعوقات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الابتدائية، بمدينة حائل وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ١١، ١٩٣-٢٣٢.

الشيخ، سون سالم (٢٠٠٣). إدارة ومعالجة الأزمات في الإسلام (ط١)، القاهرة: دار النشر للجامعات.

صـــقر، عاطف محمد (٢٠٠٩). درجة توافر مهارات إدارة الأزمات لمديري المدارس وكالة الغوث بغزة وسبل تنميتها. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

الصـيفي، فلسـطين زياد (٢٠٠٨). المضـامين التربوية في كتابات فتحي يكن. رسـالة ماجسـتير، الجامعة الإسلامية.

الطائي، مصطفي حميد (٢٠١٢). مناهج البحث في الإعلام وعلوم الاتصال (ط١)، عمان: إثراء للنشر والتوزيع.

عباسـي، صـلاح (٢٠٠٤). إدارة الأزمات في المنشـآت التجارية. الإسـكندرية: مؤسـسـة شـباب الجامعة.

عبد العال، رائد فؤاد محمد (٢٠٠٩). أســاليب إدارة الأزمات لدي مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الإسـتراتيجي. رسـالة ماجسـتير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

عبد السلام، عبد السلام مصطفي (٢٠٠٩). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد المهدي، عباس وزاهي قحطان فضـــل (٢٠١٤). دراســـة مفاهيم التربية الوقائية والتقانات البيولوجية المعاصـرة في كتب الأحياء للمرحلة المتوسـطة. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، ٨(١٥)، ١٤٥ – ١٦١.

عبد الوهاب، محمد فتحي (٢٠٠٩). الأمراض المتوطنة والأمراض المنقولة من الحيوان للإنســـان. القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.

العجمي، محمد حسنين (١٩٩٩). إدارة الأزمات المدرسية والصفية. قسم الإدارة التربوية، جامعة عين شمس.

العطاس، حسن محمد (٢٠١٩). معايير إنسانية (ط١). جدة: مكتبة روائع المملكة.

عنتور، ندي عز الدين أديب (٢٠١٢). معوقات إدارة الأزمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات الضفة الغربية وسبل علاجها من وجهة نظر المديرين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

غنام، لمى (٢٠١١). تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والمديرين والمدرسين في مدينة دمشق. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

غنيمة، رهف (٢٠١٢). درجة فاعلية أداء مديري المدارس في إدارة الأزمات في المدارس الثانوية " دراسة ميدانية في مدينة دمشق". مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٢٩(١)، ٥٥١-٥٥٢.

فتحي، محمد (٢٠٠١). الخروج من المآزق: فن إدارة الأزمات. القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية.

فرج، شذى (٢٠٠٦). ممارسات مديريات التعليم العام لمهارات إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر المديريات والمعلمات بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.

ماهر، أحمد (٢٠٠٦). إدارة الأزمات. الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر والتوزيع.

ماكلاوين، جون، وكوراين كش (٢٠٠٦). الوقاية من الكوارث والخطط الإستعجالية. سلسلة ترجمة معايير الأفلا IFLA (٣)، ترجمة كمال بوكرزازة، الإتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (اعلم)، الإتحاد الدولي لجمعيات ومؤسسات المكتبات.

المحارمة، ياسين على محجوب (٢٠١٤). معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية من وجهة نظر المدراء العاملين بها. مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١(٢)، ٤٥٥-٤٨٩.

مجلس الوزراء بمصر (٢٠١٩). الدليل الإرشادي لإعداد خطط الطوارئ والإخلاء في الكوارث والأحداث الطارئة بالمدارس المصرية. القاهرة.

محمد، محمد النصر حسن (٢٠١٥). التربية الوقائية للمؤسسات التربوية في مواجهة التطرف الفكري. دراسات في التعليم الجامعي، ٣١، ٢٤١-٢٩٨.

محمد، منتظر غازي (٢٠٢٠). التربية الوقائية في الفكر التربوي الإسلامي. رسالة ماجستير، كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد.

محمد، نها موسى أنس (٢٠١٤). التربية الوقائية في الفكر التربوي الإسلامية وكيفية الاستفادة منها. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

مسك، زينات موسى (٢٠١١). واقع إدارة الأزمات في مستشفيات القطاع العام العاملة في الضفة الغربية واستراتيجيات التعامل معها من وجهة نظر العاملين. رسالة ماجستير، كلية التمويل والإدارة، جامعة الخليل.

المنتدي العالمي (٢٠١١). المنتدي العالمي للحد من مخاطر الكوارث. الجلسة الثالثة، جنيف، سويسرا ٨-١٣ مايو ٢٠١١م (UNISDR) الإستراتيجية الدولية للحد من الكوارث التابعة للأمم المتحدة (الإجراءات).

الموسى، ناهد (٢٠٠٧). إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض " تصور مقترح ". رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

موقع بصـــائر الإلكتروني (٢٠٢٠). التربية الوقائية. الثلاثاء ١٧ مارس ٢٠٢٠ (٢٢ رجب، ١٤٤١هـ).

النجار، فايز جمعة، نبيلة جمعة النجار، وماجد راضي الزعبي (٢٠٠٩). أساليب البحث العلمي: منظور تطبيقي. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

النوايسة، رضا حسين (٢٠٠٦) أنموذج مقترح لإدارة الأزمات في وزارة التربية والتعليم في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عمان العربية.

الأنصاري، فريد (١٩٩٧). أبجديات البحث في العلوم الشرعية: محاولة في التأصيل المنهجي (ط١). الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

نوار، أحمد زينهم (٢٠١٣). التربية المدنية وتطوير مؤسسات المجتمع المدني (ط١). القاهرة مكتبة مدبولي.

هلال، محمد عبد الغني (٢٠٠٤).مهارات إدارة الأزمات. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.

وزارة الأوقاف والشؤون الدينية (٢٠١٨). مجلة التفاهم. السنة السادسة عشرة، مسقط، سلطنة عمان.

الوليعي، عبد الله بن ناصر (٢٠١٢). المدخل إلى إعداد البحوث والرسائل الجامعية في العلوم الاجتماعية (ط١). الرياض: مكتبة جرير.

يالجن، مقداد (٢٠٠٢). أهداف التربية الإسلامية وغايتها. الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر.

اليحيوي، صبرية (٢٠٠٣). إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١٩(١)، ٢٤٧-٣٨٠.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Adams, C. & Kritsonis, W. (2006). Analyzing secondary school crisis. National.

Alliance for a Healthier generation healthy schools program framework.2009. Accessed July 11,2011.

American heart association (2008). Policy position statement on body mass index (BMI) surveillance and assessment in schools. 2008. accessed July 11, 2011

Bakker, M., Van B., Kerstholt. J., & Giebels, E. (2018). The influence of accountability for the crisis and type of crisis communication on people's behavior, feelings and relationship with the government. *Public Relations review*, 44, 277-286.

http://doi.org/10.1016/j.pubrev.2018.22.004.

CDC .(2020). Guidance for school administrators to help reduce the spread of seasonal influenza in k-12 schools, center for disease control and prevention, USA.

Chan, M., Winneg. K., Hawking, L., Farhadioo, M., jamieson, K. H. & Albarracin, D. (2018). Legacy and social medin respectively influence risk perceptions and protective behaviors during emerging health threats: A multi-wave analysis of communication on Zika virus cases. *Social Science & Medicine, Medicine*, 212,50-59.

http://doi.org/10.1015/j.socscimed,2018.07.007.

Chen, H. (1998). Theory-driven evaluations. *Advances in education evaluation*, 7, 15-24.

Cohen, A. (1982). Crisis management: How to turn disasters into advantages. *Management review* (August) 33-44.

Department of health and human services, center for mental health services. (DRAFT).

Degnan, E. & Bozeman. W. (2001). Simulative School crisis management: A Computer Assisted study. *Journal of School Leadership*, 11.

Drury, J., Carter, H., Cocking, C., Mtontis, E., Tekin Guven. S. & Amlot, R. (2019). Facilitation collective resilience in the public in emergencies. Twelve recommendations based on the social identity approach. Frontiers in public health, 7.141.

http:/doi.org/10.3389/rpubb.2019.03141.

ECDS. (2010). Infection prevention: Schools: focus: Gastrointestinal diseases, Ecdc communication toolkit to support, An overview, Simovska, V. et al. nigz, The Netherlands, 2010.

Evans, J., Fast, S., & Markuzon, N. (2013). Modeling the social response to a disease outbreak. In international conference of social computing. Behavioral-Cultural modeling. And prediction (pp.154-163). Springer, Berlin, Heidelberg. http:/doi.org/10.1007/978-3-642-37340-0.17.

Ford, E., Boyer, B., Menachemi, N., & Huerta. T. (2014). Increasing hand washing compliance with a simple visual cue. *American journal of public health*, 104. 1851-1856.

https://doi.org/10.2105/AJPH.2013.301477.

https://www.researchgate.net/publ.2534753u.s.

Hanefeld, J., Mayhew, S., Legido-Quigley. H., Martineau, F., Karanikolos, M., Blanchet, K., Liverani, M., Yie mokuwa, E., Mckay, G., & Balabanova, D. (2018). Towards an understanding of resilience :

Responding to health systems schools. Health policy and planning, 33, 355-367. http://doi.org/10.1093/heapil/ezx183.

Hausheger, J. and Metcalf, J. (2020). Combining behavioral economics and infections disease epidemiology to mitigated the COVID -19 outbreak. Working paper, Princeton university.

Hellewell. J., Abbott, S., Gimma, A., Bosse, N. l., harvis, C. l. Russell, T. W. Munday, J. D., kucharski. Edmunds, w. J., Funk, S., Eggo, R. M., Sun, F., Flashes, S., Quilty, B. J., davies, N., liu, Y., chifford, S. klepac, P., Jit M., .. van Zandvoort, R. (2020). Feasibility of controlling covid-19 olbreaks by isolate, cases and conacts, The langel globall healty, S2214109X20300747.

http://doi.org/1016/S2214-109X(2) 800747.

Inauen, J., Lilje, J., & Moster, H. (2020). Refinint hand washing interventions by identifying active ingredients : A cluster-randomized controlled trial in rural Zimbabwe. *Social science & medicine*, 245. 112712.

http://doi.org/100.1016/isocscimed.2019.112712.

Institute of medicine. Preventing childhood obesity: Health in the balance.

Jin, Y., Attstin, L., Vijaykumar, S., Jun, H., & Nowak, G. (2019). Communicating about infectious disease threats: insights from public health information officers. *Public relations review*, 45, 167-177.

http://doi.org/10.1016/joubrev.2018.12.003.

Kappes, A., Nussberger, A. M., Faber, N. S., Kahance, G., Savulescu. J. & Crocken, M., J. (2018). Uncertainty about the impact of social decisions increases prosaically behavior, *Nature human behavior,* 2 (8), 573-580.

http://doi.org/10.1038/g41562-018-0372.x.

Kok, G., Peters, G.- J. Y., Kessels, L. Y. E., ten Hoor, G. A., & Ruiter. R. (2018). Ignoring theory and misinterpreting evidence : The false belief in fear appeals. *Health psychology review*, 12(2), 111-125.

http://doi.org/10.1080/17437199.2017.1415767.

Lagarde F, Leblane CMA, Mckenna M, (2008). School policy framework: Implementation of the WHO global strategy on diet, physical activity and healable . Geneva, Switzerland: World health organization.

Lunn, P., et al., and others (2020). Using behavioral science to help fight the coronavirus, working paper No. 656, march 2020, Esri.

Macneil, A. & Tooping, p. (2007). Crisis management in schools: *Psychology in the schools*, 18 (3).

Macneil, W. & Topping, K. (2007). Evidence-based crisis prevention management in schools. *The journal of education enquiry*, 17 (1).

McCloskey, B. & Heymann, D. (2020). SARS to novel corona virus - old lessons and new lessons. Epidemiology and injection, 148, e22.

https://doi.org/10.1017/S0950268820000254.

Moussaid, M. & Trauerinicht, M. (2016). Patterns of cooperation during collective emergencies in the help-or-escape social dilemma. Scientific Reports. 6, 33417. http://doi.org/10.1038/srep33417.

New jersey health department (2018). communicable disease service : General guidelines for the control of outbreaks in school and child care settings, New Jersey, USA.

http://www.hsph.harvard.edu/obesluty-prevention-source/obesity-prevention/schools/school-obeslity-prevention-recom-nendations-read-and/

OAS/ CICAD (2005). Time to prevent: Cicada hemispheric guidelines on school-based prevention, organization of American states – OAS and inter- American drug abuse control commission – CICAD, U.S.A.

OECD (2017). Behavioral insights and public polish: Lessons, fro around the world. OECD. Publisher paris. http://doi.org/10.1787/97592.4280480.en.

Oh, S., Les, S., & Han, C. (2020). The effects of social media use on preventive behaviors during infectious disease outbreaks: The mediating role of self-relevant emotions and public risk perception. Health communication, published online.

http:doi.org/10.1080/10410236.2020.1724639.

Orifice, J. (2000). "eveloping and effective crisis management plan: the role of a project manager:, *school business affairs*, 66 (9).

Paviti, C. (2018). The path to cooperative action during Group social dilemmas: A Literature review, set of proposition, and model describing how the opportunity to communicate. encourages cooperation. Review of communication research, 6, 54-83.

http://doi.org/10.1284/iss1.2255-4165.2018.06.01.016.

Pekruhn, C . (2009). Preventing childhood obesity. A school health policy guide. Arlington, VA: Center for safe and healthy schools, National association of state boards of education.

Rock, M. (2000). "Effective crisis management planning: creating a collaborative framework". *education and treatment of children* 23 (3).

Savage, D., & Torgler, B. (2020). Stocking up to prepare for a crisis isn't panic buying. It's actually a pretty rational choice. Available at :

http://theconverstion.com/stocking-up-to-prepare-for-a-crisis-isnt-panic-buying-its-acually-a-pretty-rational-choice-132437(Accessed 09/03/2020).

Trump, K. (2000). " Class room killers ? hall may hostages ? How school can prevent and manage school crisis " California,

U.S. Department of education (2007). Lessons learned from school crises and emergencies, vol.2, issue 3, 2007. emergency response and crises management technical assistance center.

Wahi-jorgensen, K. (2020). Coronavirus: how media coverage of epidemics of epidemics often stokes fear and panic. Available at:

http://theconversation.com/coromnavirus-how-media-coverage-of-epidemics-often-stokes-fear-and-panic-131844(Accessed:09/03/2020).

Wang. C., Zhang. Y., Zhao, J., Zhang. J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home contentment on children during the COVID-19 outbreak. The lancet. https//doi.org/10.1016/80140-6736(20)30547-X.

Who (2009). Emergencies preparedness, result measures in school settings, world health organization, pandemic (HINI) 2009 Brie, note 10.

Zivich, P., Gancz, A., & Aiello, A. (2018). Effect of hand hygiene on objections diseases in the office workplace : A systematic review. American journal of infection control.4664.443-455.

ثالثًا: المراجع الإلكترونية:

عبه جي، حســـن محمد (٢٠٠٧). التربية الوقائية. موقع مدار الإلكتروني في ٢٧ شـــوال ١٤٢٨ هـ (٢٠٠٧ – ٨-١١).

قاسم، أمجد (٢٠١٣). معوقات الإدارة المدرسية al3100m.com

www.3agabsystem.blogppat.comقراعة، أسامة (٢٠١٣). مشاكل الإدارة المدرسية.

الهنائي، منيرة (٢٠٠٣). معوقات الإدارة المدرســـية لدى مديري المدارس الثانوية الداخلية. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

http://chidrenandeconflict.un.org.

http://www.techologyreviea.com/s/615351/ai-couls-help-with-the-next-pandemicbut-not-with-this-one/

http://www.healthypeople.gov/2020/topics-objectives/topic-educational-and-comunity-based-programs

http://elibrary.mediu.edu.my.

http://www.alukah.net.social.

Search.shamaa.org.egaieps.

Abu Muammar, Maher Mohammed Ulyan (2011). The role of education directorates in managing educational crises faced by public schools in the governorates of Gaza and ways to develop it, Master Thesis, College of Education, Al-Azhar University in Gaza.

Basha, Mohammed Zaki (2016). Intellectual `Creativity and problem-solving (2nd ed.). Jeddah: Dar altawwus.

King Faisal University (2016). Crisis and risk management in educational institutions. Dammam, Saudi Arabia.

Jong Gun Lee (2018). Artificial intelligence for the common good. International Telecommunication Union in Geneva.

Jidouri, Sabir Aiwad (2015). Fundamentals of Islamic Education (Introduction). Riyadh: Al-Rashed Library.

Al-Harthi, Shahir Bin Fahd (2010). Building a computer simulation model as an input to school crisis management. Master Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Hadri, Khalil Abdullah (1996). Preventive Education in Islam and the Extent of Secondary School Benefiting from it, Master Thesis, Umm Al-Qura University.

Hassanein, Mohammed Hassanein (2007). Parents' training methods. Amman: Majdalawi.

Hamdouna, Hasam al-Din Hassan Attia (2006). The practice of the high school principal in crisis management skill in Gaza governorates. Master Thesis, College of Education, Islamic University of Gaza.

Khabrani, Ali (2014). Methods of school crisis management in the stages of public education and the obstacles to their use in the city of Makkah Al-Mukarramah from school principals. Master Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University

Alkhateeb, Mohammed Shahat (2013). The Security Education and Awareness Program for Youth Against Unsafe Behaviors (Tanweer). A project submitted to the Deanship of University Development, Taibah University.

Alkhateeb, Mohammed Shahat (2015). The partnership between the school and the community: its concept, foundations, and ways of organizing it. A proposed program for the Association of Taibah Secondary Schools Graduates in Madinah, commissioned by the Society's security.

Alkhateeb, Mohammed Shahat, Mutwally, Mustafa Mohammed, Abdul-Jawad, Nuru-ddeen, and Al-Ghabban, Mahrus Ibrahim, and Al-

Ghazali, Anja Mohammed (2004). The Fundamentals of Islamic Education. Riyadh: Al-Khuraiji Publishing and Distribution House.

Khalil, Isam Abdul Aziz (2016). The reality of crisis management in Palestinian public schools from a managers point of view in the southern West Bank. Journal of Educational Sciences, 2 (1), 440-474.

Al-Dossary, Rashad bin Dhafer (2018). The Basis in Islamic Education (1st ed.), Riyadh: Al-Rasheed Library

Al-Zamili, Ali Abd Jassim, Al-Ghanbusi, Saalim bin Salim, Suleiman, Sa-ad (2007). School crises and methods of dealing with it in the schools of the Sultanate of Oman, Journal of Educational and Psychological Sciences, 8 (3), 63-84

Al-Zulfi, Wafi (2011). Crisis Management with the directors of public and private schools in Taif city, MA Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Zawahira, Abdul Ghafuur (2001). Factors Affecting Crisis Management: A Case Study of Royal Jordanian Airlines. Master Thesis, Al al-Bayt University.

Subhi, Nasreen Hassan Ahmed (2002). The extent to which the preventive education requirements are included in the science courses for middle school students. Master Thesis, Umm Al-Qura University.

Simsimia, Mazen Bashira, and Abu Sen, Mohammed Ibrahim (2012). The impact of administrative and organizational obstacles on the performance of educational and media institutions in the Kingdom of Saudi Arabia. PhD Thesis, College of Business Studies, Sudan University of Science and Technology.

http://repository.sustech.edu/handle/123456789/1714

Al-Sawat, Amal and Mutaib Al-Khashibri (2015). The art of health crisis management program in schools. School Health Affairs Department, Taif, Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Shayeb, Mumtaz Ahmad (2011). Crisis Management Skills in Educational Institutions and Their Relation to Organizational Values, Ph.D., Damascus University.

Shaarawi, Mohammed (2001). Symptoms and Treatments of Endocrine and Hormones, Know Your Health (26), Cairo: Al-Ahram Center for Translation and Publishing.

Al-Shammari, Abdulaziz bin Suwailim, and Al-Harbi, Arif bin Muhammad (2019). The administrative obstacles that are facing primary school principals in the city of Hail and ways to overcome it, from their point of view. The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 11, 193-232.

Sheikh, Suun Saalim (2003). Crisis Management and Handling in Islam (1st ed.), Cairo: University Press.

Saqr, Atef Muhammad (2009). The degree of availability of crisis management skills for school principals and Relief Agency in Gaza and ways to develop it. Master Thesis, College of Education, Islamic University.

Saifi, Palestine Ziad (2008). Educational contents in the writings of Fathi Yakun. Master Thesis, Islamic University.

Al-Taie, Mustafa Hamid (2012). Research Methods in Media and Communication Sciences (1st ed.), Amman: Ithraa for Publishing and Distribution.

Abbasi, Salah (2004). Crisis management in commercial establishments. Alexandria: University Youth Foundation

Abdul-Aali, Raed Fuad Mohammed (2009). Crisis management methods of public school principals in Gaza governorates and their relationship to strategic planning. Master Thesis, College of Education, Islamic University.

Abdul Salam, Abdul Salam Mustafa. (2009). Modern directions in teaching science. Cairo: Daar al fikiri al-Arabi.

Abdul Mahdi, Abbas and Zahi Qahtan Fadl (2014). A Study of preventive education concepts and contemporary biological technologies in biology textbooks for middle school. Journal of the College of Education for Girls for Humanities, 8 (15), 145 - 161.

Abdul Wahab, Mohammed Fatahy (2009). Endemic diseases and diseases transmitted from animals to humans. Cairo: Al-Ahram Center for Translation and Publishing.

Al-Ajmi, Mohammed Hassanein (1999). School and classroom crisis management. Department of Educational Administration, Ain Shams University.

Al-Attas, Hassan Muhammad (2019). Humanitarian standards (1st ed.). Jeddah: Rawa-ie Almamlaka Library.

Antur, Nada Izzu-ddeen Adeeb (2012). Obstacles in Crisis Management in public Secondary Schools in the West Bank Governorates and Methods of treating it from Director's point of view, Master Thesis, College of Graduate Studies, An-Najah National University.

Ghannam, Lama (2011). A proposed vision for managing basic education crises in the Syrian Arab Republic from the professional counsellors, managers and teachers point of view in Damascus. Master Thesis, College of Education, University of Damascus.

Ghanima, Rahaf (2012). The degree of effectiveness of school principals' performance in managing crises in secondary schools "A field study in Damascus." Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences, 29 (1), 551-552.

Fathy, Mohammed (2001). Breaking out of trouble: The Art of Crisis Management. Cairo: Islamic Publishing and Distribution House.

Faraj, Shatha (2006). General education directorates' practices for school crisis management skills, the directorates and teachers point of view in Makkah Al-Mukarramah. Master Thesis, Umm Al-Qura University.

Maher, Ahmed (2006). Crisis Management. Alexandria: University House for Publishing and Distribution.

McLawen, John, & Coryn Kush (2006). Disaster prevention and emergency plans. IFLA Standards Translation Series (3), translated by Kamal Boukerzaza, Arab Federation for Libraries and Information (اعلم), International Federation of Library Associations and Institutions.

Maharmeh, Yassin Ali Mahjub (2014). Obstacles in crisis management in the sports activities departments in Jordanian universities from the working managers point of view. Al-Mishkat Journal for the Humanities and Social Sciences, 1 (2), 455-489.

The Council of Ministers in Egypt (2019). A guide for preparing emergency plans and evacuation in the case of disasters and emergency events in Egyptian schools. Cairo.

Mohammed, Mohammed Al-Nasr Hassan (2015). Preventive education for educational institutions in the face of ideological extremism. Studies in Undergraduate Education, 31, 241-298.

Muhammad, Montazer Ghazi (2020). Preventive education in Islamic educational thought. Master Thesis, Ibn Rushd College of Education for Humanities, University of Baghdad.

Mohammed, Nuha Musah Anas (2014). Preventive education in Islamic educational thought and how to benefit from it. Master Thesis, College of Education, University of Janub Alwadi.

Musk, Zeenat Musa (2011). The reality of crisis management in public sector hospitals operating in the West Bank and strategies for dealing with it from the workers' point of view. Master Thesis, College of Finance and Administration, Hebron University.

World Forum (2011). Global forum for Disaster Risk Reduction. Third Session, Geneva, Switzerland May 8-13, 2011 (UNISDR) The United Nations International Strategy for Disaster Reduction (Actions).

Al-Musah, Nahid (2007). Crisis management in public schools in Riyadh. "A proposed vision" PhD Thesis, College of Education, King Saud University.

Basaer Website (2020). Preventive education. Tuesday, 17 March 2020 (Rajab 22, 1441 AH).

Al-Najjar, Fayez Juma, Nabila Juma al-Najjar, and Majid Radhi Al-Zoubi (2009). Scientific Research Methods: An Applied Perspective. Amman: Al-Hamed House for Publishing and Distribution.

Al-Nawaisa, Reda Hussain (2006): A proposed model for crisis management in the Ministry of Education in light of the reality and contemporary administrative attitudes. Master Thesis, College of Education, Amman Arab University

Al-Ansari, Farid (1997). The ABCs of Research in Sharia Sciences: An Attempt at the Methodological Rooting (1st ed). Casablanca: The New Success Press.

Nawar, Ahmad Zeinhum (2013). Civic education and the development of civil society institutions (1st ed). Cairo Madbouly Library.

Hilal, Mohammed Abdul-Ghani (2004) Crisis Management Skills. Cairo: Performance and Development Center.

Ministry of Endowments and Religious Affairs (2018). Attafaahum Magazine. Sixteenth year, Muscat, Sultanate of Oman.

Al-Waliee, Abdullah bin Nasser (2012). Introduction to preparing research and theses in the social sciences (1st ed). Riyadh: Jarir Bookstore.

Yalgin, Miqdad (2002). The goals and purpose of Islamic education. Riyadh: Dar Aalam for Printing and Publishing

Al Yahyawi, Sabriya (2003). Crisis management in governmental middle schools for girls in Medina. Journal of Educational Sciences and Islamic Studies, 19 (1), 247-380.

درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP

The degree of need for the College of Education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University to develop its performance in light of the standards of the American Council CAEP

د. عمر علي الرفايعه

أستاذ الإدارة والتخطيط المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-002-002

المستخلص

هدفت الدراسةُ الحاليّةُ تعرّفَ درجةِ احتياجِ كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP، ودرجة تأثر استجابات أفراد عيّنة الدراسة بمتغيّرات كل من: الجنس، والرتبة العلميّة، والخبرة العمليّة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وتم تطوير استبانة مكوّنة من ٢٥ فقرة موزعة على خمسة أبعاد، ووزّعت بعد إجراءات التحقق من صدقها وثباتها على عيّنة مكوّنة من ٤٧ عضوًا من أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث، من العاملين في الكليّة للعام الدراسيّ ٢٠١٩/٢٠٢٠م، وأظهرت نتائج الدراسة توسط درجة تقدير المستجيبين على أبعاد الاستبانة الخمسة كلّها، كما أظهرت أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تُعزى لمتغيّر الرتبة الأكاديمية، ولصالح رتبة الأستاذ المساعد، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة باعتماد معايير المجلس الأمريكي CAEP كمؤشرات قائدة لتطوير الأداء في الكليّة، وبناء قاعدة بيانات قويّة للشراكات التي تحتاجها الكليّة للتدريب الميدانيّ لطلبتها. كما أوصت بتطوير شروط ومتطلبات القبول في برامج الكليّة لضمان جودة المرشّحين للالتحاق بهذه البرامج.

الكلمات المفتاحية: كلية التربية، تطوير الأداء، المقارنة المرجعيّة، الاعتماد الدولي، معايير المجلس الأمريكيCAEP ، المؤشرات القائدة، المؤشرات التاريخية.

Abstract:

The current study aimed to identify the degree to which the College of Education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, needed to develop its performance in light of the standards of the American Council CAEP. The degree to which the responses of the study sample respondents were affected by the variables of gender, academic rank, work experience. To achieve the study objectives, a questionnaire consisting of 25 paragraphs distributed across five dimensions was developed and validated, then were distributed to a sample of 47 male and female faculty members working at the college for the academic year 2019/2020. The results of the study showed that the degree of respondents' appreciation of all five dimensions of the questionnaire was mediated, and that there was a statistically significant effect at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) attributed to the variable of academic rank, and in favor of the rank of assistant professor. In light of these results, the study recommended the alignment with CAEP standards as leading indicators for developing college performance, and building a strong database of partnerships that the college needs for field training for its students. It also recommended developing the conditions and requirements for admission to college programs to ensure the quality of candidates to join these programs

Key words: College of Education, Performance Development, Benchmarking, CAEP Standards, International Accreditation, Leading Indicators, Historical Indicators.

مقدمة:

تشـــهد مؤســـســـات التعليم العالي اليوم إقبالًا قلَّ نظيره في مجال قياس الأداء وتطويره، اســـتنادًا إلى المعايير الدوليّة والمقارنات المرجعيّة، وقد أصـــبح تطوير كليات التربية مطلبًا عالميًا تُناط مسؤوليته بالجامعات على مستوى كل دولة، واتضح أن لهذا التطوير أكبر الأثر في تطوّر مؤســـســـات التعليم كلها، من أجل ذلك يتحتّم الاهتمام بهذه الكلّيات ورعايتها، وتقييم أدائها ومخرجات برامجها لمعرفة نقاط القوة ومكامن الضعف فيها، استنادًا إلى معايير ومؤشراتٍ تقود عمليّات التطوير.

ثمّة ما يؤكد حاجة كليّات التربية في البلدان العربيّة إلى تقييم واقعيّ لأدائها، حيث تتردد إشـــارات عن تدني مســـتواها، كما تتكرر المشـــكلات في كثير من هذه الكليّات وتتشـــابه، مع غياب القياس العلميّ الدقيق لواقعها، (حجي، ٢٠١٧)؛ مما جعل من تطوير الإســـتراتيجية العربيّة في التربية في غاية الصـــعوبة. وقد تمخضـــت المناقشات التي كانت تدور في المؤتمرات التي تعقدها الجمعيّة العلميّة لكليّات التربية في الجامعات العربيّة عن توجه مشترك يقضي بضرورة الاستفادة من نماذج المعايير العربيّة والدوليّة، من خلال دراستها واستخلاص أنموذجٍ شاملٍ منها، يتلافى أوجه الاختلاف والقصـــور في المعايير، ويحقق المقاربة في المختار منها؛ للاســـتفادة من ذلك في تطوير هذه الكليّات في ضـوء حاجتها، وبما يراعي خصـوصـياتها. (الجمعية العلميّة لكليّات التربية في الجامعات العربيّة، ٢٠١١)، (رابطة التربية الحديثة، ٢٠١٠).

تواجه الجامعات ضغوطًا شديدةً، ومطالبات كثيرة بأن تجعل برامج كليّات التربية وإعداد المعلمين أكثر انتقائية(Auguste et al, 2010) ، مع مطالبات أخرى بزيادة المساءلة والشفافية في تقييم أدائها، والحرص على تحقيق المعايير الدوليّة والوطنيّة، من أجل التأكد من ملاءمة مخرجاتها لحاجات المجتمعات وأسواق العمل؛ من هنا يأتي التأكيد على المقارنات المرجعيّة ومؤشرات الأداء والالتزام بمعايير هيئات التقويم والاعتماد الوطنيّة والدوليّة.

ولما كانت الهيئات الدوليّة للاعتماد تحدد أفضل الممارسات كمعاييرَ تحتكم إليها في تقديرها لجودة المؤسسات التعليمية وبرامجها، كان الذهاب لهذه المعايير مباشرة من المقارنات المرجعيّة الجيّدة التي تُغني عن تتبع أداء برنامج محدد أو مؤسسة بعينها. وتهدفُ المعاييرُ في عمومها التأكدَ من أن المؤسسات أو البرامج تحقق الحدّ الأدنى من الكفاءة عند تطبيقها في التقييم كمؤشرات تاريخيةHistorical indications ، كما أنها تشكل عنوانًا للتطوير عند اتخاذها كمؤشراتٍ قائدةً leading indicators، وكلا النوعين من المؤشرات؛ القائد منها والتاريخيّ يعين على القياس الدقيق للأداء كما يبيّن نيفين (٢٠١٦). ومن بين هذه المعايير التي زاد التوجه إليها في العقد الأخير معايير المجلس الأمريكي CAEP، وهو مجلس له خبرته في مجال الاعتماد الأكاديمي ومعاييره على مستوى أمريكا، (CAEP, 2019)، ولا يمانع من منح اعتماده لأية مؤسسة تتقدم له من خارج أمريكا، وتتكون معايير الاعتماد في مجلس CAEP من خمسة معايير هي: معيار الحصيلة العلميّة والمعرفة التربويّة، ومعيار الشراكات العياديّة والخبرات الميدانيّة، ومعيار جودة استقطاب الطلاب واختيارهم، ومعيار أثر البرامج الأكاديميّة التي تقدمها

الكليّة، ومعيار ضمان الجودة والتحسين المستمر لأداء الكليّة وبرامجها، وكلها يحسن الاستئناس به عند عقد المقارنات المرجعية للتطوير المستمر لكليات التربية وبرامجها.

مشكلة الدراسة:

يتبنّى المختصون في التربية والقائمون على كليّاتها العديد من المعايير الخاصة بمخرجات هذه الكليّات، وهي معايير طموحة، والعمل وفقها كذلك يشكل طموحًا مقبولًا، لكن الإشكالية كما يرى قطيط (٢٠١٩) تكمن في أنها تتخلّف في التطبيق الميدانيّ، فلا تكاد تجد الشواهد والممارسات الدّالة على مراعاتها لمؤشرات تلك المعايير، ويرى العتيبي (٢٠١٥) أن كليّات التربية في المملكة العربيّة السعوديّة لا تخرج عن هذا الإطار، فبرامجها التربويّة بشكل عام تعاني من ضعف في المخرجات مقارنة بالبرامج التربويّة العالميّة الرائدة التي حصلت على اعتمادات أكاديمية، ويلحظ العاملون في مجال تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي أن الحصول على الاعتماد أصبح غاية في ذاته، ولم يتم الاستناد إلى معاييره في عمليات التطوير، كما لم يعد ينظر إليه على أساس أنه نتيجة تصل إليها المؤسسة أو البرنامج بعد سلسلة من تطبيقات الجودة والموثّقة التي تؤثر إيجابًا في نوعية مخرجات المؤسسات التعليمة من الخريجين الأكفاء. ويتضح من خلال الدراسات السابقة أن كثيرًا من الباحثين يستعجل في استخدام معايير الاعتماد كمؤشرات تاريخية يقيس واقع المؤسسة على أساسها، وقلّما يُنظر إليها كمؤشراتٍ قائدةٍ توجّه الممارسات لتحقيق الجودة الفاعلة، لا أن يكون الاعتماد هدفًا في حدّ ذاته (المواضية وزميله، ٢٠١٧)، (Schwarz, 2015)، (Almatrafi, 2015)، إضافة إلى ما

تعاني منه كليات التربية من ضـــعف التدريب الميداني تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا (عثمان، ٢٠١٧).

ومن خلال النظر في كل ما ســـبق؛ تظهر الحاجة إلى معايير موحدة تعالج الفجوات في كل من: اختيار المرشّـــحين للبرامج التربويّة، وجودة التطبيق الميداني، ونوعية الخرّيجين. وقد سُـجّلَ للمجلس الأمريكيCAEP السبق في تطوير معايير تعالج كل هذه الفجوات. بالإضافة إلى كونها مناسبة لكليّات التربية لعقد المقارنات المرجعيّة مع معاييرها بهدف تطوير الأداء، ومع كثرة الحديث عن ضـــرورة ملاءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات أسواق العمل واحتياجاتها؛ لذا كان من الضرورة بمكان التعرّفُ على درجة احتياج كليّة التربية لتطوير أدائها اســـتنادًا إلى رؤية واضـــحة تحقق للكليّة تميّزها واستمرارية عطائها، مع استنادها إلى مقارنات مرجعيّة ومعايير دوليّة تساعد في توجيه العمليات والنشاطات المختلفة.

من هنا تأتي مشـــكلة الدراســـة في ســـعيها للاعتماد على المقارنة المرجعية في التطوير من خلال تبني معايير المجلس الأمريكي CAEP كمؤشـــرات قائدة للتطوير، وتحديدًا فإن مشـــكلة الدراســـة تتمثل في تســـاؤلها الرئيس: **ما درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن ســـعود الإســـلاميّة لتطوير أدائها في ضـــوء معايير المجلس الأمريكي CAEP؟**

أسئلة الدراسة:

١. ما درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة لدرجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP تبعًا لمتغيرات الجنس، والرتبة العلميّة، وسنوات الخبرة العمليّة؟

أهداف الدراسة:

١. قياس درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP؟

٢. الكشف عن مستوى الفروق ذات الدلالة الإحصائيّة بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة لدرجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP تبعًا لمتغيرات الجنس، والرتبة العلميّة، والخبرة العمليّة.

٣. تقديم توصيات مستندة إلى نتائج الدراسة، لتُعين قيادة الكليّة وأصحاب القرار فيها على جَسر الفجوة وتحقيق الممارسات المثلى في الأداء في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP.

أهميّة الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحاليّة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، والمتعلق بتطوير أداء كليّة التربية استنادًا إلى أفضل الممارسات العالميّة كما حددتها معايير المجلس الأمريكي CAEP، في وقت تتنافس فيه مؤسسات التعليم العالي على الاعتمادات المؤسسية

والبرامجيّة لضمان جودة مخرجاتها، ويتوقع لهذه الدراسة أن يستفيد من نتائجها وتوصياتها الفئات التالية:

١. قادة كليّة التربية والمشرفون على وحدات الجودة ولجان الاعتماد الأكاديميّ فيها.

٢. رؤساء الأقسام العلميّة في كليّة التربية.

٣. المعنيون بقياس أداء الكليّة وتطويره.

٤. كلّيّات التربية في الجامعات السعودية.

٥. الجهات التخطيطيّة والإشرافيّة في وزارة التعليم المعنيّة بتطوير كليّات التربية وبرامجها.

٦. الباحثون والمتخصصون في مجال قيادة المؤسسات التعليمة وإدارتها.

٧. المهتمون بقضايا الجودة والاعتماد الأكاديميّ في مؤسسات التعليم العالي.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

درجة الاحتياج: تعرّف إجرائيًّا لغرض هذه الدراسة بأنها الدرجة المقابلة لتقدير عضو هيئة التدريس لتوفر مؤشرات معايير المجلس الأمريكي CAEP الخمسة الواردة في أداة الدراسة في كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة.

معايير المجلس الأمريكي CAEP: هي معايير المنظمة الأمريكية المسمّاة بمجلس اعتماد إعداد المعلمين Council for the accreditation of educator preparation

(CAEP)، وهذه المعايير خمسةٌ أقرّها المجلس؛ لتكون الأساس لمراجعة وتقييم أداء المؤسسات التربويّة التي تقدّم برامج إعداد المعلّمين، ولتمنح اعتمادها للمؤسسات التربويّة التي تستوفي متطلبات هذه المعايير. وستقتصر تسميتها في الدراسة الحاليّة على اسم "المجلس الأمريكي CAEP".

حدود الدراسة:

- الحدود الزمانيّة: طبقت أداة الدراسة على عيّنة الدراسة، وجمعت بياناتها في الفصل الصيفي من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.
- الحدود الموضوعيّة: تقتصر الدراسة الحاليّة على قياس درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكيCAEP كما تظهرها أداة الدراسة.
- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة من ذوي الرتب العلميّة (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).

الإطار النظري والدراسات السابقة

معايير المجلس الأمريكي CAEP:

يحرص المجلس الأمريكي CAEP على التأكيد على خبرته في مجال الاعتماد والمعايير، كما يؤكد على أنه امتداد لإرث مجلسين اندمجا معًا هما: المجلس الوطني لاعتماد تعليم المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE الذي تأسس عام ١٩٥٤، ومجلس اعتماد تعليم المعلمين، Teacher Education Accreditation Council TEAC الذي تأسس في عام ١٩٥٤. ويكرّس المجلس الأمريكي CAEP اهتمامه لتحسين برامج الدرجات الأكاديميّة للمعلميّن المحترفين، الذين يقومون بالتدريس والقيادة في المدارس من الروضة وحتى الصف ١٢ (TEAC, 2019). وفي عام ٢٠١٢ شكّلت لجنة للمعايير ودراسة تقارير الأداء؛ وكان الهدف من تشكيلها تطوير الجيل القادم من المعايير ومقاييس أداء إعداد المعلمين، وفي عام ٢٠١٣ تم الاتفاق على الصيغة الجديدة للمعايير؛ وأصبح المجلس الأمريكيCAEP هيئة اعتماد مستقلة بشكل كامل ووحيد في أهدافه ونشاطاته، وتم الاعتراف به من قبل مجلس اعتماد التعليم العالي Council for Higher Education Accreditation CHEA؛ وهو منظمة أمريكية معنيّة باعتماد مؤسسات التعليم العالي، وكذلك اعتماد جهات الاعتماد المحليّة والدوليّة(CHEA, 2019)؛ لذلك تسعى هيئات الاعتماد في كثير من البلدان ومنها العربيّة إلى الحصول على اعتماد هذه الهيئة، والمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديميّ في المملكة العربيّة معتمد لديها.

لقد أصبح المجلس الأمريكيCAEP معنيًا بالاعتماد الوطني لمؤسسات إعداد المعلمين على مستوى أمريكا، وهذا ما يؤكده المجلس على موقعه الرسمي (CAEP, 2019) لكنه لا يمانع من منح اعتماده لأية مؤسسة تتقدم له من خارج أمريكا، ولقد اتجهت كثير من كليّات التربية في الوطن العربي نحو نيل الاعتمادات الأكاديميّة من المجلس الأمريكي CAEP، وتبنت هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربيّة السعوديّة ممثلة بالمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديميّ دعوة كليّات التربية وبرامجها للتوجه للاعتماد الدوليّ من هذا المجلس واعتماد معاييره (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩)، ويؤكد المجلس على أنه يمنح البرامج الأكاديميّة اعترافًا Recognition وليس اعتمادًا Accreditation، حيث الاعتماد مقصور على المؤسسات التربويّة (CAEP, 2019)، بمعنى أنه يمنح اعتمادًا مؤسسيًّا.

تتكون معايير الاعتماد في مجلس CAEPمن خمسة معايير، ينص كل معيار على عدد من الممارسات المطلوبة للأداء المقبول فيه: وقد بلغ مجموع هذه الممارسات في المعايير الخمسة مجتمعة ٢٣ ممارسة، أما المعايير الخمسة فهي كما يلي (CAEP, 2019):

المعيار الأول: الحصيلة العلميّة والمعرفة التربويّة. وفيه خمس ممارسات، ويتطلب هذا المعيار أن تتبنّى الكليّة منهجية واضحة في اختيار المرشّحين للدراسة فيها؛ للتأكد من أمرين معًا: فهم الطلبة العميق للمفاهيم والحقائق والمعلومات والمبادئ والأسس التي يقوم عليها تخصّصهم العلميّ. والأمر الثاني: امتلاكهم للمعرفة التربويّة، مع قدرتهم على التفكير الناقد في تخصصهم وما يتصل به من معارف، وبما يؤهلهم لتطوير

ممارساتهم المهنيّة التي ستنعكس وتظهر في نواتج تعلم طلبتهم في المدارس التي سيعملون فيها، كما ستظهر في طرائق تنفيذهم لهذه النواتج وتقويمها.

المعيار الثاني: الشـــراكات العياديّة والخبرات الميدانيّة، ويحتوي هذا المعيار على ثلاث ممارسات مطلوبة لتحقيق المعيار، ويتطلب استيفاء الكليّة لمتطلبات هذا المعيار أن تثبت أن الممارســـات في التدريب الميداني والإشـــراف المتعاون الذي يرافقه يكون على درجة عالية من الجودة من حيث التخطيط المشـــترك، والتعاون بين الشـــركاء لتصـــميم خبرات ميدانيّة ذات عمقٍ وتنوعٍ كافٍ، بحيث تظهر فيها معارف الطالب ومهاراته وكفاياته إلى جانب ما يُظهره من اتجاهات إيجابية نحو مهنته، وبما يضـــمن انعكاس كل ذلك على تعلّم طلبته في مراحل الدراسة المختلفة من الروضة وحتى نهاية الصـــف الثاني عشـــر. كما يركّز هذا المعيار على الاعتماد على التقنيات المختلفة في الإعداد والتطوير للبرامج والأنشطة التي سيتعرض لها المقبولون في البرامج.

المعيار الثالث: جودة استقطاب الطلاب واختيارهم. ومن أجل استيفاء الكليّة لمتطلبات هذا المعيار لا بد أن يكون لدى الكليّة ما يثبت تطبيقها لمعايير دقيقة، ووفائها بشـــروط تضـــمن جودة المرشـــح للالتحاق بالبرنامج منذ اختياره وقبوله وحتى صدور قرار منحه الشهادة التي تخوّله لمزاولة المهنة، مرورًا بكل الخبرات النظريّة والميدانيّة التي يتعرض لها أثناء دراسته لمقررات البرنامج، ويتكون هذا المعيار من ست ممارسات مطلوبة لتحقيقه. من ضـــمن ذلك التأكد من كفاءة الخرّيج في مجال الالتزام بالمعايير الأخلاقية والمهنيّة في عمله في المدارس ومع طلبته.

المعيار الرابع: أثر البرامج الأكاديميّة التي تقدمها الكليّة، وهذا المعيار يهدفُ ضمانَ انتقال أثر التدريب والتعليم المقدم في البرنامج إلى الممارسة العمليّة للخرّيج، وفي المعيار أربع ممارسات جيدة، مطلوبٌ الوفاء بها كمؤشراتٍ دالةٍ على استيفاء الكليّة لمتطلباته، كما يشترط تقديم أدلة تثبت انتقال أثر البرنامج إلى الممارسة الفعليّة للخرّيج، بحيث تظهر النتائج ملموسةً في تعلّم طلبته، على أن يتم التأكد من ذلك من خلال الأدوات المناسبة، بما فيها استطلاعات آراء الطلبة، وقياس رضا الخرّيجين عن الخبرات التي اكتسبوها في البرنامج.

المعيار الخامس: ضمان الجودة والتحسين المستمر لأداء الكليّة وبرامجها. ويركز هذا المعيار على ضرورة التزام الكليّة بتطبيق نظام شامل للجودة والتحسين المستمر، يستند إلى مجموعة من قياسات الأداء وأدواته، وبالاستناد إلى قاعدة بيانات تتبع أحوال الخرّيجين ومدى قدرتهم على ممارسة الأدوار والمهام المخطط لها، التي محورها الرئيس تعلّم الطلبة في المراحل المختلفة من التعليم العام (من الروضة وحتى الصف الثاني عشر). كما تكون هناك أدلة على أن هذا النظام معمول به ومطبق وفاعل، وأنه يقدم الدعم للتحسين المستمر والتطوير الدائم للبرنامج وأنشطته، بما يضمن لها مراعاة المستجدات التربويّة والتجديدات في تعليم الطلبة ونموهم، كما يضمن هذا النظام تتبع الخرّيجين في عملهم الميداني وممارستهم المهنيّة من خلال وسائلَ وأدواتٍ مناسبةٍ تشمل فيما تشمل قياسَ رضا أرباب العمل عن مهارات هؤلاء الخرّيجين وكفاياتهم. كما يشترط المعيار أن تكون التقييمات والقياسات في فترات دورية محددة، وأن تكون بمشاركة الجهات المستفيدة والمتأثرة بمخرجات الكليّة، والخريجين، وأرباب العمل،

وشـــركاء المدرســـة والمجتمع، وغيرهم ممن تحددهم الكليّة ليشـــاركوا في تقييم البرنامج، بهدف التحسين للتميّز.

كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة:

كليّة التربية في جامعة الإمام كليّة ناشـئة، حيث صـدر قرار إنشـائها في العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩. وكانت برامجها قبل هذا التاريخ تقدّم من خلال كليّة العلوم الاجتماعيّة، وتشـــمل الكلية في هيكلها الإداري أربعة أقســـام علميّة، هي: الإدارة والتخطيط التربوي، وأصـول التربية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصّـة. وكلها يمنح درجتي الماجستير والدكتوراه، سوى قسم التربية الخاصّة الذي يمنح درجة واحدة، وهي درجة البكالوريوس. ولا شك أن لكلّ كليّة ناشئة احتياجاتها التأهيليّة والتطويريّة، خصـوصًـا مع ارتفاع سـقف التوقّعات، وشـدّة التنافس بين مؤسـسـات التعليم العالي على تحقيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديميّ المحليّة والدوليّة.

الدراسات السابقة:

أجرى بيير وزملاؤه (Beare et al, 2019): دراسةً هدفت مراجعةَ الأبحاث المتعلّقة بانتقاء الملتحقين بالبرامج كمعيار للمجلس الأمريكيCAEP؛ وأثر مراعاة هذا المعيار في الانتقاء على جودة المعلمين وأدائهم بعد التخرج. ومســـحت الدراســـة تقييمات المشـــرف على التوظيف لأكثر من ١١٠٠٠ معلم، وتم تحليلها لإدراك الاختلافات بناءًا على معيار CAEP الخاص باختيار المرشـحين وانتقائهم، وخرجت نتائج الدراسـة بعدم وجود أثر لهذا المعيار في جودة الخريجين ممن لم يحققوا الشروط التامة فيه.

وأجرى حمادنة وزميله (٢٠١٩): دراسة هدفَت تعرّفَ مستوى تقويم برنامج التدريب الميداني في مجال صعوبات التعلم بجامعة نجران في ضوء معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين CAEP والاختلاف فيها وفقًا لمتغيريّ المقيّم والجنس، وتكونت عيّنة الدراسة من ٤٥ فردًا من المشرفين والطلبة، وتم اختيارهم بطريقة قصدية، واستخدمت الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، وأظهرت النتائج أن درجة تقويم برنامج التدريب الميدانيّ في مجال صعوبات التعلّم بجامعة نجران في ضوء معايير CAEP جاءت بدرجة تقدير كبيرة، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تقويم برنامج التدريب الميداني حسب متغير الجنس وعلى جميع المعايير وعلى الأداء ككل لصالح الإناث، ما عدا مجالين من المعيار الثالث لم يظهر فيهما فروق دالة إحصائيّة؛ وهما مجال قيادة المدرسة ومجال النمو المهني والممارسة الأخلاقية.

كما أجرت العاني وزملاؤها (٢٠١٨): دراسة هدفت الكشفَ عن درجة تحقق معايير الاعتماد الدوليّة من المجلس الأمريكي(CAEP) في برنامج إعداد المعلم بكليّة التربية في جامعة السلطان قابوس بعُمان، واستخدمت فيها المنهج الوصفي والمزجي، وأعدت لذلك استبانة مكوّنة من ٦٧ مؤشرًا من مؤشرات معايير CAEP الخمسة، وزّعت على عيّنة مكوّنة من (٣٥) عضو هيئة تدريس، واختارت عيّنة أخرى للمقابلة مكوّنة من ستة أعضاء. وكان من نتائج هذه الدراسة أن درجة تحقق معايير كيب (CAEP) في برنامج إعداد المعلم جاءت عالية، وأن أعلى درجة تحقق كانت لمؤشرات الشراكات والممارسات المهنيّة. وأن هناك فجوةً في بعض مؤشرات معيار المحتوى المعرفيّ المتعلقة ببعض المهارات التي ينبغي للطلبة أن يكتسبوها. وأما معيار الاستقطاب

والاختيار للمرشحين فلم يحقق المستوى المطلوب في ضوء المؤشرات الخاصة بهذا المعيار.

ودراسة عثمان (٢٠١٧): التي هدفت الكشفَ عن الواقع والمأمول في تدريب المعلمين في السودان، واستخدم الباحث فيها المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ضعفًا في التنسيق بين وزارة التربية والتعليم وكليّات التربية في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وإسناد تدريب المعلمين لجامعةٍ مفتوحة غير مؤهلة لتدريبهم وإعدادهم، وأن ما يجري فيها هو عبارة عن تعليم عن بعد، ولا يبعد تدريبًا لعدم احتكاك المعلمين بأساتذة الجامعة، بالإضافة إلى الآثار السلبيّة المترتبة على إلغاء الوزارة لمعاهد تأهيل المعلمين، ولإلغاء الدبلوم الوسيط للمعلمين أثناء الخدمة بكليّات التربية بالجامعات السودانية.

ودراسة العمري(٢٠١٧): التي هدفت تقييم درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربويّة الأمريكية (CAEP) في كليّة التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي بتطبيق استبانة على عيّنة عشوائيّة عنقوديّة مكونة من (٦٨) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، وكان من نتائج الدراسة أن درجة تقييم أفراد العيّنة كانت متوسّطة على معايير CAEP، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيّة في تقييم درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد CAEP في كليّة التربية بجامعة طيبة تبعًا لمتغير التخصص.

ودراسة المواضية وزميله (٢٠١٧): التي هدفت تقديم تصور مقترح لتطوير كليّات التربية بالجامعات الأردنية الخاصة في ضوء معايير الاعتماد والتميّز، واستخدم الباحثان

المنهج الوصفي، وطوّرا استبانة لغرض جمع بيانات الدراسة من عيّنة مكوّنة من (٥٠) عضو هيئة تدريس من الجامعات الخاصة الأردنية، وكان من نتائج الدراسة أن المتوسّطات الحسابيّة لتصورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر معايير الاعتماد والتميّز في كليّات التربية في الجامعات الأردنية الخاصة جاءت بدرجة متوسّطة، كما توصلت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتطوير كليّات التربية.

ودراسة شوارز (Schwarz, 2015): التي هدفت الكشف عن درجة قبول معايير الكيب في برامج الدراسات العليا في كليّات التربية في الجامعات الأمريكية، وأظهرت نتائج هذه الدراسة ضرورة التغيير في برامج إعداد المعلمين، وأن هناك حاجة ماسة لدراسة احتياجات برامج الدراسات العليا وخصائصها، وتصميم المعايير بما يتناسب مع خصوصية هذه البرامج.

وأجرى العتيبي (٢٠١٥): دراسةً هدفت تعرّفَ معايير اعتماد البرامج الأكاديميّة من المجلس الأمريكي CAEP، والممارسات التي تحقق هذه المعايير، وعلاقة هذه المعايير بمعايير الهيئة الوطنيّة للتقويم والاعتماد الأكاديميّ في المملكة العربيّة السعوديّة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المكتبي الذي يهدف الإجابةَ عن أسئلة الدراسة من خلال ترجمة معايير المجلس الأمريكي CAEP، وعقد ورش العمل وجلسات العصف الذهني لاستنباط الممارسات التي تحقق تلك المعايير في ضوء المبادئ الإسلاميّة والقيم الوطنيّة للمملكة. وكانت أهم النتائج أن هناك تكاملًا في الممارسات التي تحقق معايير الهيئة الوطنيّة للتقويم والاعتماد الأكاديميّ، والمجلس الأمريكي CAEP مما يعطي مؤشرًا بأن الكليّات التي تحقق عددًا من الممارسات

الأكاديميّة والتعليمية والإدارية يمكن أن تحصـــل على الاعتماد المحلي والدولي في آن واحد، مع الأخذ في الاعتبار الممارسات المطلوبة من كل هيئة على حدة.

ودراســـة المطرفي (Almatrafi, 2015): التي هدفت الكشـــفَ عن معرفة وإدراك الهيئة الأكاديميّة السعوديّة بمعايير CAEP، وكيف أن هذه المعرفة تؤثّر في مخرجات تقييم البرامج التربويّة في المملكة العربيّة الســـعوديّة، وكان من نتائج هذه الدراســـة أن الأكاديميّين في جامعة الجوف كانوا على معرفة بالمعايير الخاصة بالمحتوى المعرفي والمحتوى التربوي، وأن لديهم إدراكًا لأهميّة هذه المعايير، وأن استيفاءها يسهم في تحسين برامج إعداد المعلمين. كما بيّنت عيّنة الدراســـة أن لديهم اتجاهًا إيجابيًّا نحو هذه المعايير من حيث إسهامها في تحسين برامج إعداد المعلمين في المملكة العربيّة السعوديّة.

وهدفت دراسة دهمان، والدجني (٢٠١٣) تعرّفَ دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليّات التربية في الجامعات الفلســـطينية بمحافظات غزّة من وجهة نظر أعضـــاء هيئة التدريس، ودراسة سبل تفعيله، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بتصميم استبانة وزّعت على عيّنة مكوّنة من ١٨٣ عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، وتوصـــلت إلى أن للتقييم الخارجي دورًا كبيرًا في تطوير أداء كليّات التربية في الجامعات الفلسطينيّة؛ حيث جاءت الاستجابة بدرجة كبيرة أو عالية.

وهدفت دراســـة العتيبي والربيع(٢٠١٢) تقويمَ برامج كليّة التربية بجامعة نجران في ضـــوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد إعداد المعلمين NCATE، واســـتخدم الباحثان المنهج الوصفي؛ وبنيا استبانة لجمع البيانات من جميع أعضاء هيئة التدريس في الكليّة، والبالغ عددهم ٥٤ عضوًا، وكان من نتائج الدراسة: توافر المعيار المفاهيمي

العام بدرجة عالية جدًّا، وتوافر معايير العمادة والموارد، والبرامج المقدّمة والخبرات الميدانيّة، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنيّة، ونظام التقييم والتقويم بدرجة كبيرة، وأما درجة معيار التنوع فكانت متوسّطة.

وهدفت دراسة الخرابشة (٢٠١١) تعرّفَ المعايير المطلوب من كليّات التربية في الجامعات الأردنية تحقيقها، والعمل على توفير شروطها ومتطلباتها وصولًا إلى تحقيق الاعتماد الأكاديميّ بنوعيه العام والخاص، الأمر الذي يضمن تحقيق درجة مقبولة من ضمان الجودة في مخرجات هذه الكليّات من الطلبة، والذي من شأنه أن ينعكس إيجابًا على سوق العمل وضمان الجودة في النتيجة النهائية. وقد عرضت الدراسة لبعض التجارب العالميّة والعربيّة في الاعتماد الأكاديميّ، ثم عرضت لمعايير الاعتماد العام في مؤسسات التعليم العالي الأردنية والاعتماد الخاص في كليّات التربية في هذه المؤسسات التربويّة المعتمدة للتدريس في الأردن.

وهدفت دراسة غريب وعبد المنعم (٢٠٠٨) تحديدَ أهم المعوقات التي تواجه تطبيق معايير الجودة الشاملة في الكليّات التربويّة بجامعة الملك فيصل، كما يراها أعضاء هيئة التدريس. وقد أجريت الدراسة على عيّنة مكوّنة من (١٠٠) عضو هيئة تدريس بالكليّات التربويّة بجامعة الملك فيصل. وبينت نتائج الدراسة أن معوقات تحقيق معايير الجودة كما يراها أفراد عيّنة الدراسة تتمثّل في: معوقات مجال الإدارة الجامعية، والذي حصل على أعلى متوسّط حسابيّ (٣,٩٢)، ومعوقات مجال خدمة المجتمع بمتوسّط حسابيّ (٣,٨٥)، ومعوقات مجال البحث العلمي بمتوسّط حسابيّ (٣,٤٢)، ومعوقات مجال العملية التعليمية بمتوسّط حسابيّ (٣,٤٩)، ومعوقات مجال

الجانب الشخصي لعضو هيئة التدريس بمتوسّط حسابيّ (٣,٠٢) على الترتيب. وهذه النتيجة تعني أن الكليّات التربويّة بجامعة الملك فيصل تواجه تحديات كبيرة لتحقيق معايير الجودة فيها، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس (أفراد عيّنة الدراسة) تجاه معوقات تحقيق معايير الجودة في الكليّات التربويّة بجامعة الملك فيصل تعزى لمتغيرات (الجنس، الجنسيّة، الدرجة العلميّة، التخصص، الكليّة).

التعليق على الدراسات السابقة:

التقت الدراسات السابقة على المنهج الوصفيّ، وكذلك على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، ما عدا دراسة واحدة جمعت بين المنهج الوصفي والمزجي، وهي دراسة العاني وزملاؤها(٢٠١٨)، حيث اعتمدت في المنهج المزجي على المقابلة إلى جانب الاستبانة التي طبقتها لجمع بيانات دراستها، كما أن الدراساتِ كلّها التقت على جمع البيانات والمعلومات الميدانيّة من خلال استجابات أفراد عيّنة الدراسة، سوى ثلاث دراسات اتخذت المنهج المسحي للوثائق، وهي دراسة كلٍّ من العتيبي: (٢٠١٥)، والخرابشة(٢٠١١). وقد تناولت بعض هذه الدراسات كليّات التربية ككل متكامل، مثل دراسة العمري(٢٠١٧)، ودراسة المواضية وزميله(٢٠١٧) وغيرهما، في حين تناولت الدراسات الأخرى برامج إعداد المعلمين، علمًا بأنها في الغالب تقدم من خلال كليّات التربية، وهذا ما يتبناه المجلس الأمريكيCAEP، حيث إنها تعتمد كليّات التربية اعتمادًا مؤسسيًا، ولا تعتمد البرامج، وإن كانت تمنحها اعترافًا Recognition، وتلتقي الدراسة الحاليّة الدراسات السابقة في المنهج والأداة، واستفادت منها في توجيه

البحث وأداته، وفي تشـــخيص المشـــكلة، لكنها تفترق عنها في طريقة تناولها لمعايير المجلس الأمريكيCAEP وذلك من خلال ثلاثة منطلقات:

- المنطلق الأول: تناولها هذه المعايير كمؤشـــرات قائدةleading Idecators لتطوير الأداء المؤســـســـي كما هي مُعرَّفةٌ عند نيفين (٢٠١٦)، وعلى هذا الأساس تم تصميم أداة الدراسة.
- المنطلق الثاني: تناول هذه المعايير كمســـتَهدَفاتٍ لتطوير أداء كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة ضمن مقارنة مرجعيّة دوليّة، قائمة على اعتبار أنّ معايير المجلس الأمريكيCAEP تمثّلُ الممارســـات المثلى لكليّات التربية على المستوى الدوليّ؛ مما يُغنيها عن التوجّه لمؤسساتٍ مماثلة عند التخطيط والتطوير المستند إلى المقارنات المرجعيّة.
- المنطلق الثالث: تتعامل الدراســة الحاليّة مع معايير المجلس الأمريكي CAEP على أســاس أن المجلس يقدّم نشــاطين: الأول: اعتماد المؤســسـات التربويّة Accreditation (كليّات التربية، والمعاهد المقدّمة لبرامج إعداد المعلّمين)، والثاني الاعتراف Recognitionبالبرامج الأكاديميّة المتقدمة له، وهذا التفريق مفيد عند مناقشـــة النتائج والنظر في الدراســـات الســـابقة، كما يفيد في توصيات الدراسة ومقترحاتها المبنيّة على نتائجها.

الطريقة والإجراءات:

يصف هذا الجزء من الدراسة المنهج العلمي المتبع فيها، ومجتمعها وعيّنتها، والأداة المستخدمة لجمع بياناتها، وما يتعلق بالأداة من عمليات التأكّد من صدقها وثباتها، وطريقة الاستفادة من بياناتها.

منهجيّة الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ لكونه الأكثر مناسبة لأهداف هذه الدراسة، وتم فيه مسح واقع كليّة التربية من حيث احتياجها لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP، وتم الاعتماد في جمع البيانات والمعلومات على المراجع العلميّة المتعلقة بمعايير المجلس الأمريكي CAEP، ونتائج الدراسات السابقة في موضوع الدراسة الحاليّة. كما تم جمع البيانات والمعلومات الميدانيّة باستخدام استبانة أعدّت لهذا الغرض، وقد صمّمها الباحث استنادًا إلى الأدب النظري مع الاستئناس بالدراسات السابقة.

المجتمع والعيّنة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، والبالغ عددهم (١٧١) عضوًا، من الجنسين، ومن مختلف الرتب العلمية، وتم اختيار عيّنة عشوائيّة منهم بلغ عددها (٤٧) عضوًا، والجدول رقم (١) يبيّن خصائص هذه العيّنة:

جدول ١:

توزيع عيّنة الدراسة بحسب متغيّرات الجنس، والرتبة العلميّة، وسنوات الخبرة.

المتغيّر		العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	٣٤	٧٢٪
	أنثى	١٣	٢٨٪
الرتبة العلميّة	أستاذ	٦	١٣٪
	أ. مشارك	١٩	٤٠٪
	أ. مساعد	٢٢	٤٧٪
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٦	١٣٪
	من ٥–أقل من ١٠سنوات	١٥	٣٢٪
	١٠ سنوات فأكثر	٢٦	٥٥٪
المجموع		٤٧	١٠٠٪

أداة الدراسة:

استنادًا إلى الأدب النظري والدراسات السابقة قام الباحث بتصميم استبانة خاصة لجمع البيانات، بهدف تقدير درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP. وتكونت الاستبانة من ٢٩ فقرة موزّعة على أبعاد يمثل كل بعد منها معيارًا من معايير المجلس الأمريكي CAEP، في حين تمثل الفقرات في المحور الواحد مؤشرات المعيار، وبعد إجراء ما يلزم للاستبانة من عمليات التحقّق من صدقها وثباتها استقرت على ٢٥ فقرة، وتم ذلك وفق الإجراءات التالية:

صدق الأداة:

اعتمد الباحث نوعين من الصدق: الصدق الظاهري والصدق البنائي. للتأكد من صدق أداة الدراسة، حيث عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على (٥) محكّمين

من ذوي الاختصـــاص في مجال الإدارة التربويّة والقياس والتقويم، وطلب من كل محكّم إبداء رأيه في فقرات الاستبانة من حيث وضوح الصياغة اللغويّة للعبارة، ودرجة تعلّق الفقرة ببعدها.

وقد أعيدت صـياغة بعض فقرات الاسـتبانة اسـتنادًا إلى الملحوظات التي أجمع عليها المحكّمون بنســـبة ٨٠٪، وقد كان عدد الفقرات التي حذفت بناءًا على ملحوظات المحكّمين أربع عبارات، وبذا أصـــبحت الاســـتبانة مكوّنة من(٢٥) عبارة موزّعة على خمســة أبعاد، هي: بعد الحصـيلة العلميّة والمعرفة التربويّة وفيه (٦)فقرات، وبعد الشـــراكات العياديّة والتدريب الميداني وفيه(٦) فقرات، وبعد جودة اســـتقطاب واختيـار طلاب الكليّـة وفيـه (٥) فقرات، وبعـد أثر البرنامج الأكـاديميّ وفيـه (٤) فقرات، وبعد ضمان الجودة والتحسين المستمر لأداء الكليّة وفيه (٤) فقرات.

وأما الصـدق البنائي فقد تم احتسـابه للتأكد من أن الاسـتبانة سـتقيس فعليًّا ما أعدت له، ويبين الجدول رقم(٢) مدى ارتباط كل مجال من المجالات الاستبانة بالدرجة الكليّة لفقرات الاستبانة.

جدول٢.

معامل الارتباط بين درجة كل مجال من المجالات الاستبانة والدرجة الكليّة للاستبانة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل بيرسون	القيمة الاحتمالية (sig)
١.	الحصيلة العلميّة والمعرفة التربويّة	٦	.876**	0.000
٢.	الشراكات في التدريب العيادي والميداني	٦	.923**	0.000
٣.	جودة استقطاب واختيار طلاب الكليّة.	٥	.958**	0.000

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل بيرسون	القيمة الاحتمالية (sig)
٤.	تأثير البرامج الأكاديميّة.	٤	.822**	0.000
٥.	ضمان الجودة والتحسين المستمر لأداء الكليّة	٤	.824**	0.000

*الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) ** الارتباط دال احصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠١)

يتضـــح من خلال النظر في الجدول رقم (٢) أن هناك ارتباطًا قويًّا بين كل بعد من أبعاد الاســـتبانة والدرجة الكليّة لفقرات الاســـتبانة، مما يؤهلها للتطبيق، ويجعلها قادرة على قياس ما أعدت له.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة بحسابه بطريقة الاتساق الداخلي للمقياس ككل باســـتخدام معادلة ألفا كرونباخ التي بلغت (٠,٩٦)، ثم تم حســـابه بطريقة التجزئة النصـفية حيث بلغ أيضًـا (٠,٩٦) وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسـة، وبذا أصـبحت الاسـتبانة جاهزة للتطبيق. وقد تم تحديد الاسـتجابة على فقرات الاسـتبانة بخمس مســـتويات، وفقًا لمقياس ليكرت الخماســـي؛ بحيث أعطيت درجة(٥) لموافق بشدة، ودرجة(٤) لموافق، ودرجة (٣) لمحايد، ودرجة (٢) لغير موافق، ودرجة(١) لغير موافق بشدة.

تصحيح الأداة:

ومن أجل تصحيح الاستبانة واستخراج درجات تقدير المستجيبين لاحتياج كليّة التربية لتطوير أدائها في ضـوء معايير المجلس الأمريكي CAEP من خلال البيانات التي تحويها الاستجابات؛ تم وضع تقديرات (درجات قطع) تستند إلى المعادلة التالية:(٥-

١) ÷٣ = ١,٣٣ ومنها ١+ ١,٣٣ = ٢,٣٣، ومن هنا تكون درجة الاحتياج عالية ما بين ١ –٢,٣٣، ومتوسّطة ما بين ٢,٣٤–٣,٦٧، ومنخفضة ما بين ٣,٦٨–٥.

المعالجة الإحصائيّة:

من أجل تحليل البيانات الأوليّة للبحث تم ترميزها وإدخالها للنظام الحاسوبي SPSS، وأجريت لها المعالجات اللازمة للوصول إلى النتائج التي تجيب عن أسئلة الدراسة حيث تم التالي:

- استخدام معامل الارتباط لقياس درجة ارتباط العبارات بالدرجة الكليّة للاستبانة.
- استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الأداة.
- استخدام المتوسّطات والانحرافات المعياريّة للإجابة عن السؤال الأول.
- استخدام كل من اختبار مان – وتني "Mann Whitney Test"، واختبار كروسكال – والاس "Kruskal-Wallis Test" للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- من أجل الإجابة عن التساؤل الأول للدراسة الحاليّة: ما درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP؟
- تم احتساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات الاستبانة وبحسب أبعادها الخمسة، حيث يظهر الجدول رقم (3) قيم هذه المتوسّطات.

جدول ٣:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأبعاد الاستبانة الخمسة

الرقم	البعد	متوسط مجموع الفقرات	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابي	درجة الاحتياج
١.	**الحصيلة العلميّة والمعرفة التربويّة**	19.45	5.879	3.24	متوسّطة
٢.	**الشراكات في التدريب العيادي والميداني**	18.74	6.141	3.13	متوسّطة
٣.	**جودة استقطاب واختيار طلاب الكليّة.**	16.19	4.689	3.24	متوسّطة
٤.	**تأثير البرامج الأكاديميّة.**	12.45	4.021	3.11	متوسّطة
٥.	**ضمان الجودة والتحسين المستمر لأداء الكليّة**	13.17	4.641	3.30	متوسّطة
المتوسّط الكلّي للأبعاد				3.20	متوسّط

من خلال النظر في الجدول رقم (٣) يتضح أن المتوسّط الحسابيّ الكلّي لأبعاد الاستبانة الخمسة كان متوسّطًا، كما أن متوسّطات الأبعاد كلها جاءت متوسّطة؛ مما يعكس درجة احتياج متوسّطة لدى كليّة التربية بجامعة الإمام لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP، وقد حصل كل من بعد الحصيلة العلميّة والمعرفة التربويّة، وبعد جودة استقطاب واختيار طلاب الكليّة على نفس المتوسط وقدره ٣,٢٤؛ مما يدل على اتفاق عيّنة الدراسة على ضرورة الاهتمام بمؤشرات الأداء التي تشير إليها فقرات هذين البعدين لتطوير الأداء العام للكليّة، والجداول ذوات الأرقام ٤-٨ تبين تفصيلات ما في الجدول السابق.

جدول ٤:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات بعد الحصيلة العلميّة والمعرفة التربويّة.

الرقم	العبارة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الاحتياج
١.	تتحقق الكليّة من الكفاءة المعرفيّة المتخصصة للمتقدمين للدراسة فيها.	3.81	1.262	منخفضة
٢.	تتحقق الكليّة من الكفاءة التربويّة للمتقدمين للدراسة فيها.	3.83	1.148	منخفضة
٣.	تتحقق الكليّة من تطبيق خرّيجيها لمعايير التدريس النموذجي.	2.81	1.076	متوسّطة
٤.	تتحقق الكليّة من كفاءة خرّيجيها في استخدام التكنولوجيا في ممارساتهم المهنيّة.	2.89	1.220	متوسّطة
٥.	تتحقق الكليّة من قدرة خرّيجيها على إظهار كفاياتهم المهنيّة وفقًا للمعايير الوطنيّة ذات العلاقة.	3.00	1.161	متوسّطة
٦.	تتحقق الكليّة من اعتماد خرّيجيها على البحوث لتطوير ممارساتهم المهنيّة.	3.11	1.306	متوسّطة
المتوسّط الحسابيّ الكلّي		3.24		متوسّطة

يتضح من الجدول رقم (٤) أن المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد العيّنة على عبارات بُعد الحصيلة العلميّة والمعرفة التربويّة كانت كلها متوسّطةً، سوى العبارتين الأوليين، حيث نالت عبارة " تتحقق الكليّة من الكفاءة التربويّة للمتقدمين للدراسة فيها" على المرتبة الأولى ومتوسّطها(٣,٨٣). تليها عبارة "تتحقق الكليّة من الكفاءة المعرفيّة المتخصصة للمتقدمين للدراسة فيها." ونالت متوسّطًا مقداره(3.81)، وهاتان الدرجتان تعكسان حاجة منخفضة لتطوير الأداء، في حين جاءت متوسّطات باقي

العبارات في البعد بدرجة متوسّطة، وتراوحت المتوسّطات ما بين (٢,٨١، ٣,١١) حيث كانت عبارة: "تتحقق الكليّة من اعتماد خرّيجيها على البحوث لتطوير ممارساتهم المهنيّة" في المرتبة الأولى، ونالت متوسّطًا مقداره (٣,١١) في حين جاءت عبارة" تتحقق الكليّة من تطبيق خرّيجيها لمعايير التدريس النموذجي" في المرتبة الأخيرة، وكل هذه الدرجات تعكس حاجة متوسّطة لدى كليّة التربية بجامعة الإمام لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكيCAEP؛ وعليه تكون ممارسة الكليّة لهذا المعيار ومتطلباته في مجملها متوسّطة، ولعلَّ هذه الدرجة تعزى إلى حداثة نشأة كليّة التربية من الناحية الإدارية وهيكليّاتها، حيث كانت برامج التربية تقدم من خلال كليّة العلوم الاجتماعيّة قبل السنة الدراسية ٢٠١٨/٢٠١٩م؛ مما يعني أن كليّة التربية يلزمها بناء منظومة متكاملة لتقييم طلبتها منذ اختيارهم وقبولهم، وحتى تخرّجهم، تحقيقًا لرؤية الكليّة ورسالتها وأهدافها. وتلتقي هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة (العمري، ٢٠١٧)، و (المواضية وزميله،٢٠١٧).

جدول ٥:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتبة لدرجات بعد الشراكات في التدريب العيادي والميداني.

الرقم	العبارة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الاحتياج
٧.	لضمان جودة الخرّيجين تخطط الكليّة للتدريب الميداني من خلال شراكات مجتمعية.	3.34	1.109	متوسّطة
٨.	لدى الكليّة معايير فاعلة لاختيار المدارس والمعلمين المتعاونين، وتراجعها باستمرار.	3.04	1.250	متوسّطة

الرقم	العبارة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الاحتياج
.٩	تحتفظ الكليّة بقواعد بيانات للشركاء والمتعاونين، وتقييم الأداء مستفيدة منه في التحسين المستمر.	2.98	1.189	متوسّطة
.١٠	تحرص الكليّة مع شركائها على تصميم خبرات ميدانيّة ذات عمق وتنوع وزمن كافٍ لتنفيذها.	2.87	1.191	متوسّطة
.١١	تُشرك الكليّة المتعاونين معها في عمليّات تقييم الخبرات الميدانيّة للمتدربين.	3.43	1.037	متوسّطة
.١٢	تطبق الكليّة معاييرها للتأكد من تحقيق خرّيجيها للتكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي.	3.09	1.176	متوسّطة
	المتوسّط الحسابيّ الكلّي	3.13		متوسّطة

كما يتضح من الجدول رقم (٥) أن المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد العيّنة على عبارات بُعد " الشراكات في التدريب العيادي والميداني" جاءت كلها متوسّطةً، وأنها تتراوح في قيمها بين(٢,٨٧، ٣,٤٣)، حيث بلغت أعلى قيمة فيها لعبارة" تُشرك الكليّة المتعاونين معها في عمليّات تقييم الخبرات الميدانيّة للمتدربين" وبمتوسّط مقداره(٣,٤٣). في حين كانت القيمة الأقل لعبارة" تحرص الكليّة مع شركائها على تصميم خبرات ميدانيّة ذات عمقٍ وتنوعٍ وزمنٍ كافٍ لتنفيذها" وبمتوسّط مقداره (٢,٨٧)، وجاءت كل متوسّطات العبارات في البعد لتعكس درجة متوسّطة لاحتياج كليّة التربية بجامعة الإمام إلى تطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP، ولربما تُعزى هذه النتيجة إلى ضعف قاعدة البيانات الخاصة بالكليّة والمتعلقة بالشراكات والتدريب الميداني الذي يتم مع هذه الشراكات، إذ أن هذه القاعدة ضرورية لما يتبعها من عمليّات الاختيار والتواصل بين الكليّة والجهات المعتمدة

للتدريب العيادي والميداني، فتوسط درجات فقرات البعد كلها مبنيٌّ على هذا الأساس، وتسهم هذه النتيجة في رسم صورة لواقع الممارسات في الكليّة؛ مما يسهّلُ على المخططين والقيادات تطوير هذه الممارسات، وتختلف الدراسة الحاليّة عن الدراسات السابقة في تأكيدها على الممارسات الدالة على جودة التدريب العيادي والميداني، وعلى مؤشرات الأداء فيه؛ مما يسهّل من عمليات قياس جودة الخريجين، ولما كان اهتمام هذه الدراسة بمعايير المجلس الأمريكي CAEP لتكون مؤشرات قائدة لعمليات تطوير الأداء وموجّهة للنشاطات فيه. وقد أكدت دراسة عثمان(٢٠١٧) أن هناك قصورًا في التدريب الميداني في كليات التربية، ولعل هذا ما تعاني منه معظم كليات التربية، حيث لا تزال الإجراءات والممارسات التقليدية هي سيدة الموقف.

جدول ٦:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتبة لدرجات بعد جودة استقطاب واختيار طلاب الكليّة.

الرقم	العبارة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الاحتياج
.١٣	لدى الكليّة معايير محددة تضمن التنوع في اختيار الطلبة ذوي القدرات المرتفعة بما يلائم تنوّع المجتمعات المحليّة.	3.11	1.147	متوسّطة
.١٤	لدى الكليّة ما يؤكد رعايتها لاحتياجات المجتمع من الخرّيجين النوعيين.	3.17	1.148	متوسّطة
.١٥	تلتزم الكليّة بمعايير لقياس الإنجاز الأكاديميّ للطلبة؛ لضمان جودة الخريج.	3.36	1.009	متوسّطة
.١٦	تقوم الكليّة بمتابعة سمات الطلبة وخصائصهم، وتطوّرها عبر مراحل تقدمهم في البرنامج.	3.02	1.151	متوسّطة

الرقم	العبارة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الاحتياج
.١٧	تتحقق الكليّة من أن خرّيجيها يفهمون ما يتعلق بمهنتهم من قوانين وقواعد ومعايير مهنيّة وأخلاقية .	3.53	0.830	متوسّطة
	المتوسّط الحسابيّ الكلّي	٣,٢٤		متوسّطة

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد العيّنة على عبارات بعد "جودة استقطاب واختيار طلاب الكليّة" جاءت كلها متوسّطةً، وكانت قيمها تتراوح بين(٣,٠٢، ٣,٥٣) حيث بلغت أعلى قيمة فيها لعبارة "تتحقق الكليّة من أن خرّيجيها يفهمون ما يتعلق بمهنتهم من قوانين وقواعد ومعايير مهنيّة وأخلاقية" وبمتوسّط مقداره(٣,٥٣). في حين كانت القيمة الأقل لعبارة "تقوم الكليّة بمتابعة سمات الطلبة وخصائصهم، وتطوّرها عبر مراحل تقدمهم في البرنامج "وبمتوسّط مقداره (٣,٠٢)، وجاءت كل متوسّطات العبارات في هذا البعد لتعكس درجة متوسّطة لاحتياج كليّة التربية بجامعة الإمام إلى تطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكيCAEP، ولعلَّ هذه النتيجة جاءت لطبيعة الإجراءات المتعلقة بهذه الممارسات، والتي يشترط لتفعيلها أن يكون هناك نظامٌ شامل وفاعل للجودة، بحيث يضبط عمليّات الاختيار، وكذلك عمليات التقييم المختلفة مع الاحتفاظ بالأدلة والوثائق، ومن بين هذه الوثائق خطة قياس نواتج التعلم للبرنامج، والتي أصبحت متطلبًا رئيسًا لكل البرامج الأكاديميّة في المملكة العربيّة السعوديّة بموجب وثيقة متطلبات الاعتماد البرامجيّ الصادرة عن المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠١٩)، ولربما تعود النتيجة على هذا البعد للتحديات التي تواجهها كليّة التربية ككليّة ناشئة، وهنا تشترك هذه الدراسة في هذا البعد مع نتيجة دراسة (غريب وعبد

المنعم ٢٠٠٨) التي بينت أن هناك تحديات تواجه تحقيق الكليّات التربويّة بجامعة الملك فيصـــل لتحقيق معايير الجودة فيها، وجاءت نتائج الدراســـة الحالية على هذه البعد مخالفة لنتيجة دراسة بيير (Beare, 2019) التي قلّلت من شأن معيار الانتقائية في قبول المرشحين للدراسة في برامج كليّات التربية. علما بأن دراسة بيير كشفت الدور المتقدم لكليّات التربية التي تستطيع برامجها أن تطور من أداء الدارسين فيها، حتى وإن كانوا من ذوي المعدلات المتواضعة عند قبولهم واختيارهم.

جدول٧:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتبة لدرجات بعد تأثير البرامج الأكاديميّة.

الرقم	العبارة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الاحتياج
١٨.	تتخذ الكليّة تدابير موثقة لقياس درجة انتقال ما اكتسبه الخرّيجون في البرنامج من معارف ومهارات إلى الممارسة الميدانيّة.	3.11	1.005	متوسّطة
١٩.	لدى الكليّة ما يوضح اعتمادها على أدوات موثوقة لقياس الكفاءة المهنيّة.	3.23	1.047	متوسّطة
٢٠.	توثق الكليّة بيانات قياسها لدرجة رضا الجهات الموظِفة عن مخرجاتها.	3.11	1.202	متوسّطة
٢١.	توثق الكليّة بيانات قياسها لآراء الخرّيجين عن درجة ملاءمة نواتج تعلم البرنامج لمتطلبات مهنتهم.	3.00	1.285	متوسّطة
المتوسّط الحسابيّ الكلّي		3.11		

ومن خلال الجدول رقم (7) يتضح أن المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد العيّنة عن عبارات بعد "تأثير البرامج الأكاديميّة" جاءت كلها متوسّطةً، وكانت قيمها تتراوح

بين (٣,٠٠ و٣,٢٣) حيث بلغت أعلى قيمة فيها لعبارة" لدى الكليّة ما يوضح اعتمادها على أدوات موثوقة لقياس الكفاءة المهنيّة. " وبمتوسّط مقداره (٣,٢٣). في حين كانت القيمة الأقل لعبارة" توثق الكليّة بيانات قياسها لآراء الخرّيجين عن درجة ملاءمة نواتج تعلم البرنامج لمتطلبات مهنتهم " وبمتوسّط مقداره (٣,٠٠)؛ وجاءت كل متوسّطات العبارات في هذا البعد لتعكس درجة متوسّطة لاحتياج كليّة التربية بجامعة الإمام إلى تطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكيCAEP، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى عدم التوثيق، خصوصًا مع انتقال إدارة الأقسام العلميّة من كليّة العلوم الاجتماعيّة إلى كليّة التربية، ومعلوم أن إعادة الهيكلة للمؤسسات التعليمية يرافقها في الغالب فقدان لبعض الخبرات التوثيقية ورصد الإجراءات وتقييمات الأداء. وهذا ما يجعل من استدراك هذه الفجوة في الأداء ضرورة للقيادات الجديدة للكليّة، خصوصًا بعد انفصالها عن كليّة العلوم الاجتماعيّة، وتلتقي هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الخرابشة، ٢٠١١) في تأكيدها على انتقال أثر جودة البرامج إلى الممارسة العمليّة بما يحقق احتياجات أسواق العمل، لكن الدراسة الحاليّة اختلفت عن الدراسات السابقة في تفصيلها لمعيار انتقال أثر البرامج الأكاديمية كما توضح ذلك المؤشرات التي تضمنتها فقرات البعد، ويتوقع لهذا التفصيل أن يسهّل على كلّية التربية قياس أدائها العام على هذا المعيار.

جدول ٨:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتبة لدرجات بعد ضمان الجودة والتحسين المستمر لأداء الكليّة

الرقم	العبارة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الاحتياج
.٢٢	يوجد في الكليّة نظام مطبق وفاعل للجودة.	3.43	1.193	متوسّطة
.٢٣	يعتمد نظام ضمان الجودة في الكليّة على قياسات علميّة قابلة للتحقق.	3.17	1.274	متوسّطة
.٢٤	تقيّم الكليّة الأداء الكلي لبرامجها مستفيدة من النتائج في التخطيط للتحسين المستمر.	3.21	1.215	متوسّطة
.٢٥	تُشرك الكليّة جميع الأطراف ذات العلاقة في تقييم البرنامج ومخرجاته.	3.36	1.206	متوسّطة
المتوسّط الحسابيّ الكلّي		3.3		

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد العيّنة عن عبارات بعد ضمان الجودة والتحسين المستمر لأداء الكليّة جاءت كلها متوسّطةً، وتراوحت بين (٣,١٧، ٣,٤٣)، حيث بلغت أعلى قيمة فيها لعبارة" يوجد في الكليّة نظام مطبق وفاعل للجودة" وبمتوسّط مقداره (٣,٤٣). في حين كانت القيمة الأقل لعبارة" يعتمد نظام ضمان الجودة في الكليّة على قياسات علميّة قابلة للتحقق" وبمتوسّط مقداره (٣,١٧)، وجاءت كل متوسّطات العبارات في هذا البعد لتعكس درجة متوسّطة لاحتياج كليّة التربية بجامعة الإمام إلى تطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكيCAEP. ولعل توسط هذه الدرجة راجع إلى اختلاف وجهات نظر عيّنة الدراسة وتفاوت معرفتهم بنظام الجودة المتبع في كليّات الجامعة، حيث إن هناك

نظامين يطبّقان في الجامعة هما: نظام إدارة الجودة في جامعة الإمام، ونظام مراقبة جودة العمليّة التعليمية. والنظامان مقرّان من مجلس الجامعة ومعمول بهما فيها (عمادة التقويم والجودة، ٢٠١٨أ، ب)، لكن بتفاوت بين الكليّات والأقسام العلميّة المختلفة، ولعلَّ هذا من أسباب توسط درجة تقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات هذا البعد. وربما ألقى هذا التفاوت بظلاله على واقع كليّة التربية لحداثة نشأتها من جهة، ولتغيّر القيادات والمشرفين على أمور الجودة وإجراءاتها باستمرار من جهة أخرى، وقد جاءت نتائج الدراسة الحاليّة في هذا البعد متوافقة مع ما خرجت به دراسة (المواضية وزميله، ٢٠١٧) ودراسة المطرفي (Almatrafi, 2015)، لكن الدراسة الحاليّة تؤكد على الشراكات في تقييم نوعية الخرّيجين تحقيقًا لمعيار الجودة، ولأهمية آراء الأطراف الأخرى في التخطيط للتحسين المستمر بما يضمن إغلاق دائرة الجودة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في الطريقة التي تناولت فيها معايير المجلس الأمريكيCAEP، حيث اتخذتها مؤشرات للممارسة الفضلى على مستوى المقارنة المرجعية الدوليّة؛ لتحدد في ضوئها درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للتطوير. في حين اتخذت الدراسات السابقة هذه المعايير مؤشرات تاريخية تقيس واقع الكلّيات المستهدفة على أساس هذه الممارسات المضمّنة فيها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة لدرجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP تبعًا لمتغيرات الجنس، والرتبة العلميّة، وسنوات الخبرة العمليّة؟

تمت الإجابة عن السؤال الثاني من خلال التحليلات اللازمة، وبحساب المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد العيّنة تبعًا للمتغيّرات الثلاثة، وكما يلي:

أ. متغير الجنس:

تم استخراج المتوسّطات الحسابيّة لدرجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP تبعًا لمتغيّر الجنس، واستُخدم اختبار مان ـــ وتني "Mann Whitney Test"، لاختبار الفرضيات المتعلقة بالفروق بين متوسطات كل من الذكور والإناث كمجموعتين مستقلتين، بعد التأكد من شروط تطبيق هذا الاختبار في هذه الدراسة، والجدول رقم (٩) يبيّن نتيجة الاختبار.

جدول ٩.

نتائج اختبار مان ـ وتني لإجابات أفراد العيّنة تبعًا لمتغيّر الجنس

الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ـ وتني	قيمة (sig)
ذكر	٣٠	٢٥,٢٧	٧٥٨	٢١٧,٠٠٠	٠,٣٩٩
أنثى	١٧	٢١,٧٦	٣٧٠		

الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ـ وتني	قيمة (sig)
المجموع	٤٧				

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

يظهر من نتائج اختبار مان ـــ وتني "Mann Whitney Test"كما يبيّنها الجدول رقم (٩) أن قيمة sigأكبر من ٥٪ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائيّة تُعزى لمتغيّر الجنس عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين أفراد العيّنة في استجاباتهم على مقياس درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP تعزى للجنس. ولعلَّ هذه النتيجة تعود لتشابه شطري الطلاب والطالبات في الجامعة من حيث الممارسات المختلفة، ولربما كان للمجالس المشتركة للأقسام العلميّة بينهما على مستوى أعضاء هيئة التدريس أثرها في توحيد الآراء ووجهات النظر حول المشكلات والقضايا المختلفة في الكليّة، ومن بينها الاحتياجات التطويرية.

ب. متغيّر الرتبة العلميّة:

أجريت التحليلات اللازمة لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصـائية في إجابات أفراد عيّنة الدراســة تبعًا لمتغيّر الرتبة العلميّة، واســتُخدم في ذلك اختبار كروسكال واليس(kruskal Wallis) انطلاقًا من الفرضية الصفرية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالة ٥٪" تعزى لمتغير الرتبة العلميّة. وكانت الفرضـية البديلة: "يوجد على الأقل متوسـطان غير متسـاويين"، وقد جاءت نتائج الاختبار كما يبينها الجدول رقم (١٠)

جدول ١٠

نتائج اختبار كروسكال واليس(kruskal Wallis) للفروق بين إجابات أفراد العيّنة تبعًا لمتغيّر الرتبة العلميّة.

الرتبة العلميّة	العدد	متوسط الرتب	قيمة اختبار كروسكال واليس	درجات الحرية	قيمة (sig)
أ. مساعد	٢٢	٣١,٨٢	١٦,٦٢١	٢	٠,٠٠٠
أ. مشارك	١٩	١٩,٨٤			
أستاذ	٦	٨,٥٠			
المجموع	٤٧				

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّر الرتبة العلميّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، حيث جاءت قيمة sig أقل من ٥٪ ؛ مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة التي تقضي بوجود متوسطين على الأقل غير متساويين؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العيّنة تعزى للرتبة العلميّة في تقديرهم لدرجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP، ولمعرفة لصالح مَن كانت هذه الفروق؟ أجري اختبار مان – وتنيMann Whitney Test للمقارنة بين كل رتبتين على نحو: (أ. مساعد – أ. مشارك) و(أ. مساعد –أستاذ) و(أ. مشارك –أستاذ). ويبيّن الجدول رقم (١١) نتائج هذا الاختبار.

جدول ١١

نتائج اختبار مان ـ وتني Mann Whitney Test للكشف عن الفروق بين إجابات أفراد العيّنة تبعًا لمتغيّر الرتبة العلميّة (أ. مساعد – أ. مشارك).

الرتبة العلميّة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ـ وتني	قيمة (sig)
أ. مساعد	٢٢	٢٥,٨٢	٥٦٨,٠٠	١٠٣,٠٠	٠,٠٠٥
أ. مشارك	١٩	١٥,٤٢	٢٩٣,٠٠		
المجموع	٤١				

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

يظهر من نتائج اختبار مان ـــ وتني "Mann Whitney Test"كما يبيّنها الجدول رقم (11) أن قيمة sig أقل من ٥٪؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصـــائيّة عند مســـتوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تُعزى لمتغيّر الرتبة العلميّة بين رتبتي (أ. مســـاعد –أ. مشـارك) في اسـتجاباتهم على مقياس درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سـعود الإسـلاميّة لتطوير أدائها في ضـوء معايير المجلس الأمريكي CAEP، وقد كانت الفروق لصـالح رتبة أ. مسـاعد، ويظهر ذلك من ارتفاع متوسـط الرتب(٢٥,٨٢) مقارنة مع متوسط رتب أ. مشارك التي بلغت(١٥,٤٢).

كذلك عند مقارنة رتبة أسـتاذ مسـاعد مع رتبة أسـتاذ تبيّن وجود فروق لصـالح رتبة أستاذ كما يبيّن ذلك جدول رقم (١٢)

جدول ١٢.

نتائج اختبار مان ـ وتني Mann Whitney Test للكشف عن الفروق بين إجابات أفراد العيّنة تبعًا لمتغيّر الرتبة العلميّة (أ. مساعد – أستاذ).

الرتبة العلميّة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ـ وتني	قيمة (sig)
أ. مساعد	٢٢	١٧,٥٠	٣٨٥,٠٠	٠٠٠	٠٠٠
أستاذ	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
المجموع	٢٨				

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

يظهر من نتائج اختبار مان ـــ وتني "Mann Whitney Test"كما يبيّنها الجدول رقم (12) أن قيمة sig أقل من ٥٪؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصـــائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تُعزى لمتغيّر الرتبة العلميّة بين رتبتي (أ. مساعد –أستاذ) في متوسط تقديرهم لدرجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP، وقد كانت الفروق لصالح رتبة أ. مساعد، يظهر ذلك من ارتفاع متوسط الرتب (١٧,٥٠) مقارنة مع متوسط رتب أستاذ التي بلغت (٣,٥٠).

ويتضح من الجدولين (١١و١٢) أن الفروق كانت في كلا الجدولين لصالح رتبة أستاذ مساعد، وربما تعود هذه النتيجة إلى كثرة مشاركة أعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ مساعد في اللجان المختلفة للجودة، إضافة إلى زيادة أعبائهم الأكاديميّة مقارنة مع الرتب الأخرى؛ مما يزيد من احتمالية ســـعة اطّلاعهم على واقع الممارســـات في الكليّة.

جدول ١٣.

نتائج اختبار مان ـ وتني Mann Whitney Test للكشف عن الفروق بين إجابات أفراد العيّنة تبعًا لمتغيّر الرتبة العلميّة (أ. مشارك – أستاذ).

الرتبة العلميّة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ـ وتني	قيمة (sig)
أ. مشارك	١٩	١٤,٤٢	٢٧٤,٠٠	٣٠,٠٠	٠,٠٨٤
أستاذ	٦	٨,٥٠	٥١,٠٠		
المجموع	٢٥				

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

يظهر من نتائج اختبار مان ـــ وتني "Mann Whitney Test"كما يبيّنها الجدول رقم (13) أن قيمة sig أكبر من ٥٪ ؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تُعزى لمتغيّر الرتبة العلميّة بين رتبتي (أ. مشارك – وأستاذ) في متوسط تقديرهم لدرجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP.

ولربما كانت هذه النتيجة لتوحّد وجهات النظر الناتجة عن إدراك حقيقي لواقع الممارسات التي تشير إليها فقرات الاستبانة، خصوصًا مع تقارب الرتبتين في المهام الموكلة لأصحابهما، وتقاربهما في الخبرة العمليّة في الكلّية.

ج. متغير الخبرة العمليّة.

أجريت التحليلات اللازمة لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عيّنة الدراسة تبعًا لمتغيّر الخبرة العمليّة، واستُخدم في ذلك اختبار

كروسكال واليس(kruskal Wallis) انطلاقًا من الفرضية الصفرية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٥٪"، وكانت الفرضية البديلة: "يوجد على الأقل متوسطان غير متساويين" وقد جاءت نتائج الاختبار كما يبينها الجدول رقم (١٤).

جدول ١٤.

نتائج اختبار كروسكال واليس (kruskal Wallis) للفروق بين إجابات أفراد العيّنة تبعًا لمتغيّر الخبرة العمليّة.

الرتبة العلميّة	العدد	متوسط الرتب	قيمة الاختبار	درجات الحرية	قيمة (sig)
أ. مساعد	٦	٢٦,٥٠	٤٨٨,٠٠	٢	٠,٧٨٣
أ. مشارك	١٥	٢٥,٠٧			
أستاذ	٢٦	٢٢,٨١			
المجموع	٤٧				

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

يتضح من خلال الجدول رقم(١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا تعزى لمتغير الخبرة العمليّة لدى أفراد عيّنة الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، ولربما كانت هذه النتيجة مرتبطة بحداثة نشأة الكلية، وإدراك الجميع لما تحتاجه من متطلبات تطويرية، قد لا تخفى على أحد من منسوبي الكلّية من أعضاء هيئة التدريس، وأن تقدير هذا الاحتياج لا يتطلب طول خبرة لإدراكه.

ملخص نتائج الدراسة:

بعد أن تم استخراج نتائج الدراسة ومناقشتها، يُدرج الباحث ملخصًا لهذه النتائج تسهيلًا على المعنيين والباحثين في الوصول إليها، وهي:

١. كشفت الدراسة الوثائقية أن المجلس الأمريكي CAEP يمنح اعتماده لمؤسسات التعليم العالي التربويّة والمعنية ببرامج إعداد المعلمين، ولا يمنح اعتمادًا لهذه البرامج، وإنما يمنحها اعترافًا إن استوفت الشروط والمتطلبات اللازمة لذلك.

٢. أن معظم الدراسات السابقة استخدمت معايير المجلس الأمريكي CAEP كمؤشرات تاريخية Historical indications تقيس واقع الكلّيات والبرامج المستهدفة، ولم تستخدم هذه المعايير كمؤشرات قائدة leading indicators، تصلح للمقارنات المرجعية في تطوير أداء الكلّيات وبرامجها.

٣. جاءت درجة احتياج كلية التربية لتطوير أدائها على أبعاد أداة الدراسة كلّها متوسطة، ولكن بتفاوت بينها، وكما يلي: بعد الحصيلة العلميّة والمعرفة التربويّة ومتوسطه٣,٢٤، وبعد الشراكات في التدريب العيادي والميداني ومتوسطه٣,١٣، وبعد جودة استقطاب واختيار طلاب الكليّة ومتوسطة٣,٢٤، وبعد تأثير البرامج الأكاديميّة، ومتوسطه ٣,١١، وبعد ضمان الجودة والتحسين المستمر لأداء الكليّة، ومتوسطه ٣,٣٠.

٤. بيّنت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّر الجنس عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد العيّنة في تقديرهم لدرجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP

٥. وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّر الرتبة العلميّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وكانت هذه الفروق ذات الدلالة الإحصائيّة لصالح رتبة الأستاذ المساعد عند مقارنتها مع كل من رتبة أستاذ مشارك ورتبة أستاذ مساعد.

٦. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًّا تعزى لمتغير الخبرة العمليّة بين أفراد عيّنة الدراسة في تقديرهم لدرجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP.

التوصيات:

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، صيغت التوصيات التالية.

١. اعتماد الممارسات التي بيّنتها الدراسة كما جاءت في فقرات أداتها كمؤشرات قائدة لتطوير أداء كليّة التربية، وعلى أساسها تتم المقارنات المرجعية لهذا التطوير؛ ولِتُتَخذَ فيما بعد كمؤشرات تاريخية لرصد التقدم المحرز على خارطة الأداء العام للكليّة.

٢. بناء قاعدة بيانات متينة ومتميّزة للكليّة تناسب أهدافها ومؤشرات الأداء التي تخَطُّها لنفسها من جهة، وبما يناسب طبيعة وحجم الشراكات التي تحتاجها الكليّة للتدريب الميدانيّ من جهة أخرى.

٣. أن توسّع الكليّة من دائرة مشاركة أرباب العمل والأطراف ذات العلاقة في تقييم مخرجات برامج الكليّة، ونواتج التعلّم التي يكتسبها الخريجون.

٤. إعادة صياغة شروط القبول ومتطلباته؛ لضمان جودة المرشّحين للالتحاق ببرامج الكليّة.

المراجع العربية

الجمعية العلميّة لكليّات التربية في الجامعات العربيّة (٢٠١١). دليل معايير الجودة في كليّات التربية في الجامعات العربيّة، منشورات، كليّة التربية، جامعة دمشق. مسترجع من موقع https://cutt.us/n1plp

حجي، أحمد إسماعيل. (٢٠١٧). تطوير كليّات التربية في مصر: بدائل مقترحة، مجلة التربية المقارنة

حمادنة، برهان محمود؛ والقثامي، آمال سعود. (٢٠١٩) تقويم برنامج التدريب الميداني في مجال صعوبات التعلم في جامعة نجران في ضوء معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمينCAEP، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج ٨، ع٢٨، ص ٢٣-٧٥. عدد يناير ٢٠١٩.

الخرابشة، عمر محمد عبدالله، و عبدالله عيد الهباهبة. "معايير الاعتماد الأكاديميّ و ضمان الجودة في كليّات التربية في الجامعات الأردنية." مجلة الدراسات التربويّة والنفسية: جامعة السلطان قابوس مج ٥, ع ٢ (٢٠١١): ٩٩ - ١٢٩.

الدجني. إياد (٢٠١٣). نموذج مقترح لإعادة هندسة العمليات الإدارية وحوسبتها في مؤسسات التعليم العالي، الجامعة الإسلاميّة دراسة حالة) مجلة جامعة دمشق، أ ٢٩(١)، ٣١٧ - ٣٥٥.

دهمان، مريم محمود؛ والدجني إياد علي. (٢٠١٣). دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليّات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وسبل تفعيله. رسالة ماجستير، كليّة التربية / الجامعة الإسلاميّة، غزّة.

رابطة التربية الحديثة. (٢٠١٠). ندوة كليّات التربية إلى أين، مج٣، ع٨، ص٢٣٧-٢٣٨، مسترجع بتاريخ ٢٥/ ١١/ ٢٠١٩ من: https://cutt.us/cFs8h

العاني، وجيهة؛ وأحمد، عزام؛ والعبري، خلف. (٢٠١٨). درجة تحقق معايير الاعتماد الدوليّة (CAEPفي برامج إعداد المعلم بجامعة السلطان قابوس. المجلة الأردنية في العلوم التربويّة، مج ١٤، ع٣، ٢٠١٨، ص ٢٨٣-٣٠٠.

العتيبي، منصور بن نايف. "معايير اعتماد البرامج التربويّة من الهيئة الأمريكية الكيب CAEP." في المؤتمر الدولي الأول: التربية آفاق مستقبلية: جامعة الباحة – كليّة التربية الباحة، السعوديّة: كليّة التربية، جامعة الباحة، مج٣ (٢٠١٥): ١٢٧٣ – ١٢٨٢.

العتيبي، منصور بن نايف؛ والربيع علي أحمد حسن. (٢٠١٢). تقويم برامج كليّة التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE، المجلة التربويّة الدوليّة المتخصصة، دار سما للدراسات والأبحاث. مج ١، ع ٩،ص ٥٥٩-٥٨٥

عثمان، إبراهيم عثمان حسن. (٢٠١٧). الواقع والمأمول في تدريب المعلمين بالسودان، مجلة جامعة البطانة للعلوم الإنسانية والاجتماعيّة، جامعة البطانة، مج ٥، ع١، ص١٥-١٩.

عمادة التقويم والجودة. (٢٠١٨أ). نظام إدارة الجودة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، مسترجع بتاريخ ٢٠١٩/١١/٩م من موقع: https://cutt.us/EAr08

عمادة التقويم والجودة. (٢٠١٨ب). نظام مراقبة جودة العمليّة التعليميّة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، مسترجع بتاريخ ٢٠١٩/١١/٩م من موقع: https://cutt.us/EAr08

العمري، جمال بن فواز. (٢٠١٧). تقييم درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربويّة الأمريكية الكيب(CAEP) في كليّة التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، ورقة بحثية مقدمة في ندوة التقويم في التعليم الجامعي؛ مرتكزات وتطلعات، جامعة الجوف ٢٠١٧/٥/٩.

غريب، زينب عبد الرزاق، ومحمد عبد المنعم. "معوقات تطبيق معايير الجودة الشـــاملة بالكليّات التربويّة بجامعة الملك فيصل ومقترحات للتغلب عليها: دراسة تحليلية لآراء أعضاء هيئة التدريس بها." مجلة البحوث النفسية والتربويّة: جامعة المنوفية –كليّة التربية مج ٢٣, ع ٣ (٢٠٠٨): ٤٨ – ٧٩.

قطيط، غســـان يوســـف. (٢٠١٩) منظومـة تكوين المعلم في ضـــوء معـايير الجودة https://cutt.us/UJ49k

المواضية، رضا سلامه، والصرايرة خالد أحمد. (٢٠١٧). تطوير كليّات التربية بالجامعات الأردنية الخاصة في ضوء معايير الاعتماد والتميّز: تصور مقترح، دراسات العلوم التربويّة، عمادة البحث العلمي بالجامعة الأردنية، مج ٤٤، ملحق، ص ١٨٧–٢٠٦

نيفين، بول آر. (٢٠١٦). *بطاقة الأداء المتوازن خطوة بخطوة للمؤسسات الحكومية وغير الربحيّة*، ترجمة أحمد عبد الله الزهراني، ط٢، مركز البحوث / معهد الإدارة العامة، الرياض.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٩). ضوابط الحصول على الاعتماد البرامجيّ من جهات اعتماد دوليّة، مسترجع بتاريخ ٢٠١٩/١٠/٨ من: https://cutt.us/RnamD

المراجع الأجنبية:

Addwjani, Iyad. (2013). A suggested model for the re-engineering and computerization of administrative processes in higher education institutions, Islamic University case study), Damascus University Journal, A29 (1), 317-355.

Al-Ani, Wajiha, Ahmed, Azzam, Al-Abri, Khalaf. (2018). A degree that meets international accreditation standards (CAEP) in teacher preparation programs at Sultan Qaboos University. The Jordanian Journal of Educational Sciences, Vol. 14, No. 3, 2018, pp. 283-300.

Al-Kharabsheh, Omar Muhammad Abdullah, and Abdullah Eid Al-Hibah. Academic Accreditation and Quality Assurance Standards for Colleges of Education in Jordanian Universities. Journal of Educational and Psychological Studies: Sultan Qaboos University, Vol. 5, No. 2 (2011): 99 - 129.

Almatrafi, R. (2015). Saudi faculty members' perceptions of CAEP standards. Retrieved from: https://cutt.us/cQxkF

Al-Mawadhia, Reda Salameh, and Al-Sarayah Khaled Ahmed. (2017). Development of colleges of education in private Jordanian universities in the light of the criteria for accreditation and excellence: a proposed vision, educational science studies, Deanship of Scientific Research at the University of Jordan, vol. 44, Supplement, pp. 187-206

Al-Omari, Jamal Bin Fawaz. (2017). Evaluating the degree of application of the CAEP standards in the College of Education at Taibah University from the viewpoint of faculty members, a research paper presented at the evaluation symposium in university education; the pillars and aspirations, Al-Jouf University 9/5/2017.

Al-Otaibi, Mansour bin Nayef. Criteria for Accrediting Educational Programs from the American CAEP. At the first international conference: Education: Future Prospects: Al Baha University - College of Education Al Baha, Saudi Arabia: College of Education, Al Baha University, Maj 3 (2015): 1273 - 1282. Retrieved on 16/10/2019 from http://search.mandumah.com/Record/642817.

Al-Otaibi, Mansour bin Nayef; and Al-Rabee 'Ali Ahmed Hassan. (2012). Evaluating the programs of the faculty of education at the University of Najran in light of the NCATE standards, the international specialized educational journal, Dar Sama for Studies and Research. Mag 1, p. 9, pp. 559-585

Auguste, B., Kiln, P., & Miller, M. (2010). Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching: An international and market research-based/perspective. Retrieved on 18/10/2019 from https://cutt.us/1WS8x

Beare Paul, Torgerson, Colleen, Susan Tracz, & Cynthia. Grutzik.(2019). The CAEP Selectivity Standard and Principal Evaluation of Educator Preparation Selectivity of Candidates Teacher Education Quarterly, Spring 2019.

Council for Higher Education Accreditation CHEA. (2019). Retrieved on 15/10/2019 from From: https://www.chea.org/

Dahman, Maryam Mahmoud, and the poultry Iyad Ali. (2013). The role of external evaluation in developing the performance of colleges of education in Palestinian universities in the governorates of Gaza from

the viewpoint of faculty members, and ways to activate it. Master Thesis, College of Education / Islamic University, Gaza.

Deanship of Evaluation and Quality. (2018a). Quality Management System at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, retrieved on 11/9/2019: https://cutt.us/EAr08

Deanship of Evaluation and Quality. (2018b). Quality control system for the educational process at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, retrieved on 18/9/2019 from the website: https://cutt.us/EAr08

Education and Training Evaluation Authority (2019). Regulations for obtaining program accreditation from international accreditation bodies, Retrieved on 16/8/2019 from: https://cutt.us/RnamD

Gharib, Zainab Abdel-Razzaq, and Mohamed Abdel-Moneim. "Obstacles in the application of comprehensive quality standards in educational colleges at King Faisal University and proposals for overcoming them: an analytical study of the views of faculty members." Journal of Psychological and Educational Research: Menoufia University - College of Education, Vol. 23, No. 3 (2008): 48 - 79.

Hajji, Ahmed Ismail. (2017). The development of colleges of education in Egypt: proposed alternatives, Journal of Comparative Education

Hamadneh, Burhan Mahmoud; Al-Qathami, Amal Saud. (2019) Evaluation of the field training program in the field of learning difficulties at the University of Najran in light of the CAEP standards, Journal of Special Education and Rehabilitation, Foundation for Special Education and Rehabilitation, Vol. 8, No. 28, pp. 23-75. January 2019 issue.

Kattit, Ghassan Youssef. () Teacher training system in light of quality standards. Retrieved on 16/10/2019 from https://cutt.us/UJ49k

Modern Education Association. (2010). Colleges of Education symposium to Ayna, vol. 3, p. 8, p. 237-238. Retrieved on 16/8/2019 from: https://cutt.us/cFs8h

National Center for Assessment and Academic Accreditation. (2019). Institutional and programmatic credentials. Retrieved on 16/10/2019 from https://cutt.us/zjw88

Nevin, Paul R. (2016). Step-by-step Balanced Scorecard for Government and Nonprofit Enterprises, translated by Ahmed Abdullah Al-Zahrani,

2nd Edition, Research Center / Institute of Public Administration, Riyadh.

Osman, Ibrahim Osman Hassan. (2017). Reality and Expectations in Teacher Training in Sudan, Al-Batana University Journal for Humanities and Social Sciences, Al-Batana University, Vol. 5, No. 1, pp. 15-19.

The Scientific Association of Colleges of Education in Arab Universities (2011). Quality standards guide for colleges of education in Arab universities, publications, the College of Education, University of Damascus. Retrieved on 11/25/2019 from https://cutt.us/n1plp

Schwarz, G. (2015). CAEP advanced standards and the future of graduate programs: The false sense of techne. Teacher Education Quarterly, 42(2), 105117. Retrieved on 23/8/2019 from https://cutt.us/D39OK

Teacher Education Accreditation Council TEAC. (2019). Retrieved on 11/25/2019 from: https://cutt.us/Qqr50

واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم

The Reality of Developing the Professional Sufficiency of Means of Leaders of the Government Secondary Schools in Riyadh according to their Point of View

د. نايف بن عماش السويلم العنزي

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-002-003

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة تكونت من (١٥١) قائد وقائدة مدرسة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق استبانة تضمّنت (٣٨) عبارة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى التالي: أن درجة موافقة عينة الدراسة على محور واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض جاء بدرجة متوسطة على كفاية تحليل المشكلات واتخاذ القرارات، وكفايات التقويم التربوي، وكفاية الإدارة المالية، بينما جاءت موافقتهم بدرجة عالية على كفاية التخطيط، وكفاية القيادة، وكفاية التعليم والتعلم، وكفاية الاتصال والعلاقات الإنسانية، كما توصلت النتائج إلى أن درجة موافقة عينة الدراسة على بعد المعوقات التي تواجه تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض (متوسطة)، وجاء في المرتبة الأولى المعوق "لا يوجد خطة استراتيجية لدى وزارة التعليم لتطوير الكفايات المهنية لقائد المدارس"، بدرجة موافقة عالية، وجاء في المرتبة الثانية المعوق "إشراك قادة المدارس في برامج تدريبية لا تلبي احتياجاتهم الحقيقية"، بدرجة موافقة عالية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: تطوير، الكفايات المهنية، قادة المدارس، الثانوية الحكومية.

Abstract

This study aims to identify the reality of the development of public school leaders' professional competencies in Riyadh, from their point of view. To achieve this objective, a sample, of 151 male and female school leaders, was selected. The survey descriptive approach was used. The researcher applied a questionnaire of 38 statements that are distributed to two dimensions. The study concluded the following:

The study sample agree, on the axis of "developing the professional competencies of public secondary school leaders in Riyadh, from their point of view", came with a middle degree for the competency of problem analysis, decision making, competencies of educational evaluation, and competencies of financial management. The study sample agree on planning competency, leadership competency, education, learning competency, and communication and human relation competency came with a high degree. Results also concluded that the study sample agree on "constraints facing developing the competencies public secondary school leaders in Riyadh, from their point of view", came with a "middle" degree. The constraint, stating that "Ministry of education has no strategic plan for the development of school leaders' competencies", came first, with a high agree degree. The constraint, stating that "including school leaders in training programs not satisfying their actual needs", came second with a high agree degree. The study concluded that there are no significant differences within the study sample responses with respect to the academic qualification and number of years of experience.

Keywords: reality, development, professional competencies, secondary, public.

مقدمة:

نتيجة للتقدم العلمي والتغيرات المتسارعة في جميع مجالات الحياة، أصبحت مؤسسات التعليم العام في العالم أجمع تقوم بأدوار استراتيجية في بناء المواطن القادر على مواكبة التطورات المتسارعة، والوصول إلى التنمية المستدامة، لذلك أصبحت عملية التطوير شاملة، وتتناول مختلف مستويات العاملين في مجال التعليم العام، وخاصة فيما يتعلق بإعداد قادة المدارس، وتطوير كفاياتهم المهنية، لأنهم حجر الزاوية في قيادة عملية التطوير المنشود في مجال التعليم العام.

وتكتسب القيادة المدرسية أهميتها كونها الوسيلة الفاعلة لجعل التعليم أكثر استعدادا لتلبية احتياجات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والمساعدة في زيادة إنتاجية التعليم وزيادة الانتفاع بالكفاءات، والاسهام برفع الروح المعنوية بين العاملين في المؤسسات التعليمية المختلفة، لذلك تسعى وزارة التعليم إلى تنمية قدراتهم وتطوير كفاياتهم المهنية والإدارية لتحقيق ذلك.

أن عملية تطوير وبناء الكفايات المهنية لقادة المدارس يعد عاملًا رئيسًا لتطوير الممارسات الإدارية والفنية لقائد المدرسة في ضوء التطورات المتسارعة في مجال الإدارة المدرسية، كما أن عملية تطوير الكفايات المهنية لقادة المدارس تسهم في نقل المدرسة إلى مستويات متقدمة من التميز، كما أنها تعد ضرورة هامة ليتمكنوا من وضع رؤية جيدة لمدارسهم، وخطط عمل واضحة، وتوفير التطوير المهني للعاملين معهم، وتأمين الموارد اللازمة من أجل البدء في عملية التطوير (Carey, 2010).

كما يعد تطوير الكفايات المهنية والإدارية لقادة المدارس من الأمور الهامة التي تسهم في رفع مستوى أدائهم، ويحقق سياسات وأهداف التعليم العام بكفاءة عالية، إلى جانب الفوائد العائدة على قادة المدارس على الصعيدين المهني والشخصي، ولكي تحقق عملية التطوير المهني للقائد المدرسي أهدافها يجب أن تكون مبنية على الحاجات الحقيقية لهم، وأن يتم التخطيط لها وتنفيذها بفعالية وكفاءة لتحقيق أقصى قدر من المنافع والأهداف المخطط لها، وأن تكون قادرة على إحداث تغييرات إيجابية في مواقف القائد المدرسي تجاه العمل بشكل عام (Asaari, 2012; 5).

مشكلة البحث:

لتحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، فإن وزارة التعليم مطالبة للعمل على تطوير أداء العاملين بمؤسسات التعليم بشكل عام، وقادة المدارس بشكل خاص لمساعدتهم على مواكبة التطويرات السريعة، ولتحقيق ذلك يجب العمل على تطوير الكفايات المهنية لقادة المدارس، وتنمية مهاراتهم ومعارفهم وأساليب قيادة العمل في المدارس، وتقليل التكلفة المهدرة، والاستفادة القصوى من الامكانات البشرية والموارد والتجهيزات والمباني (وزارة التعليم، ٢٠١٨).

ولأهمية تطوير الكفايات المهنية والإدارية لقادة المدارس يجب العمل على تطوير مهاراتهم وأساليبهم الإدارية لتحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية، من خلال بناء وتصميم البرامج التدريبية المبنية على الحاجات الفعلية لهم، كي تساهم في تنمية مهاراتهم وقدراتهم، وتنمي كفاياتهم المهنية والإدارية التي تساعدهم على التميز في أداء مهامهم (الهلالات، ٢٠١٤، ٥٦).

ويشـــير ميشيل ودي وجيرت (٢٠١٨، ٦) أن قادة المدارس بحاجة إلى تطوير كفايتهم المهنية والإدارية من خلال إشـــراكهم ببرامج التدريب أثناء الخدمة، التي تعد من الأمور الهامة لتطوير أداء المتدربين، حيث تتفـاوت مسـتويات التدريـب بحسـب حاجة قادة المدارس وتوجهاتهم وأهدافهم التي يعملون بها، وبحسب البيئة التنظيمية للمدرسة، إضافة إلى تدريبهم عـــلى الممارســـات الإدارية الحديثة التي ترتكز على تفويض السلطة للعاملين، وتمكينهم الإداري.

وتشـــير بعض الدارســـات إلى ضـــرورة الاهتمام بتطوير الكفايات المهنية لقادة المدارس، وتنمية كفاياتهم الفنية لتتناســـب مع التطوير والتغيير والتحديث في مجال القيادة المدرسية في هذا العصـر، ومن بين هذه الدراسـات دراسـة ياسـين ومسـتأمن وطاهر (Yasin, Mustamin and Tahir, 2013) التي توصـــلت إلى أن تطوير كفايات مديري المدارس في القيادة المدرسية وقيادة التعليم والتعلم كان لها تأثير كبير في تحسـين وتطوير المدارس.

إن عمليـة تطوير الكفـايات المهنيـة والإداريـة لـدى قـادة المـدارس يتوافق مع متطلبات خطة التحول الوطني للمملكة العربية الســـعودية (٢٠١٨– ٢٠٢٠، ٧١) حيث ركز البعد الخامس من الخطة على تحقيق التميز في الأداء الحكومي من خلال تطوير قدرات ومهارة الموارد البشرية. وتحسين إنتاجية موظفي القطاع العام.

وعلى الرغم من أهمية تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس إلا أن نتائج بعض الدراســـات المحلية تشـــير إلى أن هناك حاجة كبيرة لتطوير القيادات المدرســـية، حيث توصلت دراسة الزهراني (٢٠١٢) إلى توافر نسبة متوسطة من الكفايات المهنية

لقيادة التغير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة، كما توصلت دراسة فاطمة الجاسر (٢٠١٧) إلى وجود حاجة عالية لتطوير أداء القيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة السنغافورية، كما توصلت نتائج دراسة الغامدي والجهني (٢٠١٨) أن درجة ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة.

وقد أجرى الباحث مقابلة مع عينة استطلاعية من قادة المدارس بمدينة الرياض، بلغ عددها (١٥) قائدًا، وقد أشارت نتائجها إلى عدم وجود خطة استراتيجية تهتم بتطوير مهارات وقدرات وكفايات قادة المدارس، وأن التطوير والتأهيل والبرامج التدريبية التي تستهدفهم رغم قلتها إلا أنها لا تلبي الاحتياج الحقيقي لهم، إضافة إلى أن هنالك ضعفًا في التدريب على التقنيات الحديثة التي يمكن استخدامها في مجال قيادة العمل المدرسي. ولذلك جاءت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة، والتي يمكن صياغة مشكلتها بالسؤال الرئيس التالي: **ما واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟**

أسئلة البحث:

يسعى هذا البحث الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟

٢- ما المعوقات التي تواجه تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟

٣- هل يوجد فروق في استجابة عينة الدراسة حول واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في قيادة المدرسة؟

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم.
- التعرف على المعوقات التي تواجه تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم.
- تحديد الفروق في استجابة عينة الدراسة حول واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في قيادة المدرسة.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من خلال التالي:

أولًا: الأهمية النظرية:

- يؤمل أن يسهم هذا البحث بإثراء الأدب النظري بالمعلومات والمعارف المتعلقة بتطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية.
- قد يسهم هذا البحث في توفير معلومات حول درجة توفر الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية، مما يساعد في اتخاذ القرارات التي تسهم في تطوير بعض الكفايات المتوافرة بدرجة قليلة لدى قادة المدارس.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية (العملية):

- تكمن أهمية البحث في تناوله واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، مما يساهم في مساعدة القيادات التربوية في وزارة التعليم على تصميم البرامج التدريبية التي تعمل على تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس.
- سيحدد البحث بعض المعوقات التي تواجه تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، مما يساعد المسؤولين على إيجاد الحلول لهذه المعوقات.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضـــوعية: التعرف على واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، والمتعلقة بالكفايات التالية: كفاية التخطيط، كفاية القيادة، كفاية تحليل المشـــكلات واتخاذ القرارات، وكفاية التقويم التربوي، وكفاية الإدارة المالية، وكفاية التعليم والتعلم، وكفاية الاتصـال والعلاقات الإنسـانية. وتحديد المعوقات التي تواجه تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم.
- الحدود المكانية: مدينة الرياض.
- الحدود البشرية: قادة المدارس الثانوية الحكومية بنين وبنات.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م.

مصطلحات الدراسة:

أولًا: التطوير: يعرف التطوير بأنه مجموعة من الأسـاليب والتغيرات التي تؤثر في قدرات ومهارات القائد الإداري بقصد زيادة فعاليته أو جعله أكثر استجابة للتحديات التي تواجه المنظمة التي يقودها (آل سليمان والحبيب، ٢٠١٧، ١٨٧).

ويعرف التطوير إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه جميع الأساليب والتغيرات التي تؤثر في قدرات ومهارات قادة المدارس الحكومية بمدينة الرياض بهدف جعله أكثر استجابة للتحديات التي تواجه المدرسة التي يعمل بها.

ثانيًا: الكفاية المهنية: يرى ابن منظور أن الكفاية مشـــتقة من "كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر، والكفؤ النظير لغة: الكفء، وقد يجوز أن يريدوا به الكفؤ ثم يسكنوا "(ابن منظور:١٩٩٠، ٢٠٤).

وتعرف الكفاية المهنية اصطلاحًا بأنها "قدرة القائد المدرسي على تطبيق مبادئ الإدارة، والتقنيات الحديثة لأداء الأعمال الموكل بها بكفاءة عالية، وفعالية في ضـوء ما يمتلكه القائد المدرسي من مهارات ومعارف وقدرات (الفار، ٢٠١٣، ص١٣٨١).

وتعرف الكفاية المهنية إجرائيًا في هذه الدراسـة بأنها مجمل قدرات قائد المدرسـة الثانوية الحكومية بمدينة الرياض ومهاراته في اسـتخدام مبادىء الإدارة الحديثة في مجال عمله بكفاءة عالية.

ثالثًا: القيادات المدرسية: تم تعريف قائد المدرسة "بأنه الشخص المسؤول الأول عن إدارة المدرسـة، وهو المشـرف الأول على جميع شـؤون المدرسـة وأنشـطتها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية" (وزارة التعليم ١٤٣٦هـ، ص ١٣٨).

وتعرف القيادة المدرســـية إجرائيًا في هذه الدراســـة بأنهم قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض الذي تم تعينهم من قبل وزارة التعليم، ويشـــرفون على تطوير عملية التعليم في المدارس، ومتابعة تنفيذ الســـياســـات التعليمية والقوانين واللوائح التي اعتمدتها وزارة التعليم لتطبيق العمل التربوي والتعليمي.

أدبيات الدراسة:

أولًا: الكفاية المهنية:

تعرف الكفاية المهنية بأنها "مقدرة القائد المدرسي على تطبيق مبادئ الإدارة، والتقنيات الحديثة لأداء الأعمال الموكل بها بكفاءة عالية، وفعالية في ضوء ما يمتلكه القائد المدرسي من مهارات ومعارف وقدرات (الفار، ٢٠١٣، ص١٣٨١).

ويرى العون (٢٠١٧، ٢٠) أن تطوير كفايات القائد المدرسية يقصد بها مجمل سلوك قائد المدرسة المتضمن المهارات والمعارف والاتجاهات التي يوظفها القائد، ويمارسها بمستوى معين من الأداء لإحداث عملية التغيير والتطوير في إجراءات العمل.

ويرى البواردي والرميا (٢٠١٧م، ١١) أن عملية تطوير الكفايات المهنية لقائد المدرسة تعد من الأسس الهامة لتطوير المدارس، لأنها عملية منظمة تهدف إلى تحقيق أهداف المدرسة الحالية والمستقبلية من خلال تحديد المشكلات والأهداف والمهام ولإجراءات، والعمل على تطويرها لدى القائد المدرسي بما يحقق أهداف المدرسة.

وعملية تطوير كفايات قادة المدارس تعتبر من الأمور الهامة التي تشعرهم بأهميتهم، فتطوير الأداء يساعد على تطوير مهارات القادة وينمي قدراتهم، وتوفر لهم فرص جديدة لتطوير شخصياتهم وبناء قدراتهم، ويمكن تحقيق ذلك من خلال بناء البرامج التدريبية والتأهيلية المبنية على الحاجات الحقيقية لهم (الدسوقي، ٢٠١٨، ٥٩).

ويشير ولفرام وموهر (Wolfram & Mohr, 2009: 265) أن تطوير كفايات القيادة المدرسية يعد من الأمور الهامة لإعداد المدرسة للمستقبل، لأن القيادة هي التي تتمكن من التأثير في نشاطات المدرسة وبالعاملين فيها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، وإنجاز ما هو مطلوب منهم بفاعلية."

وتأتي أهمية تطوير الكفايات المهنية للقائد المدرسي، لأن الكفايات تعتبر قدرات مكتسبة تسمح لمن يكتسبها من أداء السلوك والعمل في سياق معين وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب. كما يقوم القائد الذي اكتسبها، باستخدامها وتوظيفها لأداء العمل بكفاءة عالية، أو لمواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة (النجار، ٢٠١٥، ص ٢٧٠).

إن تطوير الكفايات المهنية لقائد المدرسة، يمكن القائد من امتلاك المهارات الإدارية اللازمة للقيام بالمهام الموكلة إليه على أكمل وجه، وفيما يلي عرض لأهم المهارات اللازمة لقائد المدرسة:

- أولًا: المهارات الفنية: تتعلق المهارات الفنية بالأساليب التي يستخدمها قائد المدرسة في ممارسة عمله والقيام بمسؤولياته، ومعالجته للمواقف التي يواجهها بأسلوب تربوي، وتعرف المهارات الفنية بأنها قدرة القائد على استخدام المعلومات والمعرفة في مجال عمله، وقدرته على استخدام الأنظمة واللوائح التي تحدد إجراءات العمل، بما يحقق أهداف المؤسسة (شنطي، ٢٠١٧، ٩٤).

- ثانيًا: المهارات الإنسانية: يرى قارة والصافي (٢٠١٣، ٧٦) أن المهارات الإنسانية تعبر عن قدرة قائد المدرسة على التعامل مع العاملين معه، وتنسيق جهودهم وخلق روح العمل الجماعي بينهم، وهذا يتطلب وجود الفهم المتبادل بينه وبينهم، ومعرفة آرائهم وميولهم واتجاهاتهم كما يتصف القائد الذي يتمتع بمهارات إنسانية متطورة بأنه إنسان يعرف نفسه ويعرف نقاط ضعفها وقوتها، ومدرك لاتجاهاته وميوله
- ثالثًا: المهارات الإدراكية: يتعلق هذا النوع من المهارات بدرجة كفاءة القائد وقدرته في وضع رؤية لمدرسته، وفهمه، واستيعابه للعمل التربوي وأجزائه، وهي مهارات تتعلق بقدرة القائد الإداري على التخطيط الاستراتيجي للعمل وقدرته على استشراف مستقبل المدرسة وتطورها، فمن خلال هذه المهارات يتمكن القائد الإداري من تنظيم العمال وتحديد مهام جميع العاملين (الصافي والجبر، ٢٠١٠، ص٥٥٨).
- رابعًا: المهارات الشخصيَّة: وهي تشير إلى الصفات والخصائص الشخصية التي تميز القائد المدرسي، والتي تساهم في قدرة القائد على التعاون مع لعاملين معه، وتساعده على تفعيل التعاون بين المدرسة والمجتمع، وهو المثل الأعلى لطلابه ومدرسيه والمرؤوسين معه، وحتى يصنع النجاح لابد له أن يكون جديرًا بالاحترام والتقدير، وأهلًا لثقة لجميع من له صلة تربوية وإدارية معه (الحقيل، ٢٠١٣، ١٣٥).

ويضيف أبو النصر (٢٠١٣، ٣٣) أن المهارات الشخصية تتمثل في قدرة القائد على امتلاك عقلية منظمة وأسلوب علمي في التفكير والنظرة الموضوعية للأشخاص والمجهودات، والعدالة المطلقة في توزيع الخدمات، مع تغليب المصلحة العامة، والإيمان بالنزعة الإنسانية.

- خامسًا: المهارات الاجتماعية: وهي مجموعة من المهارات التي تمكن القائد من الاتصال بالآخرين، ومدى قدرته على التأثير بهم، وبالقدرة على خلق بناء قوي منسجم متكامل متعاون مع العنصر البشري الذي يتعامل معه القائد، مثل العدل والاستماع للآخرين وتقبل الأفكار المختلفة، وحسن التعامل في المواقف الحرجة (القحطاني، ٢٠١٠ م، ص٧١).

ويرى الباحث أن عمل قائد المدرسة يتطلب امتلاكه لجميع المهارات السابقة، وقدرة على العمل مع الآخرين، لأنه يعد في هذه الحالة القائد الإداري، وممثل السلطة معًا، ويتطلب سلوكه اجتماع كل تلك المهارات، بالإضافة إلى تمتعه بالإحساس بمسؤوليات الوظائف المختلفة للعملية الإدارية والفنية التي يقوم بها، حتى يتمكن من تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة، كما يجب على القائد أن يكون القدوة الحسنة في القول والفعل، وأن يمتلك القدر الكافي من المرونة في تصرفاته وتعاملاته، وأن يوزع المهام بالعدل بين العاملين معه مراعيًا الفروق في القدرات بين العاملين معه.

وقد حددت وكالة التطوير التربوي في الإدارة العامة للتقويم والجودة التربوية في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية الكفايات المهنية الأساسية لقائد المدرسة بالآتي (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ):

- الكفاية الأولى: السمات الشخصية: وتشتمل على أن يتحلى بالسلوك الإسلامي قدوة حسنة في القول والعمل، يمتلك اتجاهات إيجابية نحو المهنة، يتكيف مع الظروف والمتغيرات المحيطة بالمدرسة.
- الكفاية الثانية: القيادة: وتشتمل على أن يلم بغاية التعليم في المملكة وأهدافه في مراحل التعليم العام، ويمتلك رؤية تربوية مستقبلية لمهمة المدرسة، يوظف مهارات القيادة لدى الطلاب ومنسوبي المدرسة في التخطيط، ويتعامل بحكمة مع الأحداث الطارئة داخل المجتمع المدرسي.
- الكفاية الثالثة: جمع المعلومات: وتشتمل على أن يدرك أهمية جمع المعلومات والبيانات بصفة مستمرة، ويدرك علاقة عملية جمع المعلومات بتطوير الممارسات المهنية لمنسوبي المدرسة، ويقدر مدى كفاية المعلومات والبيانات لحل المشكلات واتخاذ القرارات.
- الكفاية الرابعة: تحليل المشكلات واتخاذ القرارات: وتشتمل على أن يدرك أهمية تحليل المشكلات على أنها خطوة رئيسة في طريقة حلها، ويحلل مشكلات المدرسة بطريقة منظمة ومنطقية، ويدرك مهارات التفكير والاستعداد العقلي التي تسهم في اتخاذ القرار.
- الكفاية الخامسة: التخطيط: وتشتمل على أن يترجم رؤية المدرسة إلى خطة استراتيجية بالتعاون مع منسوبي المدرسة وأولياء الأمور، ويحدد أولويات أهداف الخطط التنفيذية المدرسية.

- الكفاية السادسة: تطوير المنهج: وتشتمل على أن يدرك دور مدير المدرسة في تطوير المنهج وتطبيقه، ويدرك مفهوم المنهج الشـــامل، ويلم بالمؤثرات الأساسية في المنهج، يربط تطوير المنهج بالأهداف التدريسية.
- الكفاية السابعة: التعليم والتعلم: وتشتمل على أن يلم بمستويات الأهداف التعليمية. ويميز بين ممارســـات ومهارات التدريس الفاعلة وغير الفاعلة، ويســـاعد المعلمين على تطوير الممارســـات التدريســـية، ويوظف تقنيات الإشراف التربوي المتنوعة في تطوير قدرات المعلمين.
- الكفاية الثامنة: النمو المهني: وتشتمل على أن يحدد مواصفات برامج النمو المهني ووظائفها الأساسية في ضوء الاحتياجات الفعلية لمنسوبي المدرسة، يدرك مصادر النمو المهني التي تسهم في تطوير أدائه.
- الكفاية التاســعة: تطوير نمو الطلاب وإرشــادهم: وتشــتمل على أن يبين مسؤوليات الطلاب مع مراعاة خصائص مراحل نموهم ومستوياتهم العمرية، ويسهم مع منسوبي المدرسة في استقصاء المشكلات السلوكية والتعليمية للطلاب، ووضع الخطط العملية لمعالجتها.
- الكفاية العاشـــرة: التقويم التربوي: وتشـــتمل على أن يقوّم نوعية الأفكار والمعلومات ويحكم على أهميتها، ويدرك أهمية تكامل المعلومات والأفكار بطريقة تســـهل عمليتي التحليل والتقويم، ويســـهم في تطوير معايير تقويم أنشطة الطلاب.

- الكفاية الحادية عشرة: الاتصال والعلاقات الإنسانية: وتشتمل على أن يوظف مهارات ملاحظة الآخرين لتطوير أسلوب التعامل، ويختار الموقع والوقت والقنوات المناسبة للاتصالات المقصودة، يوظف مهارات الاستماع المناسبة.
- الكفاية الثانية عشرة: الأنظمة واللوائح المدرسية: وتشتمل على أن يدرك أنظمة الخدمة المدنية المرتبطة بمنسوبي المدرسة، ويدرك اللوائح والقرارات والتعليمات المنظمة لحقوق المعلمين وواجباتهم.
- الكفاية الثالثة عشرة: الإدارة المالية: وتشتمل على أن يخطط مع منسوبي المدرسة لتنمية الموارد المالية، يطور ميزانية مالية لتحقيق أهداف المدرسة، ويطبق اللوائح والتعليمات المنظمة للشؤون المالية.
- الكفاية الرابعة عشرة: سلامة البيئة المدرسية: وتشتمل على أن يطبق أساليب السلامة التي تجعل محتويات المدرسة آمنة وتعمل بكفاءة وفاعلية، ويطور أساليب السلامة للحفاظ على الطلاب وأعضاء المدرسة.

الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، سوف يتم عرضها مرتبة من الأقدم إلى الأحدث حسب سنة نشرها، على النحو الآتي:

هدفت دراسة كول وميشيل (Cole & Michele, 2010) إلى اقتراح تصور لتصميم برامج لتطوير القيادة للمدارس المستقلة وتلبية احتياجات القادة داخل تلك المدارس في شرق آيزنهاور في الولايات المتحدة الأمريكية، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة تكونت من (٣٩) فردًا، واستخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج إلى وجود حاجة كبيرة لتطوير كفايات القادة التربويين الذين سيملؤون مناصب قيادة المدارس المستقلة ذاتيًا، وأن حاجتهم للتدريب على القضايا المتعلقة بقيادة المدارس المستقلة كبيرة، وأنهم بحاجة إلى فرص التقدم في حياتهم المهنية، كما ظهر وجود نقص شديد في برامج التطوير المتعلقة بتنمية القيادات التربوية لتولي قيادة المدارس المستقلة ذاتيًا.

وهدفت دراسة الزهراني (٢٠١٢) إلى التعرف على مدى توافر الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر عينة الدراسة. ولتحقيق ذلك تم بناء استبانة لجمع المعلومات. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتم تطبيقها على عينة قوامها بلغ عددها (١٨) مشرفة تربوية، و(٣٢٥) معلمة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى توافر نسبة متوسطة من الكفايات المهنية لقيادة التغير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد العينة في جميع

أبعاد المحور الأول الخاص بمدى وجود الكفايـــــات المهنية لقيادة التغير تبعا لمتغير المرحلة الدراسية.

كما هدفت دراســـة الفار (٢٠١٣) إلى التعرف على درجة توافر الكفايات الإدارية وكفايات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة تكونت من (٦٤٦) مديرًا ومديرة، و(١٦) مدير تعليم، واستخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، واستبانة لجمع البيانات وتوصلت نتائج الدراسة أن درجة توافر الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية جاءت عالية باستثناء مجالي التقييم والرقابة جاءت متوسطة، وأن درجة توافر كفايات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية جاءت متوسطة.

وهدفت دراسة هورنبكر (Hornbacher,2016) إلى التعرف على درجة توافر الكفايات الإدارية والتكنولوجية لدى قادة المدارس الابتدائية. ولتحقيق ذلك تم اعتماد المنهج الوصــفي التحليلي في هذه الدراســة، واســتخدم اســتبانة لجمع البيانات. وتم تطبيقها على عينة بلغت (٤٠) مديرًا في ولاية داكوتا الشمالية في امريكيا. وتوصــلت نتائج الدراســة أن درجة توافر الكفايات الإدارية لدى قادة المدارس الابتدائية في ولاية داكوتا الشمالية مرتفعًا، في حين أن درجة توافر الكفايات التكنولوجية لدى قادة المدارس الابتدائية جاء متوسطًا.

بينما هدفت دراسة فاطمة الجاسر (٢٠١٧) إلى التعرف على واقع تطوير أداء القيادات المدرســية بالمملكة العربية الســعودية في ضــوء الخبرة الســنغافورية، واقتراح إستراتيجية تساهم في تطوير أداء القيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء

الخبرة السنغافورية. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة تكونت من (٢٧٥) قائدة مدرسية، و(٣٠) مشرفة، واستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة والمقابلة لجمع البيانات من عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة أن واقع أداء القيادات المدرسية جاء بدرجة عالية، وجاء التخطيط الاستراتيجي بالمرتبة الأولى، وجاءت درجة موافقتهم على متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة السنغافورية متوسطة، وأن هناك درجة موافقة عالية على مقترحات تطوير أداء القيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة السنغافورية. وقدمت الدراسة استراتيجية مقترحة لتطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء الخبرة السنغافورية.

وقد هدفت دراسة الغامدي والجهني (٢٠١٨) إلى التعرف على درجة ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق ذلك تم استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة بلغت (٢١٩) مشرفاً ومشرفة، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام جاءت بدرجة متوسطة، كما وجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية تعزى لمتغير الجنس لصالح المشرفات، بينما لم تجد الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

بينما هدفت دراسة جونثان(Jonathan, 2018) إلى التعرف على تصورات ومفاهيم القيادات المدرسية نحو برامج تطوير الكفايات المهنية للقيادات الإدارية لتولي

قيادة الإشـراف التربوي والإداري على المدارس في ولاية كارولينا الشـمالية الأمريكية، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة بلغت (١٣) مديرًا ومشـرفًا، حيث تم اختيار العينة بطريقة كرة الثلج، وتم استخدام المقابلة الشخصية مع أفراد العينة، واتبع المنهج النوعي في هذه الدراسـة، وتوصـلت الدراسـة إلى أن أفراد عينة الدراسـة يشـعرون أن كثير من البرامج التدريبية التي شـاركوا فيها ضـعيفة ولم يسـتفيدوا منها، وأن العديد من البرامج التدريبية لتطوير الكفايات المهنية للقيادات التربوية تركز على الكفايات المعرفية، أكثر من اهتمامها بالكفايات المهارية والعملية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضـح من العرض السـابق أهمية تطوير الكفايات المهنية لقادة المدارس لما له من أهمية في تحقيق الأهداف المنشـودة وقيادة العمل داخل المدرسـة بكفاءة عالية، وتوصـلت نتائج بعض الدراسـات إلى وجود حاجات عالية لدى قادة المدرسـة لتطوير كفاياتهم المهنية، والتي من بينها دراسـة دراسـة كول وميشـيل (Cole & Michele, 2010)، ودراسـة فاطمة الجاسـر (٢٠١٧)، كما توصـلت بعض الدراسـات أن هناك ضـعف في البرامج التدريبية، والتي من بينها دراسـة جونثان (Jonathan, 2018)، وعلى رغم من أهميتها إلى العديد من الدراسـات السـابقة وجود ضـعف في ممارسـة تلك الكفايات لدى قائد المدرسـة، والتي من بينها دراسـة الزهراني (٢٠١٢)، ودراسـة الغامدي والجهني (٢٠١٨)، كما توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود ضعف في البرامج التدريبية التي تقدم لقادة المارس.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تناولت واقع تطوير غالبية الكفايات المهنية لقادة المدارس، على عكس الدراسات السابقة التي تناولت واقع تطوير الكفايات الإدارية والفنية فقط، كما تميزت الدراسة الحالية عن غيرها في شمول أهدافها، وتناولها لقادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض (الذكور والإناث).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، لأنه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، وهو المنهج الذي يعرفه عساف (١٤٢٧هـ١، ص٧٤) بأنه المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا وتعبيرًا كميًا.

مجتمع الدراسة: شمل مجتمع الدراسة جميع قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (٢٣٨) قائدًا وقائدة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة بالطريقة العشوائية البسيطة من قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، وقد بالغ عددهم (١٥١) قائدًا وقائدة، بنسبة (٦٣٪) من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (١) يصف عينة الدراسة حسب متغيري الدراسة:

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الدراسة المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٠٩	% ٧٢.٢
	ماجستير فما فوق	٤٢	٪٢٧.٨
المجموع		**١٥١**	**٪١٠٠**
عدد سنوات الخبرة	أقل من (٥) سنوات	٤٥	% ٢٩.٨
	من (٥ إلى أقل من ١٠) سنوات	٥٦	% ٣٧.١
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٠	% ٣٣,١
المجموع		**١٥١**	**٪١٠٠**

تشير البيانات في الجدول (١) أن نسبة حملة المؤهل العلمي بكالوريوس بلغت (٧٢,٢٪)، بينما بلغت نسبة حملة المؤهل العلمي ماجستير فما فوق (٢٧,٨٪)، بينما بلغت نسبة أصحاب الخبيرة أقل من ٥ سنوات (٢٩,٨ %)، بينما بلغت نسبة أصحاب الخبرة من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات (٣٧,١ %)، في حين بلغت نسبة أصحاب الخبرة أكثر من عشر سنوات (٣٣,١٪).

أداة الدراسة:

تم بناء استبانة للتعرف على واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٣٨) فقرة، مقسمة من محورين، هما:

المحور الأول: المحور الأول: واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض: ويتكون من (٢٨) فقرة، موزعة إلى سبعة أبعاد هي: بعد: كفاية التخطيط، بعد: كفاية القيادة، بعد: كفاية تحليل المشكلات واتخاذ القرارات، بعد: كفاية التعليم والتعلم، بعد: كفاية التقويم التربوي، بعد: كفاية الاتصال والعلاقات الإنسانية، بعد: كفاية الإدارة المالية.

المحور الثاني: المعوقات التي تواجه تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض: ويتكون من (١٠) فقرات.

أ- الصدق الظاهري للاستبانة:

للتعرف على الصدق الظاهري لأدا ة الدراسة تم عرضها على (١٠) محكمين من المتخصصين في مجال الإدارة والتخطيط التربوي من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملاءمتها لما وضعت لأجله، وبيان مدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات المناسبة.

ب- صدق البناء الداخلي (الاتساق الداخلي) للاستبانة:

تم تطبيقها الاستبانة ميدانيا على عينة الدراسة وبعد جمع البيانات تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة صدق البناء الداخلي للاستبانة. وكانت نتائج الصدق كما يلي:

أولًا: نتائج الصـــدق المتعلقة بالمحور الأول: واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، كما هو موضح في الجدول رقم (٢):

جدول (٢)

معاملات ارتباط بيرسون ودلالتها الإحصائية لفقرات محور واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
كفاية التخطيط		كفاية القيادة		كفاية تحليل المشكلات واتخاذ القرارات		كفاية التقويم التربوي	
١	٠,٧٣٦**	١	٠,٦٧٦**	١	٠,٦٤٨**	١	٠,٥١٤*
٢	٠,٦٧٦**	٢	٠,٦٧١**	٢	٠,٦٦١**	٢	٠,٧٦١**
٣	٠,٥٦٥*	٣	٠,٥١١*	٣	٠,٥٤٨*	٣	٠,٦٣١**
٤	٠,٦١١**	٤	٠,٦٠٥**	٤	٠,٧٥٦٣**	٤	٠,٦٤٨**
كفاية الإدارة المالية		كفاية التعليم والتعلم		كفاية الاتصال والعلاقات الإنسانية			
١	٠,٦٠٢**	١	٠,٦٠٩**	١	٠,٦٧٧**		
٢	٠,٥٤٥**	٢	٠,٦٥٤**	٢	٠,٤٩٨*		
٣	٠,٥٦٥**	٣	٠,٦٦٥**	٣	٠,٦٤٩**		
٤	٠,٥٥٩**	٤	٠,٥٠١*	٤	٠,٥٠٨*		

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضـــح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥).

ثانيًا: نتائج الصــدق المتعلقة بالمحور الثاني: المعوقات التي تواجه تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، كما هو موضــح في الجدول رقم (٣):

جدول (٣)

معاملات ارتباط بيرسون ودلالتها الإحصائية لفقرات محور المعوقات التي تواجه تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٦٧**	٥	٠,٥١٩*	٩	٠,٥١٤*
٢	٠,٥١١*	٦	٠,٦٥٣**	١٠	٠,٥٤٨**
٣	٠,٦٨٨**	٧	٠,٥٨٩**		
٤	٠,٦٢٩**	٨	٠,٥٩١**		

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور المعوقات التي تواجه تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥ و ٠,٠١).

ثانيًا: الثبات: تم التأكد من ثبات الاســتبانة باســتخدام معادلة ألفا كرونباخ، لكل محور من محاور الاســتبانة على حدة ومجموع العبارات، وذلك بعد تطبيقها على عينة الدراسة. والجدول رقم (٤) يوضح معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف أبعاد الاستبانة.

جدول (٤)

قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف أبعاد أداة الدراسة

محاور الاستبانة	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية	٠و٨٨
بعد كفاية التخطيط	٠و٨٥
بعد كفاية القيادة	٠و٨٧
بعد كفاية تحليل المشكلات واتخاذ القرارات	٠و٨٤
كفاية التعليم والتعلم	٠و٨٤
بعد كفاية التقويم التربوي	٠و٨٦
كفاية الاتصال والعلاقات الإنسانية	٠و٨٩
كفاية الإدارة المالية	٠و٨٣
المعوقات التي تواجه تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس	٠و٨٦
الدرجة الكلية (الثبات العام)	**٠و٨٩**

تشـــير نتائج الجدول (٤) إلى أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ كانت مناســـبة، حيث كانت أدنى معاملات الثبات على محور المعوقات التي تواجه تطوير الكفـايات المهنيـة لـدى قـادة المـدارس، وبلغـت (٠و٨٦)، في حين بلغـت أعلى معاملات الثبات على محور واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية، وبلغت (٠و٨٨)، بينما بلغت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على الدرجة الكلية للاستبانة (٠و٨٩).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

مناقشـــة وتحليل نتائج الســـؤال الأول: ما واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟

لتحديد واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، تم حســـاب المتوســـطات الحســـابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل فقرة من فقرات أبعاد المحور، وكانت النتائج كما يلي:

أولًا: النتائج المتعلقة ببعد كفاية التخطيط، كما يوضحه الجدول رقم (٥).

جدول (٥)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والترتيب على عبارات بعد كفاية التخطيط

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
يشارك قائد المدرسة بورش عمل حول التخطيط الإستراتيجي	٤٧	٤٣	٣١	٢٨	٢	٣و٦٩	٠و٨٧	١	عالية
تدرب الوزارة قادة المدارس على تحديد أولويات المدرسة وأهدافها إلى خطط تنفيذية	٤٤	٣٨	٣٤	٢٧	٨	٣و٥٤	٠و٨٨	٢	عالية
تساعد وزارة التعليم قائد المدرسة على ترجمة رؤية المدرسة إلى خطة استراتيجية	٣٨	٣٦	٣٠	٢٩	١٨	٣و٣١	٠و٨١	٣	متوسطة

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
يتم تدريب قائد المدرسة على التخطيط لإدارة الأزمات التي قد تواجه المدرسة	٣٥	٣٥	٢٨	٣٥	١٨	٣و٢٢	٠و٧٩	٤	متوسطة
المتوسط الحسابي العام				الانحراف المعياري العام		درجة الموافقة			
٣و٤٤				٠و٨٣		عالية			

تشـــير نتائج الجدول (٥) أن المتوســـط الحســـابي لجميع عبارات ابعد كفاية التخطيط، بلغ (٣و٤٤)، وبانحراف معياري (٠و٨٣)، وهي موافقة بدرجة (عالية)، وتبين من الجدول الســابق وجود عبارتين حصــلتا على درجة موافقة عالية، في حين حصــلت عبارتين في هذا البعد على درجة موافقة متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى العبارة "يشـــارك قائد المدرســـة بورش عمل حول التخطيط الإستراتيجي"، بدرجة موافقة عالية"، وبمتوسط حسابي (٣,٦٩)، من أصل (٥و٠٠). وربما يكون ســـبب ذلك أن وزارة التعليم تعقد ورش عمل لقادة المدارس حول التخطيط الإســـتراتيجي لكي يتوافق أداؤهم مع متطلبـات التحول الوطني (٢٠٢٠)، ولذلك جاء هذه العبارة بالترتيب الأول.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة في هذا البعد العبارة "يتم تدريب قائد المدرســـة على التخطيط لإدارة الأزمات التي قد تواجه المدرســة"، بمتوســط حســابي (٣,٢٢)"، من

أصل (٠٠و٥)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود ضعف في مشاركة قائد المدرسة بدورات التدريب المتخصصة بإدارة الأزمات التي قد تواجه العمل في المدرسة، لذلك يجب بناء برامج تدريبية تلبي حاجات قادة المدارس في مجال التخطيط لإدارة الأزمات لأهميتها في الوقاية من الأزمات، وحسن التعامل معها إن وقعت في المدرسة.

وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال من أسئلة الدراسة مع نتيجة دراسة الفار (٢٠١٣) التي توصلت غلى أن درجة توافر الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية جاءت عالية، ومع دراسة هورنبكر (Hornbacher,2016) التي توصلت إلى أن درجة توافر الكفايات الإدارية لدى قادة المدارس الابتدائية في ولاية داكوتا الشمالية مرتفعًا.

ثانيًا: النتائج المتعلقة ببعد كفاية القيادة، كما يوضحه الجدول رقم (٦).

جدول (٦)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والترتيب على عبارات بعد كفاية القيادة

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
يشارك قائد المدرسة بدورات تدريبية حول أدوار القيادة الفعالة	٤٨	٤١	٣٠	٢٩	٣	٣و٧٠	٠و٩٦	١	عالية
تنمي وزارة التعليم مهارات قيادة العمل الجماعي لدى قائد المدرسة	٤٣	٣٦	٣٥	٢٦	١١	٣و٤٠	٠و٩٣	٢	متوسطة

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
تنمي وزارة التعليم مهارات قيادة التغيير لدى قائد المدرسة	٣٦	٣٤	٣٣	٣٠	١٨	٣و٣٩	٠و٨٩	٣	متوسطة
تطور وزارة التعليم مهارات التأثير في الآخرين لدى قائد المدرسة	٣٥	٣٣	٣١	٣٢	٢٠	٣و٢٠	٠و٩٤	٤	متوسطة

المتوسط الحسابي العام	الانحراف المعياري العام	درجة الموافقة
٣و٤١	٠و٩٢	عالية

تشير نتائج الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات بعد كفاية القيادة، بلغ (٣و٤١)، وبانحراف معياري (٠و٩٢)، وهي موافقة بدرجة (عالية)، وتبين من الجدول السابق وجود عبارة واحدة حصلت على درجة موافقة عالية، في حين حصلت (٣) عبارات على درجة موافقة متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى العبارة "يشارك قائد المدرسة بدورات تدريبية حول أدوار القيادة الفعالة"، بدرجة موافقة عالية"، وبمتوسط حسابي (٣,٧٠)، من أصل (٠٠و٥). ويعزى سبب ذلك إلى وجود برامج تدريبية خاصة بتنمية مهارات القيادة الفعالة لدى قائد المدرسة، والتي من بينها مبادرة داعم لتدريب القيادات التربوية والتي تنفذها إدارة التدريب التربوي والابتعاث لعام (١٤٤٠هـ).

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة في هذا البعد العبارة "تطور وزارة التعليم مهارات التأثير في الآخرين لدى قائد المدرسة"، بمتوسط حسابي (٣,٢٠)"، من أصل (٥٠٠)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى عدم مشاركة قائد المدرسة بدورات تدريبية متخصصة بمهارات التأثير في الآخرين على الرغم من أهمية امتلاك قائد المدرسة لهذه المهارات، أو بسبب عدم طرح الوزارة برامج تدريبية متخصصة بمهارات التأثير في الآخرين.

ثالثًا: النتائج المتعلقة ببعد كفاية تحليل المشكلات واتخاذ القرارات، كما يوضحه الجدول رقم (٧).

جدول (٧)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والترتيب على عبارات بعد كفاية تحليل المشكلات واتخاذ القرارات

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
يتم تأهيل قادة المدارس على أساليب إتخاذ القرارات بطريقة علمية	٤١	٣٧	٣١	٢٥	١٧	٣و٣٩	٠و٧٨	١	عالية
تنمي وزارة التعليم مهارات التفكير العليا لدى قادة المدارس التي تسهم	٣٦	٣١	٣٠	٢٤	٣٠	٣و١٢	٠و٧٦	٢	متوسطة

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
في حل المشكلات بكفاءة عالية									
يتم تأهيل قادة المدارس على أساليب تحليل المشكلات بطريقة منظمة ومنطقية	٣٤	٣١	٢٨	٢٥	٣٣	٣و٠٥	٧٧و٠	٣	متوسطة
تطور وزارة التعليم مهارة حل المشكلات بطريقة إبداعية لدى قادة المدارس	٣١	٣٠	٢٦	٢٧	٣٧	٢و٩٤	٧٩و٠	٤	متوسطة
المتوسط الحسابي العام				**الانحراف المعياري العام**		درجة الموافقة			
٣و١٣				**٧٥و٠**		متوسطة			

تشير نتائج الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات بعد كفاية تحليل المشكلات واتخاذ القرارات، بلغ (١٣و٣)، وبانحراف معياري (٧٥و٠)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق وجود عبارة واحدة حصلت على درجة موافقة كبيرة، في حين حصلت (٣) عبارات على درجة موافقة متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى العبارة "يتم تأهيل قادة المدارس على أساليب إتخاذ القرارات بطريقة علمية"، بدرجة موافقة عالية، وبمتوسط حسابي (٣,٢٦)، من أصل (٥,٠٠). ويعزى سبب ذلك إلى أن وزارة التعليم توفر برامج تدريبية متخصصة بأساليب إتخاذ القرارات لقادة المدارس، لذلك جاءت هذه العبارة بدرجة موافقة عالية لأن تأهيل قادة المدارس في هذا المجال يلبي احتياجاتهم الفعلية.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة في هذا البعد العبارة "تطور وزارة التعليم مهارة حل المشكلات بطريقة إبداعية لدى قادة المدارس"، بمتوسط حسابي (٢,٩٤)"، من أصل (٥,٠٠)، بدرجة موافقة متوسطة، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى ضعف مشاركة قائد المدرسة بدورات تدريبية متخصصة بمهارات حل المشكلات بطريقة إبداعية، وهذا يؤكد على ضرورة عقد برامج تدريبية وتأهيلية في مجال كفاية تحليل المشكلات واتخاذ القرارات لقائد المدرسة من أجل مواجهة المشكلات التي قد تحدث أثناء العمل.

وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال من أسئلة الدراسة مع نتيجة دراسة الغامدي والجهني (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام جاءت بدرجة متوسطة.

رابعًا: النتائج المتعلقة ببعد كفاية التعليم والتعلم، كما يوضحه الجدول رقم (٨).

جدول (٨)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والترتيب على عبارات بعد كفاية التعليم والتعلم

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
إشراك قائد المدرسة بدورات تدريبية على كيفية مساعدة المعلمين على تطوير الممارسات التدريسية	٤٦	٤٣	٣٦	٢٥	١	٣و٧١	٠و٨٨	١	عالية
تدرب الوزارة قادة المدارس على توظيف مهارات الإشراف الإبداعي	٤٨	٤١	٢٥	٣١	٥	٣و٦٨	٠و٨٩	٢	عالية
تنمية مهارات قادة المدارس على صياغة الأهداف التعليمية	٤٤	٣٨	٣٢	٢٩	٨	٣و٥٣	٠و٨٧	٣	عالية
يشارك قادة المدارس بندوات علمية حول أدوارهم في تطوير المنهج وتطبيقه	٣٦	٣١	٣٥	٢٩	٢٠	٣و٠٩	٠و٨٦	٤	متوسطة
المتوسط الحسابي العام				**الانحراف المعياري العام**		درجة الموافقة			
٣و٥٠				**٠و٨٨**		**عالية**			

تشير نتائج الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات بعد كفاية التعليم والتعلم، بلغ (٣و٥٠)، وبانحراف معياري (٠و٨٨)، وهي موافقة بدرجة (عالية)،

وتبين من الجدول السابق وجود (٣) عبارات حصلت على درجة موافقة عالية، في حين حصلت عباراة على درجة موافقة متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى العبارة "إشراك قائد المدرسة بدورات تدريبية على كيفية مساعدة المعلمين على تطوير الممارسات التدريسية"، بدرجة موافقة عالية، وبمتوسط حسابي (٣,٧١)، من أصل (٥و٠٠). ويعزى سبب ذلك إلى مشاركة عدد من عينة الدراسة بورش العمل التي اقامتها الوزارة لقادة المدارس حول دور قائد المدرسة كمشرف مقيم مما انعكس ذلك على استجابتهم على هذه الفقرة فجاءت موافقتهم بدرجة موافقة عالية.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة في هذا البعد العبارة "يشارك قادة المدارس بندوات علمية حول أدوارهم في تطوير المنهج وتطبيقه"، بمتوسط حسابي (٣,٠٩)"، من أصل (٥و٠٠)، بدرجة موافقة متوسطة، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود ضعف في أدوار قائد المدرسة فيما يتعلق بأدوارهم في تطوير المنهج وتطبيقه لعدم وجود برامج تطور من قدراتهم في هذا المجال.

وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال من أسئلة الدراسة مع نتيجة دراسة الفار (٢٠١٣) التي توصلت على أن درجة توافر الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية جاءت عالية، ومع دراسة هورنبكر (Hornbacher,2016) التي توصلت إلى أن درجة توافر الكفايات الإدارية لدى قادة المدارس الابتدائية في ولاية داكوتا الشمالية مرتفعًا.

خامسًا: النتائج المتعلقة ببعد كفاية التقويم التربوي، كما يوضحه الجدول رقم (٩).

جدول (٩)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والترتيب على عبارات بعد كفاية التقويم التربوي

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
تأهيل قائد المدرسة بمهارات بناء أدوات التقويم وتحليلها	٤١	٣٦	٣٠	٢٧	١٧	٣و٣٨	٠و٨١	١	متوسطة
تتاح الفرصة لقادة المدارس بتبادل الزيارات للاستفادة من أساليب القادة الفاعلة في عمليتي التحليل والتقويم	٣٦	٣٤	٣٥	٢٩	١٧	٣و١٠	٠و٨٤	٢	متوسطة
تدرب الوزارة قائد المدرسة على أساليب تقوّيم نوعية الأفكار المطروحة	٣٢	٣١	٣٠	٢٥	٣٣	٣و٠٤	٠و٨٠	٣	متوسطة
تطور وزارة التعليم مهارة قائد المدرسة حول بناء معايير لتقويم أنشطة الطلاب	٣٠	٣٠	٣١	٢٤	٣٦	٢و٩٦	٠و٨٢	٤	متوسطة
المتوسط الحسابي العام				**الانحراف المعياري العام**			درجة الموافقة		
٣و١٢				**٠و٨٣**			متوسطة		

تشير نتائج الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات بعد كفاية التقويم التربوي، بلغ (١٢و٣)، وبانحراف معياري (٨١و٠)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق أن جميع العبارات في هذا البعد حصلت على درجة موافقة متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى العبارة "تأهيل قائد المدرسة بمهارات بناء أدوات التقويم وتحليلها"، بدرجة موافقة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,٣٨)، من أصل (٠٠و٥). ويعزى سبب ذلك إلى ضعف مشاركة قادة المدارس بورش العمل حول آليات بناء أدوات التقويم وتحليلها وتفسيرها، مما كان له أثر على استجابة عينة الدراسة حول هذه الفقرة، فجاءت بدرجة موافقة متوسطة.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة في هذا البعد العبارة " تطور وزارة التعليم مهارة قائد المدرسة حول بناء معايير لتقويم أنشطة الطلاب"، بمتوسط حسابي (٢,٩٦)"، من أصل (٠٠و٥)، بدرجة موافقة متوسطة، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى ضعف البرامج التدريبية الموجهة إلى قادة المدارس حول بناء معايير لتقويم أنشطة الطلاب، بسبب وجود قائد لأنشطة الطلاب في المدرسة مما يقلل من دور قائد المدرسة في هذا المجال. وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال من أسئلة الدراسة مع جزء من نتيجة دراسة الفار (٢٠١٣) التي توصلت إلى أن درجة توافر الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية جاءت عالية باستثناء مجالي التقييم والرقابة جاءت متوسطة، ومع دراسة الغامدي والجهني (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام جاءت بدرجة متوسطة.

سادسًا: النتائج المتعلقة ببعد كفاية الاتصال والعلاقات الإنسانية، كما يوضحه الجدول رقم (١٠).

جدول (١٠)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والترتيب على عبارات بعد كفاية الاتصال والعلاقات الإنسانية

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
تدرب وزارة التعليم قائد المدرسة على توظيف مهارات الاتصال الحديثة	٤٩	٤٦	٣٦	١٨	٢	٣و٨٠	٠و٨٦	١	عالية
تدرب الوزارة قائد المدرسة على مهارات التأثير في الآخرين	٤٦	٤٦	٣٩	١٩	١	٣و٧٧	٠و٨٧	٢	عالية
تنمي وزارة التعليم مهارات قائد المدرسة على استخدام مهارات العمل الجماعي	٤٦	٤٣	٣٦	٢٢	٤	٣و٧٠	٠و٨٣	٣	عالية
تنمي وزارة التعليم مهارات الاستماع المناسبة	٣٦	٣٦	٤٠	٢٩	١٠	٣و٣٩	٠و٨٥	٤	متوسطة
المتوسط الحسابي العام				**الانحراف المعياري العام**		درجة الموافقة			
٣و٦٦				**٠و٨٤**		**عالية**			

يتضح من نتائج الجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات بعد كفاية الاتصال والعلاقات الإنسانية، بلغ (٦٦و٣)، وبانحراف معياري (٨٤و٠)، وهي موافقة بدرجة (عالية)، وتبين من الجدول السابق وجود (٣) عبارات حصلت على درجة موافقة عالية، في حين حصلت عباراة على درجة موافقة متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى العبارة "تدرب وزارة التعليم قائد المدرسة على توظيف مهارات الاتصال الحديثة"، بدرجة موافقة عالية، وبمتوسط حسابي (٣,٨٠)، من أصل (٠٠و٥). ويعزى سبب ذلك إلى مشاركة قادة المدرسة بورش عمل حول توظيف مهارات الاتصال الحديثة، واستخدام التقنيات الحديثة، مما كان له أثر على استجابة عينة الدراسة حول هذه الفقرة، فجاءت بدرجة موافقة عالية.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة في هذا البعد العبارة "تنمي وزارة التعليم مهارات الاستماع المناسبة"، بمتوسط حسابي (٣,٣٩)"، من أصل (٠٠و٥)، بدرجة موافقة متوسطة، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى عدم وجود برامج تدريبية موجهة إلى قادة المدارس حول تنمية مهارات الاستماع المناسبة مما جاءت استجابتهم بدرجة متوسطة.

وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال من أسئلة الدراسة مع نتيجة دراسة الفار (٢٠١٣) التي توصلت على أن درجة توافر الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية جاءت عالية، ومع دراسة هورنبكر (Hornbacher,2016) التي إلى أن درجة توافر الكفايات الإدارية لدى قادة المدارس الابتدائية في ولاية داكوتا الشمالية مرتفعًا.

سابعًا: النتائج المتعلقة ببعد كفاية الإدارة المالية، كما يوضحه الجدول رقم (١١).

جدول (١١)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والترتيب على عبارات بعد كفاية الإدارة المالية

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
تدرب الوزارة قائد المدرسة على إجراءات تطبق اللوائح والتعليمات المنظمة للشؤون المالية	٤٢	٣٧	٣١	٣٠	١١	٣و٦٥	٠و٧١	١	عالية
تدرب الوزارة قائد المدارس على مهارات تطور ميزانية مالية لتحقيق أهداف المدرسة	٣١	٣١	٣٠	٢٩	٣٠	٣و١٠	٠و٧٣	٢	متوسطة
تدرب الوزارة قائد المدرسة على طرق تنمية الموارد المالية للمدرسة	٣١	٣٣	٢٩	٢٥	٣٣	٣و٠٤	٠و٧٤	٣	متوسطة
تدرب الوزارة قائد المدرسة على مهارات المحاسبة المالية المتخصصة بميزانيات المدارس المالية	٣١	٣٠	٢٦	٢٩	٣٥	٢و٩٦	٠و٧٦	٤	متوسطة

المتوسط الحسابي العام	الانحراف المعياري العام	درجة الموافقة
٣و٢٤	**٠و٧٥**	**متوسطة**

يتضح من نتائج الجدول (١١) أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات بعد كفاية الإدارة المالية، بلغ (٢٤و٣)، وبانحراف معياري (٧٥و٠)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق وجود عباراة واحدة حصلت على درجة موافقة عالية، في حين حصلت (٣) عبارات على درجة موافقة متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى العبارة "تدرب الوزارة قائد المدرسة على إجراءات تطبق اللوائح والتعليمات المنظمة للشؤون المالية"، بدرجة موافقة عالية، وبمتوسط حسابي (٣,٦٥)، من أصل (٠٠و٥). ويعزى سبب ذلك إلى مشاركة قادة المدرسة بورش عمل حول إجراءات تطبق اللوائح والتعليمات المنظمة للشؤون المالية، لأهمية ذلك في العمل الإداري، مما كان له أثر على درجة موافقة عينة الدراسة حول هذه الفقرة، فجاءت بدرجة موافقة عالية.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة في هذا البعد العبارة "تدرب الوزارة قائد المدرسة على مهارات المحاسبة المالية المتخصصة بميزانيات المدارس المالية"، بمتوسط حسابي (٢,٩٦)"، من أصل (٠٠و٥)، بدرجة موافقة متوسطة، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى عدم وجود برامج تدريبية موجهة إلى قادة المدارس حول تنمية مهارات المحاسبة المالية المتخصصة بميزانيات المدارس المالية مما جاءت موافقتهم بدرجة متوسطة.

وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال من أسئلة الدراسة مع نتيجة دراسة الغامدي والجهني (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام جاءت بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالســـؤال الثاني: ما المعوقات التي تواجه تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟

لتحديد المعوقات التي تواجه تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل فقرة من فقرات أبعاد المحور، والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والترتيب على عبارات بعد المعوقات التي تواجه تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفض	منخفضة جدًا				
لا يوجد خطة استراتيجية لدى وزارة التعليم لتطوير الكفايات المهنية لقائد المدارس	٤٣	٣٦	٣٥	٢٦	٨	٣و٤٧	٠و٨٩	١	عالية
إشراك قادة المدارس في برامج تدريبية لا تلبي احتياجاتهم الحقيقية	٤٢	٣٤	٣٣	٣٣	٩	٣و٤٤	٠و٩٠	٢	عالية
وجود ضعف في التأهيل الأكاديمي لدى بعض قادة المدارس	٣٤	٣٣	٣٢	٣٢	٢٠	٣و١٩	٠و٩٤	٣	متوسطة

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفض	منخفضة جدًا				
ضعف البرامج التأهيلية طويلة المدى الخاصة بتطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس	٣٦	٣٢	٣١	٢٨	٢٤	٣و١٨	٠و٨٤	٤	متوسطة
صعوبة إشراك قادة المدارس في دورات تدريبة إثناء العمل	٣٦	٣١	٣٠	٢٧	٢٧	٣و١٤	٠و٨٦	٥	متوسطة
قلة وجود البرامج التأهيلية الخاصة بالكفايات المهنية المستقبلية التي يحتاج إليها قادة المدارس	٣٥	٣٢	٣٠	٢٤	٣٠	٣و١٢	٠و٨٨	٦	متوسطة
ضعف مستوى المدربين القائمين على تطوير الكفايات المهنية لقائد المدارس	٣٢	٣٣	٢٨	٢٥	٣٣	٣و٠٥	٠و٩١	٧	متوسطة
ضعف البرامج التدريبية التي تعقدها وزارة التعليم لتطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس	٣٠	٣٢	٢٨	٣١	٣٠	٣و٠٠	٠و٨٨	٨	متوسطة

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفض	منخفضة جدًا				
قلة الحوز المادية المشجعة على تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس	٣٠	٣٢	٢٨	٢٦	٣٥	٢و٩٧	٠و٩٣	٩	متوسطة
عدم رغبة بعض قادة المدارس في الالتحاق بالدورات التدريبية الخاصة بهم	٢٨	٣٠	٢٨	٣٠	٣٥	٢و٩٠	٠و٩٥	١٠	متوسطة
المتوسط الحسابي العام				الانحراف المعياري العام			درجة الموافقة		
٣و٢٥				٠و٩٣			متوسطة		

يتضح من نتائج الجدول (١٢) أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات بعد المعوقات التي تواجه تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، بلغ (٣و٢٥)، وبانحراف معياري (٠و٧٥)، أي أن عينة الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على هذه المعوقات، وتبين من الجدول السابق وجود معوقين حصلا على درجة موافقة عالية، في حين حصل (٨) معوقات على درجة موافقة متوسطة.

وجاء في المرتبة الأولى المعوق "لا يوجد خطة استراتيجية لدى وزارة التعليم لتطوير الكفايات المهنية لقائد المدارس"، بدرجة موافقة عالية، وبمتوسط حسابي (٣,٤٧)، من أصل (٥و٠٠). ويعزى سبب ذلك إلى أن برامج التدريب والتطوير المهني التي تقدم إلى القيادات المدرسية قليلة جدًا، وأن بعضها موجه نحو التعليمات

واللوائح، والتطورات في عمل القيادة المدرسية، وليست بناء على الحاجات الحقيقية لقائد المدرسة، ولذلك هناك اعتقاد لدى عينة الدراسة بأنه لا يوجد خطة استراتيجية لدى وزارة التعليم لتطوير الكفايات المهنية لقائد المدارس.

وجاء في المرتبة الثانية المعوق "إشراك قادة المدارس في برامج تدريبية لا تلبي احتياجاتهم الحقيقية"، بدرجة موافقة عالية، وبمتوسط حسابي (٣,٤٤)، من أصل (٥و٠٠). وينسجم هذا المعوق مع المعوق السابق الذي يشير إلى أن برامج التدريب والتطوير المهني التي تقدم إلى القيادات المدرسية قليلة جدًا، وليست بناء على الحاجات الحقيقية لقائد المدرسة، ولذلك يجب اعتماد خطة استراتيجية في وزارة التعليم للتطوير المهني يلبي حاجات قادة المدارس، ويتم ضمن الأولويات التي تهتم بتلبية احتياجاتهم المهنية، حتى يتمكنوا من تنفيذ مهامهم بكفاءة عالية.

بينما جاء في المرتبة الأخيرة المعوق "عدم رغبة بعض قادة المدارس في الالتحاق بالدورات التدريبية الخاصة بهم"، بمتوسط حسابي (٢,٩٠)"، من أصل (٥و٠٠)، بدرجة موافقة متوسطة، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى قلة أعداد قادة المدارس الذين لا يرغبون في الالتحاق بالدورات التدريبية، بسبب كثرة الأعباء الإدارية والمهام الموكلة لهم، ولذلك جاء هذا المعوق بدرجة موافقة متوسطة فقط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما الفروق في استجابة عينة الدراسة حول واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في قيادة المدرسة؟

أولًا: للتعرُّف على الفروق في استجابة عيِّنة الدِّراسة حول واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض تعزى لمتغير المؤهل العلمي، تَمَّ استخدام اختبار "ت"، والجدول رقم (١٤) يوضِّح هذه النتائج.

جدول (١٤)

نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين استجابة عينة الدراسة حول واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	بكالوريوس ن= ١٠٩		ماجستير فما فوق ن= ٤٢		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى		
كفاية التخطيط	٣,٤٢	٠,٨٦	٣,٥٤	٠,٨٤	٤,٥٩٩	٠,٢١
كفاية القيادة	٣,٤١	٠,٩٣	٣,٤٧	٠,٩٦	٤,٢١٤	٠,٢٩
تحليل المشكلات واتخاذ القرارات	٣,١١	٠,٧٧	٣,١٩	٠,٧٣	٤,٥١١	٠,٢٦
كفاية التعليم والتعلم	٣,٥٢	٠,٨١	٣,٦٠	٠,٨٠	٣,٢٢٩	٠,٢٨
كفاية التقويم التربوي	٣,١٢	٠,٨٥	٣,١٣	٠,٨٣	٤,٦٣٣	٠,٣١
كفاية الاتصال والعلاقات الإنسانية	٣,٦٤	٠,٨٨	٣,٧٢	٠,٨٤	٣,٨٧٨	٠,١٩
كفاية الإدارة المالية	٣,٢٢	٠,٧٥	٣,٣٦	٠,٧٢	٤,٢٠٦	٠,١٩

تشـــير النتائج الواردة في الجدول (١٤)، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على جميع أبعاد واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وربما يعزى سبب هذه النتيجة إلى أن عملية تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية تطبق على جميع القادة ببغض النظر عن مؤهلهم العلمي، مما انعكس على اســتجاباتهم على هذا المحور فجاءت متقاربة، أي أن المؤهل العلمي لم يؤثر على اســتجابة عينة الدراســة على هذا المحور. وقد اتفقت نتيجة هذا الســؤال من أســئلة الدراسة مع نتيجة دراسة مع دراسة الغامدي والجهني (٢٠١٨) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية حول واقع ممارســـة قادة المدارس للكفايات الفنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثانيًا: للتعرُّف على الفروق في استجابة عيّنة الدِّراسة حول واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض تعزى لمتغير سنوات الخبرة، تَمَّ استخدام اختبار التحليل الأحادي متعدد المتغيرات (ANOVA)، والجدول رقم (١٥) يوضِّح هذه النتائج.

جدول (١٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين استجابة عينة الدراسة حول واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض تعزى لمتغير سنوات الخبرة

الأبعاد	مصدر التباين	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
كفاية التخطيط	بين المجموعات	٤,٣٤٤	٢	٨.٦٨٨	٢,٦٨٨	.١١٢
	داخل المجموعات	٢,٨٨٧	١٤٨	٤٢٧.٢٧٦		
	المجموع	٢١٢,٦٣٤	١٥٠	–		
كفاية القيادة	بين المجموعات	٤,٩٣٣	٢	٩.٨٦٦	٢,٦٥٥	.١٥٠
	داخل المجموعات	٢,٩٨٨	١٤٨	٤٤٢.٢٢٤		
	المجموع	٢١٠,٢١٥	١٥٠	–		
تحليل المشكلات واتخاذ القرارات	بين المجموعات	٤,٤٦٤	٢	٨.٩٢٨	٢,٢٤٨	.١١٨
	داخل المجموعات	٣,٨٧٨	١٤٨	٥٧٣.٩٤٤		
	المجموع	٢٥٤,٧٢٦	١٥٠	–		
كفاية التعليم والتعلم	بين المجموعات	١,٦٨٨	٢	٣.٣٧٦	١,٩٩٨	.٢٦٦
	داخل المجموعات	٢,٨٦٦	١٤٨	٤٢٤.١٦٨		
	المجموع	٢٥١,٢٧٣	١٥٠	–		
كفاية التقويم التربوي	بين المجموعات	٢,٥٧١	٢	٥.١٤٢	١,٣٨٧	.٢١٤
	داخل المجموعات	٢,٥٣١	١٤٨	٣٧٤.٥٨٨		
	المجموع	٢٣٢,٥٦٣	١٥٠	–		
كفاية الاتصال والعلاقات الإنسانية	بين المجموعات	٤,٤٦٤	٢	٨.٩٢٨	٢,٢٤٢	.١٣٧
	داخل المجموعات	٢,٨٨٦	١٤٨	٤٢٧.٢٧٦		
	المجموع	٥٦١,١٠١	١٥٠	–		
كفاية الإدارة المالية	بين المجموعات	٤,٢٠٦	٢	٨.٤١٢	٢,٧٥٧	.٢٢٢
	داخل المجموعات	٣,٢٢٩	١٤٨	٤٧٧.٨٩٢		

الأبعاد	مصدر التباين	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
	المجموع	٢٣٣,٦٧٥	١٥٠	-		

من خلال النتائج الواردة في الجدول (١٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على جميع أبعاد واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، ويعزو الباحث سبب هذه النتيجة إلى أن عدد سنوات الخبرة لم تؤثر في معرفة واستجابة أفراد عينة الدراسة حول واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، وقد يكون سبب ذلك أن عدد سنوات الخبرة في قيادة المدرسة لا يشكل خبرات نوعية تؤثر في معرفتهم حول واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس، ولذلك لم تتأثر استجابات عينة الدراسة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة على هذا المحور.

ملخص نتائج الدراسة:

- جاءت درجة موافقة عينة الدراسة على محور واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض متوسطة على الكفايات التالي: (كفاية تحليل المشكلات واتخاذ القرارات، وكفايات التقويم التربوي، وكفاية الإدارة المالية).
- بينما جاءت درجة موافقة عينة الدراسة على محور واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض عالية على الكفايات التالي: (كفاية التخطيط، وكفاية القيادة، وكفاية التعليم والتعلم، وكفاية الاتصال والعلاقات الإنسانية).
- توصلت النتائج إلى أن درجة موافة عينة الدراسة على بعد المعوقات التي تواجه تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض جاءت (متوسطة)، وجاء في المرتبة الأولى المعوق "لا يوجد خطة استراتيجية لدى وزارة التعليم لتطوير الكفايات المهنية لقائد المدارس"، بدرجة موافقة عالية، وجاء في المرتبة الثانية المعوق "إشراك قادة المدارس في برامج تدريبية لا تلبي احتياجاتهم الحقيقية"، بدرجة موافقة عالية،.
- توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض تعزى لمتغيري الدراسة (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

١- وضع خطة استراتيجية من قبل وزارة التعليم لتطوير الكفايات المهنية التالية لقائد المدارس (كفاية التخطيط، وكفاية القيادة، وكفاية التعليم والتعلم، وكفاية الاتصال والعلاقات الإنسانية) لأنها جاءت بدرجة متوسطة.

٢- اتاحة الفرصة أمام القيادات المدرسية المشاركة في الزيارات التبادلية التي تتم خارج المملكة للاطلاع على أهم التطورات العلمية في مجال قيادة المدرسة، ونقل الخبرات الناجحة في هذا المجال لتطوير كفايتهم المهنية.

٣- زيادة تعاون وزارة التعليم مع الجامعات السعودية في عقد برامج التطوير المهني للقيادات المدرسية طويلة المدى، لمواكبة متطلبات مدرسة المستقبل.

٤- عقد برامج تدريبية لقادة المدارس الثانوية مبنية على الحاجات الفعلية لهم، إضافة إلى الكفايات المهنية التي حصلت على درجة موافقة متوسطة، لتنمية قدراتهم على هذه الكفايات الهامة.

المراجع

Almarajie

أولًا: المراجع العربية:

awlaan: almarajie alearabiat:

ابن منظور (١٤١٠هـ). **لسان العرب**، ط١، بيروت: دار صادر .

Ibn Manzur (1410 AH). Lisan Al-Arab, 1st edition, Beirut: Dar Sader.

أبو النصـــر، مدحت. (٢٠١٣م). **قادة المســـتقبل القيادة المتميزة الجديدة**. المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط٣، القاهرة.

'Abu Alnasr, Madihat. (2013 m). qadat almustaqbal alqiadat almutamayizat aljadidatu. almajmueat alearabiat liltadrib walnashri, 3rd edition, alqahirat.

آل سليمان، زيد والحبيب، عبد الرحمن. (٢٠١٧). متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء معايير جودة القيادة المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية الأساسية، للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، (٣٥)١، ١٨٣- ١٩٩.

Al Sulayman, Zayd Walhabib, Eabd Alrhmn. (2017). mutatalabat tatwir 'ada' alqiadat almadrasiat fi daw' maeayir jawdat alqiadat almadrasiat lihayyat taqwim altaelim bialmamlakat alearabiat alsaeudiati, majalat kuliyat altarbiat al'asasiati, lileulum altarbawiat wal'iinsaniati, jamieat babil, (35)1, 183- 199.

البواردي، فيصـــل والرميان، ســـلطان. (٢٠١٧م). توثيق إجراءات العمل كمدخل لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م. الرياض.

Albuardi, Faysal Walramayan, Sultan. (2017 m). tawthiq 'iijra'at aleamal kamudkhal litahqiq ruyat almamlakat 2030m. alriyad.

الجاسر، فاطمة. (٢٠١٧). **تطوير أداء القيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة الســنغافورية "إســتراتيجية مقترحة"**. رســالة دكتوراة غير منشــورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

aljasir, fatimut. (2017). tatwir 'ada' alqiadat almadrasiat bialmamlakat alearabiat alsaeudiat fi daw' alkhibrat alsnghafwri "'isatiratijiat muqtarihata". risalat dukturat ghyr manshuratin, kuliyat altarbiati, jamieat almalik sueud.

الحربي، يحيى (٢٠١٥). الكفايات الأســـاســـية لرواد النشـــاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية الســـعودية، **مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن ســـعود الإسلامية**، العدد (١)، المجلد (١)، ص ص ٣١٧-٣٨٧.

alharbi, yahyaa (2015). alkifayat al'asasiat liruaad alnashat altalabii fi madaris altaelim aleami bialmamlakat alearabiat alsaeudiati, majalat aleulum altarbawiati, jamieat al'imam muhamad bin sueud al'iislamiat, aleadad (1), almajalid (1), s s 317-387.

الحقيل، سليمان بن عبد الرحمن. (٢٠١٣م). **الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية**، ط٩، الرياض: مطابع الحميضي.

alhaqilu, sulayman bin eabd alrahmin. (2013m). al'iidarat almadrasiat wataebiat quaaha albashariat fi almamlakat alearabiat alsaeudiati, t9, alryad: matabie alhamidi.

الدسوقي، طارق. (٢٠١٨). **إدارة الابتكار والتطوير**. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

aldiswqi, taruq. (2018). 'iidarat alaibtikar waltatwiru. alqahirat: muasasat tayibat lilnashr waltawzie.

شنطي، حمود. (٢٠١٧). العلاقة بين الأنماط القيادية والالتزام التنظيمي والرضا التنظيمي كمتغير وسيط، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات الإدارية والاقتصادي**، المجلد (٢)، العدد (٧)، ص ص٨٥-١٠٤.

shinti, hmud. (2017). alealaqat bayn al'anmat alqiadiat walailtizam altanzimii walradaa altanzimii kumutaghayr wasiti, majalat jamieat alquds almaftuhat lil'abhath waldirasat al'iidariat walaiqtisadi, almujalid (2), aleudd (7), s sa85-104.

الصافي، عبد الحكيم والجبر، عثمان. (٢٠١٠م). مدى اختلاف سمة القيادة باختلاف مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي محافظة إربد، **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، العدد (٣)، المجلد (١)، ص ص ٥٥١-٥٦٨.

alsafi, eabd alhakim waljubr, eathman. (2010m). madaa aikhtilaf simat alqiadat biaikhtilaf mustawaa altafkir al'iibdaeii ladaa tlbt alsafi alssabie al'asasii muhafazat 'iirbid, majalat jamieat almalik sueud lileulum altarbawiat waldirasat al'iislamiati, aleadad (3), almajalid (1), s s 551- 568.

صالح, محمد فالح. (٢٠١٤م) **إدارة الموارد البشرية**, ط (٣)، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

salih, muhamad falih. (2014m) 'iidarat almawarid albashriat, 3rd edition, eamana: dar alhamid lilnashr waltawzie.

العساف، صالح بن حمد (١٤٢٧هـ). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، الطبعة الرابعة، الرياص: العبيكان.

Al-Assaf, Saleh bin Hamad (1427 H). Introduction to Research in Behavioral Sciences, Fourth Edition, Rias: Obeikan.

العون، إسماعيل (٢٠١٧). **الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الرياضية**، عمان: دار شهرزاد للنشر والتوزيع.

aleawn, 'iismaeil (2017). alkifayat altaelimiat limuelimi altarbiat alriyadyt, eaman: dar shahrazad lilnashr waltawzie.

الغامدي، علي والجهني، عبد الله. (٢٠١٨). درجة ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية**، (٥١)١، ٧١- ١١٢.

alghamidi, eali waljahni, eabd allh. (2018). darajatan mumarasat qadat almadaris lilkifayat alfaniyat fi daw' 'iistratijiat tatwir altaelim aleami fi almamlakat alearabiat alsaeudiati. almajalat altarbawiat, (51)1, 71- 112.

الفار، شهيناز. (٢٠١٣). درجة توافر الكفايات الإدارية وكفايات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الانسانية**، (٧) ٢٧، ١٣٧٦- ١٤١٤.

alfar, shahinaz. (2013). darajatan tuafir alkifaayat al'iidariat wakifayat alqiadat altahwiliat ladaa mudiri almadaris alhukumiat alththanawiat fi filastin. majalat jamieat alnajah lil'abhath aleulum alainsaniat, (7) 27, 1376- 1414.

قارة، سليم والصافي عبد الحكيم. (٢٠١٣م). **فن التعامل مع الناس**، ط٢، عمان: دار اليقافة للنشر والتزيع.

qarat, salim walsaafi eabd alhakim. (2013ma). fan altaeamul mae alnaasi, 2nd edition, eamana: dar alyaqafat lilnashr waltazie.

القحطاني، سالم بن سعيد. (٢٠١٠).**القيادة الإداريَّة "التحول نحو النَّموذج القياديِّ العالميِّ"**. ط٤، الرياض، مكتبة الملك فهد.

alqahtani, salim bin sueid. (2010). alqiadat al'idarya "altahawl nahw alnnamwdhj alqyady alealmyi". 4th edition, alriyadi, maktabat almalik fahd.

ميشيل، إس ودي، فريس وجيرت، بوكيت. (٢٠١٨م). **تدريب القيادات**. (ترجمة أنور بن إبراهيم، ومحمد شحاته). معهد الإدارة العامة، الرياض.

myshyl, 'iis wdi, frys wjyrt, bwkyt. (2018m). tadrib alqiadat. (trjmt 'anwr bn 'iabrahym, wamhmd shhath). maehad al'iidarat aleamati, alriyad.

النجار، عادل. (٢٠١٥). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية في المرحلة الابتدائية من التعليم العام بدولة الكويت، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (١٦)، العدد (٣)، ص ص ٢٦٩-٣٠٣.

alnujar, eadil. (2015). alkfayat altdrysyt allazmt lmelm altrbyt alfnyt fy almrhlt alabtdayyt mn altelym aleam bdwlt alkwyt, mjlt alelwm altrbwyt walnfsyt, almajld (16), aleadad (3), s s 269-303.

الهلالات، صالح. (٢٠١٤م). **إدارة التميز والممارسات الحديثة في إدارة منظمات الأعمال**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

alhilalati, salih. (2014ma). 'iidarat altamayuz walmumarasat alhadithat fi 'iidarat munazamat al'aemali. eamana: dar wayil lilnashr waltawzie.

وزارة التعليم ورؤية المملكة ٢٠٣٠م. (٢٠١٨). **سبل التطوير الإداري**. مسترجع من https:/ /www.moe. gov. sa/ar /Pages /vision 2030.aspx.

wizarat altaelim waruyat almamlakat 2030m. (2018). subul altatwir al'iidari. mustarje min https:/ /www.moe. gov. sa/ar /Pages /vision 2030.aspx.

وزارة التعليم. (١٤٣٧هـ). **وكالة التطوير التربوي الإدارة العامة للتقويم والجودة التربوية بالمملكة العربية السعودية، برنامج اختبار الكفايات الأساسية للعاملين في التعليم، وثيقة كفايات مديري المدارس** الرياض.

wizarat altaelimi. (1437h). wikalat altatwir altarbuii al'iidarat aleamat liltaqwim waljawdat altarbawiat bialmamlakat alearabiat alsaeudiati, barnamaj aikhtibar alkifayat al'asasiat lileamilin fi altaelimi, wathiqatan kifayat mudiri almadaris alriyad.

وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). **التوثيق التربوي**، الخرج: العدد: ٤٤، ص ١٣٢ – ١٤٧.

wizarat altaelimu. (1436h). altawthiq altrbwy, alkhrj: aledd: 44, s 132 - 147.

إدارة التدريب التربوي والابتعاث (١٤٤٠هـ). **مبادرة داعم لتدريب القيادات التربوية**، الرياض: الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

'iidarat altadrib altarbuii walaibtieath (1440h). mubadarat daeim litadrib alqiadat altarbawiati, alryad: al'iidarat aleamat liltaelim bimintaqat alriyad.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Asaari, M. H. (2012). Academic Leadership and Work-Related Attitude. Doctor of Philosophy. University of Hull. UK.

Carey, J.D. (2010). Building instructional leadership Capacity of School Leaders Through Technology Integration. unpublished Ph.D. thesis. Rowan University. New Jersey.

Cole, P & Michele, L.(2010).Leadership Development for Independent School Leaders: A Model, USA, ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway.

Hornbacher, Jason.(2016). Elementary school administrator technology skills and their impact on teacher technology integration competencies. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of North Dakota,USA.

Jonathan, S. Dixon. (2018). North Carolina School Superintendents' Perceptions of Preparedness for the Superintendence. A dissertation submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education.

Wolfram, H, & Mohr, G. (2009). Transformation leadership, team goal fulfillment, and follower work satisfaction: The moderating effects of deep-level similarity in leadership dyads, Journal ofLeadership& Organizational Studies, 15 (2), 260-274.

Yasin, M.; Mustamin, D. and Tahir, L. (2013). Principal Competencies and the Achievement of National Education Standard in Indonesia. International Journal of Humanities and Social Science , 2 (8) , P.P. 31–36.

دور المناهج الدراسية بالمرحلة الثانوية في تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية "دراسة تحليلية في ضوء وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية"

The role of curricula at the secondary level in promoting the concept of national unity "an analytical study in light of the education policy document in the Kingdom of Saudi Arabia"

د. عادل بن عايض بن عوض المغذوي

أستاذ أصول التربية المشارك بقسم التربية بالجامعة الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-002-004

الملخص

تهدف الدراسة إلى بيان دور المناهج الدراسية بالمرحلة الثانوية في تعزيز الوحدة الوطنية، وتقديم المقترحات التي يمكن أن تعزز مفهوم الوحدة الوطنية لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واقتصرت الدراسة على مناهج (العلوم الدينية – اللغة العربية – الاجتماعيات – اللغة الإنجليزية)، وكان من أبرز نتائجها: احتواء وثيقة السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية على أهداف واضحة لتعزيز مفهوم الوحدة الوطنية ، وقد حددت الوثيقة (١٤) هدفًا خاصًا للمرحلة الثانوية منها (١١) هدفًا وطنيًا، وتمثل نسبة ٧٩٪ تقريبًا من الأهداف كلها، عدد أهداف تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية ونسبته إلى بقية الأهداف للمرحلة الثانوية في المقررات موضوع الدراسة، وهي كما يلي: العلوم الدينية: بدراسة منهج المرحلة الثانوية في تعليم طلاب التعليم الثانوي، وُجد أنه قد احتوى على (٣٠) هدفًا خاصًا بالعلوم الدينية منها (١٥) هدفًا تشتمل على مضمون الوحدة الوطنية، أي ما نسبته (٥٠ %) من الأهداف، الاجتماعيات: وبدراسة منهج المرحلة الثانوية في تعليم طلاب التعليم الثانوي، وُجد أنه قد احتوى على (٣٠) هدفًا خاصًا بتدريس المواد الاجتماعية "التاريخ والجغرافيا" منها (١٤) هدفًا تشتمل على مضامين الوحدة الوطنية, أي بنسبة حوالي (٤٧ %) من مجموع الأهداف، اللغة العربية: بدراسة منهج المرحلة الثانوية في تعليم طلاب التعليم الثانوي، وُجد أنه قد احتوى على (١٧) هدفًا خاصًا بتدريس اللغة العربية، منها هدف واحد اشتمل على مضمون الوحدة الوطنية، أي بنسبة (٦٪) من مجموع الأهداف تقريبًا، للغة الإنجليزية: أما بالنسبة للأهداف العامة لتدريس اللغة الإنجليزية بالتعليم الثانوي، فقد بلغت (٧) أهداف ، وقدمت الدراسة بعض المقترحات لتعزيز الوحدة الوطنية لدى طلاب التعليم الثانوي.

الكلمات المفتاحية: المواطنة – التعزيز – الوحدة الوطنية – المناهج الدراسية.

ABSTRACT

The study aims to explain the role of the curriculum at the secondary level in promoting national unity, and to submit proposals that can enhance the concept of national unity among high school students, the study used the descriptive approach, and the study was limited to curricula (religious sciences - the Arabic language - social studies - the English language), Among its most prominent results were: The educational policy document in the Kingdom of Saudi Arabia contains clear goals to reinforce the concept of national unity, and the document set (14) a special goal for the secondary stage of which (11) is a national goal, and represents approximately 79% of all goals, the number of promotion goals The concept of national unity and its ratio to the rest of the goals for the secondary stage in the subjects under study. They are as follows: Religious sciences: By studying the secondary school curriculum in teaching secondary education students, it was found that it contained (30) goals specific to religious sciences, including (15) goals that include the content of national unity, i.e. (50%) of the goals, Social studies: By studying the secondary school curriculum in teaching secondary education students, it was found that it contained (30) goals for teaching social subjects "history and geography", of which (14) targets include the contents of national unity, or about (47%) of the total goals , Arabic language: By studying the secondary stage curriculum in teaching secondary education students, it was found that it contained (17) goals for teaching Arabic, including one goal that included the content of national unity, i.e. (6%) of the total number of goals approximately, for the English language : As for the general objectives of teaching English in secondary education, it reached (7) goals, and the study made some proposals to strengthen the national unity of secondary education students.

Key words**:** citizenship - promotion - national unity -curricula.

المقدمة

تشـــكل الوحدة الوطنية النســـيج الذي يحمي البلاد، ويحقق التوافق المجتمعي، لذلك لا يمكن التهاون أو العبث في نســـيجه ومقوماته، وللوحدة آثار مباشـــرة على الأمن الســـياســـي والاقتصـــادي والاجتماعي، وتكون الوحدة الوطنية مرهونة بمقومات ومعززات وآفاق مكانية وزمانية ووجودية، ضـمن أجواء سـياسـية واقتصـادية ومحركة لها ومســـتقطبة بل ومغذية لمفاهيمها، مما يحدث أثرا وتغيرا في الفكر والوعي الإنســـاني الوطني.

ويشـــير تقرير التنمية الإنســـانية العربية للعام ٢٠٠٣، إلى ارتباط أزمة المواطنة في الدولة العربية الحديثة بأســـاليب تنشـــئة الأفراد وعمليات نشـــر المعرفة التي تعيد إنتاج القيم الســـياســـية والاجتماعية التي تعوق بناء المواطنة بمفهومها المعاصـــر، حيث تؤثر أساليب التسلط الأسري والاجتماعي والسياسي والحماية الزائدة بصورة سلبية على نمو الاســـتقلالية والثقة بالنفس، علاوة على زيادة الســـلبية وكبح مبادرات التســـاؤل والاكتشـــاف والفعل.[١] كما أن المناهج التعليمية التي تضـعها الدولة تكرس الخضـوع والطاعة والتبعية الســـلبية ولا تشـــجع الفكر النقدي الحر الذي يحفز الطلبة على نقد المسـلمات السـياسـية أو الاجتماعية. [٢] أي بمعنى آخر، تعيد المناهج التعليمية إنتاج

(١) تقرير التنمية الإنســـانية العربية للعام 2003: نحو إقامة مجتمع المعرفة، عمان: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003، ص 51–53

(٢) إبراهيم ناصر، المواطنة، عمان: دار مكتبة الرائد العلمية، ٢٠٠٢ ص 21–25.

القيم المجتمعية التي تعرف وتحدد طبيعة الأدوار الاجتماعية المختلفة بمجموعة المراكز التي يشغلها كل فرد، وتعلم الأدوار المناسبة لكل منها.

والمجتمع العربي بشكل عام متنوع الانتماءات من حيث الأشكال إلا أنها تأخذ صورتها العامة ضمن مفهوم سياسي، كما يغلب المجتمع العربي حاله من الولاء العشائري والطائفي، الذي يتسم بالارتياب والتفرد والأحادية والتعصب(١). ذلك لأن مفهوم الوعي يوحد مفهوم الوطنية ويعزز حضورها في الذهنية الفكرية للأفراد، وإذا تزعزعت هذه المفاهيم فإنه ينعكس على إرادة التعايش والقدرة على التكيف ضمن متغيراته في أغلب الأحوال، وبين أفراد المجتمع الواحد. مما يخلق واقعا من التنافر الداخلي الذي يعيق عملية الاستقرار والنهوض ويخل بالعمل الوحدوي(٢).

إن التعليم بمجالات تخصصه المختلفة، يقوم ببناء الأجيال من خلال اكتسابهم القيم والاتجاهات السائدة في المجتمع، كما أن العملية التعليمية هي الوسيلة الفعالة لتغيير هيكل المجتمع وتشكيل سماته وثقافته وتأهيل العناصر البشرية القادرة على النهوض به، وفي ظل تطور وسائل الاتصال وعولمة الثقافة والاكتشافات العلمية والتكنولوجية، أصبح حتمًا علينا تطوير المناهج الدراسية واستراتيجيات تدريسها لأن نهضة المجتمع محكومة بنوعية المناهج الدراسية، وكيفية بناء عناصرها بجودة تحقق الهدف

(١) عبير يفهم ديرانية: ظاهرة التعصب ومظاهرها لدى الطلاب الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقاتها بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية والأكاديمية رسالة دكتورة غير منشود الجامعة الأردنية عمان، ٢٠٠٣.

(٢) علي وطفة، والأحمد عبد الرحمن: التعصب ماهية وانتشارها في الوطن لعربي عالم الفكر ٣٠(٣)، ٢٠٠٢، ٧٠-١٢٤.

الأسمى، ومن ثم تشكل أبناءها وتعدهـــم للمستقبل الذي يعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة، وللتمكن من التكيف مع واقع العولمة والتفاعل مع تأثيرها في العصر الحاضر وخصـــوصًـــا من الناحية التربوية يجب تهيئة المواطن لمواجهة العولمة وفق منظومة قيمية أخلاقية متكاملة، وإحداث التفاعل بين التراث القومي والحاجات المعاصرة، والانفتاح إلى الأنظمة التربوية العالمية بطريقة هادئة وعلمية وواعية وناضجة.

والطلبة اليوم بحاجة أكثر إلى اســـتيعاب مفاهيم الوحدة الوطنية ومقوماتها التي تقع ضمن إطار الوعي في ظل سيطرة الأنظمة الشمولية وجماعات الضغط، كما أن الثقافة العامة هي الأخرى بحاجة إلى تطوير معرفي بدعم الحركة الثقافية، وتوسيع آفاق المعرفة وبتوسيع مناخي حرية التعبير والرأي وفرض سيادة القانون(١).

وباســـتقراء تجارب دول متقدمة مثل اليابان والصـــين، نجد أنها تركز على الوعي بالهوية الذاتية، وتقديرا منها لدور المناهج التعليمية في تحقيق التنمية وصـــنع التقدم، قامت بمراجعة مناهجها التعليمية بصـــفة عامة، بل إنها حرصـــت على مراجعة هذه المناهج في ضوء تحديات العولمة(٢).

(١) محمد عصام عبد القدر طربية: المفاهيم السياسية المتضمنة في فقرات لمرحلة الثانوية في الأردن ومدى وعي طلبة السنة الجامعية الأولى لهذا المفاهيم ودرجة تمثيلهم لها رسالة والدورة غير منشورة جامعة عمان العربية عمان، ٢٠٠٢.

(٢) رضا هندي جمعة مسعود: تصور مقترح لمناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية لتنمية الانتماء والولاء الوطني في ضوء تحديات العولمة، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠١١، ص٣.

وتؤكد العديد من الدراسات العربية والأجنبية، على أن تحقيق الوحدة الوطنية الصحيح مرتبط بتحقيق الأمن الشامل للمواطن بكل مستوياته، ومشكلاته كالأمن الاجتماعي، والأمن الاقتصادي، والأمن السياسي، والأمن الفكري، وغير ذلك، مثل: دراسة" svedberg & kronsell ,2003"[١]، ودراسة " بركة زامل الحوشان: ١٤٢٥"[٢]، ودراسة " عبد الرحمن عبد القادر الحفظي: ١٤٢٧"[٣]، ودراسة " المالكي: ١٤٢٧"[٤].

وحتى تكون الوحدة الوطنية مبنية على وعي لابد أن تتم بتربية مقصودة تشرف عليها الدولة، يتم من خلالها تعريف الطالب المواطن بالعديد من مفاهيم الوحدة الوطنية وخصائصها، مثل: مفهوم الوطن، والحكومة، والنظام السياسي، والمجتمع،

(1) Erika Svedberg & Annica Kronsell, Women, Menm Citizenship and the New Security Thinking In Sweden, Auqust 20-24,2003. Lund University, Sweden

(٢) بركة زامل الحوشان: أهمية المؤسسات التعليمية في تنمية الوعي الأمني، دراسة مقدمة لندوة المجتمع والأمن، خلال الفترة من ٢١-١٤٢٥/٢/٢٤هـ، كلية الملك فهد الأمنية، الرياض (١٤٢٥هـ)

(٣) عبد الرحمن عبد القادر الحفظي دور التربية الوطنية في تنمية المواطنة في المجتمع السعودي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، (١٤٢٧هـ).

(٤) عبد الحفيظ عبد الله المالكي: نحو بناء إستراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم العلوم الشرطية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، (١٤٢٧).

والشورى، والمشاركة السياسية وأهميتها، والمسؤولية الاجتماعية وصورها، والقانون، والدستور، والحقوق والواجبات، وغيرها من مفاهيم الوحدة الوطنية وأسسها(١).

وتؤدي التربية دورا رئيسا في إكساب الأفراد ثقافة المجتمع، فهي تستمد دورها من فلسفته وأهدافه، ويعد التعليم بمؤسساته المختلفة المسئول عن إعداد المواطن بما يتواءم مع متطلبات المرحلة المقبلة بحيث يركز هذا الإعداد على إبراز الخصوصية الثقافية، كرد فعل لمواجهه تحديات العولمة، ومن ثم ضرورة الحفاظ على الهوية الذاتية وتأكيد قيم الانتماء والولاء الوطني والوحدة الوطنية.

وهناك العديد من المؤسسات التي تشكل مفهوم الوحدة الوطنية وتنمية الشعور به لدى الفرد، ومنها الأسرة، والمؤسسات الدينية، والرفاق، ومجموعة العمل، والمدرسة التي تنفرد عن غيرها بالمسؤولية الكبيرة في تنمية هذا المفهوم، وتشكيل شخصية المواطن والتزاماته، وفي تزويده بالمعرفة والمهارات اللازمة من أجل تعزيز هذا المفهوم، وتنجز المدارس تلك المسؤولية من خلال المناهج الدراسية التي تبدأ في مراحل العمر الصغرى، وتستمر حتى بقية المراحل العمرية(٢).

وفى ضوء ما سبق يتعين على مخططي المناهج التعليمية، استمرار إعادة النظر في أهدافها ومحتواها وأساليب تنفيذها وتقويم نواتج تعلمها، في ضوء تحديات العولمة بما

(١) عبد الله بن ناجي آل مبارك. (٢٠٠٥) قراءة في مفهوم الوحدة الوطنية. جريدة الرياض– الخميس ٥ ربيع الأول ١٤٢٦، ١٤ أبريل ٢٠٠٥، عدد ١٣٤٤٣، ص١٤.

(٢) يعقوب يوسف الكندري: دور التنشئة الاجتماعية والإعلام والمجتمع المدني في تحقيق الوحدة الوطنية، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر الوحدة الوطنية لرابطة الاجتماعيين، ٢٤–٢٥ مارس، ٢٠٠٨، ص٤١.

يكفل الحفاظ على الهوية الذاتية وتحقيق الانتماء والولاء الوطني والوحدة الوطنية لدى الطلاب.

مشكلة الدراسة:

تواجه الدولة العربية كثيرًا من التحديات لعل من أخطرها أزمة الوحدة الوطنية وما يصاحبها من تداعيات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية، وقد أدت التغيرات التي شهدها العالم العربي جراء الثورات والتغيرات السياسية عام ٢٠١١، وما يشهده العالم أجمع من توترات وصراعات، إلى زيادة الاهتمام بترسيخ الوحدة الوطنية لدى الأفراد باعتبارها صمام أمان لتماسك النسيج المجتمعي في هذه الدول، ولما كان ترسيخ قيم الوحدة الوطنية يتطلب إصلاح مناهج التعليم وتزويد الأفراد بالمعارف والقيم والمهارات التي تؤثر في استعداد الطلبة للمشاركة العامة وتساعدهم على التكيف مع المتغيرات ومواجهة التحديات، فإن تعليم قيم الوحدة الوطنية يقع عادة في صلب عملية تعليم الطلبة المهارات اللازمة لإنجاح الوحدة الوطنية والمحافظة على وحدة الوطن، وتعليم الطالب كيف يفكر بحرية ويقبل التنوع ويحترم وجهات النظر المختلفة، ويسعى إلى المشاركة ويتحمّل النقد والاختلاف.

إذ أنه لابد من أن تصبح المساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات قيمة اجتماعية وأخلاقية وممارسة سلوكية، تعبر عن فضلية معاملة جميع المواطنين على قدم المساواة، دون تمييز بينهم بسبب الدين أو المذهب أو العرق أو الجنس.[١] ولذلك ثمّة

(١)علي خليفة الكواري: مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية، المستقبل العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 264، ٢٠٠١، ص ١٠٤ – ١٢٥

حاجة ملحّة لإصـلاح مناهج التعليم من أجل تعزيز الوحدة الوطنية، مما يتطلب إلقاء الدور على دور المناهج الدراسية في تعميق الوحدة الوطنية ومحاولة تفعيل هذا الدور بما ينعكس إيجابا على الفرد والمجتمع.

ومن المعروف تربويًا أن المناهج التعليمية تؤثر في التلاميذ فكريًا ومهاريًا ووجدانيًا، ولذلك تلعب دورًا مهما في تشـكيل شـخصـياتهم، وذلك اسـتنادًا على الأسـس التي بنيت عليها تلك المناهج. ومن هنا تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

أسئلة الدراسة:

١. ما مدى تناول مناهج المرحلة الثانوية لمفاهيم الوحدة الوطنية؟

٢. كيف يمكن تدعيم مفاهيم الوحدة الوطنية في مناهج المرحلة الثانوية؟

٣. ما المقترحات التي يمكن تقديمها لتعزيز مفهوم الوحدة الوطنية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟.

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١. الكشـــف عن مدى تعزيز أهداف الوحدة الوطنية في أهداف مناهج تعليم طلاب التعليم الثـانوي من خلال مقررات المواد التـاليـة (العلوم الـدينيـة – والاجتماعيات– واللغة العربية– واللغة الإنجليزية) من حيث:

- احتواء وثيقة السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية لأهداف تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية.

- عدد أهداف تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية ونسبته إلى بقية الأهداف في الوثيقة للمرحلة الثانوية.
- عدد أهداف تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية ونسبتها إلى بقية الأهداف للمرحلة الثانوية في المقررات موضوع الدراسة.

٢. تقديم المقترحات التي يمكن تقديمها لتعزيز مفهوم الوحدة الوطنية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

- تنبع أهمية المرحلة الثانوية، لما تتمتع به من طبيعة خاصة من حيث سن الطلاب وخصائص نموهم التي من أهمها تطور النمو المعرفي والعقلي، وتأتي أهميتها أيضًا لتزامنها مع مرحلة المراهقة التي يمرون بها.
- حاجة موضوع الوحدة الوطنية إلى عديد من الدراسات التي تتناوله بالدراسة والبحث، خاصة في هذه الآونة الحالية نظرًا لما تتعرض له الأمة العربية والإسلامية من محاولات طمس الهوية الوطنية لها، وكذلك تلك المحاولات التي تقوم بها الدول الكبرى لتمزيق شمل الدول العربية فيما بينها بل وإشاعة الفرقة داخل الدولة الواحدة.
- تفيد نتائج الدراسة المسئولين في وزارة التربية والتعليم عند تطوير أهداف المناهج لتضمين ما يعمق الوحدة الوطنية في مناهج المرحلة الثانوية.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، التحليلي وركزت منه على أسلوب تحليل المحتوى وذلك للتمكن من الكشف عن مدى تضمن وثيقة السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية لأهداف تعزيز مفاهيم الوحدة الوطنية، عدد أهداف تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية ونسبته إلى بقية الأهداف في الوثيقة للمرحلة الثانوية، عدد أهداف تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية ونسبته إلى بقية الأهداف للمرحلة الثانوية في المقررات موضوع الدراسة.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على دراسة مفاهيم الوحدة الوطنية وبيان كيفية تفعيل دور المناهج الدراسية في تعميقها لدى طلاب المرحلة الثانوية. واقتصرت على مناهج (العلوم الدينية – اللغة العربية – الاجتماعيات – اللغة الإنجليزية).
- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.
- **الحدود المكانية:** المملكة العربية السعودية.

المفاهيم الأساسية للدراسة:

المناهج الدراسية: يقصد بها هنا جميع الخبرات التي يحصل عليها التلميذ داخل المدرسة الثانوية وخارجها تحت إشرافها بما يؤدي إلى تنميته عقليًا ومهاريًا ووجدانيًا ليكون إنسانًا مسئولًا تجاه دينه وقيادته ومجتمعه ووطنه والعالم من حوله.

الوحدة الوطنية: تعني تماسك وتلاحم أبناء المجتمع ملتزمين بما يحمله من عقيدة دينية وقيم وعادات وتقاليد اجتماعية متوارثة، محافظين عليها ومدافعين عنها ضد أي خطر سواءً كان خارجيًا أو داخليًا، في ضوء الحقوق والواجبات والتعاون بما ينعكس إيجابًا على الفرد والمجتمع.

الدراسات السابقة

١. دراسة فهد بن صالح الحضيف (٢٠١٨) [(١)]: هدفت معرفة مدى قيام طلاب ثالث ثانوي في مدينة الرياض بواجبات المواطنة تجاه أنفسهم، وتجاه المواطنين والمقيمين المسلمين، وتجاه المقيمين غير المسلمين، وتجاه الوطن؛ واستخدم المنهج الوصفي المسحي؛ وتكون مجتمع البحث من جميع الطلاب السعوديين في الصف الثالث الثانوي في المدارس-الثانوية العامة، النهارية، الحكومية في مدينة الرياض التابعة لوزارة التربية والتعليم وعددهم (٨٣٨١) طالبًا، واختيرت العينة بالطريقة الطبقية العشوائية بنسبة (١٠٪) من المجتمع الأصلي أي ما مجموعه (٨٦٤) طالبًا؛ واستخدم مقياس المواقف أداةً للبحث، والذي تم بناؤه لهذا الغرض؛ وكانت أبرز النتائج هي: طلاب ثالث ثانوي في مدينة الرياض يقومون بواجبات المواطنة بصورة عامة، طلاب ثالث ثانوي في مدينة الرياض يقومون بواجبات المواطنة التفصيلية تجاه أنفسهم، وتجاه المقيمين غير المسلمين،

(١) فهد بن صالح الحضيف: واقع واجبات المواطنة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض، مجلة البحث العلمي، كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد التاسع عشر، ٢٠١٨م.

وتجاه المواطنين والمقيمين المسلمين، وتجاه الوطن، جاء ترتيب محاور الواجبات حسب قيام طلاب ثالث ثانوي بها كالتالي: الأول: واجبات المواطنة تجاه النفس؛ الثاني: واجبات المواطنة تجاه المقيمين غير المسلمين؛ الثالث: واجبات المواطنة تجاه المواطنين والمقيمين المسلمين؛ الرابع: واجبات المواطنة تجاه الوطن.

٢. دراسة قاسم بن عائل الحربي، ومحمد محمد غنيم سيلم (٢٠١٧): [١] هدفت بيان الأطر النظرية لقضية المواطنة وآليات تنميتها لدى طلبة الجامعة، ورصد جهود جامعة جازان في تنمية المواطنة لدى طلبتها من خلال ممارسة الأنشطة الطلابية، كما هدفت إلى الكشف عن وجهات نظر طلبة جامعة جازان فيما يتعلق بدور الأنشطة الطلابية في تنمية المواطنة لديهم، وبيان مدى تأثر وجهة نظرهم بمتغيرات الدراسة، ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي، وبناء أداة توافرت فيها الخصائص السيكومترية، وتكوّنت في صورتها النهائية من (٣١) فقرة توزعت إلى خمسة محاور رئيسة: النشاط الثقافي والاجتماعي(٨ فقرات)، والرياضي (٧ فقرات)، والمسرحي (٥ فقرات)، والإبداعي (٥ فقرات)، والنشاط الكشفي (٦ فقرات)، وطُبّقت على عينة عشوائية من طلبة جامعة جازان بلغت (٣٠٥) طالبًا، وكشفت النتائج أن موافقة طلبة جامعة جازان على مساهمة النشاط الثقافي والاجتماعي في تنمية المواطنة لديهم قد جاءت بدرجة كبيرة جدًا، وبالنسبة للنشاط الرياضي والمسرحي والإبداعي قد

(١) قاسم بن عائل الحربي، ومحمد محمد غنيم سويلم: تنمية المواطنة لدى طلبة الجامعات السعودية (جامعة جازان أنموذجًا)، كلية التربية، جامعة جازان، ٢٠١٧م.

جاءت بدرجة كبيرة، أما النشاط الكشفي فقد جاءت بدرجة متوسطة، كما بيَّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات الدراسة. وانتهت الدراسة بتقديم تصورًا مقترحًا لتنمية المواطنة لدى طلبة الجامعة باستخدام الأنشطة الطلابية.

٣. دراسة كوثر زيادة (٢٠١٦) [١]: هدفت بيان دور الكشافة الإسلامية الجزائرية في نشر قيم المواطنة من خلال استراتيجياتها من برامج وسياسات واضحة مستمدة من تعاليمها من الدين الإسلامية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينتها من (٥٦) فردًا من أفراد الكشافة، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: صرح مت يزيد عن ٦٩٪ عن حث التنظيم الكشفي على التعرف على تاريخ وثقافة نظم المجتمعات المحلية مما يحقق قيم التسامح والتعايش مع الآخر، كما بينت الحماس والفخر لدى الكشافين أثناء تأدية النشاط الوطني ومعرفة رموز سيادة الدولة، كما أشارت إلى دورها الكبير في الحرص على نشر ثقافة المشاركة والوعي السياسي من خلال تعزيز الانتخابات المختلفة داخلها والأخذ بمبدأ الشورى وتطبيق مبدأ التساوي.

(١) كوثر زيادة: دور الكشافة الإسلامية الجزائرية في غرس قسم المواطنة دراسة ميدانية، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، الجزائر، العدد ٢١ يونيو، ٢٠١٦م.

٤. وحاولت دراسة (Garcia & et. al 2012)[١] الكشف عن أفكار وتوجهات طلاب المدارس الثانوية الاسبانية حول المواطنة، حيث طبقت استبانة على عينة بلغت (٢٤٢٤) من طلاب المرحلة الثانوية من مختلف الصفوف الدراسية في خمس مناطق ذاتية الحكم هي: مدريد، بلاد الباسك، إكستريمادورا، وجزر الكناري، والأندلس. Madrid, the Basque Country, Extremadura, the Canary Islands and Andalusia. وهدفت الاستبانة إلى تقييم وعى الطلاب بالمفاهيم العالمية للمواطنة في عدة أبعاد مختلفة، مثل: الديمقراطية، والتنوع، والعولمة، والتنمية المستدامة، الإمبراطورية والإمبريالية، والطاقة، والتحامل والتمييز والعنصرية والهجرة وحقوق الإنسان. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب يحملون اتجاها تقليديا نحو المواطنة العالمية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان بين أفراد العينة حسب الرتبة والسن، وكانت هناك أيضا اختلافات حسب الجنس، ونوع المدرسة والخلفية الاجتماعية والثقافية للطلاب، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في مفهوم المواطنة بين الطلاب المهاجرين وغير المهاجرين، وأوصت الدراسة بأهمية تطوير وجهة نظر عالمية للمواطنة أكثر توجها إلى تعزيز العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان.

(1) Garcia & et. al (2012). From traditional to cosmopolitan views on citizenship education: A new instrument for evaluation, *Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe* ,Academic Network, published by CiCe, Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University, pp 528 – 537.

٥. دراسة محمد السيد عجاج (٢٠١٠):[١] حول إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية مفهوم المواطنة، توجهات مستقبلية. واستهدفت الدراسة: التعرف على مدى تضمين مفاهيم ومهارات المواطنة في مقررات الصف السادس الابتدائي الحالية. تنمية وعي التلاميذ بمفهوم المواطنة، بطريقة فعالة وإيجابية. عرض بعض التوجهات المستقبلية التي قد تساعد على إكساب التلاميذ مفاهيم ومهارات المواطنة. وقد عرضت الدراسة خبرات بعض الدول في تربية المواطنة. وتوصلت الدراسة إلي مجموعة من التوصيات من أهمها: قيام وزارة التربية والتعليم بنشر ثقافة المواطنة في المجتمع، بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة وبخاصة وسائل الإعلام. إدراج مقررات تنمية المواطنة ضمن برامج مؤسسات إعداد المعلم ومؤسسات التعليم العالي. تنفيذ برامج وطنية لتنمية المواطنة، في ضوء الاستفادة من الخبرات العالمية.

٦. دراسة: عبد الرحمن بن علي الحمود الغامدي (١٤٣٠هـ)[٢] هدفت الدراسة إلى: تحديد مفهوم المواطنة، والقيم المرتبطة بها في الإسلام، تحديد مفهوم الأمن الفكري، وأهميته في الإسلام، الوقوف على العلاقة بين قيم المواطنة والأمن الفكري لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، وذلك من خلال

(١) محمد السيد عجاج: إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية مفهوم المواطنة، توجهات مستقبلية، دراسة ميدانية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠١٠.

(٢) عبد الرحمن بن علي الحمود الغامدي: قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة وعلاقتها بالأمن الفكري من منظور تربوي إسلامي (دراسة ميدانية)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٣٠هـ.

الدراسة الميدانية،، وتم استخدام المنهج الوصفي لمناسبة ذلك مع مقتضيات الدراسة، وتكوَّن مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثالث الثانوي، بمدارس التعليم العام والأهلي بمدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهم (٣٣٣٧) طالب "الدليل الإحصائي، إدارة تعليم البنين بمكة المكرمة"، ثم تم اختيار عينة عشوائية من أولئك الطلاب الذين بلغ عددهم (٨٠٣) ثمانمائة وثلاثة طلاب. وكان من أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية لقيم المواطنة والأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث (بدرجة مرتفعة)، وجود فروق ذات دلالة معنوية لقيم المواطنة والأمن الفكري فيما يتعلق بعبارات المحور الأول والثاني والسادس والسابع بين الطلاب الذين يدرسون في مباني حكومية والطلاب الذين يدرسون في مباني مستأجرة لصالح المباني المستأجرة، وجود فروق ذات دلالة معنوية لقيم المواطنة والأمن الفكري فيما يتعلق بقيم تعظيم الحرمين الشريفين بين طلاب التخصص الشرعي وطلاب التخصص العلمي لصالح طلاب التخصص الشرعي، ظهور فروق ذات دلالة معنوية لقيم المواطنة والأمن الفكري لجميع محاور البحث ويُعزى ذلك إلى التركيبة الديموغرافية للسكان المختلفة في المناطق السكنية الأربعة.

٧. دراسة يوسف محمد سليم أبو سليمة (٢٠٠٩) [(١)]: هدفت إبراز ملامح المواطنة في الفكر التربوي الإسلامي، والكشف عن درجة قيام كليات التربية

(١) يوسف محمد سليم أبو سليمة: المواطنة في الفكر التربوي الإسلامي ودور كليات التربية بغزة في تدعيمها من وجهة نظر طلبتها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠٠٩م.

بدورها في تدعيم المواطنة لدى طلبتها، وبيان أثر متغيرات الدراسة على درجة قيام كليات التربية بدورها في تدعيم المواطنة من وجهة نظر طلبتها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليل للحصول على المعلومات للإجابة عن أسئلة الدراسة، كما بلغت عينة الدراسة (٤٧٨) طالبًا وطالبة في الجامعات الفلسطينية، وبلغ المجتمع الأصلي (٩٥٥٨) طالبا وطالبة، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة، وكان من أهم النتائج: أن كليات التربية لها دور في تدعيم المواطنة لدى طلبتها، وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى كليات التربية في تدعيم المواطنة بين أفراد المستوى الأول والمستوى الرابع لصالح المستوى الرابع، وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى كليات التربية في تدعيم المواطنة تعزى لنوع المؤسسة التعليمية حيث كانت النتيجة الأفضل لصالح جامعة الأزهر.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة أهمية المواطنة بصفة عامة، وأن هذه الدراسات كانت تركز على قضية المواطنة من حيث أبعادها ومكوناتها والعوامل المؤثرة فيها، ولعل ما يميز هذه الدراسة هو تركزيها على الوحدة الوطنية باعتبارها من أبرز متطلبات المواطنة، بالإضافة إلى تركزيها على جانب المناهج الدراسية ومحاولة تعميق دورها في تحقيق الوحدة الوطنية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ورغم ذلك استفادت هذه الدراسة من تلك الدراسات خاصة في إعداد مفاهيمها والتأصيل لها.

الإطار المفاهيمي للدراسة
(مناهج التعليم ومفاهيم الوحدة الوطنية)

الإطار الفلسفي للمواطنة والوحدة الوطنية:

مفهوم المواطن:

"المواطن عضو في دولة له ما لأي شخص من الحقوق والامتيازات التي يكفلها الدستور، وعليه ما على أي شخص آخر من الواجبات التي يفرضها ذلك الدستور"(١).

والمقصود بالمواطن هنا هو من يقيم على الأرض إقامة مستمرة وله حق المشاركة في الانتخابات والتصويت وله من الحقوق مثل ما عليه من الواجبات تجاه وطنه، ويتمتع بكامل الحقوق الإنسانية والمدنية في الدولة التي ينتمي إليها ويشمل هنا الطلاب وغيرهم، وكلمة مواطن إنما أضيفت للشخص من خلال انتمائه للمجتمع وولائه له والقيام بكل مسؤولياته تجاهه، ويؤكد غلاب عبد الكريم (١٩٩٨م) هذا المعنى في تفسير كلمة مواطن "هو المعنى الذي يضاف للإنسان حين ارتباطه بالمجتمع، فهو الإنسان مضافا إليه مدلول من دلالات الوطن، فالوطن في أوسع معانيه يمنح من ينتمي إليه حقوقًا، والتي هي أقرب إلى دلالات وجوده ومجال فعالياته، ويقتضي منه

(١) إبراهيم عبد الله ناصر (٢٠٠٢م): المواطنة، دار مكتبة الرائد العلمية للنشر، الأردن، ص٢١٥.

في مقابل ذلك وبمفهوم الكلمة ودلالاتها القانونية والسياسية، التجنيد لخدمة الوطن وحمايته والدفاع عنه ورفع مكانته والتضحية في سبيله"(١).

مفهوم المواطنة:

اقترن مفهوم المواطنة أو ما يدل عليه من مصطلحات عبر التاريخ بإقرار المساواة للبعض أو للكثرة من المواطنين، على حد وصف (روبرت دال) للممارسة الديمقراطية الراهنة (٢).

وتعد المواطنة أوسع مدى من منطوق الكلمة، فالمواطنة مشتقة من الوطن وما دام الوطن هو القضية وهو الأصل؛ فإن كلمة المواطنة يحتويها إطار أوسع وهو الدولة الوطنية (٣). إن الوطنية عاطفة قوية يشعر بها المواطن تجاه وطنه، إنها ارتباط الفرد إلى قطعة من الأرض، وحب أهلها، والحنين إليها عند التغرب عنها، والدفاع عنها ضد الأخطار التي تهددها، وتجعل الأفراد يشعرون بتماسكهم مع بعضهم بعضا(٤)، ولا تكون الوطنية بالقول بل بالفعل فالوطنية الصادقة تتطلب من المواطن أن يؤدي لوطنه العديد من الواجبات وأن يبذل كل ما في وسعه لرفعة وطنه، والتضحية بكل ما يملك في سبيل الله تعالى ثم في سبيل المحافظة على سلامة وطنه وأمنه واستقراره(٥).

(١) غلاب عبد الكريم: أزمة المفاهيم وانحراف التفكير، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٨، ص٦٠.

(٢) علي خليفة الكواري: الديمقراطية والتنمية في الوطن العربي، سلسلة كتب المستقبل العربي (٣٠)، ط ٣، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،٢٠٠٤، ص ٧٧.

(٣)عاطف الغمري: المواطنة والهوية الوطنية، جريدة الأهرام المصرية، العدد ٤٣٩٢٠، السنة ١٣١، ٢٠٠٧.

(٤) إبراهيم ناصر: التربية المدنية(المواطنة). مكتبة الرائد العلمية، عمان الأردن، د.ت، ص١٢٤.

(٥) سليمان عبد الرحمن الحقيل: الوطنية ومتطلباتها في ضوء تعاليم الإسلام، ط٣، الرياض، ١٤١٧هـ، ص٣٠.

وفي ضوء اهتمام الإسلام بحقوق المواطنة أشار موسى (١٤٢٦هـ) إلى "أن المواطنة التي دعت العقيدة الإسلامية إليها وحفظت حقوقها وواجباتها، وأقامت دعائمها ووطدت أركانها وأسسها هي التي تهدف إلى ائتلاف القلوب والمشاعر وتقوية الروابط بين مواطني البلد الواحد، وهي التي تحدد فيها أهداف المواطنين وغاياتهم حتى يصبحوا كالجسد الواحد"(١).

ويؤكد محمد إبراهيم الحسان (١٤١٦هـ)" أن كلمة (مواطنة) في حقيقتها وعلى مدى الحقب التاريخية أنها ليست "سوى انعكاس أو تعبير عن العلاقة بين الدولة والمواطن، وبالرغم مما يبدو من وضوح المصطلح وتحديده فقد دار جدل شديد بين العديد من الفقهاء والمدارس الفكرية حول طبيعة هذه العلاقة وأطرها والقواعد التي تحكمها والتزامات أطرافها من حيث الحقوق والواجبات"(٢)" والإسلام في رؤيته للمواطنة قد تجنب العيوب والمثالب الخطيرة التي طالت جميع النظريات الوضعية، وذلك من خلال رؤيته الشاملة للمواطنة باعتبارها وسيلة من وسائل تحقيق صلاح المجتمع ومن وسائل تطبيق الشريعة وهيمنتها على مقدرات المجتمع، وليس من كونها وسيلة لتحقيق التوازن في العلاقات بين الدولة والأفراد كما ذهبت إلى ذلك كافة النظريات الوضعية"(٣).

(١) علي حسين موسى: العقيدة الإسلامية وعلاقتها بالوطنية وحقوق المواطنة، مجلة البحوث الأمنية، ج١٤، العدد٣١، كلية الملك فهد الأمنية، الرياض، ١٤٢٦هـ، ص٣٠.

(٢) محمد إبراهيم الحسان (١٤١٦هـ): المواطنة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية، دار الشبل، الرياض، ١٤١٦هـ، ص٢٧.

(٣) محمد عمارة: ضرورات لا حقوق، دار الشروق، جدة، ١٩٩٨، ص٢٨٦.

رؤية الإسلام للمواطنة:

يعد الرسول صلى الله عليه وسلم هو أول من أرسى قواعد المجتمع المسلم الأول في تاريخ البشرية من خلال ما يحمله من قيم العدالة والمساواة بين بني البشر كلهم، وقد مثل المجتمع المدني آنذاك المثالية في حقوق المواطنة وواجباتها، وقد كان ذلك بغض النظر عن كل مذهب عرقي أو طائفي أو ديني، " ولقد وضعت الدولة الإسلامية فلسفة المواطنة هذه في الممارسة والتطبيق في المواثيق والعهود الدستورية منذ اللحظة الأولى لقيام هذه الدولة في السنة الأولى للهجرة، ففي أول دستور لهذه الدولة تأسست الأمة على التعددية الدينية وعلى المساواة في الحقوق والواجبات بين المواطنين المتعددين في الدين والتحديات في الأمة والمواطنة"(١) والرسول صلى الله عليه وسلم هو أول من وضع المعنى الحقيقي للمواطنة، وقد حدد صلى الله عليه وسلم ذلك المعنى من خلال دستور المدينة المنورة، المكون من سبعة وأربعين بندًا تم وضعها على جنبات المدينة المنورة، لكي يلزم الجميع بمسؤولية تطبيقها ويتمثل ذلك في تنظيم العلاقات بين مواطني المدينة على مختلف الأجناس والديانات، وبالتالي فقد أصبح أولئك المواطنين أمة واحدة. " لقد شكلت بنود الصحيفة التي عدهَّا الباحثون كأول دستور قانوني ينظم العلاقة بين سكان المدينة بعضهم ببعض اللبنة الأولى لبوادر تأسيس ما يعرف حاليًا بالمجتمع المدني، الذي يعتمد العدالة والمساواة الإنسانية منهجًا رئيسًا في آليات وسبل التعامل البيني بين أطياف المجتمع الواحد، دون النظر إلى مختلف المتباينات التي تميز

(١) سامي فتحي عمارة: دور أستاذ الجامعة في تنمية قيم المواطنة لمواجهة تحديات الهوية الثقافية جامعة الإسكندرية نموذجًا، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد٦٤، يونيو، المركز العربي للتعليم والتنمية، ٢٠١٠م، ص١٢.

كل فئة عن الأخرى، سـواءً أكانت مادية أو طبقية اجتماعية، أو دينية كذلك، باعتبار أن الجميع متساوون في الحقوق والواجبات التي قررها الله في محكم كتابه، وجاء النبي صلى الله عليه وسلم ليؤكدها فعلًا وسلوكًا"(١).

ولقد ربط الإسـلام معنى الوطنية بالأرض، وحب الوطن شـعور فطري لم ينكره الإسلام، بل نظر إليه على أنه ميل فطري راسخ في النفس فنماه، ولم تقيده مضامين أي نزعة من النزاعات ذات اتجاه عنصري، بل ربط بينه وبين الدين وعمل على إدماج البشـرية بعضـهم ببعض دون تمييز على أسـاس الحدود الجغرافية، فمد بذلك مفهوم الوطن على امتداد العقيدة، ووسـع مفهوم الوطنية لتكون انتماءًا فطريًا إلى الأرض وموالاة دينية لعقيدة الإسـلام وقيمه ومبادئه، فانسـجام الدين والوطنية وامتزاجهما معًا- بحيث تكون الوطنية متشـربة للإسـلام، ويكون الوطن دار له- هو الذي جعل للوطنية هذا المعنى الواسع الذي يتجاوز الحدود الإقليمية، والمعنى المحصور في الأرض، ليرقى به من الأرض إلى القيمة والمكانة والحرمة، ويقرنه بالمبادئ والقيم التي يؤمن بها من يقيم على هذا الأرض(٢).

وفي التاريخ الإسلامي ما يشير إلى مفهوم المواطنة من خلال مجتمع المدينة والذي يسـير وفقًا لتشـريعات الدين الإسـلامي الذي يكفل للمواطنة حقوقه جميعًا، ولعل

(١) زيد علي الفضيل: دستور المدينة، صحيفة المدينة، العدد ١٦٨١٦، مؤسسة المدينة للصحافة والنشر، جدة، ١٤٣٠هـ، ص٢٥.

(٢) هالة مختار الوحش، وأحمد الصاوي طه شادي: متطلبات التربية للمواطنة المناطة بالمدرسة في ضوء التصور الإسلامي (دراسة تحليلية)، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٥٢)، الجزء الثاني، أغسطس، ٢٠١٤م، ص٤٤٤.

سيطرة مبادئ المواطنة هو ما جعل المجتمع الإسلامي يصل إلى مشارق الأرض ومغاربها في فترة زمنية قصيرة بحسب وسائل المواصلات في ذلك الوقت، كما أدى ذلك إلى اعتناق الكثير من الناس – في تلك المجتمعات– الإسلام طواعية واحتيارًا لما وجدوه في تعاليمه وتشريعاته، والتي كانت لحياتهم وعلاقاتهم خير منظم بعد معاناة من الظلم والقهر والعدوان في مجتمعاتهم قبل مجيء الإسلام، ولقد كان لتأسيس الدولة الإسلامية في المدينة المنورة أثرًا واضحًا في تحديد أبعاد مفهوم المواطنة ورسم العلاقات الاجتماعية على منهج المساواة والعدل لجميع أفراد المجتمع(١).

والمتتبع للتاريخ الإسلامي والدولة الإسلامية يلاحظ مدى الاهتمام بواقع الإنسان ومجتمعه، وما يحمله ذلك المجتمع من تباين ديني واقتصادي واجتماعي، فأقرت التعددية الدينية، فلم تكره أحدًا على الدين الإسلامي، وترسيخ مبادئ الوحدة والتعايش الاجتماعي ضمن مجتمع المدينة الواحد المتعدد ثقافيًا، وإقرار الحقوق والملكيات العامة والخاصة، وحفظ حقوق المسلمين وغير المسلمين، والسماحة مع أهل الأديان الأخرى في حفظ حقوقهم والوفاء بالعهد، ويؤكد ذلك ما جاء عن عبد الله بن عمرو رضي الله عنهما، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "من قتل معاهدا لم يرح رائحة الجنة، وإن ريحها توجد من مسيرة أربعين عاما"(٢) وقوله صلى الله عليه

(١) عبد الفتاح أحمد شحاتة: تصور مقترح للارتقاء بمبادئ التربية من أجل المواطنة في العصر الحديث دراسة تحليلية من منظور التربية الإسلامية، مجلة التربية، كلية التربية، العدد ١٨٤، الجزء الثاني، أكتوبر، ٢٠١٩.

(٢) أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري: صحيح البخاري، القاهرة، دار مطابع الشعب، ١٤٢٢هـ، رقم ٦٩١٤، ص ١٢.

وسلم "ألا من ظلم معاهدا، أو انتقصه، أو كلفه فوق طاقته، أو أخذ منه شيئا بغير طيب نفس، فأنا حجيجه يوم القيامة" (١).

ومن هنا يمكن القول أن الإسلام هو من أسس للمواطنة، لأن المواطنة تتطلب ضرورة توافر قدر كبير من الفضائل والقيم التي تعلي من شأن الفرد والمجتمع على حدٍ سواء، فالمواطنة لا تستقيم في مجتمع مختل التوازن، حيث يفقد كل أفراد المجتمع في أعلى شرائحه وفي أحطها مواطنتهم تعبيرًا عن كونهم في الحقيقة لا ينتمون إلى وطن واحد، ولا يواطن أحدهم الآخر، تجمعهم الأرض، ولا يجمعهم ما تتيحه الأرض للإنسان، بينما البلاد التي استقامت فيها المواطنة بمفهومها الوطني والإنساني سارت الحياة فيها نحو الأسمى، ولا حد للسمو(٢).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن المواطنة في الإسلام هي تعبير عن الصلة التي تربط بين المسلم كفرد وعناصر الأمة، وهي الأفراد المسلمين، والحاكم والإمام، وتُتوج هذه الصلات جميعًا الصلة التي تجمع بين المسلمين وحكامهم من جهة، وبين الأرض التي يقيمون عليها من جهة أخرى. وبمعنى آخر فإن المواطنة هي تعبير عن طبيعة

(١) سليمان بن الأشعث أبو داود: سنن أبي داود، كتاب الخراج والإمارة والفيء، باب في تعشير أهل الذمة إذا اختلفوا بالتجارات، بيروت، المكتبة العصرية، د.ت، ج٣، رقم١٧٠، ص ٣٠٥٢.

(٢)أسيل عبد الكريم الشمري: استراتيجيات تنمية مفاهيم المواطنة الصالحة لدى أطفال الروضة من وجهة نظر الهيئة التعليمية، مجلة واسط للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، العدد(٢١)، د.ت، ص٥.

وجوهر الصلات القائمة بين دار الإسلام وهي (وطن الإسلام) وبين من يقيمون على هذا الوطن أو هذه الدار من المسلمين وغيرهم(١).

ويؤكد ذلك القحطاني بقوله إنَّ مفهوم المواطنة من المنظور الإسلامي هي "مجموعة العلاقات والروابط والصلات التي تنشأ بين دار الإسلام وكل من يقطن هذه الدار سواء أكانوا مسلمين أم ذميين أم مستأمنين"(٢).

والمواطنة في الإسلام تعني تعبير عاطفي سلوكي للأفراد يعكس حبهم وولائهم لوطنهم وأمتهم، يقوم على أساس إدراكهم أنهم جزء من هذا الوطن لهم حقوق وعليهم واجبات(٣).

كما "أن المواطنة التي دعت العقيدة الإسلامية إليها وحفظت حقوقها وواجباتها، وأقامت دعائمها ووطدت أركانها وأسسها هي التي تهدف إلى ائتلاف القلوب

(١) فهمي هويدي: المواطنة في الإسلام، مقال منشور بجريدة الشرق الأوسط، العدد ٥٩٠٢، الأربعاء ١/٢٥/ ١٩٩٥، ص١٣.

(٢) سالم علي القحطاني: التربية الوطنية "مفهومها، أهدافها، تدريسها"، مكتب التربية العربي لدول الخليج، رسالة الخليج العربي، ١٩٩٨، ع ٦٦.

(٣) عبد السلام العوامرة، ومحمد الزيون: دور الجامعات الأردنية الرسمية في تعزيز تربية المواطنة وعلاقتها لتنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبة كليات العلوم التربوية من وجهة نظرهم، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ٢٠١٤، ٢٨(١)، ١٨٧- ٢١٨.

والمشـــاعر وتقوية الروابط بين مواطني البلد الواحد، وهي التي تحدد فيها أهداف المواطنين وغاياتهم حتى يصبوا كالجسد الواحد"(١).

ومن هذا المنطلق تؤكد النصـــوص من القرآن الكريم والســـنة النبوية، أن مبدأ المواطنة والحفاظ على حقوق غير المسلمين في المنظمة الإسلامية مبدأ أصيل في التراث الإســلامي. ولعل مفهوم المواطنة من المفاهيم المهمة التي يرى الباحثان زيادة الدراســة فيها لما تمثله من أهمية بالغة في تحديد أنماط السلوك لدى الأفراد وما يترتب على ذلك السلوك من تصرفات للأفراد في ضوء الحقوق والواجبات(٢).

ويمكن القول بأن مفهوم المواطنة في الإسـلام هو تعبير عن الصـلة التي تربط بين المســلم كفرد وعناصـــر الأمة، وهي الأفراد المســـلمين، والحاكم والإمام، وتتوج هذه الصـلاة جميعًا الصـلة التي تجمع بين المسـلمين وحكامهم من جهة، وبين الأرض التي يقيمون عليها من جهة أخرى. وبمعنى آخر فإن المواطنة هي تعبير عن طبيعة وجوهر الصـلات القائمة بين دار الإسـلام وهي (وطن الإسـلام) وبين من يقيمون على هذا الوطن أو هذه الدار من المسلمين وغيرهم).

(١) علي حســين موســى: العقيدة الإســلامية وعلاقتها بالوطنية وحقوق المواطنة، مجلة البحوث الأمنية، ج١٤، العدد٣١، كلية الملك فهد الأمنية، الرياض، ١٤٢٦هـ، ص٣.

(٢) عبد الرحمن بن علي الحمود الغامدي: قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة وعلاقتها بالأمن الفكري من منظور تربوي إسـلامي "دراسـة ميدانية"، رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٣٠هـ، ص٣٢.

مفهوم الوطنية:

الوطنية في أصـــلها اللغوي مشـــتقة من الوطن حيث يقال[١]: وَطَنَ يطنُ وطنًا بالمكـان: أقام به، وأوطن إيطـانًا بالمكـان: أقام بـه، والوطن جمع "أوطـان": أي منزل إقامة الإنسـان وُلد فيه أو لم يولد، والمواطن: الذي نشـأ معك في وطن واحد أو الذي يقيم معك فيه.

وبناء على ذلك فإن الوطنية تعرف بأنها: "ارتباط الفرد بقطعة من الأرض تعرف باسم الوطن"[٢].

كما تعرف بأنها: "تعلق الشـــخص بوطن معين، ومن يعيش فيه من ناس وما يسوده من نظم، وحبه له، والولاء له، والشعور الوطني غريزة طبيعية تدفع الإنسـان إلى التعصب للوطن"[٣].

ويمكن تحديد الوطنية بأنها: حب الأرض التي نشأ عليها الإنسـان، وانتماء وولاء لقيم ومبادئ الحق والخير، والوطنية ليســت اعتداء على حقوق الآخرين، بل دفاع عن

(١) لويس معلوف، المنجد في اللغة، الطبعة الثامنة عشرة، (بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٦٥م) ص٩٠٦.

(٢) ابن خلدون سـاطع الحصـرى، "الوطنية والقومية"، أبحاث مختارة في القومية العربية – سـلسـلة التراث القومي، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، يونية ١٩٨٥م) ص٢٣.

(٣) عاطف محمد سـعيد: "فعالية برنامج يعتمد على الأنشـطة المرتبطة بالدراسـات الاجتماعية في تنمية مفهوم التربية المدنية لدى تلاميذ الصـــف الرابع بالتعليم الأســـاســـي"، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، العدد الأول، يناير ٢٠٠٠م، ص١٢٧.

الحقوق والالتزام بالواجبات تجاه الوطن الذي نشأ فيه الإنسان وتعلق به منذ صغره، فالوطنية ليست تطرفًا أو إرهابًا، ولكنها انتماء وهدف وانطلاق إلى المستقبل.

أسس المواطنة ومرتكزاتها وفق الرؤية الإسلامية:

تقوم نظرة الإسلام للمواطنة م على مجموعة من الأسس أهمها[١]:

- أن هدف المواطنة في الإسلام هو إقامة المجتمع الصالح طبقًا للرؤية الإسلامية.
- أن التطبيقات العامة لفكرة المواطنة يجب أن تنطلق من منطلقات شرعية، إذ لا يجوز مثلًا الحديث عن إطار عام لحرية الرأي خارج التصور الإسلامي لفكرة الحرية.
- أن المواطنة عبارة عن مجموعة من العلاقات المتبادلة بين الأرض الإسلامية وبين من يقيم عليها من حكام ومحكومين مسلمين وغيرهم، وبين هؤلاء بعضهم البعض.
- أن مصالح أطراف المواطنة في الإسلام لا تتعارض، كما هو حال مصالح أطراف المواطنة في الفكر الغربي فمصالح أفراد المجتمع الإسلامي تدور حول هدف واحد وهو إقامة المجتمع الإسلامي الصالح المطبق لشرع الله.

كما أن المواطنة في الإسلام مرتكزها الأساسي الواجبات بخلاف المواطنة في الفكر الغربي والتي ترتكز على حقوق وواجبات، وأن ذلك مرده إلى أن المواطنة في

(١) الحسان، محمد إبراهيم. (١٤١٦هـ). المواطنة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية. ج١. الرياض: دار الشبل، ص٦٧.

الفكر الغربي ينظمها أطراف المواطنة أنفسهم عن طريق تنازع المصالح فيما بينهم بحسبانها حقوقًا لهم إما بأصل وجودهم أو بالعقد الرابط بينهم، وأما المواطنة في الإسلام فالذي ينظمها هو الله عز وجل فهو الذي أوجد أطراف المواطنة وهو أعلم بمصالحها، حيث أوجب الله على كل طرف من أطراف المواطنة مجموعة من الواجبات الشرعية هي بالنسبة للطرف الآخر حقوًا، ولذلك يسعى كل طرف من أطراف المواطنة للقيام بهذه الواجبات رغبة في الأجر من الله وخشية من عقابه، ولذلك كان لفظ "واجبات" أصدق وأقوى من لفظ "حقوق"(١).

مكونات المواطنة:

للمواطنة عناصر ومكونات أساسية ينبغي إن تكتمل حتى تتحقق المواطنة وهذه المكونات هي:

أولًا: الانتماء: يُعرف الانتماء بأنه النزعة التي تدفع الفرد للدخول في إطار اجتماعي فكري معين بما يقتضيه هذا من التزام بمعايير وقواعد هذا الإطار وبنصرته والدفاع عنه في مقابل الأطر الاجتماعية والفكرية الأخرى(٢). وعلى الرغم من إن مفهوم الانتماء الاجتماعي يعاني من التعقيد والغموض، فانه يُعد من أكثر المفاهيم تداولًا في الأدبيات السوسيولوجية والتربوية المعاصرة، ويميل الباحثون في علم الاجتماع

(١) عبد الرحمن زيد الزنيدي: المواطنة ومفهوم الأمة الإسلامية، وكالة المطبوعات والبحث العلمي، وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، الرياض، ١٤٢٦هـ، ص٢٧.

(٢) نجلاء عبد الحميد راتب: الانتماء الاجتماعي للشباب المصري: دراسة سوسيولوجية في حقبة الانفتاح، مركز المحروسة للنشر، القاهرة، ١٩٩٩، ص ٥٧.

إلى تحديد الانتماء الاجتماعي للفرد وفقًا لمعيارين أساسيين متكاملين هما: العامل الثقافي الذاتي الذي يأخذ صورة الولاء لجماعة معينة أو عقيدة محددة، ثم العامل الموضوعي الذي يتمثل في معطيات الواقع الاجتماعي الذي يحيط بالفرد أي الانتماء الفعلي للفرد أو الجماعة، فالولاء هو الجانب الذاتي في مسألة الانتماء يعبر عن أقصى حدود المشاركة الوجدانية والشعورية بين الفرد وجماعة الانتماء(١).

ثانيًا: الحقوق: إن مفهوم المواطنة يتضمن حقوقًا يتمتع بها جميع المواطنين وهي في نفس الوقت واجبات على الدولة والمجتمع، وبالتالي فان معظم الدساتير في تحديدها لحقوق المواطن ترجع إلى مواثيق حقوق الإنسان.

ثالثًا: الواجبات تختلف الدول عن بعضها العض في تحديد درجة ونوعية الواجبات المترتبة على مواطنيها باختلاف الفلسفة التي تقوم عليها الدولة، فالدولة في العراق مثلًا ترى بان المشاركة في الانتخابات واجب وطني، بينما لا ترى دولًا أخرى ذلك.

رابعًا: المشاركة المجتمعية: إن من أبرز سمات المواطنة أن يكون المواطن مشاركًا في الأعمال المجتمعية، والتي من أبرزها الأعمال التطوعية فكل إسهام يخدم الوطن

(١) علي أسعد وطفة: نسق الانتماء الاجتماعي وأولوياته في المجتمع الكويتي المعاصر: مقاربة سوسيولوجية في جدل الانتماءات الاجتماعية واتجاهاتها، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، مجلس النشر العلمي في الكويت، العدد ١٠٨، السنة ٢٩، ٢٠٠٣، ص١٣٣.

ويترتب عليه مصالح دينية أو دنيوية كالتصدي للشبهات وتقوية أواصر المجتمع، وتقديم النصيحة للمواطنين وللمسئولين يجسد المعنى الحقيقي للمواطنة.

خامسًا: القيم العامة: وتعني أن يتخلق المواطن بالأخلاق الإسلامية والتي منها[1]:

- الأمانة: ومن معاني الأمانة عدم استغلال الوظيفة أو المنصب لأي غرض شخصي.
- الإخلاص: ويشمل الإخلاص لله في جميع الأعمال، والإخلاص في العمل الدنيوي وإتقانه، والإخلاص في حماية الوطن.
- الصدق: فالصدق يتطلب عدم الغش أو الخداع أو التزوير، فبالصدق يكون المواطن عضوًا نافعًا لوطنه.
- الصبر: يعد من أهم العوامل التي تساعد على ترابط المجتمع واتحاده.
- التعاضد والتناصح: بهذه القيمة تجعل المجتمع مترابطًا، وتتألف القلوب وتزداد الرحمة فيما بينهم.

(١) محمد خلف الشيخ: المواطنة الصالحة، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط١، ١٤٢٠هـ، ص٧٤.

أبعاد المواطنة:

توسعت فكرة المواطنة في القرن العشرين لتشمل حقوق الإنسان الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بعد التطور الذي حصل بإقرار الشرعة الدولية لحقوق الإنسان وأسفر عن تشييد مفهوم "دولة الرعاية".(١)

وفي هذه الصدد، أمكن تحديد أربعة أبعاد رئيسية للمواطنة تتمتع بدرجة كبيرة من الديناميكية والترابط الوثيق في إطار السياق الراهن للعولمة وما تحمله من متغيرات متنوعة، وهي: (٢)

١. البعد المدني للمواطنة الذي يشير إلى أسلوب حياة المواطنين في المجتمع الديمقراطي، ويتضمن مجموعة القيم التي تشمل حرية التعبير عن الرأي والمساواة أمام القانون، وحرية الاجتماع وتكوين الجمعيات والوصول إلى المعلومات. بالإضافة إلى القيود المفروضة على قدرة الحكومة في صنع واتخاذ القرارات المتعلقة بالمواطنين والجماعات والمؤسسات ذات المصالح الخاصة في المجتمع.

٢. البعد السياسي للمواطنة الذي يشير إلى مجموعة الحقوق والواجبات السياسية التي تضمن تمتع الفرد بالحق في التصويت والانتخاب والمشاركة السياسية

(١)ديفيد هيلد، نماذج الديمقراطية، ترجمة فاضل جتكر، بغداد: معهد الدراسات الإستراتيجية، 2007، ص 143

(2) Hebert, Y., & SEARS, A. (2003) Citizenship education. The Canadian Education Association, retrievedfrom Available at http://www.cea-ace.ca/media/en/Citizenship_Education.pdf.

وتقلد المناصب العامة، وتبدو المواطنة اليوم أقرب إلى نمط سلوكي مدني والى مشاركة نشطة ويومية في حياة المجتمع أكثر مما هي وضع قانوني مرتبط بمنح الجنسية، فالمواطن الصالح مشارك في الحياة العامة بكل تفاصيلها؛ وهذا الوضع يشمل حرية تشكيل الأحزاب، حق التظاهر، الاعتصام، والمساهمة في تشكيل النظام السياسي.

٣. البعد الاجتماعي الاقتصادي للمواطنة الذي يشير إلى مجموعة العلاقات التي تربط ما بين أفراد المجتمع في سياق اجتماعي معين، وتتطلب ضرورة تمتعهم بالولاء والانتماء والتضامن الاجتماعي بالإضافة إلى حقوقهم في التمتع بالرفاهية والكفاية الاقتصادية، مثل: تمتعهم بالحق في العمل، والحد الأدنى من وسائل المعيشة وكسب الرزق، والعيش في بيئة آمنة.

٤. البعد الثقافي للمواطنة الذي يشير إلى مدى الوعي بالتراث الثقافي المشترك للمجتمع، وكذلك الاعتراف بأبعاد التنوع الثقافي وحقوق الأقليات، وتأكيد مبدأ المساواة القانونية وحماية الفرد من كافة أشكال التمييز التي تظهر بسبب عضويته في مجموعة أو فئة معينة في المجتمع

٥. البعد القانوني: من المؤكد إن المواطنة هي في المقام الأول وضع قانوني، وهذا الوضع يشمل قبل كل شيء حق التصويت والانتخاب، لكنه أيضًا مجموعة حقوق وحريات يجب أن يتمتع بها المواطن دون قيود غير التي يفرضها المجتمع، فالمواطنة قانونيًا تعني علاقة الفرد بالدولة كحقيقة جغرافية وسياسية تُحددها وتحكمها النصوص الدستورية والقانونية والتي تحدد وعلى قاعدة

المساواة الحقوق المختلفة للأفراد والواجبات التي عليهم تجاه المجتمع والوسائل التي يتم من خلالها التمتع بالحقوق والإيفاء بالواجبات. وعادة ما تكون رابطة (الجنسية) معيارًا أساسيًا لتحديد من هو المواطن وبناءًا عليها تترتب الحقوق والواجبات السياسية، والمدنية، والاقتصادية، والاجتماعية.

مفهوم الوحدة الوطنية:

الوحدة الوطنية هي الأثر الذي يحدث نتيجة أسباب معينة في المجتمع، حيث تقود هذه الأسباب إلى ترابط الشعب مع بعضه البعض؛ بحيث يمنع هذا الترابط أي دعوات انفصالية في البلاد، وأنه لإدامة الوحدة الوطنية لابد من معرفة الأسباب التي تؤدي إلى تدميرها، مثل: انعدام الأمن، وتأكيد المصلحة الخاصة على المصلحة العامة، و التمييز بين المواطنين من قبل الحكومة، ووجود محسوبية في أجهزة الدولة، وتعرف الموسوعة العربية العالمية الوحدة الوطنية بأنها "تعبير قويم يعني حب الفرد وإخلاصه لوطنه الذي يشمل الانتماء إلى الأرض والناس والعادات والتقاليد والفخر بالتاريخ والتفاني في خدمة الوطن. ويوحي هذا المصطلح بالتوحد مع الأمة"(١).

(١) الموسوعة العربية العالمية: الرياض مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، ١٩٩٦، ص٢٦٣.

كما تعرف الوحدة الوطنية بأنها "الشعور الجمعي الذي يربط بين أبناء الجماعة ويملأ قلوبهم بحب الوطن والجماعة، والاستعداد لبذل أقصى الجهد في سبيل بنائهما، والاستعداد للموت دفاعًا عنهما"(١).

والوحدة الوطنية هي قيام رابطة قوية بين مواطني دولة معينة، تقوم على عناصر واضحة يحس بها الجميع ويؤمنون بها، ويستعدون للتضحية في الدفاع عنها(٢). ويرى جواد بولس: " أنها تعنى التعايش بين المجموعات الدينية والعرقية داخل الدولة ". أما عبد العزيز الرفاعى، فيرى أنها تجمع كل المواطنين تحت راية واحدة من أجل تحقيق هدف سام هو فوق أي خلاف أو تحزب في ظل ولاء أسمى يدين به كل فرد من أفراد المجتمع، ويحكم انتمائه للوطن، بحيث يجب هذا الانتماء أي انتماء طائفي أو مذهبي(٣).

وهي عند عبد الرحمن خليفة تعني: عدم وجود صراع محلي في المجتمع أو عدم وجود تفاعلات تتصف بالعنف(٤).

كما رأى آخرون أن مفهوم الوطنية استمد من مفهوم كلمة الوطن الذي هو عامل دائم وأساسي للوحدة الوطنية، ومنها كانت كلمة وطنيّ، وهي ما يوصف بها

(1) Patrick, J (2009). Teacher the Responsibilities of Patriotism Unity, ERIC Digest, Bloomington, IN:ERIC Clearinghouse for social studies/ social Science education, IN.ED332929, p12

(٢) سليمان محمد الطماوي: الوحدة الوطنية،، القاهرة: مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٤

(٣) جواد بولس: الكيان اللبناني و الوحدة اللبنانية، المجلة اللبنانية للعلوم السياسية، العدد ٢، ١٩٧٠

(٤) عبد الرحمن خليفة: أيديولوجية الصراع السياسي، القاهرة: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٩.

كل شـــخص يقيم في الوطن كتعبير عن انتمائه لمجتمعه وتفانيه في خدمته والإخلاص له، والأسـاس في الوحدة الوطنية هو الانسـان الذي يعيش في الوطن، الذي ارتبط به تاريخيًا واجتماعيًا واقتصـــاديًا، وكان اختياره لهذا الوطن عن طيب خاطر لكن يرى آخرون أنها تعني حب الوطن بســـبب طول الانتماء إليه، وأنها تختلف عن القومية بما تعنيه من حب للأمة بسبب ترابط أفرادها ببعضهم البعض، بسبب الاعتقاد، أو وحدة الأصل، أو الاشتراك في اللغة والتاريخ والتماثل في ذكريات الماضي، لكن هناك توافق بين الوطنية والقومية على اعتبار أنّ حب الوطن يتضـــمن حب الأرض والوطن، وأن الوطنية تنطبق على القومية بشـــرط أن يكون الوطن هو مجموع الأراضـــي التي تعيش عليها الأمة وتدير سياستها الدولة(١).

وبحسـب تعريف عبد السـلام إبراهيم بغدادي أن الوحدة الوطنية هي وجود نوع من الاتفاق والوفاق على ثقافة وطنية مشـــتركة وإطار من التفاعل الســـياســـي والاقتصـادي والاجتماعي بين النظام السـياسـي وأعضـاء الجماعة الوطنية من جانب، وبين الجماعات الإثنية المختلفة (بعضـــها عن بعض) من جانب آخر، يحدث يتحقق التفاعل والتلاحم بين جميع أعضـاء الجماعة الوطنية (عموم سكان دولة)، بغض النظر عن انتماءاتهم الإثنية المختلفة (بين أغلبية وأقليات) أو خلفياتهم الثقافية الســـياســـية الفرعية أو انتمائهم الإقليمية أو القبلية(٢). كما أورد نفس الباحث السـابق تعريفًا آخر

(١) إبراهيم محمد أحمد بلولة: الوحدة الوطنية والقيم الروحية، مجلة دراســـات دعوية، العدد ٣٠، يوليو ٢٠١٠، ص٢.

(٢) عبد السـلام إبراهيم بغدادي: الوحدة الوطنية ومشـكلة الأقليات في إفريقيا، بيروت: مركز دراسـات الوحدة العربية، ١٩٩٣.

للوحدة الوطنية، حيث عرَّفها بأنها الظاهرة أو الواقعة الاجتماعية التي تتجسد في تفاعل وتواصل جميع أعضاء الجماعة الوطنية، أي جميع سكان الدولة من أجل تحقيق أهداف مشتركة تخدم مصالحهم جميعًا، دون أن يعنى ذلك إلغاء الخصوصيات الفرعية لبعض أعضاء الجماعة الوطنية (عموم السكان) من جانب، وبما يميزهم ككل من جانب آخر عن غيرهم من الجماعات الوطنية الأخرى بسمات ثقافية معينة، بحيث لا تشكل تلك الخصوصية الفرعية عائقًا أو مانعًا، أمام إظهار جميع أعضاء الجماعة الوطنية الواحدة، أي أبناء الوطن الواحد (أغلبية أو أقليات) في هوية ثقافية وطنية واحدة أو مشتركة، إزاء غيرهم من الجماعات الوطنية الأخرى أي أبناء الأوطان أو الدول الأخرى[1].

أبعاد الوحدة الوطنية:

مفهوم الوحدة الوطنية له أبعاد متعددة، تختلف تبعا للزاوية التي يتم تناوله منها، و من هذه الأبعاد ما يلي[2]:

١. **البعد المعرفي/ الثقافي:** حيث تمثل المعرفة عنصرًا جوهريًا في نوعية المواطن الذي تسعى إليه مؤسسات المجتمع، ولا يعني ذلك بأن الأمي ليس مواطنًا يتحمل مسؤولياته ويدين بالولاء للوطن، وإنما المعرفة وسيلة تتوفر للمواطن لبناء مهاراته

(١) المرجع السابق.

(٢) إبراهيم محمد بلولة: الوحدة الوطنية والقيم المعنوية، مجلة دراسات دعوية، السودان، العدد (٢٠) يوليو، شعبان ١٤٣١هـ، ٢٠١٠، ص (١١٩ – ٢٥٦)

وكفاءاته التي يحتاجها. كما أن تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية ينطلق من ثقافة الناس مع الأخذ في الاعتبار الخصوصيات الثقافية للمجتمع.

٢. **البعد المهاراتي**: ويقصد به المهارات الفكرية، مثل: التفكير الناقد، والتحليل، وحل المشكلات... وغيرها، حيث أن المواطن الذي يتمتع بهذه المهارات يستطيع تمييز الأمور ويكون أكثر عقلانية ومنطقية فيما يقول ويفعل.

٣. **البعد الاجتماعي**: ويقصد بها الكفاءة الاجتماعية في التعايش مع الآخرين والعمل معهم.

٤. **البعد الانتمائي التوحدي**[١]: أو البعد الوطني ويقصد به غرس انتماء التلاميذ لثقافاتهم ولمجتمعهم ولوطنهم وتوحدهم مع هذه الثقافة الداعمة لثقافة الوحدة الوطنية.

٥. **البعد الديني أو القيمي**: مثل العدالة والمساواة والتسامح والحرية والشورى، والديمقراطية.

٦. **البعد المكاني**: وهو الإطار المادي والإنساني الذي يعيش فيه المواطن، أي البيئة المحلية التي يتعلم فيها ويتعامل مع أفرادها، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال

(١) عبد الحميد المنشاوي: تصور مقترح لمقرر لدعم الوحدة الوطنية لطلاب المرحلة الثانوية الفنية ومعرفة مدى وعي معلمي المواد الفلسفية بأهميتها، المؤتمر العلمي الحادي عشر: التربية وحقوق الإنسان، مايو، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، ٢٠٠٧م، ١٢ – ١٤.

المعارف والمواعظ في غرفة الصف، بل لابد من المشاركة التي تحصل في البيئة المحلية والتطوع في العمل البيئي.

أهمية تعزيز الوحدة الوطنية وأهدافها لدى طلاب التعليم الثانوي:

تأتي أهمية تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية لدى طلاب التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية من حيث أنها عملية متواصلة لتعميق الحس والشعور بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به، وغرس حب النظام والاتجاهات الوطنية، والأخوة والتفاهم والتعاون بين المواطنين والشعور بالاتحاد معهم، واحترام النظم والتعليمات، وتعريف الطلاب بمؤسسات بلدهم، ومنظماته الحضارية، وأنها لم تأتِ مصادفة بل ثمرة عمل دؤوب وكفاح مستمر، ولذا من واجبهم احترامها ومراعاتها. كما أن أهداف تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية لدى طلاب التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية لا تتحقق بمجرد تسطيرها وإدراجها في الوثائق الرسمية، بل إن تحقيق الأهداف يتطلب ترجمتها إلى إجراءات عملية وتضمينها المناهج والكتب الدراسية.

وتتمثل أهمية تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية لدى طلاب التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في أنها:

- تدعّم وجود الدولة الحديثة، والدستور الوطني.
- تسهم في الحفاظ على استقرار المجتمع.
- تنمّي مهارات اتخاذ القرار والحوار واحترام الحقوق والواجبات لدى الطلاب.

- تنمّي القيم الديمقراطية، والمعارف المدنية[١].

ويمكن القول بأن هدف تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية لدى طلاب التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية هو مساعدة الطلاب على:

- أن يكونوا مواطنين مطلعين وعميقي التفكير يتحلون بالمسؤولية، ومدركين لحقوقهم وواجباتهم.
- تطوير مهارات المشاركة والقيام بأنشطة ايجابية ومسؤولية.
- تعزيز نموهم الروحي، والأخلاقي، والثقافي، وأن يكونوا أكثر ثقة بأنفسهم.
- تشجعهم على القيام بدور ايجابي في مدرستهم وفي مجتمعهم وفي العالم.
- تطوير مهارات الاستقصاء والاتصال[٢].

معوقات الوحدة الوطنية[٣]:

للوحدة الوطنية لابد من إدراكها والتصدي لها ومن هذه المهددات:

١. الاستعلاء الثقافي: عندما تمارس مجموعة من المواطنين استعلاء على المجموعات الوطنية الأخرى على أساس أنها صاحبة الحق الأوحد في الوطن

(١) محمد بن خلفان الشيدي: التربية الوطنية في المناهج الدراسية بسلطنة عمان،ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل المواطنة في المنهج المدرسي، مسقط، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤، ص٢٤، ٢٥.

(٢) سالم علي القحطاني: التربية الوطنية "مفهومها، أهدافها، تدريسها"، مكتب التربية العربي لدول الخليج، رسالة الخليج العربي، ع ٦٦، ١٩٩٨، ص١٣.

(٣) إبراهيم محمد أحمد بلولة، مرجع سابق، ص١٨، ١٩.

وأن ثقافتها هي الأصـــل والآخرون تبعًا لها، فإن ذلك من شـــأنه أن يهدد الوحدة الوطنية حيث يشـعر الآخرون بالدونية تجاه الثقافة الغالبة، وهذا من شـأنه أن يؤدي إلى توجس المجموعات الصـغيرة بسـبب ضـعفها وقلتها وقوة الآخرين وكثرتهم خوفًا من امتصـاصـها وذوبانها، مما يجعلها تتوجس من أي نشاط يقوم به الآخرون فتفسره بأنه يستهدفها ويسعى لاستئصالها.

٢. عدم المســـاواة في الحقوق والواجبات: إذا كانت الدولة تميز بين مواطنيها بحسب المعتقد أو الثقافة أو الأثنية، أو أي فارق غير العطاء فإن ذلك يعتبر أكبر مهدد للوحدة الوطنية، وقد توصل الفكر الإنسـاني إلى أن المواطنة هي الأساس للحقوق والواجبات لأن الانتماءات الأخرى لا تحقق التماسك ولا الوحدة في الوطن الواحد القائم على التعددية.

٣. الاستفزاز: إن الإنسـان السـوي هو الذي يحترم الآخرين ويقدرهم لأنه يحترم نفســـه، ويعامل الناس كما يحب أن يعاملوه، كما أنه لا يقبل الذل والمهانة والإساءة لنفسه، مطلوب منه ألا يسيء للآخرين ولا يهينهم ولا يذلهم، وقد نهى الإســلام عن كل ما من شــأنه أن يحط من كرامة الإنســان، ودعا إلى احترام المعتقـدات وعـدم الإســـاءة إليهـافـالاختلاف مع الآخرين لا يبيح الإسـاءة ولا الاسـتفزاز، فالسـخرية والاسـتهزاء والإشـارات المسـتفزة تعيق الوحدة الوطنية.

آليات تحويل التعددية المجتمعية لخدمة الوحدة الوطنية:

لما كان من الضروري تحقيق الوحدة والتكامل من خلال تحويل المجتمع التعددي إلى مجتمع متجانس ثقافيًا يقوم على التعددية السياسية كمطلب ضروري. يصبح من المهم البحث عن آليات هذا التحول، ونعرض لهم بإيجاز في النقاط التالية:(١)

١. الإقرار بالتنوع وتبني مبدأ الحوار الفكري المتواصل.

٢. العمل على تحقيق المساواة السياسية والاقتصادية والثقافية.

٣. تقديم فرص متساوية للتعليم والوظائف لكافة الجماعات.

٤. العمل على تحقيق المشاركة لكافة الأفراد والجماعات.

٥. ضـــرورة الاتجاه إلى الفيدرالية واللامركزية لما يمكن أن تعمل عليه من تدعيم للمشاركة والإسهام في عملية اتخاذ القرار، وتعدد مراكزه.

ولقد كان للتجربة الماليزية في إدارة المجتمع متعدد الأعراق أثر فعال في دفع الظاهرة التعددية، أو دفع الحديث عن التعددية الاجتماعية" إلى بؤرة الاهتمام والتركيز.

(١) أحمد صدقي الدجاني، التعددية السياسية في التراث العربي الإسلامي، في: ندوه التعددية السياسية في الوطن العربي، ٢٦- ١٩٨٩/٣/٢٨، منتدى الفكر العربي، عمان، ص ص ٣٠:٣٤.

فقد أدى احترام وتسامح الكل لثقافة الآخر إلى أن تصبح ماليزيا آمنة ومستقرة. ولهذا أصبح النمو الاقتصادي سريعًا وارتفع نصيب العرقيات أكثر بكثير من ثروة البلاد الاقتصادية الأصلية.

ومما لا شك فيه أن وصفة ماليزيا للتكامل والاندماج الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، ليست قاعدة جامدة وسريعة، ولكنها نتيجة لطريقة تجاوب تجاه مواقف معينة. فلو كان الماليزيون جامدين وغير راغبين في القيام بتعديلات لما أصبح كل ذلك التكامل ممكنًا.

دور التعليم والثقافة والتربية في تحقيق الوحدة الوطنية(١):

للتعليم والتربية دور في تحقيق الوحدة الوطنية من خلال التعريف بتاريخ البلاد والأمم، ودراسة النظام السياسي للشعوب والدول، وتعريف الأفراد بحقوق وطنهم وحقوقهم، وهو ما يمكن أن يحدث نوعًا من الوعي لدى أفراد الشعب، بأنهم ينتمون لدولة واحدة، تتخطى الجماعات الصغيرة، كالعائلة أو القبيلة أو القرية، و وسيلة ذلك هي المدرسة التي تساعد على إحساس مشترك بالوحدة الوطنية، وأن يحل الولاء للدولة محل الولاء للقبيلة. فالمدرسة تغرس في نفوس طلابها روح الحوار والمناقشة في كل ما يكون عليه خلافٌ في الرأي، وهذا سيعودهم على المناقشة لأمورهم الهامة، وسيطور الإحساس بالتسامح إزاء الآخرين المخالفين لهم.

(١) باقر جاسم محمد، الهوية الوطنية: محاولة في التعريف الوظيفي: من الإنترنت .http:/www.ahewar.org

كما أن الثقافة الواحدة بما تشمله من أدب وعلم وتربية، يعبر عن الجانب المادي والروحي في المجتمع، على اعتبار أن الحياة الاقتصـــادية، والاجتماعية للأفراد تتأثر بمعتقداتهم الجماعية وأســـلوبهم و وســـيلتهم في تنظيم ســـلوكهم وعاداتهم وتقاليدهم وأخلاقهم وفنونهم، كما يكون تناقل الثقافة من جيل لآخر، وتأثر الأجيال بها من خلال اكتساب الفرد للخصائص الثقافية لجماعة أخرى، بالاتصال والتفاعل، وهذا سيجعلها مصـــدر قوة دافعة لإحداث التماســـك والترابط داخل الجماعة، وقياداتهم الذين يتصرفون وفق ثقافتهم الخاصة، كما تؤثر الثقافة في سلوك الفرد وقيمه السياسية، ولها دور في تحقيق التناسق، والانسجام في أداء مختلف المؤسسات والتنظيمات المشرفة على النظام السياسي، وعلى إستراتيجيته في تحقيق الوحدة الوطنية.

مجالات أهداف المناهج الدراسية ودورها في تعميق المواطنة

اختار (بلوم وزملاؤه) تصنيفا للأهداف التعليمية في مجالات ثلاثة هي:

المجال المعرفي ٢- المجال الوجداني ٣ – المجال المهاري (النفس حركي)

وفي ما يلي وصف لكل مجال و تضمينه التربية من أجل المواطنة:

مجال الأهداف المعرفية لتعميق المواطنة.

الأهداف المعرفية: هي الأهداف الأكثر شيوعًا في أنظمتنا التعليمية وبنظرة ناقدة لهذه الأنظمة نجد أنها موجهة نحو اكتساب الطالب المعرفة أو المعلومات أكثر من تنمية قدرات التعامل مع هذه المعرفة(١).

- **الأساليب التي تساعد في تكوين وتنمية الجوانب المعرفية لتعميق الوحدة الوطنية.**

١. تكوين المعلومات الجديدة، حول المواطنة.
٢. العمل على تنمية المهارات الفكرية والملكات الإبداعية لدى الطلاب لتحقيق النمو العقلي لديهم.
٣. تنمية مهارات اتخاذ القرار والحوار واحترام الحقوق و الواجبات لدى الطلاب.
٤. تعريف الناشئة بمؤسسات بلدهم، ومنظماته الحضارية.
٥. أن يكونوا مواطنين مطلعين وعميقي التفكير يتحلون بالمسؤولية، ومدركين لحقوقهم وواجباتهم.
٦. تعميق نموهم الثقافي، وأن يكونوا أكثر ثقة بأنفسهم.
٧. تنمية القيم الاجتماعية، والمعارف المدنية.

(١) مهدي محمود سالم: الأهداف السلوكية تحديدها- مصادرها- صياغتها- تطبيقاتها، (الطبعة الثانية)، الرياض، مكتبة العبيكان، ١٤١٩هـ.

مجال الأهداف المهارية لتعزيز الانتماء الوطني.

الأهداف المهارية (النفس حركية): تعد هذه الأهداف من الأهداف المركبة، وتتطلب تآزرًا حركيًا ونفسيًا وعصبيًا، والاستجابة الحركية مثل: الكتابة، والقراءة، والمحاورة، والسباحة، والجري، والرسم، والطباعة، واستخدام الكمبيوتر، والنجارة. . والنطق(١)

- **الأساليب التي تساعد في تكوين وتنمية الجوانب المهارية لتعميق الوحدة الوطنية.**

١. الاهتمام بالجانب الجمالي للكتاب المتضمن للمنهج.

٢. تنمية مهارات اتخاذ القرار والحوار واحترام الحقوق والواجبات لدى الطلاب.

٣. تشجعهم على لعب دور إيجابي في مدرستهم وفي مجتمعهم وفي العالم.(٢)

٤. توعية الناشئة بضرورة المحافظة على مرافق الوطن العامة، كالثروة المائية، والطرقات، والمنشآت العامة، ومؤسسات الدولة، باعتبارها ملك للجميع، وثروة وطنية.

٥. تطوير مهارات المشاركة والقيام بأنشطة ايجابية ومسئولة.

(١) المرجع السابق.

(٢) عيوري، وآخرون: دور المدرسة الأساسي في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ، دراسة، اليمن، ٢٠٠٥.

٦. من خلال البرامج والأنشطة المتنوعة الصفية وغير الصفية.

٧. الممارسات الفعلية لبعض الأعمال الوطنية، كالمشاركة في المناسبات الوطنية، وتنظيف الشواطئ.

٨. المناقشات والمناظرات حول مفهوم وضرورة الوحدة الوطنية.

مجال الأهداف الوجدانية لتعميق الوحدة الوطنية.

الأهداف الوجدانية: يقصد بالأهداف الوجدانية أنها الأهداف المرتبطة بالقيم المستمدة من العقائد والتقاليد، وتقوم على ربط المعلومات التي تقدم للمتعلم بوجدانه لكي يسلك سلوكًا وجدانيًا تجاه الأشخاص أو الأشياء أو الموضوعات، وتتعلق هذه الأهداف بالآراء والميول وأوجه التقدير والمواقف أو الاتجاهات والقيم وأساليب التكيف في الحياة(١).

تأتي أهمية تربية المواطنة الوجدانية من حيث إنها عملية متواصلة لتعميق الحس والشعور بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به، كما أن أهداف تربية المواطنة لا تتحقق بمجرد تسطيرها وإدراجها في الوثائق الرسمية، بل إن تتحقق من خلال بلورتها كعقيدة وميول وجدانية يؤمن بها الطلاب ويعيش من أجلها.

(١) مهدي محمود سالم، مرجع سابق.

- **الأساليب التي تساعد في تكوين وتنمية الجوانب الوجدانية لتعزيز الانتماء للوطن.**

١. الشعور بأهمية هذه البلاد ومكانتها العظيمة.

٢. تضمين المنهج القصص الوطنية.

٣. استثمار البيئة والأماكن لتنمية الاستجابات الوطنية، بتعريف الناشئة بمؤسسات بلدهم، ومنظماته الحضارية بتضمينها كجزء من المنهج.

٤. غرس حب النظام والاتجاهات الوطنية، والأخوة والتفاهم والتعاون بين المواطنين.

٥. احترام النظم والتعليمات، وواجبات المواطنة، بتنمية الحس والشعور بالواجب تجاه المجتمع.

٦. غرس روح الولاء، والانتماء.

٧. تعزيز الإحساس بمشكلات المجتمع، والمساهمة في حلها.

٨. المحافظة على استقرار وتماسك المجتمع.

٩. تنمية احترام النظم والتعليمات، والاتجاهات الوطنية.

تحديد الأهداف السلوكية لتعميق الوحدة الوطنية:

تظهر أهمية تحديد الأهداف السلوكية والإجرائية عند صياغة المنهج لتعميق الوحدة الوطنية، في تحقيق الفوائد التالية:

١. تسهل صياغة أهداف التربية بالمواطنة وتحقيقها.

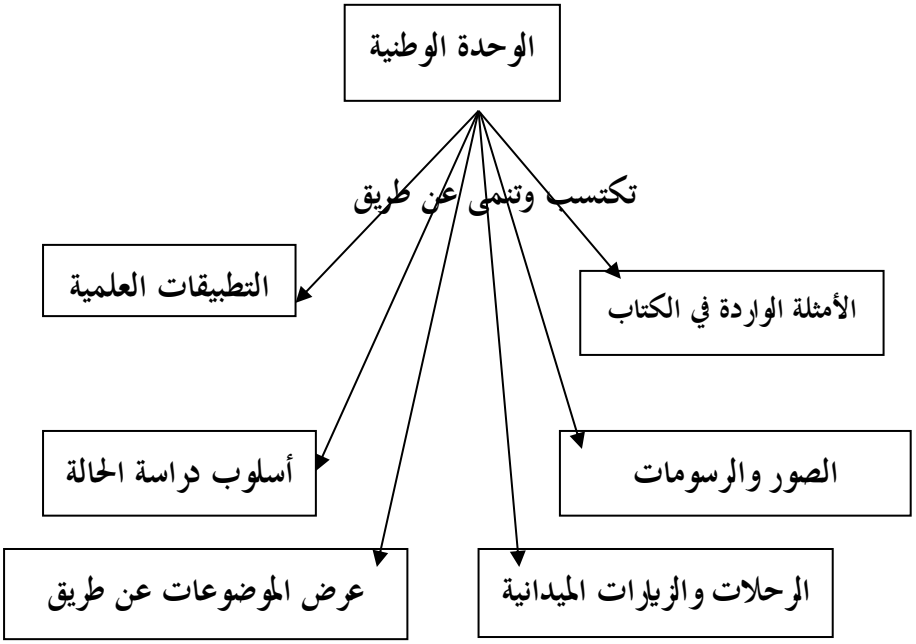
٢. تمكن المعلم من أن يقوم بعملية تحليل المحتوى الدراسي للمقررات واستنتاج أهداف الوحدة الوطنية.

٣. تكشف للمعلم الأساليب التدريسية المناسبة مثل: طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، الأنشطة المناسبة لتعزيز الوحدة الوطنية.

٤. تؤدي إلى تحقيق وطنية أعمق، لأن الجهود ستتركز حول تحقيق أهداف مقصودة، بدلا من أن تبدد أو توجه لتحقيق نتائج سلبية لا تخدم مقاصد الوحدة الوطنية.

وسائل تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية في المناهج الدراسية:

هناك عدة صور يمكن بها تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية في المناهج الدراسية، يمكن توضيحها من خلال الشكل التالي(١): (٢)



(١) لولوة خليفة الخليفة: تجربة مملكة البحرين في مجال تعزيز تربية المواطنة في المناهج الدراسية،ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل المواطنة في المنهج المدرسي، مسقط، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤، ص٣٩.

(٢) فايزة بنت محمد حسن: دور المقررات الدراسية للمرحلة الثانوية في تنمية المواطنة، دراسة مقدمة إلى اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي (التربية والمواطنة)، المنعقد في منطقة الباحة، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٦هـ.

نتائج الدراسة:

١. **تمت الإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي ينص على:** ما مدى تناول مناهج المرحلة الثانوية لمفاهيم الوحدة الوطنية؟ **من خلال الإطار المفاهيمي لها.**

١. **الإجابة عن التساؤل الثاني للدراسة والذي ينص:** كيف يمكن تدعيم مفاهيم الوحدة الوطنية في مناهج المرحلة الثانوية؟ وذلك من خلال مقررات المواد التالية (العلوم الدينية – والاجتماعيات– واللغة العربية– واللغة الإنجليزية) من حيث:

أولًا – احتواء وثيقة السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية على أهداف واضحة لتعزيز مفهوم الوحدة الوطنية.

للتعليم الثانوي مكانة خاصة في السلم التعليمي، لأنه يقوم على إعداد الشباب والفتيات لمواصلة التعليم الجامعي، وقد بينت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والصادرة من اللجنة العليا لسياسة التعليم عام (١٣٩٠ هـ) أن للمرحلة الثانوية طبيعتها الخاصة من حيث سن الطلاب وخصائص نموهم فيها، وهي تستدعي ألوانًا من التوجيه والإعداد وتضم فروعًا مختلفة، وهذه المرحلة تشارك غيرها من المراحل في تحقيق الأهداف العامة للتربية والتعليم، بالإضافة لما تحققه من الأهداف الخاصة. وقد حددت الوثيقة (٣٣) هدفًا من الأهداف العامة منها (١٦) هدفًا وطنيًا وتمثل حوالي نسبة ٤٨٪ من مجمل الأهداف.

ثانيًا – عدد أهداف تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية ونسبته إلى بقية الأهداف في الوثيقة للمرحلة الثانوية. وقد حددت الوثيقة (١٤) هدفًا خاصًا للمرحلة الثانوية منها (١١) هدفًا وطنيًا وتمثل نسبة ٧٩٪ تقريبًا من الأهداف كلها.

ثالثًا– عدد أهداف تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية ونسبته إلى بقية الأهداف للمرحلة الثانوية في المقررات موضوع الدراسة وهي كما يلي:-

١. العلوم الدينية: بدراسة منهج المرحلة الثانوية في تعليم طلاب التعليم الثانوي، وُجد أنه قد احتوى على (٣٠) هدفًا خاصًا بالعلوم الدينية منها (١٥) هدفًا تشتمل على مضمون الوحدة الوطنية، أي ما نسبته (٥٠ %) من الأهداف.

٢. الاجتماعيات: وبدراسة منهج المرحلة الثانوية في تعليم طلاب التعليم الثانوي، وُجد أنه قد احتوى على (٣٠) هدفًا خاصًا بتدريس المواد الاجتماعية "التاريخ والجغرافيا" منها (١٤) هدفًا تشتمل على مضامين الوحدة الوطنية، أي بنسبة حوالي (٤٧ %) من مجموع الأهداف.

٣. اللغة العربية: بدراسة منهج المرحلة الثانوية في تعليم طلاب التعليم الثانوي، وُجد أنه قد احتوى على (١٧) هدفًا خاصًا بتدريس اللغة العربية منها هدف واحد أشتمل على مضمون الوحدة الوطنية، أي بنسبة (٦٪) من مجموع الأهداف تقريبًا.

٤. اللغة الإنجليزية: أما بالنسبة للأهداف العامة لتدريس اللغة الإنجليزية بالتعليم الثانوي، فقد بلغت (٧) أهداف، ولم يرد ذكر الوطن أو الوحدة الوطنية

صـــريحًا في الأهداف الوجدانية وإنما وجد هدف واحد يتطرق للدفاع عن الإسلام ضد أعدائه(١).

الإجابة عن التساؤل الثالث للدراسة:

ما المقترحات لتعزيز الوحدة الوطنية لدى طلاب التعليم الثانوي لكل مقرر من المقررات الدراسية موضوع الدراسة؟

١- مقترحات خاصة بمقررات "العلوم الدينية والاجتماعيات":

إن مقررات العلوم الدينية والاجتماعيات غنية بالمعلومات والمفاهيم التي تعزز مفهوم الوحدة الوطنية وتحتاج فقط إلى تفعيل من خلال عملية التدريس داخل الفصـول، لذلك نقترح بعض الأهداف التي يمكن أن توضـع للمعلمين القائمين على تدريس هذه المقررات، ويمكن عرض بعض هذه الأهداف التي يمكن من خلالها تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية في هذه المقررات وهي كما يلي:

- غرس العقيدة الإسلامية الصحيحة المبنية على الوسطية والعدل والمساواة وتعميقها في نفوس الطلاب من خلال تدريس مادة التوحيد.
- إكساب الطلاب المعارف والمهارات المتضمنة للأخلاق الإسلامية بتدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية التي تتضـمن توجيه سلوكياتهم وممارستها عمليًا وملاحظتها وتعديلها (في المدرسة والمنزل).

(١) فايزة بنت محمد حسن، مرجع سابق، ص١٤، ١٨.

- ترجمة موضوعات مادة الفقه إلى سلوك عملي ممارس من قبل المعلم والطالب داخل الصف المدرسي وخارجه.
- إكساب الطلاب المهارات والقيم والاتجاهات التي تنمي لديهم حب الوطن وأفراده والذود عنه حين الحاجة.
- تنمية مهارات الطلاب في المناقشة والحوار وتقبل الرأي الآخر ومعرفة حقوق المواطنة العامة وأن الوحدة الوطنية محمودة ما لم تتعارض مع النصوص الشرعية وذلك من خلال تدريس مقررات العلوم الدينية والاجتماعيات.
- تنمية روح الولاء لولي الأمر وهو مقصد من مقاصد الشريعة الإسلامية، ومعرفة أن الخروج على ولي الأمر انشقاق ومعصية.
- تأصيل معنى الوحدة الوطنية بغرس روح المبادرة للعمل في نفوس الطلاب من خلال مشاركتهم في الأعمال الخيرية والتطوعية[1].

٢- مقترحات خاصة بمقررات اللغة العربية:

- المجال في مقررات اللغة العربية واسع لإضافة أهداف وطنية يمكن أن تنمي الشعور بحب الوطن والولاء له، كما ينبغي أن يكون على رأس الأهداف

(1) Long street , W(2007). alternative futures and the social studies , in ravens and saxe (Eds) , hand book on teaching social issues, national council for the social studies, Washington, dc , pp. 317-260

التربوية لجميع المراحل الدراسية المختلفة مساعدة المتعلمين على تنمية اتجاهات إيجابية نحو الوطن وقيمه ونحو الوحدة الوطنية.

- إذا تم تحقيق هدف وطني واحد خلال كل درس فهذه نسبة جيدة وملائمة لئلا يكون الأمر مقحمًا ومفتعلًا، وحتى يؤتي ثماره المرجوة بطريقة غير متكلفة.

- بالنسبة للأهداف الوطنية في كل مادة كانت ضئيلة إلى حد ما، وقد لا تتحقق معها الفائدة الوطنية المرجوة، لذا نرى إضافة هدف وطني محدد لكل درس من دروس مقررات اللغة العربية يتم إصداره في دليل المعلم.

- ينبغي إلزام المعلم بتنفيذ ما يكفل تحقيق الهدف الوطني بطريقة غير متكلفة في أثناء الدرس واختيار النشاط المناسب لذلك.

- أخيرًا ينبغي الاهتمام باختيار موضوعات تنمي الحس الوطني في جميع المقررات، كإضافة أبيات ذات معان وطنية في مادة الأدب والبلاغة والنقد؛ حيث المجال الواسع لتحليل المعاني، وهذا من شأنه تقريب الطالب أكثر من الهدف المطلوب.

٣- مقترحات خاصة بمقررات "اللغة الإنجليزية":

- المنهج الدراسي لابد أن يقوم على الأصالة والتجديد المستمر، والمتابعة الدائمة لما يجد في الساحة من معطيات وتضمين البرامج التعليمية والمقررات للأحداث والمشكلات الجارية بالمجتمع وكذلك القضايا المتعلقة بالمجتمع

الدولي والأوضاع الحالية للعالم الإسلامي والعربي وإكساب المتعلمين الرؤية الجيدة التي تتفق ورأي الإسلام وتوجهات المجتمع حيال هذه القضايا عن طريق تضمين المقرر لمواضيع يتم فيها مناقشة الطلاب لبعض من هذه القضايا التي تهم الفرد في مجتمعه وإيجاد حلول من وجهة نظرهم لها وهذا يعتبر بمثابة تنمية للتفكير الناقد. والمعلم عندما يحاور التلميذ في هذه القضايا يمكن أن يستشف طريقة تفكيره، وبالتالي يتمكن من التقويم إن كان هناك خلل ما. (يمكن تطبيقه في مادة التعبير ودروس المناقشة باللغة الإنجليزية)[١].

- لا بد من تضمين المناهج الدراسية لقيم الوحدة الوطنية، ومن أهمها القيم التي من شأنها بث روح الإخلاص والولاء لهذا الوطن والحرص على أمنه واستقراره.
- يجب ألا يقتصر "تعزيز الوحدة الوطنية" فقط على منهج يدرس وخاضع لموضوعات وأسابيع وأسئلة واختبارات بحيث يتحول إلى منهج تقليدي يكون فيه هم المعلم الأول الانتهاء من المنهج دون التركيز على الهدف العلمي من هذه المادة. إن تعزيز الوحدة الوطنية في نفوس الطلاب يجب أن يتم بشكل تلقائي من خلال تضمين المنهج موضوعات من شأنها تعزيز هذه المشاعر

(١) ايفينس كارين (٢٠٠٠). تشكيل مستقبليات التعلم من أجل الكفاية والمواطنة، ترجمة خميس بن حميدة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

ومن خلال الأمثلة المطروحة والمعروضة بشكل يشد انتباه الطلاب، كالتي يتدرب عليها الطلاب في أمثلة قواعد اللغة مثلًا[1].

- يجب إدراج الأهداف الوجدانية والوطنية داخل كل درس حتى يقوم المعلم بترجمتها وتحقيقها داخل كل حصة نظريًا وعمليًا وعدم ترك استخراج هذه الأهداف، وهذا يرسخ أدب الحوار والمحادثة الذي يعزز الوحدة الوطنية والانتماء لهذا الوطن وتعميق الولاء لولاة الأمر.

ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أبرزها ما يلي:

١. احتواء وثيقة السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية على أهداف واضحة لتعزيز مفهوم الوحدة الوطنية.

٢. عدد أهداف تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية ونسبته إلى بقية الأهداف في الوثيقة للمرحلة الثانوية. وقد حددت الوثيقة (١٤) هدفًا خاصًا للمرحلة الثانوية منها (١١) هدفًا وطنيًا وتمثل نسبة ٧٩٪ تقريبًا من الأهداف كلها.

٣. عدد أهداف تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية ونسبته إلى بقية الأهداف للمرحلة الثانوية في المقررات موضوع الدراسة وهي كما يلي: العلوم الدينية: بدراسة منهج المرحلة الثانوية في تعليم طلاب التعليم الثانوي، وُجد أنه قد احتوى

(1) Center For Civic Education(2008). National Standers for Civic and Government, from the world wide web: http://www. Civiced.org/stds-htm, p27.

على (٣٠) هدفًا خاصًـــا بالعلوم الدينية منها (١٥) هدفًا تشـــتمل على مضـــمون الوحدة الوطنية، أي ما نســـبته (٥٠ %) من الأهداف، الاجتماعيات: وبدراســـة منهج المرحلة الثانوية في تعليم طلاب التعليم الثانوي، وُجد أنه قد احتوى على (٣٠) هدفًا خاصًـــا بتدريس المواد الاجتماعية "التاريخ والجغرافيا" منها (١٤) هدفًا تشـــتمل على مضـــامين الوحدة الوطنية، أي بنســـبة حوالي (٤٧ %) من مجموع الأهداف، اللغة العربية: بدراســة منهج المرحلة الثانوية في تعليم طلاب التعليم الثانوي، وُجد أنه قد احتوى على (١٧) هدفًا خاصًـــا بتدريس اللغة العربية منها هدف واحد أشـتمل على مضـمون الوحدة الوطنية، أي بنسـبة (٦٪) من مجموع الأهداف تقريبًا، للغة الإنجليزية: أما بالنسـبة للأهداف العامة لتدريس اللغة الإنجليزية بالتعليم الثانوي، فقد بلغت (٧) أهداف، ولم يرد ذكر الوطن أو الوحدة الوطنية صريحًا في الأهداف الوجدانية وإنما وجد هدف واحد يتطرق للدفاع عن الإسلام ضد أعدائه.

٤. قدمت الدراســة بعض المقترحات لتعزيز الوحدة الوطنية لدى طلاب التعليم الثانوي لكل مقرر من المقررات الدراســية موضــوع الدراســة، وكانت على النحو التالي:

أ- مقترحات خاصـــة بمقررات "العلوم الدينية والاجتماعيات: وهي كما يلي: غرس العقيدة الإسلامية الصحيحة المبنية على الوسطية والعدل والمســـاواة وتعميقها في نفوس الطلاب من خلال تدريس

مادة التوحيد، إكساب الطلاب المعارف والمهارات المتضمنة للأخلاق الإسلامية بتدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية التي تتضمن توجيه سلوكياتهم وممارستها عمليًا وملاحظتها وتعديلها (في المدرسة والمنزل)، ترجمة موضوعات مادة الفقه إلى سلوك عملي ممارس من قبل المعلم والطالب داخل الصف المدرسي وخارجه، إكساب الطلاب المهارات والقيم والاتجاهات التي تنمي لديهم حب الوطن وأفراده والذود عنه حين الحاجة، تنمية مهارات الطلاب في المناقشة والحوار وتقبل الرأي الآخر ومعرفة حقوق المواطنة العامة وأن الوحدة الوطنية محمودة ما لم تتعارض مع النصوص الشرعية وذلك من خلال تدريس مقررات العلوم الدينية والاجتماعيات، تنمية مهارات الطلاب في التعامل الصحيح المستمد من المنهج النبوي مع أفراد المجتمع ومشكلاته والتأكيد على الوسطية والاعتدال، تنمية روح الولاء لولي الأمر وهو مقصد من مقاصد الشريعة الإسلامية، ومعرفة أن الخروج على ولي الأمر انشقاق ومعصية، تأصيل معنى الوحدة الوطنية بغرس روح المبادرة للعمل في نفوس الطلاب من خلال مشاركتهم في الأعمال الخيرية والتطوعية.

ب- مقترحات خاصة بمقررات اللغة العربية، وهي كما يلي: المجال في مقررات اللغة العربية واسع لإضافة أهداف وطنية يمكن أن تنمي

الشـــعور بحب الوطن والولاء له، كما ينبغي أن يكون على رأس الأهداف التربوية لجميع المراحل الدراســـية المختلفة مســـاعدة المتعلمين على تنمية اتجاهات إيجابية نحو الوطن وقيمه ونحو الوحدة الوطنية، إذا تم تحقيق هدف وطني واحد خلال كل درس فهذه نسبة جيدة وملائمة لئلا يكون الأمر مقحمًا ومفتعلًا، وحتى يؤتي ثماره المرجوة بطريقة غير متكلفة، بالنسبة للأهداف الوطنية في كل مادة كانت ضئيلة إلى حد ما، وقد لا تتحقق معها الفائدة الوطنية المرجوة، لذا نرى إضـــافة هدف وطني محدد لكل درس من دروس مقررات اللغة العربية يتم إصـــداره في دليل المعلم، ينبغي إلزام المعلم بتنفيذ ما يكفل تحقيق الهدف الوطني بطريقة غير متكلفة في أثناء الدرس واختيار النشاط المناسب لذلك، ينبغي أيضًا مطالبة المعلم بضـــرورة تدوين الأهداف الوطنية لكامل المقرر في بداية ســـجل الإعداد الكتابي حينما تدون الأهداف العامة لمادته، وتدوين الهدف ضمن أهداف الدرس اليومية، أخيرًا ينبغي الاهتمام باختيار موضوعات تنمي الحس الوطني في جميع المقررات، كإضافة أبيات ذات معان وطنية في مادة الأدب والبلاغة والنقد؛ حيث المجال الواســـع لتحليل المعاني، وهذا من شـــأنه تقريب الطالب أكثر من الهدف المطلوب.

ج- مقترحات خاصة بمقررات "اللغة الإنجليزية"، وهي كما يلي: المنهج الدراسي لابد أن يقوم على الأصالة والتجديد المستمر، والمتابعة الدائمة لما يجد في الساحة من معطيات وتضمين البرامج التعليمية والمقررات للأحداث والمشكلات الجارية بالمجتمع وكذلك القضايا المتعلقة بالمجتمع الدولي والأوضاع الحالية للعالم الإسلامي والعربي وإكساب المتعلمين الرؤية الجيدة التي تتفق ورأي الإسلام وتوجهات المجتمع حيال هذه القضايا عن طريق تضمين المقرر لمواضيع يتم فيها مناقشة الطلاب لبعض من هذه القضايا التي تهم الفرد في مجتمعه وإيجاد حلول من وجهة نظرهم لها وهذا يعتبر بمثابة تنمية للتفكير الناقد. والمعلم عندما يحاور التلميذ في هذه القضايا يمكن أن يستشف طريقة تفكيره، وبالتالي يتمكن من التقويم إن كان هناك خلل ما. (يمكن تطبيقه في مادة التعبير ودروس المناقشة باللغة الإنجليزية)، لا بد من تضمين المناهج الدراسية لقيم الوحدة الوطنية، ومن أهمها القيم التي من شأنها بث روح الإخلاص والولاء لهذا الوطن والحرص على أمنه واستقراره، يجب ألا يقتصر "تعزيز الوحدة الوطنية" فقط على منهج يدرس وخاضع لموضوعات وأسابيع وأسئلة واختبارات بحيث يتحول إلى منهج تقليدي يكون فيه هم المعلم الأول الانتهاء من المنهج دون التركيز على الهدف العلمي من هذه المادة. إن تعزيز الوحدة الوطنية في نفوس الطلاب

يجب أن يتم بشكل تلقائي من خلال تضمين المنهج موضوعات من شأنها تعزيز هذه المشاعر ومن خلال الأمثلة المطروحة والمعروضة بشكل يشد انتباه الطلاب، كالتي يتدرب عليها الطلاب في أمثلة قواعد اللغة مثلًا، يجب إدراج الأهداف الوجدانية والوطنية داخل كل درس حتى يقوم المعلم بترجمتها وتحقيقها داخل كل حصة نظريًا وعمليًا وعدم ترك استخراج هذه الأهداف، وهذا يرسخ أدب الحوار والمحادثة الذي يعزز الوحدة الوطنية والانتماء لهذا الوطن وتعميق الولاء لولاة الأمر، تصميم وإنتاج وتقديم برامج نشطة معينة حول الوطن والحفاظ على الوحدة الوطنية البعيدة عن العصبيات الجاهلية، وتفعيلها من خلال البرامج الإرشادية وحصص النشاط والإذاعة وغير ذلك من الأنشطة المختلفة.

التوصيات:

من خلال الورقة لوحظ احتواء المقررات موضوع الدراسة لمفاهيم وافية عن الوحدة الوطنية وهذا يعني أنه لا حاجة لإفرادها بمقررات خاصة بها، بل يجب اتخاذ كافة التدابير اللازمة لتمكين المعلمين في جميع التخصصات من تنميتها بوضع مفهوم الوحدة الوطنية نصب أعينهم والعمل على تحقيقه من خلال استخدام استراتيجيات خاصة في التدريس ومنها ما يلي:

١. الاهتمام بتعزيز مفهوم الوحدة الوطنية اهتمامًا خاصًا بدءً من تدريب الطالب المعلم بالجامعات أو كليات التربية فترة التدريب العملي على التدريس وحتى يمارسه كمهنة.

٢. تزويد المقررات الدراسية بأهداف تحقق مضمون الوحدة الوطنية من خلال توجيهات وإرشادات خاصة تعين المعلم على تحقيق تلك الأهداف، وأنشطة وتقويم نهاية كل درس تنفذ داخل الصف وخارجه بحيث تحقق في مجملها تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية لدي المتعلمين.

٣. تضمين محتوى المناهج التعليمية بما يساعد على تأهيل الطلاب للمشاركة والتفاعل مع القضايا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المحلية والدولية.

٤. تشجيع الأنشطة الطلابية المدرسية التي تنمي مختلف المهارات والقيم والاتجاهات الايجابية لدى الطلاب ومن ضمنها الوحدة الوطنية.

٥. عقد دورات تدريبية للمشرفين التربويين والمعلمين في أثناء الخدمة يتم خلالها إكسابهم المهارات والاتجاهات اللازمة لتعزيز أهداف الوحدة الوطنية من خلال التدريس.

٦. عمل دراسات مشابهة لمقررات دراسية أخرى في مراحل التعليم الثلاث في المملكة العربية السعودية لمعرفة ما تحتويه من معارف ومهارات وقيم واتجاهات تنمي الوحدة الوطنية وتفعيلها من خلال عملية التعليم في المدارس.

٧. ضـــرورة إعداد دورات إرشـــادية لكل معلمي التعليم الثانوية، بحيث تجعلهم على وعي وفهم وإدراك بجميع أبعاد الوحدة الوطنية.

٨. ضرورة تقديم كليات التربية بعض البرامج والمواد والمقررات الدراسية التي تجعل طلابها – معلمي المستقبل – على فهم ومسئولية بأبعاد الوحدة الوطنية.

٩. إعداد أدلة مرجعية لمعلمي التعليم الثانوي توضـــح لهم أهمية تعزيز الوحدة الوطنية لطلابهم.

١٠. إعداد مقاييس لتقدير نمو الجوانب الوجدانية بما فيها الهوية الوطنية عند الطلاب في المراحل الثلاث.

مراجع الدراسة

إبراهيم عبد الله ناصر (٢٠٠٢م): المواطنة، دار مكتبة الرائد العلمية للنشر، الأردن.

إبراهيم محمد أحمد بلولة: الوحدة الوطنية والقيم الروحية، مجلة دراسات دعوية، العدد ٣٠، يوليو ٢٠١٠.

إبراهيم محمد بلولة: الوحدة الوطنية والقيم المعنوية، مجلة دراسات دعوية، السودان، العدد (٢٠) يوليو، شعبان ١٤٣١هـ، ٢٠١٠، ص (١١٩ – ٢٥٦)

إبراهيم ناصر، المواطنة، عمان: دار مكتبة الرائد العلمية، ٢٠٠٢.

إبراهيم ناصر: التربية المدنية(المواطنة). مكتبة الرائد العلمية، عمان الأردن، د.ت.

ابن خلدون ساطع الحصرى، "الوطنية والقومية"، أبحاث مختارة في القومية العربية – سلسلة التراث القومي، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، يونية ١٩٨٥م).

أحمد صدقي الدجاني، التعددية السياسية في التراث العربي الإسلامي، في: ندوه التعددية السياسية في الوطن العربي، ٢٦– ١٩٨٩/٣/٢٨، منتدى الفكر العربي، عمان.

ايفينس كارين (٢٠٠٠). تشكيل مستقبليات التعلم من أجل الكفاية والمواطنة، ترجمة خميس بن حميدة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

باقر جاسم محمد، الهوية الوطنية: محاولة في التعريف الوظيفي: من الإنترنت http:/www.ahewar.org.

بركة زامل الحوشان: أهمية المؤسسات التعليمية في تنمية الوعي الأمني، دراسة مقدمة لندوة المجتمع والأمن، خلال الفترة من ٢١-١٤٢٥/٢/٢٤هـ، كلية الملك فهد الأمنية، الرياض (١٤٢٥هـ)

تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003: نحو إقامة مجتمع المعرفة، عمان: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003.

جواد بولس: الكيان اللبناني و الوحدة اللبنانية، المجلة اللبنانية للعلوم السياسية، العدد ٢، ١٩٧٠.

خليل عبيد الحازمي: الحوار الوطني ودوره في تعزيز الأمن الوطني للمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ٢٠٠٨.

ديفيد هيلد، نماذج الديمقراطية، ترجمة فاضل جتكر، بغداد: معهد الدراسات الإستراتيجية، 2007.

رضا هندي جمعة مسعود: تصور مقترح لمناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية لتنمية الانتماء والولاء الوطني في ضوء تحديات العولمة، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠١١.

سالم علي القحطاني: التربية الوطنية "مفهومها، أهدافها، تدريسها"، مكتب التربية العربي لدول الخليج، رسالة الخليج العربي، ع ٦٦، ١٩٩٨.

سليمان عبد الرحمن الحقيل: الوطنية ومتطلباتها في ضوء تعاليم الإسلام، ط٣، الرياض، ١٤١٧هـ.

سليمان محمد الطماوي: الوحدة الوطنية،، القاهرة: مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٤.

عاطف الغمري: المواطنة والهوية الوطنية، جريدة الأهرام المصرية، العدد ٤٣٩٢٠، السنة ١٣١، ٢٠٠٧.

عاطف محمد سعيد: "فعالية برنامج يعتمد على الأنشطة المرتبطة بالدراسات الاجتماعية في تنمية مفهوم التربية المدنية لدى تلاميذ الصف الرابع بالتعليم الأساسي"، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، العدد الأول، يناير ٢٠٠٠م.

عبد الحفيظ عبد الله المالكي: نحو بناء إستراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم العلوم الشرطية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، (١٤٢٧).

عبد الحميد المنشاوي: تصور مقترح لمقرر لدعم الوحدة الوطنية لطلاب المرحلة الثانوية الفنية ومعرفة مدى وعي معلمي المواد الفلسفية بأهميتها، المؤتمر العلمي الحادي عشر: التربية وحقوق الإنسان، مايو، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، ٢٠٠٧م.

عبد الرحمن بن علي الحمود الغامدي: قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة وعلاقتها بالأمن الفكري من منظور تربوي إسلامي (دراسة ميدانية)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٣٠هـ.

عبد الرحمن خليفة: أيديولوجية الصراع السياسي، القاهرة: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٩.

عبد الرحمن عبد القادر الحفظي دور التربية الوطنية في تنمية المواطنة في المجتمع السعودي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، (١٤٢٧هـ).

عبد السلام إبراهيم بغدادي: الوحدة الوطنية ومشكلة الأقليات في إفريقيا، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٣.

عبد الله بن ناجي آل مبارك. (٢٠٠٥) قراءة في مفهوم الوحدة الوطنية. جريدة الرياض– الخميس ٥ ربيع الأول ١٤٢٦، ١٤ أبريل ٢٠٠٥، عدد ١٣٤٤٣.

عبد الله بن ناصر الصبيح: المواطنة كم يتصورها طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقة ذلك ببعض المؤسسات الاجتماعية، ورقة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي/ الباحة/ السعودية، ٢٠٠٥م.

عبير يفهم ديرانية: ظاهرة التعصب ومظاهرها لدى الطلاب الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقاتها بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية والأكاديمية رسالة دكتورة غير منشود الجامعة الأردنية عمان، ٢٠٠٣.

علي أسعد وطفة: نسق الانتماء الاجتماعي وأولوياته في المجتمع الكويتي المعاصر: مقاربة سوسيولوجية في جدل الانتماءات الاجتماعية واتجاهاتها، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، مجلس النشر العلمي في الكويت، العدد ١٠٨، السنة ٢٩، ٢٠٠٣.

علي حسين موسى: العقيدة الإسلامية وعلاقتها بالوطنية وحقوق المواطنة، مجلة البحوث الأمنية، ج١٤، العدد٣١، كلية الملك فهد الأمنية، الرياض، ١٤٢٦هـ.

علي خليفة الكواري: الديمقراطية والتنمية في الوطن العربي، سلسلة كتب المستقبل العربي (٣٠)، ط ٣، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٤.

علي خليفة الكواري: مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية، المستقبل العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 264، ٢٠٠١.

علي وطفة، والأحمد عبد الرحمن: التعصب ماهية وانتشارها في الوطن لعربي عالم الفكر ٣٠(٣)، ٢٠٠٢، ٧٠-١٢٤.

عيوري، وآخرون: دور المدرسة الأساسي في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ، دراسة، اليمن، ٢٠٠٥.

غلاب عبد الكريم: أزمة المفاهيم وانحراف التفكير، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٨.

فايز محمد أخضر، وآخرون: دور المقررات الدراسية للمرحلة الثانوية في تنمية المواطنة، دراسة مقدمة للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي، إدارة تعليم البنين، الباحة،(١٤٢٦هـ).

فايزة بنت محمد حسن: دور المقررات الدراسية للمرحلة الثانوية في تنمية المواطنة، دراسة مقدمة إلى اللقاء الثالث عشـــر لقادة العمل التربوي (التربية والمواطنة)، المنعقد في منطقة الباحة، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٦هـ.

لولوة خليفة الخليفة: تجربة مملكة البحرين في مجال تعزيز تربية المواطنة في المناهج الدراســـية، ورقة عمل مقدمة إلى ورشـة عمل المواطنة في المنهج المدرسـي، مسـقط، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤.

لويس معلوف، المنجد في اللغة، الطبعة الثامنة عشرة، (بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٦٥م).

محمد إبراهيم الحسان (١٤١٦هـــ): المواطنة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية، دار الشبل، الرياض، ١٤١٦هـ.

محمد السيد عجاج: إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية مفهوم المواطنة، توجهات مستقبلية، دراسة ميدانية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠١٠.

محمد بن خلفان الشيدي: التربية الوطنية في المناهج الدراسية بسلطنة عمان،ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل المواطنة في المنهج المدرسي، مسقط، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤.

محمد خلف الشيخ: المواطنة الصالحة، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط١، ١٤٢٠هـ.

محمد عصـام عبد القدر طربية: المفاهيم السـياسـية المتضـمنة في فقرات لمرحلة الثانوية في الأردن ومدى وعي طلبة السنة الجامعية الأولى لهذا المفاهيم ودرجة تمثيلهم لها رسالة والدورة غير منشورة جامعة عمان العربية عمان، ٢٠٠٢.

محمد عمارة: ضرورات لا حقوق، دار الشروق، جدة، ١٩٩٨.

محمد محمود خطاب: الانتماء لدى طلاب التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية و دور الإدارة المدرسية في تعزيزه، جامعة الأزهر، كلية التربية، مجلة التربية، العدد ١٥٨، الجزء الثاني. ٢٠١٤م.

مهدي محمود سالم: الأهداف السلوكية تحديدها- مصادرها- صياغتها- تطبيقاتها، (الطبعة الثانية)، الرياض، مكتبة العبيكان، ١٤١٩هـ.

الموسوعة العربية العالمية: الرياض مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، ١٩٩٦.

نجلاء عبد الحميد راتب: الانتماء الاجتماعي للشباب المصري: دراسة سوسيولوجية في حقبة الانفتاح، مركز المحروسة للنشر، القاهرة، ١٩٩٩.

يعقوب يوسف الكندري: دور التنشئة الاجتماعية والإعلام والمجتمع المدني في تحقيق الوحدة الوطنية، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر الوحدة الوطنية لرابطة الاجتماعيين، ٢٤-٢٥ مارس، ٢٠٠٨.

Center For Civic Education(2008). National Standers for Civic and Government , from the world wide web: http://www. Civiced.org/stds-htm, p27.

Erika Svedberg & Annica Kronsell, Women, Menm Citizenship and the New Security Thinking In Sweden, Auqust 20-24,2003. Lund University, Sweden

Hebert, Y., & SEARS, A. (2003) Citizenship education. The Canadian Education Association, retrievedfrom Available at http://www.cea-ace.ca/media/en/Citizenship_Education.pdf.

Long street , W(2007). alternative futures and the social studies , in ravens and saxe (Eds) , hand book on teaching social issues, national council for the social studies, Washington, dc , pp. 317-260

Patrick, J (2009). Teacher the Responsibilities of Patriotism Unity, ERIC Digest, Bloomington, IN:ERIC Clearinghouse for social studies/ social Science education, IN.ED332929, p12

Study references

1- Ibrahim Abdullah Nasser (2002): Citizenship, Al-Raed Library Scientific Publishing House, Jordan.

.2- Ibrahim Muhammad Ahmad Ballula: National Unity and Spiritual Values, Journal of Advocacy Studies, No. 30, July 2010.

.3- Ibrahim Muhammad Ballula: National Unity and Moral Values, Journal of Advocacy Studies, Sudan, Issue (20) July, Shaaban 1431 AH, 2010, pp . (١١٩-٢٥٦)

.4- Ibrahim Nasser, Citizenship, Amman: Al-Ra'id Scientific Library, 2002

5- Ibrahim Nasser: Civic Education (Citizenship). Al-Raed Scientific Library, Amman Jordan, D.T.

.6-Ibn Khaldoun Sateh Al-Hosary, "Nationalism and Nationalism", Selected Research in Arab Nationalism - National Heritage Series, (Beirut: Center for Arab Unity Studies, June 1985 AD).

7. Ahmed Sedky Al-Dajani, Political Pluralism in the Arab Islamic Heritage, in: A Symposium on Political Pluralism in the Arab World, 26-28 / 3/1989, Arab Thought Forum, Amman.

8. Evence Karen (2000). Forming futures for learning for sufficiency and citizenship, translated by Khamis bin Hamida, Arab Organization for Education, Culture and Science.

9. Baqir Jasim Muhammad, National Identity: An Attempt to Define Employment: From the Internet: http://www.ahewar.org.

10. Baraka Zamel Al-Hoshan: The importance of educational institutions in developing security awareness, a study presented to the Community and Security Symposium, during the period from 21-24 / 2 / 1425H, King Fahd Security College, Riyadh (1425H)

11. Arab Human Development Report 2003: Towards Building a Knowledge Society, Oman: United Nations Development Program, 2003.

12. Jawad Paulus: The Lebanese Entity and Lebanese Unity, Lebanese Journal of Political Science, No. 2, 1970.

13. Khalil Obaid Al-Hazmi: The National Dialogue and its Role in Promoting National Security in the Kingdom of Saudi Arabia, Unpublished Doctorate Thesis, Naif Arab University for Security Sciences, 2008.

14. David Heald, Models of Democracy, translated by Fadel Jettaker, Baghdad: Institute for Strategic Studies, 2007.

15. Reda Hendi Jumaa Masoud: A proposed concept for history curricula at the secondary stage to develop national belonging and loyalty in light of the challenges of globalization, Faculty of Education, Benha University, 2011.

16. Salem Ali Al-Qahtani: National Education, "Its Concept, Objectives, and Teaching." Arab Bureau of Education for the Gulf States, The Arab Gulf Message, p. 66, 1998.

17. Suleiman Abdul Rahman Al-Hogail: Patriotism and its requirements in the light of the teachings of Islam, 3rd edition, Riyadh, 1417 AH

18. Suleiman Muhammad Al-Tamawi: National Unity, Cairo: The Egyptian General Book Organization Press, 1974.

19. Atef El-Ghamry: Citizenship and National Identity, Al-Ahram Egyptian Newspaper, Issue 43920, Year 131, 2007.

20. Atef Mohamed Saeed: "The effectiveness of a program that relies on activities related to social studies in developing the concept of civic education for fourth-graders in basic education." Journal of the Faculty of Education in Ismailia, Suez Canal University, first issue, January 2000.

21. Abdul Hafeez Abdullah Al-Maliki: Towards Building a National Strategy to Achieve Intellectual Security in the Face of Terrorism, Unpublished Ph.D. Thesis, Department of Police Sciences, College of Graduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh, (1427).

22. Abdel Hamid El-Minshawi: Conceptualization of a proposed decision to support the national unit for students of technical secondary stage and knowledge of the extent of awareness of philosophical material teachers of its importance, the eleventh scientific conference: Education and Human Rights, May, College of Education, Tanta University, Egypt, 2007 AD.

23. Abdul Rahman bin Ali Al-Hamoud Al-Ghamdi: Values of citizenship among secondary school students in Makkah and their relationship to intellectual security from an Islamic educational perspective (field study), unpublished master's thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, 1430 AH.

24. Abdel-Rahman Khalifa: The Ideology of Political Conflict, Cairo: Dar Al-Maarefa Al-Jamiia, 1999.

25. Abd al-Rahman Abd al-Qadir al-Hafzi, The Role of National Education in Citizenship Development in Saudi Society, Unpublished Master Thesis, Department of Islamic and Comparative Education, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, (1427 AH).

26. Abdul Salam Ibrahim Baghdadi: National Unity and the Minority Problem in Africa, Beirut: Center for Arab Unity Studies, 1993.

27. Abdullah bin Naji Al Mubarak. (2005) A reading of the concept of national unity. Al-Riyadh Newspaper - Thursday 5 Rabi Al-Awwal 1426, April 14, 2005, No. 13443.

28. Abdullah bin Nasser Al-Subaih: Citizenship, as high school students envision in the Kingdom of Saudi Arabia and its relationship to some social institutions. Paper presented to the thirteenth annual meeting of educational action leaders / Al-Baha / Saudi Arabia, 2005 AD.

29. Abeer understands Diraneh: The phenomenon of intolerance and its manifestations among students of the Jordanian public universities and their relations with economic, social and academic factors. Message of an unpopular doctor of the University of Jordan, Amman, 2003.

30. Ali Asaad and Tefa: Coordinating Social Affiliation and its Priorities in Contemporary Kuwaiti Society: A Sociological Approach in Controversial Social Attitudes and Trends, Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, Scientific Publishing Council in Kuwait, No. 108, Year 29, 2003.

31. Ali Hussein Musa: Islamic Creed and its relationship to patriotism and citizenship rights, Journal of Security Research, Vol. 14, No. 31, King Fahd Security College, Riyadh, 1426 AH.

32. Ali Khalifa Al-Kuwari: Democracy and Development in the Arab World, Series of Arab Future Books (30), 3rd Edition, Center for Arab Unity Studies, Beirut, 2004.

33. Ali Khalifa Al-Kuwari: The Concept of Citizenship in a Democratic State, The Arab Future, Beirut: Center for Arab Unity Studies, No. 264, 2001.

34. Ali Wattafa and Al-Ahmad Abdul-Rahman: What is Intolerance and Its Diffusion in the Homeland of the Arab World of Thought 30 (3), 2002, 70-124.

35. Ayouri, and Others: The School's Primary Role in Developing Values of Citizenship for Students, Study, Yemen, 2005.

36. Ghallab Abdel-Karim: Crisis of Concepts and Deviation of Thinking, Center for Arab Unity Studies, Beirut, 1998.

37. Fayez Muhammad Akhdar, and others: The role of secondary school curricula in developing citizenship, a study presented to the thirteenth meeting of educational work leaders, Boys Education Department, Al-Baha, (1426 AH)

38. Fayza Bint Mohammed Hassan: The role of secondary school curricula in developing citizenship, a study presented to the thirteenth meeting of leaders of educational work (education and citizenship), held in the Al-Baha region, Saudi Arabia, 1426 AH.

39. Lulwa Khalifa Al-Khalifa: The Kingdom of Bahrain's Experience in Promoting Citizenship Education in Curricula, Working Paper Presented to Citizenship in the School Curriculum, Muscat, Ministry of Education, 2004.

40. Louis Maalouf, Upholstered in Language, Eighteenth Edition, (Beirut: Catholic Press, 1965 AD).

41. Muhammad Ibrahim Al-Hassan (1416 AH): Citizenship and its applications in the Kingdom of Saudi Arabia, Dar Al-Shibl, Riyadh, 1416 AH.

42. Mohamed El-Sayed Ajaj: Providing primary school students with the concept of citizenship, future directions, field study, the National Center for Educational Research and Development, Cairo, 2010.

43. Muhammad bin Khalfan Al-Shaidi: National Education in the Curricula of the Sultanate of Oman, working paper presented to the Citizenship Workshop in the School Curriculum, Muscat, Ministry of Education, 2004.

44. Muhammad Khalaf Al-Sheikh: Good Citizenship, Riyadh, King Fahd National Library, 1st edition, 1420 AH.

45. Muhammad Essam Abd Al-Qadr Tarabiyyah: political concepts included in paragraphs of high school in Jordan, the extent of awareness of students of the first university year of these concepts, and the degree of their representation of them with a message and the unpublished session Amman Amman University, 2002.

46. Muhammad Emara: Necessities, Not Rights, Dar Al-Shorouk, Jeddah, 1998.

47. Muhammad Mahmoud Khattab: Affiliation with Secondary Education Students in the Kingdom of Saudi Arabia and the role of school administration in its promotion, Al-Azhar University, College of Education, Journal of Education, No. 158, Part Two. 2014 m.

48. Mahdi Mahmoud Salem: Behavioral Objectives: Determination - Resources - Formulation - Applications, (Second Edition), Riyadh, Obeikan Library, 1419 AH.

49. The International Arab Encyclopedia: Riyadh, Encyclopedia Works Foundation for Publishing and Distribution, 1996.

50. Naglaa Abdel Hamid Ratib: The Social Affiliation of Egyptian Youth: A Sociological Study in the Era of Openness, Al-Mahrousa Publishing Center, Cairo, 1999.

51. Yacoub Youssef Al-Kandari: The Role of Socializing, Media and Civil Society in Achieving National Unity, a working paper submitted to the National Unity Conference of the Association of Socialists, March 24-25, 2008.

متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

Requirements for achieving quality education In Holy Quran at the Islamic University of Madinah From the viewpoint of faculty members

د. حسن محمد علي الزهراني

أستاذ أصول التربية المشارك بقسم التربية بالجامعة الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-002-005

مستخلص الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم المتعلقة بمكونات العملية التعليمية: عضو هيئة التدريس، والطالب، والبيئة التعليمية. وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المباشرين للعمل التعليمي. وبيان المتطلبات الواجب توافرها لجودة التعليم عمومًا، والقرآن الكريم خصوصًا، في ضوء نتائج الدراسة الميدانية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: وافق أعضاء هيئة التدريس بكلية القرآن الكريم بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بشدة على متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم في الجامعة الإسلامية، والمرتبطة بالمعلم والطالب والبيئة التعليمية، وجاءت متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالطالب في المرتبة الأولى بين محاور الاستبانة، يليها المتطلبات المتعلقة بالمعلم، في حين جاءت المتطلبات المتعلقة بالبيئة التعليمية في المرتبة الأخيرة. كما تمثلت أهم متطلبات تحقيق الجودة في تعليم القرآن الكريم المرتبطة بالمعلم في الإخلاص لله تبارك وتعالى، وتعظيم شأن القرآن الكريم، وسلامة مخارج الحروف، والالتزام بأخلاق القرآن الكريم. كما تمثلت أهم متطلبات تحقيق الجودة في تعليم القرآن الكريم المرتبطة بالطالب في نطق الآيات أثناء القراءة نطقا صحيحًا، وتعهد القرآن الكريم بالقراءة والمدارسة، وتحديد مقدار معين للقراءة والحفظ، وإدراك فضل تعلم القرآن الكريم. وأيضًا تبين أهم متطلبات تحقيق الجودة في تعليم القرآن الكريم المرتبطة بالبيئة التعليمية في توافر الأساتذة المتخصصين لتدريس القرآن الكريم، وإقامة الجامعة مسابقة لجودة حفظ القرآن الكريم وإتقانه، وعمل دروس تقوية للطلاب منخفضي الحفظ، وتشجيع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على جودة التعليم.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الدرجة العلمية، ومكان الحصول على الشهادة، والجنسية.

Abstract

The study aims to investigate the requirements to achieve quality in teaching Holy Qur'an with regard to the components of the educational process, faculty member, student, and educational environment from viewpoint of the faculty members, who are directly involve in to the educational field, and show the requirements that must be met for the quality of education in general and the Holy Quran in particular, on the light of the results of the field study. The researcher used the descriptive analytical approach, and the study has concluded the following results: The faculty members of the College of the Holy Quran at the Islamic University in Medina strongly agreed on the requirements for achieving the quality of teaching the Holy Qur'an at the Islamic University, which is related to the teacher, the student, and the educational environment. The requirements for achieving Holy Quran quality education which is related to the Student comes at the first rank among the components of the questionnaire, followed by the requirements that are related to the teacher, whereas, the requirements that are related to the educational environment comes in the last rank. The most important requirements for achieving quality in teaching Holy Quran are represented in faithfulness to ALLAH Almighty, greatening of the Holy Quran, correct pronunciation of the letters, and commitment with the morals of the Holy Quran. Also, among the other most important requirements for achieving quality in teaching Holy Qur'an which is related to the student are the correct pronunciation of the Quran's verses during reading, and up keeping reading and understanding of the Quran, determination of a certain portion for reading and memorization, and realize the virtue of learning the Qur'an. Also, the most important requirements for achieving quality in teaching the Holy Qur'an which is related to the educational environment are represented in the availability of specialized teachers to teach Holy Qur'an, competitions made by the university for quality memorization of the Quran which is established for mastering , and organizing supporting lessons to strength the poor memorization of the students, encouragement of the staff members by the university for quality education.

Non-existence of statistically significant differences between the averages of the answers of the sample of the study due to the variable of the academic degree and the place of obtaining the certificate and nationality.

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير البرية ومعلم البشرية وهادي الإنسانية، نبينا محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا، وبعد..

فإن الله– سبحانه وتعالى– قد أحسن كل شيء خلقه ثم هدى، القائل سبحانه: {وَتَرَى ٱلْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ ٱلسَّحَابِ ۚ صُنْعَ ٱللَّهِ ٱلَّذِيٓ أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ ۚ إِنَّهُۥ خَبِيرٌۢ بِمَا تَفْعَلُونَ ﴿٨٨﴾} [سورة النمل:٨٨].

فأحسنه وجوده وأتقنه، وجعله بديعًا في هيئته ووظيفته، على حسب ما تقتضيه حكمته سبحانه وتعالى، فالحديث عن الجودة والإتقان أصلًا هو حديث إسلامي جاءت الشريعة به، وقررته من خلال المفردات التي حفل بها القرآن الكريم، كالإتقان، والإحسان، والإحكام... قال تعالى: {الٓر ۚ كِتَٰبٌ أُحْكِمَتْ ءَايَٰتُهُۥ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِن لَّدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ ﴿١﴾} [سورة هود:١].

لذا؛ كانت رسالة الإسلام واضحة في تناولها لجميع مناحي الحياة التعليمية، والتربوية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية.

فالمتأمل في واقعنا المعاصر يجد حرص مجتمعنا على تطوير نظمه التعليمية والتربوية بما يحقق أعلى درجات الجودة في المخرج التعليمي، وقد أصبحت قضية الجودة وخصوصًا في الجانب التعليمي موضع اهتمام المعنيين بالتربية والتعليم على الصعيدين المحلي والعالمي، حيث يرى معظم قادة العمل التربوي أن السبيل لمواجهة

تحديات القرن الحادي والعشرين يتمثل في رفع مستوى جودة نوعية التعليم وتحسين مخرجاته.

ونحن في عالمنا الإسلامي على جانب كبير من التقصير في الأخذ بأسباب الإتقان في جميع جوانب الحياة، التربوية والتعليمية، والأخلاقية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، وقبل ذلك الجوانب العقدية والعبادية، على الرغم أننا نملك مقاييس ومعايير الجودة التي أكّد عليها وحددها ديننا الإسلامي، فنحن مطالبون أن نتقن عبادتنا وأخلاقنا وأعمالنا، وأن نحسن في أقوالنا وأفعالنا وأدائنا، وإذا كان الدين الإسلامي بطبيعته منهاج حياة شاملًا لجميع جوانب الحياة؛ فإننا مطالبون بإحسان هذا الدين كما جاء في قوله- عز وجل-{ وَمَنْ أَحْسَنُ دِينًا مِّمَّنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُۥ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ وَٱتَّبَعَ مِلَّةَ إِبْرَٰهِيمَ حَنِيفًا ۗ وَٱتَّخَذَ ٱللَّهُ إِبْرَٰهِيمَ خَلِيلًا ﴿١٢٥﴾} [سورة النساء:١٢٥]

وقد ثبت بالبراهين والأدلة، أن التعليم الإسلامي الجيد هو الذي أنتج لنا حضارة سامقة متميزة، نعمت بها البشرية لقرون طويلة، وحققت لأصحابها ولغيرهم من الشعوب التقدم العلمي والحضاري. (طعيمه، ٢٠٠٦م،ص٢٠٥).

إن التعليم الذي تنشده الأمة اليوم، هو الذي يجمع بين العلم والتكنولوجيا وحرارة الإيمان والاستعداد لحمل وتبليغ رسالة الإسلام، رسالة العدل والسلام والحرية والمساواة والفضيلة وإنسانية الإنسان، والجودة الشاملة للتعليم، لا بد أن تتضمن هذا كله، ويكون هدفها الأصيل من التعليم. (البيلاوي،٢٠٠٠م، ص١٨٧)

وتشير نتائج الكثير من الدراسات الميدانية – التي أجريت في بلاد المسلمين – إلى تدنّي نوعية التعليم ونمطيته، ومن أبرز مظاهر ذلك، ضعف القدرات التي يبنيها التعليم في عقل وشخصية الطالب (تقرير التنمية العربية الإنسانية،٢٠٠٢م، ص، – ٦) وكان مما دفع الدول النامية ودول العالم الثالث للاهتمام بتحسين نوعية التعليم، هو الشعور بعدم فعالية النمط التعليمي السائد فيها؛ مما أدى إلى تخلفها عن ركب التقدم والمدنية وإخفاقها في تحقيق التنمية المنشودة، في حين تتسابق الدول المتقدمة إلى تحسين التعليم سعيًّا لتحقيق التفوق وبلوغ الصدارة بين الأمم (ناصر،١٩٩٦م، ص ١٦٦)، وصحب ذلك جهود عالمية واسعة لإصلاح وتجويد التعليم، وتنادت الدعوات في مختلف الدول لإصلاح النظم التعليمية، بحيث تستند العملية إلى تقويم يكشف عن عناصر القوة والضعف في النظم المطبقة (مصطفى، ٢٠٠٢م،ص٣٢).

وأجريت العديد من الدراسات المحلية والعالمية حول الجودة في التعليم، منها ما هو ميداني تطبيقي، ومنها ما هو تنظيري، حيث أفادت دراسة درباس ١٩٩٤م، عدم توافر كوادر تعليمية مؤهلة في ميدان إدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي، وأجرى شاهين وشندي ٢٠٠٤م، دراسة حول جودة التعليم من منظور إسلامي، فعرضا لمفهوم الجودة في التعليم ومتطلبات تحقيقها.

وعلى الرغم من الجهود المضنية التي تُبذل – تحت عنوان – تحسين العملية التعليمية وتحقيق الجودة فيها، إلا أن التقدم في هذا المجال يجد بعض المعوقات والمشكلات التي تحد من جودته وإتقانه، ولاحظ الباحث أن موضوع متطلبات تحقيق

جودة تعليم القرآن الكريم في الجامعة الإســـلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر الخبراء، يتطلب الوقوف عليها ميدانيًّا؛ فكان ذلك دافعًا ومحفزًا لدراسة هذا الموضوع.

تنطلق الدراسة من السؤال الرئيس التالي:

س/ ما متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم بالجامعة الإســـلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟.

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

س/ما متطلبات تحقيق الجودة المتعلقة بمعلم القرآن الكريم؟

س/ ما متطلبات تحقيق الجودة المتعلقة بالطالب؟

س/ ما متطلبات تحقيق الجودة المتعلقة بالبيئة التعليمية؟

س/ هل تختلف متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغيرات (الدرجة العلمية، مكان الحصـــول على الشهادة، التخصص، الكلية، الجنسية)

أهداف الدراسة:

يهدف البحث إلى ما يلي:

- الكشف عن متطلبات تحقيق الجودة المتعلقة بمعلم القرآن الكريم.
- بيان متطلبات تحقيق الجودة المتعلقة بالطالب.
- إبراز متطلبات تحقيق الجودة المتعلقة بالبيئة التعليمية.

دوافع البحث:

إن تجويد العمل سواء كان تربويًّا أو تعليميًّا أو مهنيًّا أو حرفيًّا وتحسينه بما يكفل تميز المنتج، عملية طموحة ومستمرة لا تتوقف، ذلك أن الفرد المسلم مطلوب منه إتقان الأعمال بصورة دائمة يحبها الله– عز وجل–، ويتضح ذلك من خلال قوله تعالى: {وَأَنفِقُواْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ وَلَا تُلْقُواْ بِأَيْدِيكُمْ إِلَى ٱلتَّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُوٓاْ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴿١٩٥﴾} [سورة البقرة:١٩٥]

ومن خلال التوجيه النبوي الشريف، حيث قال– ﷺ –:"إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملًا أن يتقنه" (الألباني، ١٩٧٩م ح١١١٣، ص ١٠٦ وقال ﷺ: "سدِّدوا وقاربوا، واعلموا أنه لا يدخل أحدكم عمله الجنة، وأن أحبَّ الأعمال أدومها، وإن قل" (البخاري،١٩٨٧، ٢٣٧٣/٥).

فالسداد –كما جاء في الحديث الشريف السابق– هو حقيقة الاستقامة، وهو: يعني الإصابة في جميع الأقوال والأعمال والمقاصد، فالسداد: إصابة السهم، والمقاربة: أن يصيب ما قرب من الغرض إذا لم يصب الغرض نفسه ولكن بشرط أن يكون حريصًا ومصممًا على قصد السداد وإصابة الغرض، فتكون مقاربته من غير عمد (النووي ١٩٦٨م، ١٦٢/١١).

إنّ الدّين الإسلامي منهج حياة، يعالج قضايا الأمة في أمور حياتها كلّها، ولم يقتصر على جانب معين، وقد اهتم بإصلاح الفرد وتهذيب سلوكه لماله من أثر في المجتمع، وتطهير نفسه من الانحرافات العقدية والاجتماعية والسلوكية، فالجودة في جميع مجالات الحياة تسهم في بناء الفكر التربوي المعاصر، وبخاصة في هذه المرحلة، حيث

باتت الأمة الإسلامية، تركض خلف الأمم، ومما دفع الباحث للكتابة في هذا الموضوع المبررات التالية:

- معايشة الباحث للتعليم الجامعي، وملاحظة الضعف في المخرج التعليمي لتعليم القرآن الكريم.
- الحرص على حصول الجامعة الإسلامية على الاعتماد الأكاديمي من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وذلك بعد تحقيق معايير الجودة التي تتطلبها الهيئة، ويحتاج ذلك جودة المخرج التعليمي.
- إفادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية ممثلة في كلية القرآن الكريم، بالسعي نحو توافر متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم بالجامعة الإسلامية.

أهمية البحث:

تبرز أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١. تكمن أهمية البحث في كونه يتعلق بالقرآن الكريم، والسعي لتحقيق متطلبات جودة تعليمه.

٢. الأهمية الكبيرة لموضوع الجودة في تعليمنا المعاصر باعتبار كونه مطلبًا ملحًّا في ظل تحديات المعاصرة.

٣. تلفت أنظار الباحثين والمهتمين بأدبيات الجودة إلى دراسة تطويرية لواقع متطلبات تحقيق الجودة التعليمية في جامعتنا.

٤. محاولة الإسهام في تطوير مكونات العملية التعليمية.

٥. حاجة الجامعة لمثل هذه الدراسة التي تساعد على تحقيق جودة التعليم وكذلك جودة مخرجاته.

٦. كما يأمل الباحث أن تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة المهتمين بجودة تعليم القرآن الكريم، وتضعهم أمام مسؤولياتهم في تحديد أبرز متطلبات الجودة التعليمية من أجل الإسهام في تحقيقها.

حدود الدراسة:

التزم الباحث أثناء إجراء الدراسة بالحدود التالية:

١. الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم بالجامعة الإسلامية.

٢. الحدود المكانية: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٣. الحدود البشرية: معلمو القرآن الكريم من أعضاء هيئة التدريس (أستاذ- أستاذ مشارك-أستاذ مساعد-محاضر- معيد).

٤. الحدود الزمانية: طبقت في الفصل الثاني للعام الجامعي(١٤٤٠هـ).

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي "يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد في الواقع، وتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة فيه " (جابر، ١٩٧٨، ص١٣٦) ولملاءمة هذا المنهج لطبيعة الدراسة، وتحقيق أهدافها، والوصول إلى إجابات تسهم في وصف وتحليل نتائج استجابات أفراد العينة بالجامعة الإسلامية حول متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم من وجهة نظر الخبراء.

مصطلحات الدراسة:

متطلبات: يعرف الباحث المتطلبات بأنها: كل ما هو ضـــروري ومطلوب من الأشياء المادية والبشرية التي يجب على الجامعة أن توجدها، بحيـث يتحقق بعد توافرها جودة التعليم، وجودة المخرج.

جودة التعليم: هي تلك العملية التي تهدف إلى الارتقاء بالعملية التعليمية، وتحقيق نقلة نوعية من خلال تطبيق حزمة من الإجراءات والأنظمة التعليمية، وتوثيق للبرامج التعليمية المختلفة. (عامر، ٢٠١٤، ص٢٢).

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع الجودة على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية، فمنها ما يتعلق بالمنتجات الصـــناعية، ومنها ما يتعلق بالجوانب الإدارية، ومنها ما يتعلق بأسس ومعايير الجودة، ويمكن ذكر بعضها كالتالي:

دراسة الحربي (١٤٢٣هـــ): **إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السـعودية**. هدفت الدراســة إلى توضــيح مدى إســهام تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشـــاملة في تطوير الجامعات، والتعرف على اتجاهات الهيئة الأكاديمية نحو تطبيق مبادئ الجودة الشـاملة في الجامعات السـعودية. واسـتخدمت الباحثة المنهج الوصـفي التحليلي. ومن نتائج الدراسة: وجود اتجاهات لتطبيق مبادئ الجودة الشـاملة. ضـرورة تطبيق مبدأ التخطيط الإستراتيجي للجودة الشاملة في الجامعات السعودية.

دراسة العنزي (١٤٢٨هـ) بعنوان: **تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام**. وهدفت الدراسة إلى: التعرف على مفهوم الجودة في التعليم العام، التعرف على الجوانب المختلفة لدور المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، محاولة وضع كفايات جديدة للمعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، مع وضع رؤية لإكساب المعلم الكفايات اللازمة في ضوء معايير الجودة في التعليم العام. واستخدمت الباحثة، المنهج التحليلي. ومن نتائج الدراسة: مفهوم الجودة في مجال التعليم ليس تعبيرًا جديدًا، فقد حث ديننا الإسلامي الحنيف على إجادة العمل وإتقانه. التوصل إلى تحديد الجوانب المختلفة لدور معلم الألفية الثالثة في التعليم العام. التوصل إلى تحديد معايير الجودة في أداء المعلم في كل الجوانب المختلة. وضع رؤية لتطوير كفايات المعلم من أجل الوصول لجودة أدائه وتميزه.

دراسة الغامدي (١٤٢٩هـ) بعنوان: أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين. وهدفت الدراسة إلى تحديد أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين، فيما يتعلق بالجانب العلمي، والجانب المهني، والجانب الاجتماعي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة تضمنت معايير الجودة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية. ومن نتائج الدراسة: حظيت المؤشرات التي تقيس معيار (تحلي المعلم بالصفات الإيمانية والخلقية) بدرجة عالية (٢،٩٥) وهي نسبة عالية من وجهة نظر المختصين. حظيت المؤشرات التي تقيس معيار (امتلاك المعلم للصفات الجسمية والصحية) بدرجة أهمية عالية(٢،٨٥)،

وهي نسبة عالية من وجهة نظر المختصين كذلك. حظيت المؤشرات التي تقيس معيار (الكفاءة العلمية في التخصص) بدرجة أهمية عالية (٢،٧٧) وهي نسبة عالية من وجهة نظر المختصين. حظيت المؤشرات التي تقيس معيار (الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس) بدرجة أهمية عالية (٢،٩٠)، وهي نسبة عالية من وجهة نظر المختصين. حظيت المؤشرات التي تقيس معيار (الكفاءة العلمية في التخصص) بدرجة أهمية عالية (٢،٧٧)، وهي نسبة عالية من وجهة نظر المختصين. حظيت المؤشرات التي تقيس معيار (المشاركة والتعاون مع المجتمع المدرسي) بدرجة أهمية عالية (٢،٨٧)، وهي نسبة عالية من وجهة نظر المختصين.

دراسة العرميطي (١٤٣٠هـ) بعنوان: **جودة التعليم من منظور التربية الإسلامية**. وهدفت الدراسة إلى: توضيح أبعاد وجوانب التعليم في الإسلام للاستفادة منها في الواقع المعاصر. استنباط معايير لجودة اختيار المعلم، وجودة الطالب، وجودة المحتوى وطرق التدريس والتقويم، نابعة من الإسلام والتي تؤكد على تجويد التعلم والتعليم وإتقانهما. واستخدمت الباحثة، المنهج الاستنباطي والمنهج التاريخي. ومن نتائج الدراسة: في جودة المعلم: أنه لابد من توفر عدة مبادئ ومعايير للوصول إلى جودة المعلم منها: اختيار المعلم الكفؤ المناسب للقيام بمهنة التدريس. التزام المعلم بخلق الأمانة. الإعداد الجيد للمعلم أكاديميًّا وتعليميًّا ومهنيًّا. وفي جودة الطالب: حث الطالب على العلم النافع. تطبيق ما تعلمه الطالب وتحقيق التلازم بين العلم والعمل. وفي جودة طرق التدريس: التحضير المسبق الجيد للدرس.

التعليق على الدراسات السابقة:

من العرض للدراسات السابقة تتبين الأمور التالية: الاهتمام بموضوع إدارة الجودة الشاملة وضرورة تبنيها في المؤسسات التعليمية، كدراسة (الحربي) وبعض الدراسات اهتمت بالأسس والمعايير للجودة الشاملة. كدراسة (الغامدي) وبعض الدراسات أشارت لتطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة، كدراسة (العنزي)، ودراسة واحدة أشارت عن جودة التعليم واقتصرت على معايير الجودة في جوانب العملية التعليمية.

تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في بعض النقاط، وخاصة في المنهجية، والجانب النظري الذي يتطرق إلى مفاهيم ومبادئ ومعايير إدارة الجودة الشاملة. وستستفيد هذه الدراسة من الدراسات السابقة في بعض فصولها، كالمعايير والمتطلبات، وبعض الجوانب التطبيقية في الجانب التربوي.

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها: دراسة عن متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، والذي لم يبحث ولم تتعرض له الدراسات السابقة.

تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تطرقت للمتطلبات المتعلقة بعضو هيئة التدريس والطالب، والبيئة التعليمية. كما أنها تميزت هذه الدراسة بشمولها لكل جوانب متطلبات تحقيق جودة التعليم الجامعي، وأيضًا اشتمالها على جانب ميداني.

الإطار النظري

الجامعة الإسلامية:

نشأة الجامعة: أنشئت بالأمر الملكي رقم (١١) وتاريخ ١٣٨١/٣/٢٥هـ، وتلاه الأمر الملكي رقم (٢١) وتاريخ ١٣٨١/٤/١٦هـ، بالمصادقة على نظام المجلس الاستشاري الأعلى للجامعة، وفي ١٣٨٦/٥/١٨هـ صدر المرسوم الملكي رقم (م/١٨) بالموافقة على نظام الجامعة، ثم صدر نظام آخر للجامعة وفقًا للمرسوم الملكي رقم (م/٧٠) وتاريخ ١٣٩٥/٧/٧هـ، ثم صدر نظام التعليم العالي والجامعات بالمرسوم الملكي رقم (م/٨) وتاريخ ١٤١٤/٦/٤هـ

أهداف الجامعة:

وقد حدد نظام الجامعة أهدافها فيما يلي:

- تبليغ رسالة الإسلام الخالدة إلى العالم عن طريق الدعوة والتعليم الجامعي والدراسات العليا.
- غرس الروح الإسلامية وتنميتها، وتعميق التدين العملي في حياة الفرد والمجتمع المبني على إخلاص العبادة لله وحده، وتجريد المتابعة لرسول الله.
- إعداد البحوث العلمية وترجمتها ونشرها وتشجيعها في مجالات العلوم الإسلامية والعربية، خاصة وسائر العلوم وفروع المعرفة الإنسانية التي يحتاج إليها المجتمع الإسلامي عامة.

- تثقيف من يلتحق بها من طلاب العلم من المسلمين من شتى الأنحاء، وتكوين علماء متخصصين في العلوم الإسلامية والعربية، وفقهاء في الدين متزودين من العلوم والمعارف بما يؤهلهم للدعوة إلى الإسلام، وحل ما يعرض للمسلمين من مشكلات في شؤون دينهم ودنياهم على هدي الكتاب والسنة وعمل السلف الصالح.
- تجميع التراث الإسلامي والعناية بحفظه وتحقيقه ونشره.
- إقامة الروابط العلمية والثقافية بالجامعات والهيئات والمؤسسات العلمية في العالم وتوثيقها لخدمة الإسلام وتحقيق أهدافه.

رؤية الجامعة:

أن تكون منارة معرفية إسلامية عالمية رائدة متميزة في العلوم الشرعية والعربية، وسائر مجالات المعرفة.

رسالة الجامعة:

مؤسسة تعليمية سعودية عالمية الرسالة، تعنى بالتعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع في العلوم الشرعية والعربية وسائر العلوم، بمعايير وتقنيات عالمية ومخرجات عالية الجودة، وتسهم في نشر رسالة الإسلام الخالدة من مدينة رسول الله- ﷺ-؛ لخدمة المجتمع المحلي والعالمي.

مفهوم الجودة في التعليم الجامعي:

تعد الجودة من المفاهيم الحديثة التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة، وخاصة في مجال التعليم عامة، والتعليم الجامعي خاصة، فمفهوم الجودة التعليمية يتعلق بكافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي، والتي تظهر جودة النتائج المراد تحقيقها، وهي ترجمة توقعات الطلاب والمجتمع إلى خصائص محددة تكون أساسًا في تعليمهم وتكوينهم لدعم الخدمة التعليمية بما يتوافق وتطلعات الطلبة والمجتمع.

مفهوم الجودة لغة:

جاد الشيء جُودة وجَودة أي صار جيدًا، وأَجدت الشيء فجاد، والتجويد مثله، ويقال: هذا شيء جَيد بين الجُودة والجَودة .وقد جاد جودة وأجَاد: أتى بالجيد من القول أو الفعل .ويقال: أجَاد فلان في عمله وأجودَ وجادَ عمله بجود جَودة (ابن منظور، ٢٠٠٣م، ص ٢٥٤.).

وقد اعتمدت هيئات المقارئ الإسلامية في العالمين العربي والإسلامي المصدر (تجويد) من الفعل الثلاثي المزيد بحرف(جوَّد) بمعنى: إجادة النطق للقرآن تجويدًا وفق القراءات القرآنية السبع (جرادة،٢٠٠٤م، ص١٦).

فالجودة مصدر من لفظ(جاد) والجودة: جودة الفهم.

فمن خلال المعاني اللغوية يتبين لنا أن لفظ الجودة ممكن أن يكون جُودة وجَودة، وكلاهما بنفس المعنى. والجودة تعني الإتقان، وذلك بناء على أن الجودة من أجاد أي

أحسن، فيقال: فلان أجاد، أي أحسن أو أتقن عمله، كما تعني أيضًا التفوق والإبداع على أن فلان أتى بالجيد، فهي نتيجة الاهتمام بالكيف وليس بالكم.

مفهوم الجودة في الإسلام:

الجودة مفهوم أصيل في الإسلام، وتنطلق من أسسه وقيمه التي أساسها غاية الجودة والكمال والإبداع، وتأصيلًا لمفهوم الجودة حث القرآن الكريم عليها في كل الأعمال التي يفترض أن يقوم بها الإنسان أن تكون متقنة ومجودة.

والمتأمل في آيات الكتاب يجد أن هذه اللفظة لم ترد بعينها، ولكن وردت بألفاظ تشير إلى شيء منها، قال تعالى: { وَقِيلَ يَٰٓأَرۡضُ ٱبۡلَعِي مَآءَكِ وَيَٰسَمَآءُ أَقۡلِعِي وَغِيضَ ٱلۡمَآءُ وَقُضِيَ ٱلۡأَمۡرُ وَٱسۡتَوَتۡ عَلَى ٱلۡجُودِيِّۖ وَقِيلَ بُعۡدٗا لِّلۡقَوۡمِ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴿٤٤﴾ } [سورة هود:٤٤]. قيل هو اسم جبل بين الموصل والجزيرة، وهو في الأصل منسوب إلى الجود بذل المقتنيات مالًا كان أو علمًا، ويقال: رجل جواد، وفرس جواد يجود بمدخر عدوه، والجمع جياد (الراغب الأصفهاني (د.ت)، ص١١٠). وقال تعالى: { إِذۡ عُرِضَ عَلَيۡهِ بِٱلۡعَشِيِّ ٱلصَّٰفِنَٰتُ ٱلۡجِيَادُ ﴿٣١﴾ } [سورة ص:٣١]

والجياد في الآية السابقة بمعنى الجيدة في الجري والسريعة في الانقياد، وكثيرة العطاء، والرائعة في الجمال (القرطبي،٢٠٠٢م:،١٩٢/٨ -١٩٣). وجاد الفرس: أي صار رائعًا يجود جودةً. (ابن منظور،٣،٢٠٠٣/١٣٥).

أما ورودها في السنة النبوية الشريفة، فعن مصعب بن ثابت عن هشام بن عروة عن أبيه عن عائشـــة: أن النبي ﷺ قال: إن الله يحبُّ إذا عمل أحدُكم عملًا أن يتقنه" (الألباني،١٤٠٧هـ، ١٠٦/٣، رقم الحديث ١١١٣).

فمفهوم الجودة حاضـرٌ في كل تعاليم الإســلام بكل مضــامينه، وهو يمثل قيمة إسلامية، ولعل من أبرز هذه المصطلحات، الإحسان والإتقان والإحكام.

أما الجودة في التعليم الجامعي:

فتشـير أدبيات البحوث والدراسـات العلمية إلى أن مفهوم الجودة يتضـمن معاني معقدة وغامضــة ومتناقضــة تقود إلى تصــورات متباينة، وإلى مخرجات تعليمية مختلفة. ويشـير "Geoffrey D.Doherty " إلى بعض التناقضــات التي يتضــمنها مفهوم الجودة التعليمية، والتي تجعل تعريفها تعريفًا دقيقًا أمرًا صـــعبًا إلى حد ما، وتتجلى مظاهر التعقيد والغموض التي يتضـــمنها مفهوم الجودة حســـب اعتقاده في النقاط التالية: (جيفري،١٩٩٩م، ص٢٧٢)

١. مفهوم إستراتيجي وإجرائي معًا.
٢. فكرة تصورية وعملية معًا.
٣. مفهوم مطلق ونسبي معًا.
٤. تتعلق بالغايات والوسائل معًا.
٥. تدور حول الأشخاص والأنظمة معًا.

٦. يجب تعريفها بواسطة مؤسساتها وزبائنها معا.

٧. يمكن إلحاقها بالمعايير الكمية الملموسة والمعايير النوعية غير الملموسة.

٨. لا يمكن أن تكون ثابتة، والتعريف لن يكون ساكنًا، فالجودة العالمية اليوم قد تكون منخفضة غدًا.

وبذلك يتبين من هذه القضايا أن طبيعة الجودة طبيعة معقدة ومتعددة الجوانب؛ إنها لا تتعلق بالناتج التعليمي المتمثل في المخرجات الجيدة من ذوي حاملي الشهادات الجامعية فقط، بل تشمل جميع عناصر النظام التربوي.

وعمومًا، فإن الجودة في التعليم العالي تسعى إلى إعداد طلاب يحملون قدرات علمية ومواصفات تؤهلهم إلى الانخراط والمشاركة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية (الرشيد،١٩٩٥م، ص،٤-٦)، والتفاعل مع تطورات العصر وتقنياته التي يتميز بها عصرنا الحاضر.

ومع هذه التعقيدات، يجتهد بعضهم في إيجاد مفهوم الجودة في التعليم؛ فتُعرف الجودة في التعليم الجامعي بأنها: إستراتيجية متكاملة للتطوير المستمر، فهي مسئولية جميع عناصر منظومة الجامعة من كتب ومكتبة، وطلاب وأساتذة، ومباني ومعامل وحواسب إلكترونية وغيرها. (الترتوري، د.ت، ص ٧٦ – ٧٧).

ويختلف مفهوم الجودة في قطاع الإنتاج الصناعي عنه في القطاع التعليمي، حيث يحتمل معنى الجودة تأويلات كثيرة مما دفع لجنة التعليم في أوربا – تلك اللجنة المنبثقة عن (مؤتمر ريكتورز) عام ١٩٩٣م – إلى كتابة تقرير عن تقييم الجودة في التعليم العالي

أوضـــحت فيه أن مفهوم الجودة يعتمد على حد كبير على الظروف القومية التي تتغير من حين لآخر. وقد حددها "هارفي (Harvey)" و"جرين (Green)" ١٩٩٣م في خمسة مفاهيم للجودة هي:(نقلًا عن البهواشي، ٢٠٠٥م، ص ٣٢ – ٣٣).

- المفهوم الأول: إن الجودة تعني تحقيق الدقة والإتقان من خلال التحســـين المستمر باستخدام إدارة الجودة الشاملة، من أجل تكوين فلسفة عن العمل والناس والعلاقات الإنسانية في إطار قاسم مشترك من القيم.
- المفهوم الثاني: إن الجودة هي نوع من الأداء الفريد، يتحقق فقط في ظروف محددة وفي نوعية معينة من الطلاب، ويطبق هذا المفهوم في الجامعات الأكثر شهرة، مثل: (هارفارد، وكمبردج) حيث الأماكن للأذكياء فقط.
- المفهوم الثالث: إن الجودة هي القدرة على تغيير الطلاب باستمرار، وإضافة قيم جديدة إلى معارفهم ونموهم الشخصي. ويتفق هذا المفهوم مع الاهتمام الحالي بتقديم التعليم العالي للعامة من الناس.
- المفهوم الرابع: إن الجودة هي القدرة على تقدير القيمة المالية بحيث تكون مسؤولية شعبية.
- المفهوم الخامس: إن الجودة شيء ما يناسب عنصرًا منتجًا أو خدمة مطلوب تقديمها أو تحقيقها، إذا كان التعليم يفي بالغرض بشـــرط أن يتوافق مع المستويات المقبولة للجودة.

ولذا؛ يمكن القول: إن الجودة في التعليم تعني: قدرة الجامعة على تقديم الخدمات التعليمية بمستوى عال من الإتقان والتميز.

أهمية الجودة في التعليم الجامعي:

يوضح مجاهد(٢٠٠٦م) الأسباب التي تدعو إلى الاهتمام بتطبيق الجودة في التعليم عامة وكليات التربية خاصة، ومن أهمها أنها:

- تؤدي إلى خفض التكاليف.
- تمكن الإدارة من دراسة احتياجات العملاء والوفاء بها.
- تحقق ميزة تنافسية بكليات التربية في السوق، في ظل الظروف التنافسية التي يعيشها العالم اليوم.
- تساعد في الحصول على بعض الشهادات الدولية مثل (ISO 9000) والاعتماد الأكاديمي.
- تنمي الشعور بوحدة المجموعة، وعمل الفريق والاعتماد المتبادل بين الأفراد والشعور بالانتماء داخل بيئة العمل.
- تحرز معدلات أعلى من التفوق والكفاءة عن طريق زيادة الوعي بالجودة في جميع إدارات المنظمة(الجامعة).
- تقوم بتحسين سمعة المؤسسة(الجامعات) في نظر العملاء والعاملين.
- تمكن من التغلب على العقبات التي تعوق أداء العاملين من تقديم منتج ذي جودة عالية. (ص١٠٣):

ونتيجة لما سبق؛ يمكن القول: إن وراء الاهتمام المتزايد بتبني الجودة في مؤسسات التعليم العالي عددًا من المبررات منها:

١. التعليم العالي بوصفه نتاج قوة إنسانية عالية الجودة، وهي عملية تعمل على إشباع حاجات سوق العمل بقوى بشرية مؤهلة، وذات قيمة نفعية في الاقتصاد والتنمية.

٢. التعليم العالي بوصفه تدريبًا على البحث العلمي، فالتعليم العالي يعمل على إعداد الأفراد إعدادًا عاليًا، ويكسبهم مهارات البحث العلمي، ويتم قياس الجودة اعتمادًا على جودة الإنتاج العلمي الذي يتم إنجازه، وعلى القدرة في الاكتشاف والتحليل للوقائع، ومعالجة المشكلات وحلها.

٣. التعليم العالي بوصفه مسألة توسيع فرص الحياة، إذ يعد وسيلة للتطور الاجتماعي، وعرض الفرص للجميع للمساهمة في بناء المؤسسات المختلفة. (القيسي، ٢٠٠٤م ص١٨٤).

من هنا نجد أن الجودة في العملية التعليمية والتربوية لها أهميتها الواضحة، وهذا يؤكد ضرورة تبنيها وتطبيقها في التعليم الجامعي وغيره من المؤسسات التربوية والتعليمية، إذ هي تعطي مؤشرًا حقيقيًا لمدى تقدم المؤسسة التعليمية، في ضوء ما تقدمه من خدمات تنافسية، إذ إنها سمة من سمات عصرنا الحاضر، وذلك لعالميتها وارتباطها بالتطوير وحسن الإنتاج.

أهداف الجودة في التعليم الجامعي:

إن الجودة لأي مؤسسة صناعية أم تعليمية هي أساس مهم لأداء أي عمل بإتقان، وخاصة في مجال التعليم، ولا شك أن أهم الفروق بين المؤسسة التعليمية الجيدة والأخرى الضعيفة هو طريقة إدارة تلك المؤسسة؛ لذلك ارتأت الكثير من المؤسسات التعليمية بالأخص في الدول المتقدمة تطبيق نظمها الإدارية مرتبطة بالجودة، الأمر الذي يضمن معه خدمة تعليمية غير متذبذبة، وانضباطًا إداريًا يوفر مناخًا للتوسع والتميز في الوقت نفسه، ويمكن إجمال أهداف الجودة في التعليم الجامعي كالتالي:

- ضبط وتطوير النظام الإداري بالجامعة نتيجة توصيف الأدوار والمسئوليات لكل فرد حسب قدراته ومستواه.
- الارتقاء بمستوى الطلاب الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي والتربوي باعتبارهم أحد مخرجات النظام الجامعي.
- تحسين كفاءات المشرفين الأكاديميين ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين من خلال التدريب المستمر.
- تطوير الهيكلية الإدارية للجامعة بطريقة تسهل عملية التعلم بعيدًا عن البيروقراطية، وتسمح بالمشاركة في
- اتخاذ القرارات التعليمية.
- رفع مستوى الوعي لدى الطلاب تجاه عملية التعليم وأهدافه.

- النظرة الشـــمولية لعملية التعليم، والاهتمام بعملية التدريب المســـتمر لكافة المعنيين والمشـــاركين من أجل التطوير والتحســـين المســـتمر؛ للوصـــول إلى مخرجات تعليمية ملائمة ذات صبغة تنافسية.
- زيادة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي بالمؤســـســـات التعليمية لما تقدمه من خدمات للطلاب والمجتمع، (نشوان،٢٠٠٤م)،ص١٦١-١٦٢).

متطلبات الجودة في التعليم الجامعي كما في أدبيات الدراسة:

إن تبني مفهوم الجودة في مؤسـسـات التعليم العالي يتطلب إجراء بعض التغييرات التي تسـهم في نجاح تطبيقها، وفيما يلي بعض المتطلبات الرئيسـة المطلوبة لتطبيق الجودة لكي تحقق أهدافها، (البنا،٢٠٠٧م):

١. القناعة الكاملة من الإدارة العليا والتفهم الكامل والالتزام بمبادئها.
٢. إشاعة الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي الملائم لإدارة الجودة الشاملة.
٣. التعليم والتدريب المستمرين لكافة العاملين في هذه المؤسسات.
٤. التنسـيق بين الإدارات والأقسـام والكليات، وتفعيل الاتصـالات بينها بكافة الاتجاهات.
٥. مشـــاركة جميع المســـتويات الإدارية والعاملين فيها في جهود تحســـين الجودة الشاملة.
٦. توفير نظام معلومات دقيق وفعال لإدارة الجودة الشاملة.

ويذكر السقاف بعضًا من المتطلبات الرئيسة لتطبيق الجودة في التعليم الجامعي: (http://mmsec.com/m3-files/JWDA1.htm.).

١. إعادة تشكيل ثقافة المؤسسة الجامعية :إن من متطلبات إدخال أي مبدأ جديد لمنظمة ما يتطلب إعادة تشكيل لثقافتها، فقبول العاملين أو رفضهم لهذا المبدأ يعتمد على ثقافتهم ومعتقداتهم؛ لذا فالأخذ بمبدأ الجودة يستلزم ثقافة تختلف اختلافًا جذريًّا عن الثقافة التقليدية؛ من هنا يجب إيجاد الثقافة التنظيمية الملائمة لتطبيقها.

٢. الترويج وتسويق المبدأ الجديد: يجب نشر مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ومبادئها لجميع العاملين في المؤسسات، وذلك قبل اتخاذ أي قرارا ت بشأن تطبيقها، فتسويق هذه الفلسفة الإدارية لجمهور المؤسسة سواء أكان من الداخل أم من الخارج؛ يساعد في التقليل من المعارضة للتغيير، وكذلك يمكن التعرف إلى المخاطر المتوقعة عند بدء التطبيق، واتخاذ الإجراءات اللازمة.

٣. التعليم والتدريب: ليتم تطبيق فلسفة الجودة بالشكل الصحيح يجب تدريب جميع المشاركين في عملية التطبيق، وتعليمهم بالأساليب والأدوات اللازمة لهذه الفلسفة حتى تطبق على أساس متين، وتؤدي إلى النتائج المرغوبة، وللبعد عن الأخطاء والتخبط والعشوائية في التطبيق لا يمكن تحقيق ذلك دون توافر برامج تدريبية فعالة.

٤. الاستعانة بالاستشاريين: إن الهدف من الاستعانة بالخبراء والاستشاريين المختصين بتطبيق فلسفة إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي من خارج المؤسسة عند بدء التطبيق هو تدعيم ومساندة الخبرات الداخلية، والمساعدة في إيجاد الحلول للمشكلات التي تظهر عند التطبيق الفعلي.

٥. تشكيل فرق العمل: تشكل فرق عمل تضم عضوية كل واحدة منها ما بين (٥-٨) أعضاء من الأقسام المعنية مباشرة أو ممن يؤدون العمل المراد تطويره، وأن يكون أعضاء هذه الفرق من الأشخاص الموثوق بهم، وممن لديهم الاستعداد للعمل والتطوير والتضحية والانتماء للمنظمة، وأن تكون لديهم الصلاحيات اللازمة للمراجعة وتقييم المهام، وتقديم الاقتراحات للتحسين.

٦. التشجيع والتحفيز: لابد من تقدير العاملين نظير قيامهم بأعمال متميزة؛ لتشجيعهم وزرع الثقة بهم تدعيمًا للأداء الفعال، فهذا التشجيع والتحفيز يؤدي دورًا في تطوير فلسفة إدارة الجودة في المؤسسة واستمراريتها، ويكون ذلك من خلال إيجاد نظام للحوافز يراعي الأداء المتميز.

٧. الإشراف والمتابعة: إن الإشراف على فرق العمل يعد إحدى الضروريات المطلوبة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، إذ إنه يعمل على تعديل أي انحرافات عن المسار الصحيح، ومتابعة لإنجازات هذه الفرق، وتقويمها عند الحاجة، وبالإشراف والمتابعة يمكن التنسيق بين العاملين على

اختلاف مستوياتهم الإدارية وبين جميع الإدارات في المؤسسة، وتذليل الصعوبات التي تعترض عمل هذه الفرق.

٨. استراتيجية التطبيق: لابد لاستراتيجية تطوير الجودة وإدخالها لحيز التطبيق في المؤسسة أن تمر بعدة مراحل كما يلي:

- مرحلة الإعداد: وهي مرحلة يتم فيها تبادل المعرفة، ونشر الخبرات، ووضع الأهداف، وتحديد مدى الحاجة للتحسين، وإجراء المراجعة وتجارب المؤسسات الأخرى.
- مرحلة التخطيط: إذ يتم فيها وضع خطة لكيفية التطبيق، وتحديد مصادر التمويل اللازمة.
- مرحلة التقييم: ويتم ذلك باستخدام الطرق الإحصائية للتطوير المستمر، وقياس مستوى الأداء وتحسينه.

ويضيف عشيبة (٢٠٠٠م) جملة من المتطلبات أهمها: تشكيل مجلس للجودة، وفريق لتصميم الجودة وتنميتها، ولجنة لتوجيه الجودة، ولجنة لقياس الجودة وتقويمها (ص٥٦٦).

ويضيف عليمات (٢٠٠٤): بعض المتطلبات التي ينبغي توافرها لتطبيق الجودة في التعليم الجامعي: (ص٦٩)

١. ضرورة الابتعاد عن الخوف من تطبيق إدارة الجودة.
٢. ضرورة معرفة الأسباب والمشكلات من خلال الدراسات التحليلية للمؤسسة الجامعية التي تدفعها إلى تطبيق الجودة.

٣. ضرورة التنسيق والتعاون بين الأقسام والكليات داخل الجامعة لتطبيق مدخل الجودة.
٤. النظر إلى عملية تطوير وتحسين الجودة على أنها عملية مستمرة.
٥. التعرف على احتياجات المستفيدين الداخليين، وهم الطلاب والعاملون الخارجيون وهم عناصر المجتمع المحلي وإخضاع هذه الاحتياجات لمعايير أداء الجامعة.
٦. المشاركة الجماعية في الإدارة باعتبارها أسلوبًا فعالًا في تحقيق الجودة، والتعاون في كافة أقسام الجامعة، وذلك من خلال:

- مشاركة المزيد من الأفراد في اتخاذ القرارات؛ مما يزيد من احتمالية تنفيذ هذه القرارات .
- تبادل وبلورة المعلومات والخبرات من خلال مشاركة العاملين بعضهم لبعض في فرق العمل.
- العمل على إيجاد فرص أفضل لاحتواء الأخطاء وتصحيحها، وتقبل المخاطر، والتقدم للأمام بروح الفريق.

هذه المتطلبات المطروحة سابقًا وغيرها، والتي تتمتع بها الكثير من المؤسسات التعليمية تحتم عليها التحول نحو مفاهيم الجودة، وهذا يتطلب الجرأة من قبل القيادة العليا في هذه المؤسسات نحو التغيير للأفضل بعيدًا عن التعليم التقليدي.

ومن خلال ما سبق يمكن أن تحدد متطلبات الجودة في التعليم الجامعي فيما يلي: (عليمات، ٢٠٠٤، ص ٣٥-٣٩).

١- الاقتناع بتطبيق الجودة:

فتطبيق الجودة يتطلب بأن يكون لدى إدارة الجامعة، والعاملين فيها قناعة بتطبيق الجودة ليكون هناك حافزا داخلي يساعد على تحقيق ممارسات الجودة داخل المؤسسة التعليمية. والموافقة على التحول من النمط التقليدي إلى تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي وتوافر كافة متطلباتها سواء كانت: تنظيمية أو مادية، أو بشرية؛ "لأن تطبيق الجودة قرار إستراتيجي هدفه طويل الأجل، ويحتاج إلى تحديد كيفية تحقيقه، ومتى يمكن ذلك، مع ضرورة توافر كل المتطلبات التي تساعد في الوصول إلى تحقيقه" (الغامدي، ٢٠٠٧م، ص٣٤٥- ٣٧٨).

٢- نشر ثقافة الجودة:

وهذا يتطلب تزويد العاملين في المؤسسة التعليمية بمعلومات إيجابية وصريحة عن الجودة، وترسيخ ثقافة الجودة، حيث إن تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة يجعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة، وهذا يؤدي دورًا بارزًا في خدمة التوجهات الجديدة في التطوير والتجويد لدى المؤسسات التربوية(البربري، ٢٠٠٧م، ص١٠٢٧، ١٠٤٧).من خلال نشر هذه الثقافة، عن طريق إعداد دليل نظام الجودة الذي يتضمن وصف مبادئ الجودة، ومعايير الجودة وكيفية تطبيقها، ويتم توزيعه على العاملين في المؤسسة التعليمية، وتنظيم ندوات ومؤتمرات بصفة دورية لزيادة وعي العاملين بأهمية الجودة في العملية التعليمية، وإعداد النشرات التعريفية بإدارة الجودة الشاملة، والقيام بالدورات التدريبية، وعمل ورش عمل تساعد على نشر ثقافة الجودة والتعريف الشامل بها.

٣– التركيز على العمل الجماعي، وتشكيل فرق العمل:

وهي تشكيل فرق عمل في المؤسسة التعليمية تضم كل واحدة منها ما بين ٤–٨ من العاملين الذين تتوافر لديهم الرغبة في العمل الجماعي والتفاعل، والاستعداد لبذل جهود لتحسين الجودة في المؤسسة التعليمية من خلال تحليل عمليات العمل، والتعرف على المشكلات والتعاون في إيجاد الحلول المناسبة لها، وتحديد الأولويات الخاصة بتحسين الجودة في الجامعة.

٤– توافر قواعد معلومات وبيانات واضحة ومفصّلة بحيث يمكن اتخاذ القرارات بناء على الحقائق:

وهو نظام يتألف من مجموعة من العناصر البشرية والآلية لجمع وتخزين وتحليل وتوزيع وتصنيف معلومات عن الجودة تتعلق باحتياجات المستفيدين الداخليين والخارجيين، وآرائهم في مستوى جودة الخدمات التعليمية، وتقييم العمليات، والإمكانيات اللازمة للعمليات، وأنظمة الرقابة في المؤسسة التعليمية، ونتائج مراجعة الأداء؛ مما يساعد إدارة المؤسسة التعليمية في اتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين جودة الخدمات التعليمية، والتحليل الدوري لأوضاع الجامعة حتى يمكن تحقيق التطور المستمر لكافة جوانب عمليات العمل في المؤسسة التعليمية.

٥– كفاءة أداء العاملين في المؤسسة التعليمية:

وهذا مطلب ضروري من متطلبات تطبيق الجودة في التعليم الجامعي، ويقصد به قدرة العاملين على التعامل مع المتغيرات العالمية، والتطورات المتسارعة، والتزود بالخبرات العلمية والعملية، والتعامل مع المواقف المختلفة بفاعلية بما يحقق أهداف

المؤسسة التعليمية؛ فالموارد البشرية الفعالة هي خير ضمان لتطبيق واستمرار نجاح الجودة في التعليم؛ لذلك من الضروري العناية بالعاملين في المؤسسة التعليمية على اختلاف وظائفهم من جميع النواحي؛ حتى يستطيعوا تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية.

٦- التدريب المستمر:

هو الجهد المنظم والمخطط له بهدف تزويد العاملين في المؤسسة التعليمية بمختلف مستوياتهم الوظيفية وتخصصاتهم بمعارف ومفاهيم عن فلسفة الجودة ومفاهيمها ومبادئها ومتطلباتها ومعوقاتها وأدواتها، بهدف إكسابهم مهارات وقيم سلوكية تساعدهم على الشعور بأهمية تطبيق إدارة الجودة وتطبيقها بشكل سليم يؤدي إلى تحسين الخدمات التعليمية؛ لذا كان من الضروري تنظيم دورات تدريبية للعاملين في المؤسسة التعليمية عن إدارة الجودة، وتطبيقها ليساعد على تحقيقها؛ فالتدريب على مفاهيم الجودة هو الضمان للسعي في الاتجاه الصحيح لتطبيق الجودة بالمستوى المطلوب (الميمان،د.ت،ص١١٢).

٧- التركيز على اختيار قيادة الجودة:

فاتخاذ القيادة أمر ضروري؛ فتأثير عميد الكلية، أو رئيس القسم، أو مدير الوحدة في سلوك أعضاء هيئة التدريس والعاملين في المؤسسة التعليمية على نحو احترام إنسانية العاملين، يؤدي إلى كسب احترامهم ودفعهم نحو تحقيق الأهداف بجودة عالية.

إن تطبيق الجودة يتطلب أسلوبًا قياديًا ينشئ ثقافة تنظيمية تساعد على تحقيق أعلى درجة ممكنة من جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها المؤسسة بتبني النمط القيادي الشورى الذي يهتم باحترام إنسانية العاملين؛ ومن هنا تنشأ ضرورة التركيز على اختيار قيادات للجودة ذات فاعلية قادرة على التجديد والتطوير والابتكار والتطبيق، واتخاذ القرار بوعي ودون تردد (الدبي، ٢٠٠٧م، ص٨٩١-٩٠٠).

٨- توافر الإمكانيات:

ويقصد بها توافر القوى العاملة، والآلات، والمواد، ورأس المال، والوسائل اللازمة من أجل تهيئة المناخ المناسب لتطبيق الجودة في المؤسسة التعليمية.

فمتى توافرت هذه المتطلبات في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، استطاعت أن تحقق الجودة في أرقى صورها.

ولهذه المتطلبات خطة إستراتيجية لتطبيقها في أرض الواقع تتمثل في:

١- رسم سياسة الجودة من حيث: - تحديد المسئول عن إقامة الجودة وإدارتها - تحديد كيفية مراقبة ومراجعة النظام - تقبل الإدارة – تحديد المهمات المطلوبة والإجراءات المحددة لكل مهمة – تحديد كيفية رقابة تلك الإجراءات – تحديد كيفية تصحيح الإخفاق في تنفيذ الإجراءات.

٢- وضع الإجراءات: وتشمل المهمات التالية: -تخطيط المنهج - عمليات التقويم – مواد التعليم – اختيار وتعيين العاملين – تطوير العاملين.

٣- تحديد تعليمات العمل: يجب أن تكون تعليمات العمل واضحة ومفهومة وقابلة للتطبيق.

٤- المراجعة: وهي الوسيلة التي يمكن للمؤسسة أن تتأكد بها من تنفيذ الإجراءات.

٥- الإجراء التصحيحي: هو تصحيح ما تم إغفاله أو ما تم عمله بطريقة غير صحيحة.

٦- الخطوات الإجرائية: لتطبيق معايير الجودة التي أعدتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية. (الرشيد، ١٩٩٥م،ص٤).

الدراسة الميدانية:

يتناول هذا الفصل بالعرض والتحليل إجراءات الدراسة الميدانية، حيث يعرض لمنهج الدراسة، والهدف منها، ووصف المجتمع الأصلي وعينته، وبناء الأداة المستخدمة فيها، ومراحل هذا البناء وخطواته، وكذلك عرض إجراءات الصدق والثبات، وتطبيق الدراسة الميدانية، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات الواردة من استجابات أفراد العينة على الاستبانة.

أولًا– منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، وهو المنهج الذي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع؛ ومن ثم تحليلها، وتفسيرها، وربطها بالظواهر الأخرى، والحصول على نتائج يمكن الاستفادة منها في ميدان التربية والتعليم. وقد اختار الباحث هذا المنهج؛ لأنه يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، حيث تهدف إلى "تحديد المتطلبات الواجب توافرها لتحقيق جودة تعليم القرآن الكريم في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة"، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية، الأمر الذي يتطلب استطلاع آراء أفراد مجتمع الدراسة بصورة مسحيّة، ثم جمع البيانات وتحليلها بهدف الوصول إلى النتائج والتعميمات.

ثانيًا– مجتمع الدراسة:

يتمثل المجتمع الأصلي للدراسة في جميع أعضاء هيئة التدريس بقسم القراءات بكلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية ومن في حكمهم في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المتواجدين على رأس العمل في العام الهجري ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

ثالثًا– عينة الدراسة:

قام الباحث بتوزيع استبانة علمية على جميع أعضاء هيئة التدريس بقسم القراءات بكلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية ومن في حكمهم؛ لاستطلاع آرائهم حول (متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم بالجامعة الإسلامية)، وقد استرجع الباحث (28) استبانة مطبّقة، واستبعد منها(8) استبانات بعد فحصها؛ لعدم اكتمال الإجابات، وقد بلغت العينة النهائية للدراسة وفقًا لذلك (20) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بكلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية. كما هو موضح بالجدول رقم (١).

جدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة تبعًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الدرجة العلمية	أستاذ	3	15.0
	أستاذ مشارك	5	25.0
	أستاذ مساعد	6	30.0
	محاضر	4	20.0
	معيد	2	10.0
	المجموع	**20**	**100**

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
مكان الحصول على الدرجة العلمية	داخل المملكة العربية السعودية	13	65.0
	خارج المملكة العربية السعودية	7	35.0
	المجموع	**20**	**100**
الجنسية	سعودي	12	60.0
	غير سعودي	8	40.0
	المجموع	**20**	**100**

يتضح من الجدول السابق أن الأساتذة المساعدين جاءوا في المرتبة الأولى من مجموع أفراد العينة، حيث بلغ عددهم (6) أساتذة مساعدين بنسبة 30%، وفي المرتبة الثانية الأساتذة المشاركون، حيث بلغ عددهم (5) بنسبة 25%، وجاء المحاضرون في المرتبة الثالثة، حيث بلغ عددهم (4) محاضرين بنسبة 20%، ثم الأساتذة في المرتبة الرابعة، حيث بلغ عددهم (3)أساتذة بنسبة 15%، وفي المرتبة الأخيرة المعيدون، حيث بلغ عددهم (2)معيدًا بنسبة 10%. كما يتبين أنّ أعضاء هيئة التدريس بكلية القرآن الكريم ومن في حكمهم من الحاصلين على درجاتهم العلمية داخل المملكة جاءوا في المرتبة الأولى، حيث بلغ عددهم (13) بنسبة 65%، يليهم الحاصلون على درجاتهم العلمية من خارج المملكة العربية السعودية، حيث بلغ عددهم (7) بنسبة 35%. كما أنّ أعضاء هيئة التدريس السعوديين بكلية القرآن الكريم ومن في حكمهم جاءوا في المرتبة الأولى بين أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ عددهم (12) بنسبة قدرها 60%، يليهم أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين بنسبة مئوية قدرها 40.0%.

رابعًا– أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ صمّم الباحث استبانة بغرض جمع المعلومات، وقد تم إعدادها بعد اتباع الخطوات التالية:

١– تحديد الهدف من الاستبانة:

والمتمثل في تحديد المتطلبات الواجب توافرها لتحقيق جودة تعليم القرآن الكريم في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢– مصادر بناء الاستبانة:

تم الرجوع إلى الأدبيات النظرية التي عنيت بموضوع البحث والاطلاع على مقاييس الدراسات السابقة ذات العلاقة.

٣– الاستبانة في صورتها الأولية:

تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، وقد اشتملت ثلاثة محاور فرعية تعنى بمتطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وهي: متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالمعلم، ويشتمل على (٢٩) عبارة، ومتطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالطالب، ويشتمل على (١٤) عبارة، ومتطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالبيئة التعليمية، ويشتمل على (١٤) عبارة.

٤- صدق الاستبانة:

لمعرفة صدق الاستبانة اعتمد الباحث الطرق العلمية المتّبعة في ذلك والتي تتبين فيما يلي:

- الصّدق الظاهري:

للتعرّف على صدق محتوى الاستبانة، تمّ عرضها في صورتها الأوّلية على عدد من المحكّمين المتخصّصين في مجال تدريس التربية الإسلامية؛ للوقوف على مدى ملاءمة كل عبارة للمحور الذي وردت فيه، ومدى مناسبة العبارة من حيث الصياغة، وقد تم الإبقاء على جميع عبارات الاستبانة، حيث حظيت بنسب اتفاق تجاوز ٧٥% من المحكمين، وتمّ إجراء عدد من التعديلات على مستوى صياغة العبارات، وفي ضوء ذلك تم الاطمئنان على صدق محتوى الاستبانة.

- الاتساق الداخلي:

تمّ التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها بعد الانتهاء من تحكيمها على عينة استطلاعية (ن=١١) من أعضاء هيئة التدريس بكلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية بالجامعة الإسلامية من خارج العينة النهائية، وحساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الفرعي الذي وردت فيه، كما هو موضح بالجدول (٢).

جدول رقم (٢)

معامل ارتباط عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي وردت فيه

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	.752**	١٦	.439**	٣٠	.878**	٤٤	.854**
٢	.437**	١٧	.441**	٣١	.878**	٤٥	.736**
٣	.439**	١٨	.439**	٣٢	.463**	٤٦	.547**
٤	.682**	١٩	.479**	٣٣	.463**	٤٧	.915**
٥	.832**	٢٠	.421**	٣٤	.462**	٤٨	.927**
٦	.577**	٢١	.514**	٣٥	.849**	٤٩	.980**
٧	.793**	٢٢	.793**	٣٦	.815**	٥٠	.908**
٨	.738**	٢٣	.843**	٣٧	.953**	٥١	.779**
٩	.621**	٢٤	.496**	٣٨	.815**	٥٢	.683**
١٠	.603**	٢٥	.888**	٣٩	.485**	٥٣	.923**
١١	.653**	٢٦	.752**	٤٠	.606**	٥٤	.523**
١٢	.843**	٢٧	.740**	٤١	.509**	٥٥	.697**
١٣	.520**	٢٨	.825**	٤٢	.928**	٥٦	.569**
١٤	.412**	٢٩	.493**	٤٣	.649**	٥٧	.447**
١٥	.412**						

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معامل الارتباط للمحور الأول: "متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالمعلم" تراوحت بين (0.412**،0.888**). وتراوحت قيم معامل الارتباط للمحور الثاني: "متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالطالب"

بين (0.462،.0.953). وتراوحت قيم معامل الارتباط للمحور الثالث: "متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالبيئة التعليمية" بين (0.447،.0.980)، وهي قيم دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١؛ مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

٥- ثبات الاستبانة:

دلّت نتائج تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية التي قوامها (١١) عضو هيئة تدريس بكلية القرآن الكريم على معامل ثبات عالٍ جدًّا ويعوّل عليها، كما أوضحتها نتائج معامل ألفا كرونباخ، وذلك للاستبانة ككل ومحاورها الفرعية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٣)

الثبات للاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية

المحـــور	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
المحور الأول: متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالمعلم	٠.923
المحور الثاني: متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالطالب	٠.915
المحور الثالث: متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالبيئة التعليمية.	٠.939
الاستبانة ككل	٠.956

يتّضـــح من الجدول رقم (٣) أنّ أداة الدراســـة تتمتّع بدرجة ثبات عالية جدًّا، حيث بلغت قيمة ألفا للاستبانة ككل(٠.٩٥٦)، وهذا مؤشّر لصلاحية أداة الدراسة للتطبيق بغرض تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن أسـئلتها؛ مما يشـير إلى إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تُسفر عنها عند تطبيقها.

٦- الاستبانة في صورتها النهائية:

اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على ثلاثة محاور فرعية تعنى بمتطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وهي:

- المحور الأول: متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالمعلم، ويشتمل على (٢٩) عبارة.
- المحور الثاني: متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالطالب، ويشتمل على (١٤) عبارة.
- المحور الثالث: متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالبيئة التعليمية، ويشتمل على (١٤) عبارة.

٧- تصحيح الاستبانة ومعيار الحكم.

تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفي جميع عبارات الاستبانة تمّ استخدام مقياس "ليكرت" الخماسي كما يلي: موافق بشدة(٥)، موافق(٤)، محايد(٣)، غير موافق(٢)، غير موافق إطلاقًا(١). ولتحديد طول خلايا مقياس " ليكرت" الخماسي؛ تم حساب المدى (٥-١=٤)؛ ومن ثمّ قسمته على أكبر قيمة في المقياس أو (المحور) للحصول على طول الخلية أي (٤÷٥=٠،٨٠).

ويمكن تحديد المتوسطات الحسابية المرجحة لغايات الدراسة على النحو التالي:

- من 4.21 إلى 5 تشير إلى درجة موافقة كبيرة جدًّا.

- من 3.41 إلى 4.20 تشير إلى درجة موافقة كبيرة.
- من 2.61 إلى 3.40 تشير إلى درجة موافقة متوسطة.
- من 1.81 إلى 2.60 تشير إلى درجة موافقة ضعيفة.
- من 1 إلى 1.80 تشير إلى درجة موافقة ضعيفة جدًّا.

خامسًا– أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية المناسبة، وهي:

١- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation؛ للتأكد من صدق الاستبانة.

٢- ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha؛ للتأكد من ثبات الاستبانة.

٣- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ وذلك لتحديد إجابات أفراد عينة الدراسة عن الفقرات التي تضمنتها محاور الدراسة.

٤- اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA)؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة التي تعزى لمتغير: الدرجة العلمية.

٥- اختبار (Independent Simple T-Test)؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة التي تعزى لمتغير: مكان الحصول على الدرجة العلمية، والجنسية.

المبحث الثاني: نتائج الدراسة الميدانية

السؤال الأول: ما متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية القرآن الكريم في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ومن في حكمهم؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لكل محور من محاور الاستبانة، ثم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات كل محور على حدة والدرجة الكلية للمحور.

جدول رقم (٤)

متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم بالجامعة الإسلامية

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالطالب.	4.80	.27	كبيرة جدًّا	١
متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالمعلم.	4.47	.40	كبيرة جدًّا	٢
متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالبيئة التعليمية	4.31	.90	كبيرة جدًّا	٣
الأداة مجملة	4.51	.42	كبيرة جدًّا	-

يتضح من الجدول رقم(٤) أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم بالجامعة الإسلامية التي تناولتها أداة الدراسة بالتفصيل، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموع الاستجابات على الأداة ككل (4.51).

وهـذا يؤكد وعـي أعضاء هيئة التدريس، وإدراكهـم لأهمية متطلبات جودة تعليم القرآن الكريم، والحاجة الماسة لتحقيق هذه المتطلبات،كما يعكس هذا الأمر تطـــوير جودة تعليم القرآن، وخلق بيئة تعليمية جاذبة، والسـعي إلـى تطويرهـا، والنهوض بها والسعي للوصول إلى أعلى مراتب الجودة والإتقان في الخدمات التعليمية.

أما بالنسـبة لاتجاهاتهم على المحاور الثلاثة للاسـتبانة، فيتضـح أن المحور الثاني: "متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالطالب"، فقد جاء في المرتبة الأولى بين محاور الاسـتبانة، حيث بلغ المتوسـط الحسـابي لهذا المحور(4.80)، يليه في المرتبة الثانية المحور الأول:" متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالمعلم"، حيث بلغ المتوسط الحسـابي لهذا المحور (4.47). في حين جاء المحور الثالث: "متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقـة بالبيئـة التعليميـة" في المرتبـة الثـالثـة في ترتيـب المتطلبـات، حيـث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور(4.31).

وهذه النتائج تؤكد أن جميع ما ذكر يعد من المتطلبات الأسـاسـية لجودة تعليم القرآن الكريم، وأنها ضـرورية ولا بد من توافرها، خصـوصًـا في الجامعة الإسـلامية بالمدينة، باعتبار أن تعليم القرآن الكريم يعد متطلبًا أساسيًا لدى طلاب الجامعة.

وللتعرف على اسـتجابات أفراد عينة الدراسـة حول عبارات المحور الأول: "متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالمعلم"؛ تمّ حسـاب المتوسـط الحسـابي والانحراف المعياري، لكل عبارة من عبارات هذا المحور، والجدول رقم (٥) يوضـح ذلك:

جدول رقم (٥)

استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الأول: "متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالمعلم " مرتبة ترتيبًا تنازليًا

رقم العبارة	العبـــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	الإخلاص لله تبارك وتعالى.	4.95	.٠22	كبيرة جدًّا	١
١٦	تعظيم شأن القرآن الكريم.	4.95	.٠22	كبيرة جدًّا	٢
١٤	سلامة مخارج الحروف.	4.85	.٠36	كبيرة جدًّا	٣
١٥	الالتزام بأخلاق القرآن الكريم.	4.85	.36	كبيرة جدًّا	٤
٢	الرغبة الذاتية لتدريس القرآن الكريم.	4.80	.٠52	كبيرة جدًّا	٥
٢٠	متابعة كل طالب أثناء القراءة مع التصحيح.	4.75	.٠71	كبيرة جدًّا	٦
٢٤	حسن التعامل مع الطلاب.	4.75	.٠44	كبيرة جدًّا	٧
١٧	استشارة أهل الخبرة في مواجهة مشكلات تعليم القرآن الكريم.	4.65	.٠48	كبيرة جدًّا	٨
٢٧	التحلي بالصبر والرفق بالطلاب.	4.65	.٠58	كبيرة جدًّا	٩
١٨	تشجيع المتقنين لتلاوة وحفظ القرآن الكريم.	4.60	.٠59	كبيرة جدًّا	١٠
٢٢	استخدام سجل المتابعة للحفظ والتلاوة.	4.60	.٠59	كبيرة جدًّا	١١
١٩	الاستعانة بالمتقنين للنهوض بمستوى زملائهم.	4.55	.٠60	كبيرة جدًّا	١٢
٢١	تسجيل كل الملاحظات على الطالب سواء في الحفظ أو التلاوة.	4.55	.٠60	كبيرة جدًّا	١٣
٨	إجادة تلاوة القرآن الكريم وحفظه كاملًا.	4.50	.٠88	كبيرة جدًّا	١٤
٣	معرفته بخصائص طلاب المرحلة الجامعية.	4.45	.٠51	كبيرة جدًّا	١٥
١٠	الحصول على دورات تدريبية في جودة التدريس.	4.45	.٠51	كبيرة جدًّا	١٦
٢٩	تشجيع التعلم من خلال عمل المجموعات.	4.40	.٠68	كبيرة جدًّا	١٧
٢٨	امتلاك مهارات وأساليب تقويم تحصيل الطلاب.	4.35	.٠67	كبيرة جدًّا	١٨

رقم العبارة	العبـــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٤	التعرف على قدرات الطلاب في الحفظ والتعلم.	4.30	٠.57	كبيرة جدًّا	١٩
٥	الإلمام بطرق التدريس الحديثة.	4.30	٠.65	كبيرة جدًّا	٢٠
٧	حضور محاضرات تدريس القرآن الكريم بشكل منتظم.	4.30	٠.80	كبيرة جدًّا	٢١
١١	الوقوف على الفروق الفردية بين الطلاب.	4.30	٠.657	كبيرة جدًّا	٢٢
٢٥	الإعداد الأكاديمي والمهني.	4.20	٠.83	كبيرة جدًّا	٢٣
٦	توظيف التقنية الحديثة في تدريس القرآن الكريم.	4.15	٠.74	كبيرة	٢٤
٩	الإلمام بأصول القراءات.	4.15	٠.93	كبيرة	٢٥
١٢	التعرف على خصائص النمو في المرحلة الجامعية.	4.10	٠.78	كبيرة	٢٦
١٣	القدرة على استخدام المعامل الصوتية الحديثة.	4.10	٠.91	كبيرة	٢٧
٢٣	الاطلاع على ما يستجد في تدريس القرآن الكريم.	4.10	٠.85	كبيرة	٢٨
٢٦	توظيف إستراتيجيات التدريس الحديثة.	4.05	٠.88	كبيرة	٢٩
متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالطالب		٤,٤٧	٠,٣٢	كبيرة جدًّا	–

يتضـح من الجدول رقم(٥) موافقة أفراد العينة بشـدة على إجمالي عبارات المحور الأول: "متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالمعلم"، حيث بلغ متوسـط درجات استجابات العينة على عبارات هذا المحور (4.47).

ويتّضح أنّ أفراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالمعلم في (٢٢) عبارة جاء ترتيبها تنازليًّا من الدرجة الأعلى إلى الدرجة الأدنى كما يلي: (١، ١٦، ١٤، ١٥، ٢، ٢٠، ٢٤، ١٧، ٢٧، ١٨، ٢٢، ١٩، ٢١، ٨، ٣، ١٠، ٢٩، ٢٨، ٤، ٥، ٧، ١١،٢٥)، وهذا يدل على أن العبارات

الأربع التي احتلت المراتب الأولى في هذا المحور من وجهة أفراد عينة الدراسة تتمثل بحسب الترتيب السابق فيما يلي: "الإخلاص لله تبارك وتعالى"، "تعظيم شأن القرآن الكريم"، "سلامة مخارج الحروف"، "الالتزام بأخلاق القرآن الكريم"، حيث بلغت درجات متوسطاتها على الترتيب كما يلي:(4.95،4.95،4.85،4.85).

وهذه النتيجة منطقية، وتتفق مع التوجهات التربوية المعاصرة لمواجهة ثورة المعلوماتية، وعصر الانفتاح المعرفي والتكنولوجي، حيث إن تحقيق متطلبات جودة التعليم يسهم في رفع مستوى الكفايات المهنية لعضو هيئة التدريس بالجامعة، وكذلك توافر التقنيات المعينة للعملية التعليمية، وتهيئة المناخ الدراسي المناسب، وبناء روح المحبة والألفة بين عضو هيئة التدريس والطالب.

وكذلك وعي عضو هيئة التدريس بالشعور بالمسؤولية تجاه طلابه، وما يجب عليه أن يتحلى به، من الصبر والحلم، والقدوة.

كما تؤكد النتائج السابقة أن معلم القرآن الكريم لا يمكن له النجاح في تعليم القرآن الكريم وتحقيق الجودة في هذا المجال إلا إذا توافر لديه عدد من الكفايات الشخصية والأخلاقية والمهنية التي تتطلبها المهنة.

وللتعرف على استجابات أعضاء هيئة أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الثاني: "متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالطالب"، تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لكل عبارة من عبارات هذا المحور، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك:

جدول رقم (٦)

استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني: "متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالطالب " مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

رقم العبارة	العبـــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٣٣	نطق الآيات أثناء القراءة نطقًا صحيحًا.	4.95	٠.24	كبيرة جدًّا	١
٣٤	تعهد القرآن الكريم بالقراءة والمدارسة.	4.95	٠.22	كبيرة جدًّا	٢
٣٢	تحديد مقدار معين للقراءة والحفظ.	4.90	٠.30	كبيرة جدًّا	٣
٣٠	إدراك فضل تعلم القرآن الكريم.	4.85	٠.36	كبيرة جدًّا	٤
٣١	العزيمة الصادقة في تعلم القرآن الكريم.	4.85	٠.36	كبيرة جدًّا	٥
٣٨	اغتنام الأوقات والمرحلة العمرية.	4.85	٠.36	كبيرة جدًّا	٦
٣٥	الحرص على تعلم القرآن الكريم وتدبر معانيه.	4.80	٠.41	كبيرة جدًّا	٧
٣٦	الانتظام في حضور دروس القرآن الكريم.	4.80	٠.52	كبيرة جدًّا	٨
٣٩	مراجعة ما صحح من القراءة.	4.80	٠.41	كبيرة جدًّا	٩
٤٠	اهتمام الطالب بالقرآن الكريم مقارنة بغيره من المواد التي يدرسها.	4.80	٠.41	كبيرة جدًّا	١٠
٤١	فهم الطالب لبعض الآيات المقررة.	4.70	٠.57	كبيرة جدًّا	١١
٤٢	معرفة الطالب بأحكام التجويد.	4.70	٠.57	كبيرة جدًّا	١٢
٣٧	التطبيق العملي لما تعلمه.	4.65	٠.58	كبيرة جدًّا	١٣
٤٣	التمتع بقدر مناسب من قوة الذاكرة.	4.60	٠.59	كبيرة جدًّا	١٤
متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالطالب		4.80	٠.27	**كبيرة جدًّا**	

يتضح من الجدول رقم(٦) موافقة أفراد العينة بشدة على إجمالي عبارات المحور الثاني: "متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالطالب، حيث بلغ متوسط درجات استجابات العينة على عبارات هذا المحور (4.80).

ويتّضح أنّ أفراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على جميع متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالطالب، وقد جاء ترتيبها تنازليًّا من الدرجة الأعلى إلى الدرجة الأدنى كما يلي: (٣٣، ٣٤، ٣٢، ٣٠، ٣١، ٣٨، ٣٥، ٣٦، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٣٧، ٤٣)، وهذا يدل على أن العبارات الأربع التي احتلت المراتب الأولى في هذا المحور من وجهة أفراد عينة الدراسة تتمثل بحسب الترتيب السابق فيما يلي: "نطق الآيات أثناء القراءة نطقًا صحيحًا"، "تعهد القرآن الكريم بالقراءة والمدارسة"، "تحديد مقدار معين للقراءة والحفظ"، "إدراك فضل تعلم القرآن الكريم"، حيث بلغت درجات متوسطاتها على الترتيب كما يلي: (4.95،4.95،4.90،4.85).

وتؤكد النتائج السابقة أن تعلم القرآن الكريم بجودة عالية يتطلب من الطالب أن يتوافر لديه عدد من السمات، كالرغبة الشديدة في تعلم القرآن، والإقبال عليه وتعهده، وأن تتوافر لديه الإمكانيات الفكرية والقدرات العقلية والمهارات الكافية التي تمكنه من تعلم القرآن الكريم وتجويده بجودة عالية.

وهذه النتيجة مؤشر واضح إلى وعي أفرد العينة بأهمية متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم المتعلقة بالطالب، وإدراك عينة البحث الحاجة الماسة لهذه المتطلبات، وضرورة التركيز عليها في العملية التعليمية، وتقديم الحوافز التشجيعية؛ لتحقيق جودة المخرج(الطالب).

وللتعرف على استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الثالث: "متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالبيئة التعليمية"؛ تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات هذا المحور، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك:

جدول رقم (٧)

استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث: "متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالبيئة التعليمية "مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٤٤	تشجيع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على جودة التعليم.	4.45	0.94	كبيرة جدًّا	٤
٤٥	توافر المعامل الخاصة لتعليم القرآن الكريم.	4.30	1.08	كبيرة جدًّا	٦
٤٦	توافر الأساتذة المتخصصين لتدريس القرآن الكريم.	4.60	٠.82	كبيرة جدًّا	١
٤٧	مناسبة القاعات الدراسية لأعداد الطلاب.	4.15	1.30	كبيرة	١٢
٤٨	تكريم الجامعة الطلاب الحفظة المتقنين.	4.20	1.36	كبيرة جدًّا	١٠
٤٩	متابعة انتظام أعضاء هيئة التدريس في التدريس وفق الخطة المحددة.	4.20	1.28	كبيرة جدًّا	١١
٥٠	التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس وفق قائمة الاحتياجات.	4.00	1.21	كبيرة	١٤
٥١	وضوح الأنظمة بما يحدد أدوار كل من الطالب والمعلم.	4.25	1.02	كبيرة جدًّا	٩
٥٢	كفاية الإضاءة والتهوية الطبيعية والصناعية.	4.30	٠.92	كبيرة جدًّا	٧
٥٣	توافر الخدمات التعليمية في القاعات الدراسية.	4.15	1.08	كبيرة	١٣

رقم العبارة	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٥٤	بناء برنامج تدريبي خاص بمعلمي القرآن الكريم.	4.30	٠.97	كبيرة جدًّا	٨
٥٥	تصميم مقرأة إلكترونية بموقع الجامعة يمكن للطلاب من تحسين مستواهم.	4.35	٠.93	كبيرة جدًّا	٥
٥٦	عمل دروس تقوية للطلاب منخفضي الحفظ	4.55	٠.75	كبيرة جدًّا	٣
٥٧	إقامة الجامعة مسابقة لجودة حفظ القرآن الكريم وإتقانه.	4.60	٠.75	كبيرة جدًّا	٢
متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالبيئة التعليمية		4.31	٠.90	كبيرة جدًّا	

يتضح من الجدول رقم(٧) موافقة أفراد العينة بشدة على إجمالي عبارات المحور الثالث: "متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالبيئة التعليمية، حيث بلغ متوسط درجات استجابات العينة على عبارات هذا المحور (4.31).

ويتّضح أنّ أفراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالبيئة التعليمية في (١١) عبارة من عبارات هذا المحور، جاء ترتيبها تنازليًّا من الدرجة الأعلى إلى الدرجة الأدنى كما يلي: (٤٦، ٥٧، ٥٦، ٤٤، ٥٥، ٤٥، ٥٢، ٥٤، ٥١، ٤٨، ٤٩)، وهذا يدل على أن العبارات الأربع التي جاءت في المراتب الأولى في هذا المحور من وجهة أفراد عينة الدراسة تتمثل بحسب الترتيب السابق فيما يلي: "توافر الأساتذة المتخصصين لتدريس القرآن الكريم"، "إقامة الجامعة مسابقة لجودة حفظ القرآن الكريم وإتقانه"، "عمل دروس تقوية للطلاب منخفضي الحفظ"،

"تشـــجع الجامعة أعضـــاء هيئة التدريس على جودة التعليم"، حيث بلغت درجات متوسطاتها على الترتيب كما يلي: (4.60،4.60،4.55،4.45).

وتؤكد النتائج الســابقة أن تحقيق الجودة في تعليم القرآن الكريم لا يمكن النجاح فيه بشــكل كامل إذا لم تتوافر البيئة التعليمية المناســبة للتعليم في هذا المجال، كتجهيز القاعات الدراسية، وتوافر المعامل الصوتية المجهزة بالتقنيات التعليمية الحديثة، وتدريب الأســتاذة وتأهيلهم، وتقديم البرامج والأنشــطة التربوية والتعليمية المدروســة والهادفة، وتقديم الحوافز المناســبة للطلاب والمعلمين التي تدفعهم للبذل والعطاء في تعلم القرآن الكريم وتعليمه.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراســة تعزى للمتغيرات التالية: الدرجة العلمية، مكان الحصــول على الدرجة العلمية، الجنسية؟

تم استخدام اختبار "كروسكال- واليس" (Kruskal-Wallis H) للكشف عن دلالة الفروق بين متوســطات رتب اســتجابات عينة الدراســة حول متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم، والتي تُعزى لاختلاف الدرجة العلمية، والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول(٨)

متوسط الرتب، وقيم إحصاءات كروسكال – واليس، ودرجات الحرية، وقيمة الاحتمال، والدلالة لتقديرات عينة الدراسة حول متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم وفق الدرجة العلمية.

المحور	فئات المتغير	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
المتطلبات المتعلقة بالمعلم	أستاذ	3	13.00	6.131	4	.190
	أستاذ مشارك	5	8.90			
	أستاذ مساعد	6	14.08			
	محاضر	4	5.38			
	معيد	2	10.25			
المتطلبات المتعلقة بالطالب	أستاذ	3	14.50	6.227	4	.183
	أستاذ مشارك	5	10.10			
	أستاذ مساعد	6	12.17			
	محاضر	4	4.75			
	معيد	2	12.00			
المتطلبات المتعلقة بالبيئة التعليمية	أستاذ	3	12.17	2.491	4	.646
	أستاذ مشارك	5	9.70			
	أستاذ مساعد	6	12.83			
	محاضر	4	7.50			
	معيد	2	9.00			
الاستبانة ككل	أستاذ	3	14.17	4.254	4	.373
	أستاذ مشارك	5	9.30			
	أستاذ مساعد	6	12.67			
	محاضر	4	6.25			
	معيد	2	10.00			

يتضح من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α = ٠,٠٥) بين متوسط رتب تقديرات عينة الدراسة حول متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم، تعزى لاختلاف الدرجة العلمية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى امتلاك أعضاء هيئة التدريس بكليات القرآن الكريم والدراسات الإسلامية للمعرفة المتخصصة بمتطلبات تجويد القرآن الكريم المتعلقة بالمعلمين أو الطلاب أو البيئة التعليمية، ورغبتهم الشديدة في تحقيق الجودة في هذا المجال.

كما تم استخدام اختبار مان – ويتني Mann-Whitney U، للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات عينة الدراسة حول متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم، والتي تعزى لاختلاف مكان الحصول على الشهادة، والجدول(٩) يوضح ذلك.

جدول(٩)

متوسط الرتب، وقيمة إحصاءة مان – ويتني ودلالتها الإحصائية لدراسة الفروق في تقديرات عينة الدراسة حول متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم وفق مكان الحصول على الشهادة

المحور	فئات المتغير	العدد	متوسط الرتب	اختبار Mann-Whitney U		
				القيمة	Z	الدلالة
المتطلبات المتعلقة بالمعلم	داخل المملكة	13	10.81	41.500	.318	.751
	خارج المملكة	7	9.93			
المتطلبات المتعلقة بالطالب	داخل المملكة	13	10.23	42.000	.288	.773
	خارج المملكة	7	11.00			
المتطلبات المتعلقة بالبيئة التعليمية	داخل المملكة	13	9.65	34.500	.884	.376
	خارج المملكة	7	12.07			

المحور	فئات المتغير	العدد	متوسط الرتب	اختبار Mann-Whitney U		
				القيمة	Z	الدلالة
الاستبانة ككل	داخل المملكة	13	9.77	36.000	.754	.451
	خارج المملكة	7	11.86			

يتضح من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α = ٠,٠٥) بين متوسط رتب تقديرات عينة الدراسة حول متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم، تعزى لاختلاف مكان الحصول على الشهادة.

وتشير النتيجة السابقة إلى كون أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال علوم القرآن الكريم والحاصلين على شهادات من داخل المملكة العربية السعودية أو من خارجها لهم معرفة جيدة بمتطلبات تعليم القرآن الكريم ومتطلبات تحقيق الجودة فيه، وكونهم يطمحون إلى توافر هذه المتطلبات لدى المعلمين أو الطلاب أو البيئة التعليمية.

وتم استخدام اختبار مان – ويتني Mann-Whitney U، للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات عينة الدراسة حول متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم والتي تعزى لاختلاف الجنسية، والجدول(١٠) يوضح ذلك.

جدول(١٠)

متوسط الرتب، وقيمة إحصاءة مان – ويتني ودلالتها الإحصائية لدراسة الفروق في تقديرات عينة الدراسة حول متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم وفق الجنسية

المحور	فئات المتغير	العدد	متوسط الرتب	اختبار Mann-Whitney U		
				القيمة	Z	الدلالة
المتطلبات المتعلقة بالمعلم	سعودي	13	11.00	39.000	.516	.606

المحور	فئات المتغير	العدد	متوسط الرتب	اختبار Mann–Whitney U		
				القيمة	Z	الدلالة
	غير سعودي	7	9.57			
المتطلبات المتعلقة بالطالب	سعودي	13	11.58	31.500	1.152	.249
	غير سعودي	7	8.50			
المتطلبات المتعلقة بالبيئة التعليمية	سعودي	13	11.12	37.500	.643	.520
	غير سعودي	7	9.36			
الاستبانة ككل	سعودي	13	11.04	38.500	.556	.579
	غير سعودي	7	9.50			

يتضح من الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α = ٠,٠٥) بين متوسط رتب تقديرات عينة الدراسة حول متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم، تعزى لاختلاف الدرجة العلمية.

وهذه النتائج تشير إلى كون أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير السعوديين يدركون أن تحقيق الجودة في تعليم القرآن الكريم يتطلب توافر عدد من الكفايات لدى أعضاء هيئة التدريس، وأنه ينبغي أن يتصدى لتدريس هذا العلم نخبة من المتخصصين، كما أنهم يدركون أهمية اختيار الطلاب الدارسين في تخصصات القرآن الكريم وعلومه، بناءً على مبدأ الكفاءة والجدارة، حيث إن الطالب ينبغي أن يتوافر لديه عدد من السمات التي تؤهله لتعلم القرآن الكريم وتجويده بكفاءة عالية، على جانب إدراك أعضاء هيئة التدريس السعوديين لدور البيئة التعليم في تحقيق جودة القرآن الكريم بالجامعات والكليات الشرعية.

ملخص النتائج:

توصلت الدراسة في جانبها الميداني إلى النتائج التالية:

١- وافق أعضاء هيئة التدريس بكلية القرآن الكريم بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بشدة على متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم في الجامعة الإسلامية، والمرتبطة بالمعلم والطالب والبيئة التعليمية.

٢- جاءت متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن المتعلقة بالطالب في المرتبة الأولى بين محاور الاستبانة، يليها المتطلبات المتعلقة بالمعلم، في حين جاءت المتطلبات المتعلقة بالبيئة التعليمية في المرتبة الأخيرة.

٣- تمثلت أهم متطلبات تحقيق الجودة في تعليم القرآن الكريم المرتبطة بالمعلم في الإخلاص لله تبارك وتعالى، وتعظيم شأن القرآن الكريم، وسلامة مخارج الحروف، والالتزام بأخلاق القرآن الكريم.

٤- تمثلت أهم متطلبات تحقيق الجودة في تعليم القرآن الكريم المرتبطة بالطالب في نطق الآيات أثناء القراءة نطقًا صحيحًا، وتعهد القرآن الكريم بالقراءة والمدارسة، وتحديد مقدار معين للقراءة والحفظ، وإدراك فضل تعلم القرآن الكريم.

٥- تمثلت أهم متطلبات تحقيق الجودة في تعليم القرآن الكريم المرتبطة بالبيئة التعليمية في توافر الأساتذة المتخصصين لتدريس القرآن الكريم، وإقامة الجامعة مسابقة لجودة حفظ القرآن الكريم وإتقانه، وعمل دروس تقوية للطلاب منخفضي الحفظ، وتشجيع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على جودة التعليم.

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الدرجة العلمية، ومكان الحصول على الشهادة، والجنسية.

الخاتمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن سار على نهجه إلى يوم الدين وبعد،،

تحدثنا في هذا البحث عن المتطلبات التربوية لجودة تعليم القرآن الكريم في الجامعة الإسلامية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية القرآن الكريم، وذلك لأهمية تدريس القرآن الكريم باعتباره مادة متطلبة لجميع طلاب الجامعة، فهناك متطلبات تربوية تتعلق بعضو هيئة التدريس القرآن الكريم، ومتطلبات تربوية تتعلق بالطالب، ومتطلبات تربوية تتعلق بالبيئة التعليمية، فمتى تحققت هذه المتطلبات تحققت جودة التعليم، وجودة المخرج التعليمي.

وفي ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

التوصيات:

- عقد اللقاءات والندوات العلمية والفكرية التي تعنى بتبصير الجهات المختصة بمتطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم في الجامعة الإسلامية، والمرتبطة بالمعلم والطالب والبيئة التعليمية.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على الأساليب الحديثة في تدريس القرآن الكريم.
- تأهيل أعضاء هيئة التدريس تربويًّا في مجال التدريس؛ لتحسين جودة أدائهم التدريسي في تدريس القرآن الكريم وغيره.

- تطوير برامج إعداد معلمي القرآن الكريم في كلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية؛ لتعزيز الكفايات المعرفية والمهنية اللازمة لديهم لتدريس القرآن الكريم.
- عمل دروس تقوية للطلاب الذين يعانون من الضعف اللغوي.
- دمج التقنية الحديثة في تدريس القرآن الكريم.
- التأكيد على البرامج والمسابقات القرآنية على مستوى الجامعة في الفروع المتعددة.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على الإستراتيجيات الحديثة في التعليم.
- تدريب اعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم على توظيف التقنيات الحديثة في التعليم.
- أن تسعى إدارة الجامعة إلى توافر الاحتياجات اللازمة لتحقيق متطلبات جودة التعليم.
- العمل على توافر مقرأة إليكترونية على موقع الجامعة.
- الاستفادة من الطلبة الحفظة المتقنين للقراءة في دروس التقوية لزملائهم.
- تكريم الطلاب الحفاظ المتقنين.

مقترحات:

إجراء دراسة عن جودة التعليم بالجامعة الإسلامية سواء الكليات العلمية الشرعية، أو الكليات العلمية التطبيقية، وكذلك دراسة عن جودة المخرج التعليمي وسبل تطويره في ظل التحديات المعاصرة.

المراجع

ابن منظور، محمد مكرم: **لسان العرب**، دار الحرية للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٣م.

الألباني، محمد ناصر(١٩٧٩)، **سلسلة الأحاديث الصحيحة**، الكويت، الدار السلفية.

الألباني، محمد ناصر الدين (١٤٠٧هـ/١٩٨٧م): **سلسلة الأحاديث الصحيحة** وشيء من فقهها وفوائدها، مكتبة المعارف، الرياض.

البخاري، محمد بن إسماعيل (١٩٨٧): **كتاب الجامع الصغير المختصر**، تحقيق (مصطفى البغا)، دار ابن كثير، بيروت.

البربري، هند أحمد الشربيني: **الجودة في مدارس التعليم العام**، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية، والنفسية(جستن)، جامعة الملك سعود، اللقاء(١٤) السنوي من١٥-١٦،(مايو٢٠٠٧م)،القصيم.

البنا، رياض رشاد (٢٠٠٧م): **إدارة الجودة مفهومها وأسلوب إرسائها مع توجهات الوزارة في تطبيقها في مدارس المملكة**، المؤتمر السنوي الواحد والعشرون للتعليم الإعدادي للفترة،٢٤ – ٢٥، من يناير.

البهواشي، و الربيعي، السيد عبد العزيز، وسعيد بن حمد (٢٠٠٥م)،: **ضمان الجودة في التعليم العالي، مفهومها مبادئها وتجارب عالمية**، ط١،القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر.

البيلاوي، حسن حسين، رشدي أحمد طعيمة، سعيد أحمد سليمان، عبد الرحمن النقيب، محسن المهدي سعيد، محمد سليمان البندري، مصطفى أحمد عبد الباقي (٢٠٠٠): **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد**، دار المسيرة، عمان.

الترتوري، محمد عوض – وأغادير عرفات جويحات (د.ت): **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**.

تقرير التنمية العربية الإنسانية (٢٠٠٢): **بناء القدرات البشرية في التعليم**.

جابر، عبد الحميد، وأحمد كاظم (١٩٧٨) **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، القاهرة، ط٢، دار النهضة.

جرادة، عز الدين(٢٠٠٤م): **الجودة في التعليم العالي**، مجلة الجودة في التعليم العالي، الجامعة الإسلامية، غزة، المجلد الأول العدد(١)ص١٤-٨١.

جيفري دي دوهيرتي(١٩٩٩م):**تطوير نظم الجودة في التربية**. ترجمة: عدنان الأحمد وآخرون، المركز العربي للتعريب والترجمة، والتأليف والنشر، دمشق.

الحربي، حياة محمد: **إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة لقسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الدبي، ليلى محمد عبد الله:**معوقات ومشكلات تحقيق الجودة في التعليم**، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية، والنفسية(جستن)،جامعة الملك سعود، اللقاء(١٤) من١٥-١٦،(مايو٢٠٠٧م)، القصيم.

درباس، أحمد(١٩٩٤)،"إدارة الجودة الكلية: **مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي**، رسالة الخليج العربي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج،السنة الرابعة عشرة.

الراغب الأصفهاني(د.ت)،:**معجم مفردات ألفاظ القرآن**، تحقيق: نديم مرعشلي، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

الرشيد محمد، (١٩٩٥م): **الجودة الشاملة في التعليم، المعلم**، مجلة تربوية ثقافية جامعية، جامعة الملك سعود.

السقاف، حامد عبدالله (٢٠٠٧م) .**المدخل الشامل لإدارة الجودة الشاملة، ورد في** .http://mmsec.com/m3-files/JWDA1.htm.

شاهين، محمد، شندي، إسماعيل(٢٠٠٤): **جودة التعليم من منظور إسلامي**، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني في الفترة ٣-٥ /٧ / ٢٠٠٤م، جامعة القدس المفتوحة، رام الله, فلسطين.

طعيمة، رشدي وآخرون (٢٠٠٦): **الجودة الشاملة**، دار النهضة العربية، القاهرة.

العرميطي، إيمان إبراهيم: **جودة التعليم من منظور التربية الإسلامية**، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة لقسم التربية الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عامر، طارق عبد الروؤف. والمصري، إيهاب عيسى،(٢٠١٤)، الجودة الشاملة والاعتماد في التعليم: اتجاهات معاصر, القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عشيبة، فتحي(٢٠٠٠م): **الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري**.

عليمات، صالح ناصر (٢٠٠٤م) :**إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية**، التطبيق و مقترحات التطوير، ط ١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

العنزي، بشرى خلف: **تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام**، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن) جامعة الملك سعود اللقاء السنوي (١٤).

الغامدي، عادل مشعل عزيز: **أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين**. رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الغامدي، علي محمد(٢٠٠٧م): **تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية في ضوء المواصفة الدولية للجودة(الآيزو ٩٠٠٢)**، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية، والنفسية(جستن)، جامعة الملك سعود، اللقاء(١٤) السنوي، من١٥-١٦(مايو٢٠٠٧م)، القصيم.

القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري(٢٠٠٢م): **الجامع لأحكام القرآن**.

القيسي، ماهر فاضل: **إدارة الجودة الشاملة الأهمية وإمكانية التطبيق لرقي الدراسات العليا بالجامعات العربية** .الندوة العلمية حول الدراسات العليا في الجامعات العربية، جامعة عدن، اليمن،٢٠٠٤م.

مجاهد، وبدير، محمد عطوة، المتولي إسماعيل(٢٠٠٦م)،: **الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي**، ط١، مكتبة العصر للنشر والتوزيع، مصر.

مصطفى، صلاح، (٢٠٠٢): **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، دار المريخ، السعودية.

الميمان، بدرية صالح،(د.ت): **الجودة الشاملة في التعليم العام[المفهوم، المبادئ، المتطلبات] قراءة إسلامية**.

ناصر، إبراهيم (١٩٩٦): **مقدمة في التربية**، دار عمّار، عمان.

نشوان، جميل(٢٠٠٤م):، **في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين**، ورقة علمية أعدت لمؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط التوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في المدة من:3-2004/7/5 .

النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف (١٩٦٨م): **شرح النووي على صحيح مسلم**، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

http://iu.edu.sa/web/Default.aspx موقع الجامعة الإسلامية على الشبكة العنكبوتية.

http://www.kfu.edu.sa موقع جامعة الملك فيصل على الشبكة العنكبوتية.

References:

Ibn Manzur, Muhammad Makram: The Tongue of the Arabs, Freedom House for Publishing and Distribution, Cairo, 2003.

Al-Albani, Muhammad Nasser (1979), Al-Hadith Al-Saheeh series, Kuwait, Salafi House.

Al-Albani, Muhammad Nasir al-Din (1407 AH / 1987 CE): The Sahih Hadith Series and Some of its Fiqh and Benefits, Al-Maaref Library, Riyadh.

Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail (1987): Kitab al-Sagheer al-Saghir, Summary (Investigation (Mustafa al-Bagha), Dar Ibn Katheer, Beirut.

Al-Barbari, Hind Ahmed Al-Sherbiny: Quality in General Education Schools, Journal of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences (Justin), King Saud University, The Meeting (14) Annual from 15-16, (May 2007), Al-Qassim.

Al-Banna, Riad Rasha, D. (2007): Quality management, its concept and method of laying with the Ministry's directions for its application in the schools of the Kingdom, the twenty-first annual conference for preparatory education for the period, 24-25, from January.

Al-Bahwashi, Al-Rubaie, Al-Sayed Abdul Aziz, and Saeed bin Hamad (2005): Quality assurance in higher education, its concept, principles and international experiences, 1st edition (Cairo: The World of Books for Printing and Publishing.

Al-Bilawi, Hasan and others (2000): The overall quality of education between indicators of discrimination and accreditation standards, Dar Al-Masirah, Amman.

Al-Tarturi, Muhammad Awad, and Aghadeer Arafat Jwehat: Total Quality Management in higher education institutions, libraries, and information centers.

Arab Human Development Report (2002): Building human capacities in education.

Jaber, Abdel-Hamid, and Ahmed Kazem (1978) Research Methods in Education and Psychology, Cairo, 2nd edition, Dar Al-Nahda.

Jaradah, Izz al-Din (2004): Quality in Higher Education, Quality Magazine in Higher Education, Islamic University, Gaza, Volume 1, Issue (1).

Jeffrey de Doherty (1999): Developing quality systems in education. Translation, Adnan Al-Ahmad and others, The Arab Center for Arabization, Translation, Authoring and Publishing, Damascus.

Al-Harbi, Hayat Muhammad: Total Quality Management as an entry point for the development of Saudi universities. Unpublished PhD thesis, submitted to the Department of Educational Administration and Planning, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Dabi, Laila Muhammad Abdullah: Obstacles and Problems of Achieving Quality in Education, Journal of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences (Justin), King Saud University, The Meeting (14) from 15-16, (May 2007), Al-Qassim.

Derbas, Ahmed (1994), "Total Quality Management: its concept, educational applications and accessibility in the Saudi educational sector, the Arab Gulf Mission, Riyadh, Arab Bureau of Education for the Gulf States, the fourteenth year.

Ragheb Al-Isfahani (D.T.): Lexicon of the Vocabulary of the Quran, Verification, Nadim Maraachli, Dar Al-Fikr for Printing and Publishing, Beirut, Lebanon.

Al-Rasheed Mohammed, (1995): Total Quality in Education, Teacher, University Educational and Cultural Journal, King Saud University.

Al-Saqqaf, Hamed Abdullah (2007 CE). The comprehensive approach to total quality management, listed at http://mmsec.com/m3-files/JWDA1.htm..

Shaheen, Muhammad, Shendi, Ismail (2004): The quality of education from an Islamic perspective, a scientific paper prepared for the Quality Conference in Palestinian University Education in the period 3-5 / 7/2004 AD, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine.

To'eima, Roushdy and others (2006): Total Quality, The Arab Renaissance, Cairo.

Al-Armaiti, Iman Ibrahim: Quality of Education from the Perspective of Islamic Education, Unpublished Doctorate Thesis submitted to the Department of Islamic Education and Comparison, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Oshiba, Fathi (2000 AD): comprehensive quality and its applicability to Egyptian university education.

Alimat, Saleh Nasser (2004): Total quality management in educational institutions, application and development proposals, 1st edition, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman.

Al-Anzi, Bushra Khalaf: Developing teacher competencies in the light of quality standards in public education, Journal of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences (Justin), King Saud University, the annual meeting (14).

Al-Ghamdi, Adel Meshaal Aziz: The importance of comprehensive quality standards for Islamic education teachers in the primary stage from the point of view of specialists. Unpublished Master Thesis submitted to the Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Ghamdi, Ali Muhammad (2007): A proposed concept for applying the comprehensive quality system in educational and educational institutions in light of the international quality standard (ISO 9002), Journal of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences (Justin), King Saud University, The Meeting (14) Annual, from 15 16, (May 2007 AD), Al-Qassim.

Al-Qurtubi, Muhammad ibn Ahmad al-Ansari (2002): The Compiler of the Qur'an.

Al-Qaisi, Maher Fadel: Total quality management is important and the possibility of application for the advancement of graduate studies in Arab universities. The Scientific Symposium on Graduate Studies in Arab Universities, University of Aden, Yemen, 2004 AD.

Mujahid, Badir, Muhammad Atwa, Al-Mitwali Ismail (2006 AD): Quality and Accreditation in University Education, 1st edition, Al-Asr Library for Publishing and Distribution, Egypt.

Mustafa, Salah (2002): School administration in the light of contemporary administrative thought, Dar Al-Merikh, Saudi Arabia.

Al-Maiman, Badria Saleh: Total Quality in General Education [Concept, Principles, Requirements] Islamic Reading.

Nasser, Ibrahim (1996): Introduction to Education, Dar Ammar, Amman.

Nashwan, Jamil (2004): In light of the concept of total quality management in Palestine, a scientific paper prepared for the awareness conference in Palestinian university education held by the Education Program and the Department of Awareness Control at Al-Quds Open University in Ramallah in the period from: 2004/7 / 5-3.

Al-Nawawi, Abu Zakaria Yahya bin Sharaf (1968): Sharh al-Nawawi by Sahih Muslim, Dar of the Arab Heritage Revival, Beirut.

تصور مقترح لتطوير البيئة التعليمية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية

Suggested perception for development of the educational environment at the Institute of Teaching Arabic Language for non-speakers at the Islamic University of Medinah،

د. خالد هديبان الحربي

DOI: 10.36046/2162-000-002-006

مستخلص البحث

هدف هذا البحث إلى تعرف المواصفات التي ينبغي أن تتوافر في عناصر البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتعرف واقع البيئة التعليمية بالمعهد، وبناء تصور مقترح لتطويرها.

استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم، والمدرسين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وعددهم (١١٢)فردًا، ونظرًا لقلة عدد أفراد المجتمع، كانت عينة البحث هي نفس مجتمع البحث حيث طبق البحث على جميع أفراد المجتمع، استجاب منهم (٥٩)فردًا بنسبة ٥٣٪ من عينة البحث، وتم إعداد استبانة لجمع المعلومات المتعلقة بواقع البيئة التعليمة تكونت في صورتها النهائية من (٧٣)عبارة موزعة على ستة محاور، اجري عليها اختبار الصدق الظاهري بعرضها على (٧) محكمين وقد اعتبرت نسبة ٨٠٪ من آراء المحكمين معيارًا للحكم على صلاحية العبارة، كما اجري عليها اختبار الثبات فكانت درجة الثبات تساوي (٩٧).

وتوصل البحث إلى عدة نتائج من أهمها: توصل البحث إلى قائمة بالمواصفات التي ينبغي أن تتوافر في عناصر البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية تضمنت ستة محاور رئيسة انبثق عنها (٧٣) عبارة، يرى أفراد عينة البحث أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة كان بدرجة ضعيفة، بناء تصور مقترح لتطوير البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها أوصى الباحث بعدد من التوصيات منها: ضرورة تصميم مقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وفق المعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية، والاهتمام بمبنى المعهد من جميع النواحي، وتوفير التجهيزات اللازمة لنجاح العملية بالمعهد. واقترح بعض البحوث التي تفيد في مجال البحث الحالي.

الكلمات المفتاحية: البيئة التعليمية –تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

Abstract

This research aims to identify the detailed specifications that should be available in the elements of the educational environment at the Institute of Teaching Arabic Language for non-speakers at the Islamic University of Medinah، and to be acquainted with the reality of the educational environment at the Institute of Teaching Arabic Language for non-speakers at the Islamic University of Medinah. The research problem is clearly defined by the following questions:

1- What detailed specifications should be available in the elements of the educational environment at the Institute of Teaching Arabic Language for non-speakers at the Islamic University of Medinah?
2- What is the reality of the educational environment at the Institute of Teaching Arabic Language for non-speakers at the Islamic University of Medinah?
3- What is the proposed concept for the development of the educational environment at the Institute of Teaching Arabic Language for non-speakers at the Islamic University of Medinah?

The researcher used the descriptive approach، and a questionnaire will be prepared to gather related information on the current reality of the educational environment.

The research reached several results، the most important of which are:

1- reach the most important specifications that should be available in the elements of the educational environment at the Institute of Arabic Language Teaching for non-speakers at the Islamic University in Madinah
2- The reality of the educational environment in the Institute of teaching Arabic for non-speakers at the Islamic University in Madinah was weak.
3- Building a proposed vision for the development of the educational environment in the Institute of Arabic Language Teaching for non-speakers at the Islamic University in Medina.

In the light of the results reached، the researcher recommended a number of recommendations and suggested a number of researches that benefit the current research field

key words: Suggested perception - educational environment - teaching Arabic to non-native speakers

مقدمة البحث:

يعد التعليم عملية منظمة، وهادفة تسعى إلى تحقيق أهداف ترتبط بحاجات المتعلمين، ومتطلباتهم من جهة، وأهداف المؤسسة التعليمية التي يتعلمون فيها من جهة أخرى، ويعمل على زيادة خبرات المتعلمين من المعارف، والمعلومات، والمهارات، وذلك وسط بيئة تعليمة جاذبة تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة.

إن التخطيط الجيد الواعي، والمنظم لمكونات العملية التعليمية له تأثير إيجابي في نجاح العملية التعليمية، وذلك لكونه يراعي طبيعة المتعلم، وظروف الإدارة التعليمية، والبيئة التعليمية التي يتعلم فيها، ويتفاعل مع مكوناتها. (موسى، ١٩٨٤)

كما تعد البيئة التعليمية إحدى الركائز الأساسية في العملية التعليمية؛ حيث أصبح الاهتمام بها سمة من سمات المؤسسات التعليمية الناجحة التي تسعى إلى الوصول بالمتعلمين إلى النمو الكامل في جميع الجوانب؛ العلمية، والمهارية، والوجدانية، من خلال تزويدهم بالمعارف، والخبرات، والمهارات، وإكسابهم طرق التفكير العلمي.

وللبيئة التعليمية دور في صقل شخصيات المتعلمين، وتوقعاتهم، ونموهم في الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية؛ المتمثلة في اعتماد جوانب التعلم تلك على طبيعة ما يحدث داخل القاعات الدراسية؛ من علاقات متبادلة بين المعلم والمتعلمين من جانب، وبين المتعلمين أنفسهم من جانب آخر، والتي تتحدد بموجبها الدرجة التي تلبى فيها احتياجات المتعلمين. من هنا تكتسب البيئة التعليمية أهمية خاصة في قدرة المعلمين على التنبؤ بتحصيل المتعلمين، وباتجاههم نحو كل من المؤسسة التعليمية،

والمعلم، والمقررات الدراسية. Baek and Choi،(2002)، كما تساعد المعلمين على اكتشاف مواهب المتعلمين، ومهاراتهم، والفروق الفردية بينهم؛ ومن ثم وضع الخطط المناسبة للتعامل معهم وفق إمكاناتهم، وقدراتهم.

إن البيئة التعليمية الغنية بمصادر التعلم، وفرص اكتشاف ما لدى المتعلمين من استعدادات، واهتمامات بمثابة البنية التحتية لبرامج المؤسسة التعليمية التي تهدف إلى تنمية التفكير والإبداع؛ إذ إن اكتشاف ما لدى المتعلم من استعداد للتفوق، والإبداع في مجال من المجالات العلمية لا يكون إلا من خلال توافر المختبرات اللازمة، والورش، وقاعات المحاضرات، والمسرح، والمرافق الرياضية، والمعامل التي يمكن تأدية التجارب والابتكارات فيها(جروان، ٢٠٠٤)، كما ينبغي أن تتوافر معايير الجودة في المباني التعليمية من حيث التخطيط والتجهيزات؛ مما يتيح الفرصة للمتعلمين لممارسة هواياتهم من خلال الأنشطة المتنوعة، وتنمية مهاراتهم، وصقل مواهبهم تحت إشراف معلميهم.

ولقد أكدت توصيات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أهمية أن تتوافر في المبنى التعليمي مختلف متطلبات العملية التربوية والتعليمية، وأن يكون ذا مواصفات وجودة عالية، وأن تكون مرافقه ملبية لحاجات الطلاب بحسب مستوياتهم التعليمية.

لذا؛ فإن من الضروري الاهتمام بالبيئة المادية والبشرية لمؤسسات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كي تحقق هذه المؤسسات الأهداف المرجوة منها.

مشكلة البحث:

على الرغم من الاهتمام المتزايد بمفهوم البيئة التعليمية كنتيجة للتطورات العلمية والتكنولوجية وتأثيراتها في العملية التعليمية بجميع جوانبها مما يحتم على المؤسسات التعليمية الاهتمام ببيئة التعلم، وتطويرها، إلا أن البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لم تنل الاهتمام الكافي، حيث لاحظ الباحث من خلال عمله بالمعهد قصورًا في بعض جوانب البيئة التعليمية، ومنها: المقررات الدراسية التي مضى عليها وقت طويل ولم يتم تطويرها لمواكبة المستجدات والتقنيات الحديثة في طرق الحصول على المعرفة وتنمية الخبرات لدى المتعلمين، وكذلك قدم المبنى، وخلوه من التجهيزات التي تساعد على تطبيق الإستراتيجيات الحديثة في التدريس، وإقامة الأنشطة الإثرائية، والنوادي العلمية التي تنمي مدارك المتعلمين، وتشجعهم على تنمية مواهبهم، وتلبي حاجاتهم، وتعزز ثقتهم بأنفسهم.

ولقد أثبتت كثير من الدراسات أهمية البيئة التعليمية، وأثرها في العملية التربوية، والتعليمة، ومن تلك الدراسات دراسة الكناني(٢٠٠٧) التي أثبتت أن البيئة التعليمية الملائمة تسهم في تحقيق الأهداف، وتنمية المهارات المختلفة، وتنفيذ النشاطات على أكمل وجه، وكذلك ما توصلت إليه دراسة حلس، وشلدان(٢٠٠٨) من أهمية العناية بالبيئة المدرسية لتطفي جوًا من الراحة والاطمئنان النفسي لدى المتعلمين، وما توصلت إليه دراسة هوانج واكسمان (٢٠٠٩)Huang& Waxman ودراسة كوسي(٢٠٠٩) Kose من وجود تأثير لمظاهر البيئة التعليمية على مستوى الرضا الوظيفي للعاملين

بالمدرسة، وأن بيئة المدرسة الداعمة مهمة لتمكين خبرات الطلبة، وأن التعلم الإلكتروني له تأثير إيجابي في البيئة التعليمية.

وفي حدود علم الباحث لا توجد أية دراسة تناولت موضوع تطوير البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي لتقديم تصور مقترح لتطوير البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

أسئلة البحث:

للتغلب على مشكلة البحث يمكن طرح الأسئلة التالية:

١. ما المواصفات التي ينبغي أن تتوافر في عناصر البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ؟
٢. ما واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟
٣. ما التصور المقترح لتطوير البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١. تعرف المواصفات التي ينبغي أن تتوافر في عناصر البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢. تعرف واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٣. بناء تصور مقترح لتطوير البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث من خلال:

١. مساعدة المعلمين والمتعلمين وواضعي المناهج في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على التعرف على المواصفات التي ينبغي أن تتوافر في عناصر البيئة التعليمية.

٢. الكشف عن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٣. مواكبة التوجهات الحديثة في الاهتمام بمفهوم بيئة التعلم كنتيجة للتطورات العلمية والتكنولوجية، وتأثيراتها في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

حدود البحث:

تقتصر حدود البحث على التالي:

- الحدود الموضوعية: البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتشمل: (المقررات، والمعلم، والمتعلم، والتقويم، والمباني والتجهيزات)

- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، والمدرسين بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية.
- الحدود المكانية: أجري البحث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ

مصطلحات البحث:

التطوير: يعرف بأنه "الوصول بالشيء المراد تطويره إلى أحسن وأفضل صورة ممكنة حتى يحقق الأهداف المنشودة منه على أتم وجه، وبطريقة اقتصادية في الوقت، والجهد، والمال".(سعادة، وإبراهيم،١٤٢٨هـ)

ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه: تحسين البيئة التعليمية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية وصولًا إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر فعالية، وكفاءة.

البيئة التعليمية تعرف بأنها: "المناخ والمحيط الذي يعمل فيه المعلمون، والطلاب داخل المدرسة، ويشمل النظام، وترتيب المهام" (حلس وشلدان، ٢٠١١)

ويمكن تعريف البيئة التعليمية إجرائيًا: بأنها كل ما يؤثر في العملية التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية؛ من مقررات، ومعلمين، ومتعلمين، وتقويم، ومباني، وتجهيزات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطار النظري:

تناول هذا الجزء من البحث مفهوم البيئة التعليمية، والعوامل المؤثرة فيها، والمواصفات التي ينبغي تتوافر في عناصر البيئة التعليمية، وفيما يلي توضيح لهذه العناصر:

البيئة التعليمية:

تتكون البيئة التعليمة من المحيط التعليمي القائم على البيئة المادية المتمثلة في المبنى التعليمي، والعوامل البشرية المتمثلة في المعلم، والمتعلم، والمرشد الأكاديمي، والموظف الإداري إلى جانب المادة الدراسية، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، ومستوى التفاعل بين المتعلم والمعلم، والجو المحفز على الإبداع، والابتكار.

تمثل البيئة التعليمة جانبًا مهمًا من جوانب العملية التعليمية التي ينبغي الاهتمام بها لما لها من دور كبير في تحقيق الأهداف التي تسعى المؤسسة التعليمية إليها. وتشير بدر (١٩٨٥م) إلى أن البيئة التعليمية هي ذلك الوسط الذي تدور فيه العملية التربوية بكافة جوانبها، ومن خلالها تتحقق الأهداف المنشودة من التربية في صناعة، وإعداد الأجيال، وتربية الأجسام، والعقول، والقيم.

إن المؤسسة التعليمية بكافة عناصرها (المعلم، الأهداف التعليمية، المنهج الدراسي، طرائق وأساليب التدريس، الوسائل التعليمية) تعمل على تنبيه حواس المتعلم واستثارة تصوراته الذهنية والوجدانية وتعمل على تفاعله مع مكونات هذه البيئة، فيثمر عن ذلك تحصيل معرفي، وأداء مهاري قد ينتج عنه عمل فني مبتكر أو

إبداعي.(المنشـــئ، ١٩٨٤)، وهذا يؤكد وجوب الاهتمام بالبيئة التعليمية، والحرص على تكامل جميع عناصـــرها لتلبي حاجات المتعلمين، وتثري تعلمهم من خلال إيجاد الجو المناسب الذي يحفزهم على استثمار ما لديهم من إمكانات، وقدرات، ومهارات، ويمكن المعلمين من بذل ما في وسعهم لتنميتها.

المواصفات التي ينبغي توافرها في عناصر البيئة التعليمية:

تتكون البيئة التعليمية من عدة عناصر تتكامل فيما بينها وتشمل هذه العناصر المقررات الدراسـية، والمعلم، والمتعلم، والتقويم، والمباني والتجهيزات وفيما يلي توضـيحًا لهذه العناصر:

المقرر الدراسي:

هناك عدة معايير ومواصـــفات يجب مراعاتها عند إعداد المقرر الدراســـي لغير الناطقين باللغة العربية من أهمها: (مصـطفى،١٤٢٤هـــ) و(الخطابي، ١٤٢٥هـــ) و(الخليفة، ١٤٣١هـ)

١. أن تصاغ أهداف المقرر الدراسي صياغة علمية صحيحة.
٢. أن تكون أهداف المقرر الدراسي صالحة لكل المتعلمين ومناسبة لهم.
٣. مراعاة أهداف المقرر الدراسي حاجات وميول الطلاب
٤. أن يكون المقرر الدراسي متصفًا بالدقة العلمية والسلامة اللغوية.
٥. أن يكون المقرر الدراسـي متصـفًا بالشـمولية للحقائق والمفاهيم والنظريات الحديثة المناسبة لحياتنا.

٦. أن يكون المقرر الدراسي قابلًا للتطوير حسب مستجدات العصر ومتكيفًا مع المستجدات المحلية والعالمية.

٧. أن يراعي المقرر الدراسي ميول الطلاب وحاجاتهم ومشكلاتهم.

٨. أن يراعي المقرر الدراسي مبدأ الترابط والتكامل مع المقررات الأخرى.

٩. أن يتضمن المقرر الدراسي أنشطة تعليمية تساعد على إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي والتفكير الناقد.

١٠. أن يتضمن المقرر الدراسي أساليب تقويم متنوعة ومرتبطة بالأهداف.

ويرى الباحث أن المواصفات التي يجب أن تتوافر في المقرر الدراسي لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى هي: أن يكون المقرر مرتبطًا بأهداف معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التي يسعى إلى تحقيقها، وأن يكون متصفًا بالدقة العلمية والسلامة اللغوية، شاملًا للحقائق والمفاهيم والنظريات الحديثة المناسبة للمتعلمين وللمجتمع، وأن يكون مرتبطًا بالقيم والاتجاهات والمبادئ الإسلامية السائدة في المجتمع، وأن يراعي ميول المتعلمين وحاجاتهم ومشاكلهم، ومهتمًا باستثارة تفكير الطلاب وتحفيز قدراتهم، وقابلًا للتطوير حسب مستجدات العصر ومتكيفًا مع المستجدات المحلية والعالمية.

المعلم:

للمعلم دور كبير في العملية التعليمية حيث تؤكد النظرة الحديثة إلى عمل المعلم بأنه ميسرًا ومنسقًا، للتعليم داخل المؤسسة التعليمية وليس خبيرًا يصدر التوجيهات ويملي على المتعلمين ما يجب أن يفعلوه أو يحفظوه. (العبد الكريم، ١٤٢٣هـ)

فالمعلم الناجح يهيئ البيئة التعليمية المناسبة للمتعلمين، ويساعدهم على التكيف في القاعة الدراسية، ويقوم بدور المرشد والموجه لتعلم طلابه، ويساعدهم على اكتساب المعارف والخبرات والمهارات؛ مستعينًا بأحدث إستراتيجيات التدريس التي تسهل التعلم وتبقي أثره وقتًا أطولًا، ومتابعة ما يستجد من أفكار تربوية، وطرائق تدريس وأساليب تقويم بناءة.

ينبغي للمعلم أن يجيد مهارة استخدام الأساليب، والإستراتيجيات التربوية الحديثة داخل القاعة الدراسية، وتفعيل التعلم التعاوني، والأنشطة الصفية، وغير الصفية للمتعلمين.(إبراهيم، ١٤٢٨هـ)، كما ينبغي أن يجدد معلوماته، وخبراته لمواكبة التطور السريع للمعلومات وأساليب تدريسها؛ بحيث يكون مطلعًا على كل جديد في مجال المقرر الذي يقوم بتدريسه، وأن يكون حريصًا على إكساب المتعلمين مهارات متنوعة، واكتشاف ما لدى المتعلمين من مهارات، وقدرات، والعمل على تنميتها، وتوجيهها الوجهة الصحيحة.

وهناك ثلاث كفايات أساسية ينبغي أن تتوافر في معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وهي:(حسيني، ٢٠١٥م،٣١٩)

١. كفايات معرفية: وتتضمن المعارف العامة، والمعارف التخصصية.

٢. كفايات مهنية: وتتضمن التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

٣. كفايات ثقافية: تقديم المحتويات الثقافية العربية والإسلامية، والإلمام بالثقافات المختلفة وحوار الحضارات.

المتعلم:

إن التوجهات التربوية الحديثة تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، ويقتصر دور المعلم على تقديم توجيهات، وتعليمات تساعد المتعلم على التوصل إلى المفاهيم، والمعلومات، والمهارات التي يسعى إلى الوصول إليها. وهناك صفات ينبغي أن تتوافر في المتعلم كي تتحقق الأهداف المرسومة والتي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها، ومن ذلك أن يمتلك مهارات، وقدرات أكاديمية، وتربوية، تمكنه من النمو العلمي، والفكري، والسلوكي. ومن أهم هذه الصفات أن تكون لدى المتعلم الرغبة الأكيدة للتعلم، وأن يمتلك مهارات التعلم الذاتي، والتفكير الناقد، وأن تكون لديه القدرة على التخطيط، والابتكار، وأن يكون قارئًا جيدًا، ولديه القدرة على تنظيم الأفكار، والمعلومات.

ومن الصفات السلوكيّة للمتعلم التعامل باحترام مع معلميه، وزملائه، وكل العاملين في المؤسسة التعليمية، وكذلك القيام بوظائفه المنزلية باستمرار، والحصول على نتائج متميّزة في جميع المقررات الدراسية، والإصغاء للمعلم أثناء شرح الدرس، والمشاركة في الحوارات الفعّالة. (http:/ /mawdoo3.com)، وكذلك اكتساب اتجاهات إيجابية

نحو التعاون والعمل الجماعي، واحترام آراء الآخرين، والمحافظة على المكتسبات المادية والمعنوية للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها.

التقويم:

يعد التقويم أحد أهم المكونات الأساسية للعملية التعليمية، فهو يكشف عن مدى تحقق الأهداف، ويحدد جوانب القوة والضعف في العملية التعليمية؛ ليتم تعزيز الجوانب الإيجابية وتدارك الجوانب السلبية، كما يساعد المعلم على إعادة النظر في المصادر والأنشطة والوسائل وطرائق التدريس التي اعتمد عليها في عملية التدريس.

وتوجد عدة مواصفات لعملية التقويم ينبغي مراعاتها ومن أبرزها ما يلي: (الخطابي وآخرون، ١٤٢٥)

١. ارتباط التقويم المستخدم بأهداف العملية التعليمية.
٢. ارتباط التقويم بمحتوى المقررات الدراسية وأنشطتها وطرائق التدريس المستخدمة.
٣. تنوع أدوات وأساليب التقويم.
٤. شمولية التقويم للمجالات المعرفية، والوجدانية، والمهارية.
٥. اشتمال التقويم على التقويم التشخيصي الذي يهتم بتحديد جوانب القوة والضعف، وأن يكون التقويم بنائيًا مستمرًا.
٦. مراعاة التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين.
٧. مساهمة وسائل التقويم في تنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلمين.
٨. اتصاف التقويم بالاقتصاد في الوقت والجهد والتكاليف.

٩. مراعاة التقويم لمبدأ التعاون وروح العمل الجماعي.
١٠. توافر عوامل الصدق، والثبات، والموضوعية في أدوات التقويم.
١١. إسهام نتائج التقويم في تطوير مقررات اللغة العربية.

المباني والتجهيزات:

يجب أن تتوافر في المبنى التعليمي عدة مواصفات وشروط كي يسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمة وذلك من حيث الشكل الهندسي للمبنى، والتوزيع المنطقي للقاعات الدراسية، ومراعاة جوانب الأمن والسلامة في المبنى، وتجهيز المعامل المختصة بتعليم اللغة العربية، وتوفير غرفة مصادر تعلم مجهزة بالوسائل التعليمة الحديثة.

كما ينبغي أن يحوي المبنى التعليمي أماكن النشاط التي يمكن من خلالها إظهار المواهب في جميع المجالات الأدبية والفنية والرياضية كما ينبغي أن يحتوي المبنى على ورش وقاعات المحاضرات والحوار والمناقشة والمكتبة الحديثة والمرافق الرياضية والمعامل المؤهلة للابتكارات والإبداع. (هشام، ٢٠١٤)

العوامل المؤثرة في البيئة التعليمية.

هناك عدة عوامل مؤثرة في البيئة التعليمية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يمكن تقسيمها كما يلي:

- **العوامل الأكاديمية:**

ترتبط العوامل الأكاديمية بالمعلم، حيث يتطلب من معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى متابعة التطورات والمستجدات في مجال تعليم اللغة العربية، وانتقاء

الأفضـــل منها، وتطبيقه في مجال عمله، والحرص على تطوير ذاته من خلال القراءات الهادفة، والبحث عن طرائق تدريس تجعل من أســـلوبه في التدريس محببًا للمتعلمين، ويدفعهم للتعلم والإبداع والابتكار. وقد حدد (الشـــافعي، ٢٠١٧) بعض العوامل الأكاديمية التي تؤثر في البيئة التعليمية، ولها ارتباط بالمعلم على النحو التالي:

- التعمق في علوم العربية.
- الاهتمام الجيد بالعربية بوصفها لغة أجنبية.
- امتلاك ثقافة عامة.
- متابعة المستجدات والتطورات في هذا المجال.
- القدرة على استخدام تطبيقات الحاسوب والانترنت.
- زيادة فرص الحصول على منح في الدراسات العليا.

ومن العوامل الأكاديمية التي تؤثر في البيئة التعليمية مدى ما يمتلكه المتعلمون من قدرات أكاديمية، ومهارات بحثية، ورغبة في الاســـتزادة من العلوم، والمعارف، والخبرات في شـــتى مجالات المعرفة. وكذلك ما يكون من واجبات إدارة المؤســـســـة التعليمية من تنظيم للجداول الدراســـية، وتوزيع جيد للمقررات الدراســـية على أيام الأسبوع.

- **العوامل الاجتماعية:**

تعد العوامل الاجتماعية من أهم العوامل التي تؤثر في البيئة التعليمية لمعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومن أهم تلك العوامل ما يلي:

أولًا: الازدواجية اللغوية:

ظاهرة الازدواجية اللغوية تعني وجود مستويين لغويين أحدهما رسمي (النمط العالي) والآخر شعبي (النمط الدوني). وتشكل الازدواجية اللغوية عائقًا أمام متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، فهو واقع بين الفصيحة المستخدمة معه في الفصل، والعامية التي تواجهه مباشرة بعد خروجه من الفصل. (الفقعان، والفاعوري ٢٠١٢م) فالعامية منتشرة انتشارًا واسعًا في كل المجتمعات حتى أصبحت وسيلة التواصل بين أفراد المجتمع. ومن أجل إيجاد بيئة تعليمية مناسبة لاكتساب اللغة العربية وتعلمها بالشكل الصحيح يتوجب على المؤسسة التعليمية حث المتعلمين على استخدام اللغة العربية الفصيحة داخل المبنى التعليمي أو خارجه، وتوجيههم إلى ارتياد الأماكن التي تعينهم على التحدث بالفصحى.

ثانيًا: الثنائية اللغوية:

تؤثر الثنائية اللغوية بشكل سلبي على سرعة اكتساب المتعلم للغة العربية؛ لاعتماده على لغة أخرى غير العربية للتواصل مع الآخرين، حيث يجد فيها بديلًا سهلًا لتحقيق غرضه من التواصل، ولا شك أن ذلك لا يعينه على تعلم اللغة العربية، بل يشكل عائقًا دون ذلك.

وتتخذ الثنائية اللغوية مظهرين: الأول فرديًا في المتعلم يتحدث لغتين، والثاني اجتماعيًا يتمثل أعضاؤه لغتين مختلفتين. ومتعلم اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى تكون العربية بالنسبة له اللغة الثانية. (الموسى، ٢٠٠٧) ولإيجاد بيئة تعليمية خالية من الثنائية اللغوية يتوجب على المؤسسة التعليمية التأكيد على المتعلمين،

والمعلمين استخدام اللغة العربية الفصيحة في التعليم، وفي التواصل، والأحاديث الجانبية، ويمنع استخدام اللغات الأخرى.

العوامل الاقتصادية:

تعد العوامل الاقتصادية من أهم العوامل المؤثرة في البيئة التعليمية، حيث تساعد على: (الشافعي، ٢٠١٧)

- توفير مبنى مناسب لعميلة التعليم.
- توفير الأدوات والوسائل التعليمية المناسبة للعملية التعليمية.
- تقديم الحافز المادي للمعلم بشكل عام.
- تطوير مواد التعلم، وإنتاجها، وتقويمها.
- توفير المعامل اللغوية المتطورة والحديثة.

كما تؤثر العوامل الاقتصادية في التوسع في إقامة الأنشطة المتنوعة في شتى المجالات؛ العلمية والثقافية، والرياضية، والرحلات، ورصد الجوائز القيمة تشجيعًا للمتميزين، والمبدعين، وحثًا للآخرين على المثابرة والعمل على تحقيق مستويات أفضل.

العوامل التربوية:

هناك مجموعة من العوامل التربوية التي تساعد في توفير بيئة تعليمية مناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومن أهمها مراعاة طبيعة المتعلمين، وحاجاتهم، وميولهم، واستعداداتهم، وقدراتهم، بالإضافة إلى طبيعة المادة الدراسية التي

تقدم لهم، والمستوى اللغوي لديهم، وكذلك مراعاة الفروق الفردية بينهم، وحل المشكلات التي قد تعيق تعلمهم.

وقد أشار (طعيمة، ١٩٨٣) إلى بعض العوامل التربوية التي تؤثر في البيئة التعليمية، ومن أهمها:

- ازدحام المتعلمين في الصف من عدمه.
- مبادئ تنظيم المادة التعليمية وهي التتابع والاستمرار والتكامل.
- مبادئ تتصل بوضوح المادة التعليمية وانقرائيتها.
- مناسبة المادة التعليمية لمتعلمين وإمكانية تدريسها.
- مبادئ تتصل بمحتوى المادة التعليمية.

ومن العوامل التربوية المؤثرة في البيئة التعليمية تقديم خبرات متنوعة تتميز بالاستمرارية، والتدرج من ناحية العمق والصعوبة حسب المستوى اللغوي للمتعلمين، وأن يكون المحتوى التعليمي مرتبًا ترتيبًا مناسبًا لسمات المتعلمين، وقدراتهم، ومتضمنًا أنشطة تتميز بالتشويق، وإضفاء نوعٍ من المرح لطرد السآمة والملل، وكسر حاجز الخوف، والخجل لدى بعض المتعلمين.

العوامل النفسية:

إن مراعاة العوامل النفسية عند إعداد، وتنظيم، واختيار مواد التعلم أمر في غاية الأهمية، فلا بد من التأكد من مدى مناسبتها لدوافع، وميول المتعلمين، ومراعاة الحقائق، والمبادئ، والتوجهات التربوية الحديثة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية.

ويشـــير(طعيمة، ١٩٨٣) إلى بعض العوامل التي لها تأثير في هذا الجانب على البيئة التعليمية في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وهي:

- التباين الواضح بين أعمار المتعلمين.
- اتساع الفروق الفردية بين المتعلمين، الناتج في بعض الأحيان عن عدم الدقة في تحديد المستوى.
- عدم مناسبة المادة التعليمية لخصائص المتعلمين النفسية والثقافية، مثل عدم التفريق بين ما يقدم للصغار والكبار.

ومن ذلك أيضًـــا الفارق الكبير بين بعض المتعلمين من حيث المســـتوى الاقتصادي، والتأثر بالتقدم الحضاري مما يشكل تحديًا كبيرًا للمؤسسة التعليمية على إيجاد بيئية تعليمية تراعي هذه الجوانب.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

من بين الدراسات السابقة التي تناولت موضوع البيئة التعليمية بصورة عامة، أو جانب من جوانبه ما يلي:

١. دراسة الكناني، (٢٠٠٧) هدفت إلى تصميم بيئة تعليمية متعددة الأغراض لتدريس مادة التربية الفنية على وفق الأهداف التعليمية، والتعرف على مدى صلاحية البيئة التعليمية المقترحة لتحقيق مادة التربية الفنية. وتوصلت الدراسة إلى تصـــميم بيئة تعليمية ملائمة لتدريس مادة التربية الفنية في مدارس المرحلة الثانوية، يمكنها أن تسهم في تحقيق أهداف هذه المادة، وتنمية المهارات الفنية

المختلفة التي تتضـمنها مفرداتها، وتلبية متطلباتها في تنفيذ النشـاطات الفنية الأخرى.

٢. دراسـة حلس، وشـلدان(٢٠٠٨) هدفت الدراسـة إلى التعرف على سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط المدرسي، وأساسها العلاقة بين إدارة المدرسة والمعلمين من جهة، والإدارة المدرسية والمعلمين مع الطلاب من جهة أخرى، وأنظمـة السـلوك، وطرائق التعامـل مع الطلاب من جهـة ثالثة. وتوصـلت إلى وجود توافق بين إدارة المدرسـة ومعلميها، وبين الطلاب ومدير المدرسة، كما بيَّنت الدراسة الحاجة إلى تعزيز العلاقة بين إدارة المدرسة وأولياء أمور الطلاب، والحاجة إلى العناية بالبيئة الصـفية المدرسـية الجمالية لتطفي جوًا من الراحة والاطمئنان النفسـي، والحاجة إلى دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية تتناول كيفية التعامل مع طلبة المرحلة الثانوية وأهم حاجاتهم النفسية والاجتماعية.

٣. دراسة هوانج واكسـمان (٢٠٠٩)Huang& Waxman هدفت الدراسة إلى تقييم توقعات الطلبة والمعلمين في بيئة المدرسـة الثانوية، وإيجاد العلاقة ما بين التوقعات والرضا بالخبرات المدرسية والالتزام في التدريس. وتوصلت الدراسة إلى عـدة نتـائج من أهمهـا: وجود اختلاف ملحوظ بين توقعـات الطلبـة والمعلمين حول بيئة المدارس الحقيقية والمفضـلة، وهناك عدة اتجاهات لتطوير البيئة المدرسـية، وأن إدراك الطلاب لبيئة مدرسـتهم وخصـوصًـا فيما يخص اهتماماتهم المهنية وحرية الكادر التدريسي كان له أثر إيجابي مصاحب للرضا

الوظيفي، ووجود تأثير لمظاهر البيئة المدرسية على مجموع السنوات الكلية المخططة للتدريس والنية للتدريس في هذه المدارس، وأن بيئة المدرسة الداعمة مهمة لتمكين خبرات الطلبة التدريسية.

٤. دراسة كوسي(٢٠٠٩) Kose هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية البيئة التعليمية المدعمة بوسائل الحاسب في المدارس الأساسية، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن التعلم في بيئة الحاسب أكثر فاعلية من بيئة التعلم التقليدي فيما يخص التعلم، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين بيئات التعلم سواء التقليدية أو باستخدام الحاسب فيما يخص تذكر ما تم تعلمه، وأن التعلم ببيئة الحاسب له أثر إيجابي على البيئة التعليمية، ولكن ليس له أثر على تذكر ما تم تعلمه.

٥. دراسة غالي(٢٠١٥) بعنوان: مشكلات البيئة التعليمية لتدريس مبحث الجغرافيا للمرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، هدفت هذه الدراسة إلى: الكشف عن مشكلات البيئة التعليمية في تدريس مبحث الجغرافيا للمرحلة الأساسية في الأردن من وجهه نظر المعلمين، والتعرف إلى الفروق التي تعزى لاختلاف تقديرات معلمي مبحث الجغرافيا للمرحلة الأساسية لمشكلات البيئة التعليمية؛ وفقًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس، الجنس). وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن مشكلات البيئة التعليمية لتدريس مبحث الجغرافيا للمرحلة الأساسية في الأردن على جميع المجالات والمجال الكلي جاءت بدرجة متوسطة، كما بينت

النتائج عدم وجود فرق ذات دلاله إحصـــائية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة، ووجود فروق ذات دلاله إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين من ذوي المؤهل البكالوريوس.

٦. دراسـة الحديبي(٢٠١٧) هدفت الدراسـة إلى رصـد المشـكلات التي تواجه الجهـات المعنية بتعليم اللغة العربية النـاطقين بلغـات أخرى، وتحـديـد مـدى انتشـار تلك المشـكلات، ووضـع تصور للتغلب عليها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصـفي، وقد صـمم الباحث استبانة لرصـد المشـكلات، وبلغت عينة البحث (١١٥) مختصًـــا في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. وتوصـــلت الدراســـة إلى عدة نتائج من أهمها: أن المشـــكلات التي تواجه الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية بلغت ســـت مشـــكلات رئيســـة، ومائة واثنتين وعشـــرين مشـــكلة فرعية، وأن أفراد عينة الدراســـة يرون أن جميع المشـــكلات الرئيســـة منتشـــرة لدى الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية، كما توصلت الدراسة إلى تصور مقترح للتغلب على تلك المشكلات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسـات السـابقة موضـوع البيئة التعليمة في التعليم العام من جوانب مختلفة فدراسـة الكناني، (٢٠٠٧) ركزت على تصـميم بيئة تعليمية متعددة الأغراض، أما دراسـة حلس، وشـلدان(٢٠٠٨) ودراسـة هوانج واكسـمان (٢٠٠٩) Huang& Waxman ودراسة كوسي (٢٠٠٩) Kose فقد ركزت على تقييم فاعلية البيئة التعليمية وتوقعـات الطلبـة والمعلمين منهـا، وتنـاولـت دراســـة غـالي، (٢٠١٥)، ودراســـة

الحديبي(٢٠١٧) مشكلات البيئة التعليمية. بينما الدراسة الحالية تتناول موضوع تطوير البيئة التعليمة بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتتميز الدراسة الحالية ببناء تصور مقترح لتطوير البيئة التعليمة بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.

إجراءات البحث

أولًا: منهج البحث، ومجتمعه وعينته.

١. منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي، وهو المنهج المناسب لهدف البحث الحالي، حيث إن المنهج الوصفي يهدف إلى" وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها"(العساف، ١٤٢٤هـ)

٢. مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، والمدرسين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ والبالغ عددهم (١١٢) فردًا

٣. عينة البحث: تكونت عينة البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، والمدرسين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ والبالغ عددهم (١١٢) فردًا، وهو نفس مجتمع البحث، وقد طبق البحث على المجتمع كاملًا نظرًا لقلة عدد أفراد المجتمع.

ثانيًا: أداة البحث.

لتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد أداة البحث، وهي عبارة عن استبانة، طبقت على كل من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، والمدرسين، وقد اشتملت على المجالات والعبارات نفسها لكل فئة من فئات عينة أفراد الدراسة، ومرت الأداة أثناء إعدادها بعدة خطوات حتى أصبحت صالحة للاستخدام في البحث الحالي.

هدفت الاستبانة إلى معرفة آراء أفراد عينة البحث حول واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

وقد تم البناء الأولي لعبارات الاستبانة عن طريق: دراسة البيئة التعليمية من خلال الاطلاع على الكتابات والدراسات العربية والأجنبية، ومن خلال الربط بين الإطار النظري والدراسات السابقة تم إعداد استبانة البحث، ومعيار تدرجها في صورتها الأولية مكونة من (٧١) عبارة؛ موزعة على ستة محاور، وهي تمثل واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ويحتوي كل محور على مجموعة من العبارات التي يمكن من خلالها قياس المحور.

صدق أداة البحث:

ويقصد به: أن تقيس الأداة ما أعدت لقياسه فقط ولا تقيس غيره. (العساف، ١٤٢٤هـ) وقد تم التأكد من ذلك عن طريق حساب الصدق الظاهري (آراء المحكمين)، وذلك كالتالي:

بعد أن تم بناء أداة البحث بصـــورتها الأولية قام الباحث بتوزيعها على مجموعة من المحكمين من أعضـــاء هيئة التدريس المتخصـــصـــين في المناهج وطرق التدريس وفي تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بلغ عددهم (٧) محكمين. ملحق رقم(١) وذلك لإبداء رأيهم تجاه أداة البحث، وتحكيمها من حيث وضـــوح العبارة ومدى انتمائها للمحور، ومدى الصحة اللغوية لصياغة العبارة، وإضافة أي عبارة يرون أنها مهمة ولم ترد في الاســتبانة، وحذف أي عبارة يرون حذفها. وقد اعتبرت نسـبة ٨٠٪ من آراء المحكمين معيارًا للحكم على صـــلاحية العبارة، وبعد أن جمعت آراء المحكمين تم قبول العبارات التي اتفق المحكمون على انتمائها لكل محور في الاســـتبانة، وزيادة عبارتين، وتعديل صياغة بعض العبارات.

- **ثبات أداة البحث:**

يقصـــد به أن تكون الإجابة واحدة تقريبًا لو تكرر تطبيقها على الأشـــخاص ذاتهم. (العسـاف،٢٠٠٦: ص٣٦٩) ولكي يتم التأكد من أن الاسـتبانة تعطي نفس النتائج تقريبًا لو تكرر تطبيقها مرات متتالية على نفس الأشـــخاص فقد تم حســـاب معامل ارتباط الاستبانة إحصـائيًا، باتباع طريقة ألفاكرونباخ (Alpha Cornpach) التي أظهرت النتائج التالية:

جدول (١)

معامل الثبات لمجالات أداة البحث بطريقة (ألفا كرونباخ)

م	المحاور	معامل الثبات
١	المقررات الدراسية	,٩٥
٢	المعلمون	,٩٣

م	المحاور	معامل الثبات
٣	المتعلمون	,٨٩
٤	القياس والتقويم	,٩٥
٥	المباني والتجهيزات	,٨٧
٦	معايير الجودة ومتطلباتها	,٩٢
	المتوسط	,٩٧

يتضـــح من الجدول (١) أن درجة الثبات تســـاوي(٩٧,) وهي درجة عالية، وتشير إلى أن أداة البحث تتمتع بدرجة كبيرة من الثبات؛ وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها. كما يتضـــح من الجدول أن قيم ألفا كرونباخ لمحاور الاســـتبانة قد تراوحت ما بين(٠,٨٧ و٠,٩٥)، ويعد ذلك من الوجهة الإحصـــائية عاليًا؛ مما يجعل أداة الدراسة صالحة للاستخدام.

الصورة النهائية للاستبانة

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من المعلومات الأساسية للبحث وتتكون من (٧٣) عبارة موزعة على ستة محاور، كانت على النحو التالي:

- المحور الأول: المقررات الدراسية، ويتضمن (١٣) عبارة.
- المحور الثاني: المعلمون، ويتضمن (١٣) عبارة.
- المحور الثالث: المتعلمون، ويتضمن (١٠) عبارات.
- المحور الرابع: القياس والتقويم، وتتضمن (٩) عبارات.
- المحور الخامس: المباني والتجهيزات، ويتضمن (١٤) عبارة.
- المحور السادس: معايير الجودة ومتطلباتها، ويتضمن (١٤) عبارة.

وقد تم استخدام مقياس مكون من أربعة مستويات لقياس واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؛ وهي على النحو التالي: موافق بشدة، موافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة. ملحق رقم (٢)

جمع المعلومات وطريقة تحليلها:

بعد أن أصبحت أداة البحث (الاستبانة) صالحة للاستخدام تم جمع المعلومات عن طريق اتباع الخطوات التالية:

- الحصول على إحصائية أعضاء هيئة التدريس والمعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لحصر أفراد عينة البحث.
- توزيع استبانات البحث من قبل الباحث، وقد استغرق التوزيع أسبوعين، وقد روعيت القواعد التالية أثناء توزيع الاستبانات على أفراد عينة البحث: توضيح الغرض من الدراسة، وطريقة الإجابة عن الاستبانة، وأهمية التعاون في دقة تدوين المعلومات، وأن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، وليس من الضروري ذكر الاسم.

وبعد جمع الاستبانات تم التأكد من صلاحيتها للاستخدام، وذلك بمراعاة أفراد عينة البحث لتعليمات تعبئة الاستبانة، وهي:

١- الإجابة عن جميع عبارات الاستبانة بدقة وموضوعية.

٢- وضع إجابة واحدة فقط للعبارة في معيار تدرج الإجابات.

وبعد أن روجعت الاستبانات تم استبعاد الاستبانات غير الصالحة للاستخدام في البحث الحالي؛ ولذا أصبحت عينة البحث الصالحة للاستخدام (٥٩) فردًا وبنسبة ٥٣ % من عينة البحث.

بعد أن تم إدخال المعلومات في الحاسب الآلي ومراجعتها قام الباحث بتحليل معلومات البحث باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ حيث أعطيت درجات محددة لكل حقل من حقول الإجابات، وقد أعطيت القيم الرقمية التالية: موافق بشدة(٤)، موافق(٣)، لا أوافق(٢)، لا أوافق بشدة(١)، وتضمن التحليل المعلومات الأساسية المتعلقة بمحاور الاستبانة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتحليل، وهي: التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي Arithmetic mean، ألفا كرونباخ (Alpha Cornpach) لحساب ثبات الاستبانة.

عرض نتائج البحث

تمت الإجابة عن أسئلة البحث على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما المواصفات التي ينبغي أن تتوافر في عناصر البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟ تم التوصل إلى المواصفات التي ينبغي أن تتوافر في عناصر البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية تضمنت ستة محاور رئيسة انبثق عنها (٧٣) عبارة، وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: المقررات الدراسية

١- يتضمن محتوى المقررات أنشطة وتدريبات تنمي مهارات الاستماع.
٢- يتضمن محتوى المقررات أنشطة وتدريبات تنمي مهارات التحدث.
٣- يتضمن محتوى المقررات أنشطة وتدريبات تنمي مهارات القراءة.
٤- يتضمن محتوى المقررات أنشطة وتدريبات تنمي مهارات الكتابة.
٥- يتضمن محتوى المقررات المفردات اللغوية المطلوبة لكل مستوى.
٦- يتضمن محتوى المقررات أصوات اللغة المطلوبة لكل مستوى.
٧- تحتوي المقررات على تراكيب لغوية مناسبة.
٨- تحتوي المقررات على أنشطة لتنمية مهارات التفكير.
٩- تتكامل المهارات اللغوية في محتوى المقررات الدراسية.

١٠- يصاغ محتوى المقررات بطريقة تتناسب مع إستراتيجيات التدريس الحديثة.
١١- تصمم المقررات بناء على وثيقة منهج واضحة.
١٢- تغطي المقررات الجوانب الثقافية المختلفة (المحلية –العربية –الإسلامية– العالمية).
١٣- تصمم المقررات وفق معايير الإخراج الجيد.

المحور الثاني: المعلمون

١- وجود معايير محددة لقبول المعلمين للعمل في المعهد.
٢- وجود معلمين مؤهلين علميًا ومهنيًا لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
٣- تقديم دورات تدريبية للمعلمين تناسب احتياجاتهم.
٤- وجود معايير محددة لتقويم أداء المعلمين.
٥- وجود حوافز للمعلمين المتميزين.
٦- استخدام المعلمين إستراتيجيات تدريس تناسب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
٧- استخدام المعلمين التقنية الحديثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
٨- تمكن المعلمين من تدريس مهارات الاستماع.
٩- تمكن المعلمين من تدريس مهارات التحدث.
١٠- تمكن المعلمين من تدريس مهارات القراءة.
١١- تمكن المعلمين من تدريس مهارات الكتابة.
١٢- تمكن المعلمين من تقويم نواتج التعلم.

١٣- تمكن المعلمين من مهارة إدارة الصف.

المحور الثالث: المتعلمون:

١- انسجام المتعلمين مع الثقافة العربية.

٢- انسجام المتعلمين مع الثقافة الإسلامية.

٣- احترام المتعلمين لزملائهم من مختلف الثقافات.

٤- شعور المتعلمين بسهولة تعلم اللغة العربية.

٥- تكيف المتعلمين مع الصـــراع اللغوي بين اللغة العامية واللغة العربية المعيارية، واللغة العربية التراثية.

٦- وجود دافعية لدى المتعلمين لتعلم اللغة العربية.

٧- مشاركة المتعلمين في الأنشطة اللغوية.

٨- تنفيذ المتعلمين المهمات اللغوية المطلوبة بدقة.

٩- استخدام المتعلمين اللغة العربية الفصيحة (انتاجًا واستقبالًا).

١٠- تعاون المتعلمين مع أعضاء الهيئة التعليمية لتحقيق نواتج التعلم.

المحور الرابع: القياس والتقويم:

١- وجود اختبار تحديد مستوى للطلاب في بداية التحاقهم بالمعهد.

٢- وجود اختبارات مقننة تقيس المهارات اللغوية (الاســـتماع – التحدث – القراءة – الكتابة).

٣- وجود اختبارات مقننة تقيس عناصـــر اللغة (الأصـــوات – المفردات – التراكيب).

٤- صياغة أسئلة الاختبارات صياغة علمية صحيحة.
٥- شمول أسئلة الاختبارات للمجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.
٦- استخدام أسئلة تقيس بدقة نواتج التعلم بدقة.
٧- استخدام التقويم اللغوي المستمر.
٨- وجودة وحدة للقياس والتقويم بالمعهد.
٩- وجود اختبار كفاءة معتمد لقياس اتقان اللغة العربية.

المحور الخامس: المباني والتجهيزات:

١- موافقة المبنى لمواصفات مباني تعلم اللغات الأجنبية.
٢- توافر مواد سمعية لتنفيذ دروس الاستماع.
٣- وجود معمل للوسائط المتعددة (الصوتية- البصرية..).
٤- وجود مكتبة متخصصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
٥- توافر المراجع التخصصية المقدمة للمعلمين.
٦- التناسب بين عدد القاعات الدراسية وعدد الطلاب.
٧- التناسب بين الهيئة التعليمية وعدد المتعلمين.
٨- توافر غرف مخصصة لأعضاء الهيئة التعليمية.
٩- توافر غرف مخصصة للإداريين.
١٠- وجود أماكن متسعة لقضاء أوقات الراحة.

١١- وجود مكان لتنفيذ الأنشـــطة (اللغوية والرياضـــية، الثقافية.. الخ) داخل المعهد.

١٢- توافر الأجهزة التقنية التي تســـتخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

١٣- توافر المواصـــفـات اللازمـة للأمن والســـلامـة (طفـايات حريق، مخرج طوارئ...الخ).

١٤- وجود الميزانية المخصصة لتنفيذ الأنشطة المختلفة.

المحور السادس: معايير الجودة ومتطلباتها:

١- وجود رسالة محددة ومصوغة جيدًا للمعهد.

٢- وجود خطة استراتيجية محددة ومصوغة جيدًا للمعهد.

٣- وجود خطة إجرائية لتنفيذ الخطة الإستراتيجية.

٤- وجود توصيف للبرنامج وفقا لنماذج ومعايير إحدى الهيئات أو المؤسسات المعنية بالاعتماد (داخليا أو خارجيا).

٥- وجود توصيف للمقررات وفقا لنماذج ومعايير إحدى الهيئات أو المؤسسات المعنية بالاعتماد (داخليا أو خارجيا).

٦- وجود خطة بحثية للتغلب على المشـــكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٧- التناسب بين الساعات النظرية والساعات التطبيقية في الخطة الدراسية.

٨- وجود وحدة أو مركز للجودة والتطوير في المعهد.

٩- وجود تقرير دوري عن كل مقرر دراسي.

١٠- وجود تقرير دوري عن البرنامج الدراسي.

١١- وجود مؤشرات محددة لإنجاز الأعمال المختلفة داخل المعهد.

١٢- وجود مصفوفة توضح التوافق بين نواتج التعلم وإستراتيجيات التدريس.

١٣- وجود مصفوفة توضح التوافق بين نواتج التعلم وأساليب التقويم.

١٤- حصول البرنامج الدراسي على شهادة اعتراف(اعتماد) من جهة مختصة بالاعتماد.

إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟ قام الباحث باستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والمعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وسيعرض الباحث النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي:

١- نتائج آراء أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والمعلمين إجمالًا. انظر الجدول رقم (٢)

٢- نتائج آراء أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والمعلمين لكل محور على حدة. انظر الجداول المرقمة بـ(٣)، (٤)، (٥)، (٦)، (٧)، (٨)

جدول (٢)

آراء أفراد عينة البحث حول واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

المحاور	أفراد عينة البحث ن=٧٣		
	المتوسط الحسابي(١)	الانحراف المعياري	الترتيب
المقررات الدراسية	٢,٤٨	٠,٦٤	٤
المعلمون	٢,٥٠	٠,٦٢	٣
المتعلمون	٢,٨٨	٠,٥٤	١
القياس والتقويم	٢,٣٣	٠,٧٤	٥
المباني والتجهيزات	١,٩٢	٠,٨٧	٦
معايير الجودة ومتطلباتها	٢,٥٨	٠,٥٧	٢
الكلي	٢,٤٤	٠,٥٦	

يتضح من الجدول(٢) أن المتوسط الحسابي العام لآراء أفراد عينة البحث حول واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. (٢,٤٤). وهذا يشير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة كان بدرجة ضعيفة.

(١) أ- ١ إلى ١,٧٥ بدرجة ضعيفة جدًا
ب- ١,٧٦ إلى ٢,٥ بدرجة ضعيفة
ج- ٢,٥٦ إلى ٣,٢٥ بدرجة كبيرة
د- ٣,٢٦ إلى ٤ بدرجة كبيرة جدًا

أما فيما يتعلق بآراء أفراد عينة البحث حول واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لكل محور من محاور البحث فيتضح من الجدول(٢) أن المتوسطات الحسابية لآراء أفراد عينة البحث تراوحت ما بين ١,٩٢ و ٢,٨٨. وهذا يشير إلى أفراد عينة الدراسة يرون أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تراوحت ما بين درجة ضعيفة وكبيرة. كما يتضح من الجدول(٢) أن ترتيب واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة حسب آراء أفراد عينة البحث جاءت كما تبين المتوسطات الحسابية على النحو التالي: المتعلمون(٢,٨٨)، معايير الجودة ومتطلباتها(٢,٥٨)، المعلمون (٢,٥٠)، المقررات الدراسية(٢,٤٨)، القياس والتقويم(٢,٣٣)، المباني والتجهيزات(١,٩٢). وهذا يدل على أن أفراد عينة البحث يرون أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في محور المتعلمين، ومعايير الجودة ومتطلباتها بلغت درجة كبيرة. في حين يرى أفراد عينة البحث أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في بقية المحاور بدرجة ضعيفة.

جدول (٣)

آراء أفراد عينة البحث حول عبارات المحور الأول لواقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يتضمن محتوى المقررات أنشطة وتدريبات تنمي مهارات الاستماع	٢,٣٨	٠,٩٢
٢	يتضمن محتوى المقررات أنشطة وتدريبات تنمي مهارات التحدث	٢,٦٧	٠,٨٧
٣	يتضمن محتوى المقررات أنشطة وتدريبات تنمي مهارات القراءة	٣,٠٨	٠,٦٧
٤	يتضمن محتوى المقررات أنشطة وتدريبات تنمي مهارات الكتابة	٣,٠٥	٠,٦٥
٥	يتضمن محتوى المقررات المفردات اللغوية المطلوبة لكل مستوى	٢,٧٢	٠,٧٨
٦	يتضمن محتوى المقررات أصوات اللغة المطلوبة لكل مستوى	٢,٤٥	٠,٨٣
٧	تحتوي المقررات على تراكيب لغوية مناسبة	٢,٨١	٠,٧٥
٨	تحتوي المقررات على أنشطة لتنمية مهارات التفكير	٢,٤٠	٠,٩٤
٩	تتكامل المهارات اللغوية في محتوى المقررات الدراسية	٢,٤٩	٠,٨١
١٠	يصاغ محتوى المقررات بطريقة تتناسب مع إستراتيجيات التدريس الحديثة	١,٩٤	٠,٧٩
١١	تصمم المقررات بناء على وثيقة منهج واضحة	٢,١٣	٠,٨٩
١٢	تغطي المقررات الجوانب الثقافية المختلفة(المحلية –العربية –الإسلامية– العالمية)	٢,١٥	٠,٨٠
١٣	تصمم المقررات وفق معايير الإخراج الجيد	٢,٠٠	٠,٨٧
	الكلي	٢,٤٩	٠,٦٤

يتضـــح من الجدول(٣) أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في محور "المقررات الدراسية" جاء بدرجة ضعيفة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور(٢,٤٩)

كما يتضح من الجدول أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في محور "المقررات الدراسية"، تراوحت متوسطاته الحسابية ما بين (١,٩٤ و٣,٠٨). وهذا يشير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في محور "المقررات الدراسية" تراوحت بين ضعيفة وكبيرة.

جدول(٤)

آراء أفراد عينة البحث حول عبارات المحور الثاني لواقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	وجود معايير محددة لقبول المعلمين للعمل في المعهد	٢,٣٥	٠,٨٨
٢	وجود معلمين مؤهلين علميًا ومهنيًا لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.	٢,٧٢	٠,٨٦
٣	تقديم دورات تدريبية للمعلمين تناسب احتياجاتهم	٢,٤٤	٠,٧٩
٤	وجود معايير محددة لتقويم أداء المعلمين	٢,٢٢	٠,٧٦
٥	وجود حوافز للمعلمين المتميزين	١,٩٤	٠,٨٩
٦	استخدام المعلمين إستراتيجيات تدريس تناسب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	٢,٤٠	٠,٨٣
٧	استخدام المعلمين التقنية الحديثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	٢,٣٥	٠,٨٤
٨	تمكن المعلمين من تدريس مهارات الاستماع	٢,٤٩	٠,٨٩
٩	تمكن المعلمين من تدريس مهارات التحدث	٢,٧٢	٠,٩٠
١٠	تمكن المعلمين من تدريس مهارات القراءة	٢,٧٩	٠٨٢
١١	تمكن المعلمين من تدريس مهارات الكتابة	٢,٧٦	٠٨١
١٢	تمكن المعلمين من تقويم نواتج التعلم	٢,٣٨	٠٨٥
١٣	تمكن المعلمين من مهارة إدارة الصف	٢,٩٦	٠,٨٨
	الكلي	٢,٥٠	٠,٦٣

يتضـــح من الجدول(٤) أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإســـلامية بالمدينة المنورة في محور " المعلمون"، جاء بدرجة ضعيفة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور(٢,٥٠)

كما يتضـــح من الجدول أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في محور "المعلمون" تراوحت متوسطاته الحسابية ما بين(١,٩٤ و٢,٩٦). وهذا يشير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإســـلامية بالمدينة المنورة في محور" المعلمون"، تراوحت بين ضعيفة وكبيرة.

جدول(٥)

آراء أفراد عينة البحث حول عبارات المحور الثالث لواقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	انسجام المتعلمين مع الثقافة العربية.	٢,٨١	٠,٧٧
٢	انسجام المتعلمين مع الثقافة الإسلامية.	٣,٢٢	٠,٧٢
٣	احترام المتعلمين لزملائهم من مختلف الثقافات.	٣,٠٨	٠,٧٤
٤	شعور المتعلمين بسهولة تعلم اللغة العربية.	٢,٦١	٠,٨٣
٥	تكيف المتعلمين مع الصراع اللغوي بين اللغة العامية واللغة العربية المعيارية واللغة العربية التراثية.	٢,٤٥	٠,٨٩
٦	وجود دافعية لدى المتعلمين لتعلم اللغة العربية.	٣,٠٨	٠,٧٤
٧	مشاركة المتعلمين في الأنشطة اللغوية.	٢,٨٩	٠,٧١
٨	تنفيذ المتعلمين المهمات اللغوية المطلوبة بدقة.	٢,٨٤	٠,٧٣

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٩	استخدام المتعلمين اللغة العربية الفصيحة (انتاجًا واستقبالًا).	٢,٩١	٠,٧٢
١٠	تعاون المتعلمين مع أعضاء الهيئة التعليمية لتحقيق نواتج التعلم.	٢,٩٣	٠,٧٦
الكلي		٢,٨٨	٠,٥٤

يتضـــح من الجدول(٥) أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في محور " المتعلمون"، جاء بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور(٢,٨٨)

كما يتضـــح من الجدول أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإســـلامية بالمدينة المنورة في محور " المتعلمون"، تراوحت متوســـطاته الحســـابية ما بين(٢,٤٥ و٣,٢٢). وهذا يشـــير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في محور "المتعلمون"، تراوحت بين ضعيفة وكبيرة.

جدول(٦)

آراء أفراد عينة البحث حول عبارات المحور الرابع لواقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	وجود اختبار تحديد مستوى للطلاب في بداية التحاقهم بالمعهد .	٢,٧٢	٠,٩٧
٢	وجود اختبارات مقننة تقيس المهارات اللغوية (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة).	٢,٢٧	٠,٩٤

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣	وجود اختبارات مقننة تقيس عناصر اللغة (الأصوات – المفردات – التراكيب).	٢,٢٢	٠,٨٩
٤	صياغة أسئلة الاختبارات صياغة علمية صحيحة.	٢,٥٢	٠,٧٨
٥	شمول أسئلة الاختبارات للمجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.	٢,٣٧	٠,٨٦
٦	استخدام أسئلة تقيس بدقة نواتج التعلم بدقة.	٢,٣٢	٠,٨٣
٧	استخدام التقويم اللغوي المستمر.	٢,٢٥	٠,٩٠
٨	وجودة وحدة للقياس والتقويم بالمعهد.	٢,١٨	٠,٨١
٩	وجود اختبار كفاءة معتمد لقياس اتقان اللغة العربية.	٢,١٦	٠,٨٣
الكلي		٢,٣٣	٠,٧٤

يتضـــح من الجدول (٦) أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإســـلامية بالمدينة المنورة في محور "القياس والتقويم" جاء بدرجة ضعيفة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور(٢,٣٣)

كما يتضـــح من الجدول أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإســـلامية بالمدينة المنورة في محور " القياس والتقويم" تراوحت متوســطاته الحســابية ما بين (٢,١٦ و٢,٧٢). وهذا يشــير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في محور "القياس والتقويم" تراوحت بين ضعيفة وكبيرة.

جدول(٧)

آراء أفراد عينة البحث حول عبارات المحور الخامس لواقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	موافقة المبنى لمواصفات مباني تعلم اللغات الأجنبية.	١,٦١	٠,٨٠
٢	توافر مواد سمعية لتنفيذ دروس الاستماع.	١,٦٧	٠,٨٧
٣	وجود معمل للوسائط المتعددة (الصوتية- البصرية..).	١,٧٤	٠,٨٢
٤	وجود مكتبة متخصصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.	١,٧١	٠,٩٤
٥	توافر المراجع التخصصية المقدمة للمعلمين.	١,٨٣	٠,٨٧
٦	التناسب بين عدد القاعات الدراسية وعدد الطلاب.	١,٨٦	٠,٩٩
٧	التناسب بين الهيئة التعليمية وعدد المتعلمين.	١,٩٣	٠,٩٢
٨	توافر غرف مخصصة لأعضاء الهيئة التعليمية.	٢,١٣	١,٠٧
٩	توافر غرف مخصصة للإداريين.	٢,٤٤	١,٠٠
١٠	وجود أماكن متسعة لقضاء أوقات الراحة.	٢,٤٤	٤,١٥
١١	وجود مكان لتنفيذ الأنشطة (اللغوية والرياضية، الثقافية.. الخ) داخل المعهد.	١,٧١	٠,٩١
١٢	توافر الأجهزة التقنية التي تستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	١,٧١	٠,٧٨
١٣	توافر الموصفات اللازمة للأمن والسلامة (طفايات حريق، مخرج طوارئ...الخ).	٢,١٣	٠,٩٩
١٤	وجود الميزانية المخصصة لتنفيذ الأنشطة المختلفة.	١,٩٦	٠,٨٨
	الكلي	١,٩٢	٠,٨٧

يتضـــح من الجدول(٧) أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإســـلامية بالمدينة المنورة في محور " المباني والتجهيزات" جاء بدرجة ضعيفة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور(١,٩٢)

كما يتضـــح من الجدول أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإســـلامية بالمدينة المنورة في محور " المباني والتجهيزات" تراوحت متوسطاته الحسابية ما بين(١,٦١ و٢,٤٤). وهذا يشير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإســـلامية بالمدينة المنورة في محور "المباني والتجهيزات" تراوحت بين ضعيفة جدًا وضعيفة.

جدول(٨)

آراء أفراد عينة البحث حول عبارات المحور السادس لواقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	وجود رسالة محددة ومصوغة جيدًا للمعهد.	٢,٨٩	٠,٧٥
٢	وجود خطة استراتيجية محددة ومصوغة جيدًا للمعهد.	٢,٦٤	٠,٧٦
٣	وجود خطة إجرائية لتنفيذ الخطة الإستراتيجية.	٢,٥٥	٠,٧٤
٤	وجود توصيف للبرنامج وفقا لنماذج ومعايير إحدى الهيئات أو المؤسسات المعنية بالاعتماد(داخليا أو خارجيا).	٢,٦٦	٠,٨٦
٥	وجود توصيف للقرارات وفقا لنماذج ومعايير إحدى الهيئات أو المؤسسات المعنية بالاعتماد(داخليا أو خارجيا).	٢,٥٠	٠,٧٩
٦	وجود خطة بحثية للتغلب على المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.	٢,٣٠	٠,٨١

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٧	التناسب بين الساعات النظرية و الساعات التطبيقية في الخطة الدراسية .	٢,٣٥	٠,٩٤
٨	وجود وحدة أو مركز للجودة والتطوير في المعهد.	٣,١٣	٠,٦٥
٩	وجود تقرير دوري عن كل مقرر دراسي.	٢,٧٤	٠,٨٠
١٠	وجود تقرير دوري عن البرنامج الدراسي.	٢,٦٧	٠,٨٥
١١	وجود مؤشرات محددة لإنجاز الأعمال المختلفة داخل المعهد.	٢,٤٥	٠,٧٧
١٢	وجود مصفوفة توضح التوافق بين نواتج التعلم وإستراتيجيات التدريس.	٢,٣٠	٠,٨١
١٣	وجود مصفوفة توضح التوافق بين نواتج التعلم وأساليب التقويم.	٢,٢٣	٠,٧٥
١٤	حصول البرنامج الدراسي على شهادة اعتراف(اعتماد) من جهة مختصة بالاعتماد.	٢,٦٤	٠,٩٤
	الكلي	٢,٥٨	٠,٥٧

يتضـــح من الجدول (٨) أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإســـلامية بالمدينة المنورة في محور " معايير الجودة ومتطلباتها " جاء بدرجة ضعيفة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور ٢,٥٨

كما يتضـــح من الجدول أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإســـلامية بالمدينة المنورة في محور "معايير الجودة ومتطلباتها" تراوحت متوســطاته الحســابية ما بين(٢,٢٣ و٣,١٣). وهذا يشــير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن واقع البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإســـلامية بالمدينة المنورة في محور "معايير الجودة ومتطلباتها" تراوحت بين ضعيفة وكبيرة.

إجابة السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: ما التصور المقترح لتطوير البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟ قام الباحث بإعداد تصور مقترح لتطوير البيئة التعليمية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، وفيما يلي عرض لهذا التصور:

أهداف التصور المقترح:

يهدف هذا التصور إلى تحقيق ما يلي:

١- تقديم إجراءات علمية لتطوير المقررات الدراسية.

٢- تقديم إجراءات علمية تتعلق بتطوير أداء المعلمين وإعدادهم وتدريبهم.

٣- تقديم إجراءات علمية تتعلق بتطوير الجوانب التربوية والتعليمية المتعلقة بالمتعلمين.

٤- تقديم إجراءات علمية تتعلق بتطوير القياس والتقويم.

٥- تقديم إجراءات علمية تتعلق بتطوير المبنى والتجهيزات.

٦- تقديم إجراءات علمية تتعلق بتطوير معايير الجودة ومتطلباتها.

مصادر بناء التصور المقترح:

اعتمد الباحث في بناء التصور المقترح لتطوير البيئة التعليمية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية على ما يلي:

١. نتائج البحث الحالي التي سبق عرضها، ونتائج الدراسات السابقة والأدب النظري الذي احتواه هذا البحث.

٢. رؤية معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية ورسالته.
٣. طبيعة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وحاجاتهم، وخصائصهم، ومعرفة الظروف التي تؤثر في تعلمهم.

ضبط التصور المقترح:

للتأكد من دقة التصور المقترح، وصدقه قام الباحث بعرضه على أربعة محكمين ممن لهم خبرة في مجال تعليم اللغة العربية ومختصين في هذا المجال، وقد أشاروا جميعًا إلى أن التصور المقترح مناسب لتطوير البيئة التعليمية بالمعهد، وأنه يحقق الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه.

عرض محتوى التصور المقترح

فيما يأتي عرض لمحتوى التصور المقترح:

أولًا: المقررات الدراسية

مراعاة تضمين محتوى المقررات ما يلي:

- أنشطة وتدريبات تنمي المهارات اللغوية الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.
- المفردات اللغوية المطلوبة لكل مستوى.
- أصوات اللغة المطلوبة لكل مستوى.
- تراكيب لغوية مناسبة.
- أنشطة لتنمية مهارات التفكير.
- تتكامل المهارات اللغوية في محتوى المقررات الدراسية.

- يصاغ محتوى المقررات بطريقة تتناسب مع إستراتيجيات التدريس الحديثة.
- تصمم المقررات بناء على وثيقة منهج واضحة.
- تغطي المقررات الجوانب الثقافية المختلفة (المحلية –العربية –الإسلامية– العالمية).
- تصمم المقررات وفق معايير الإخراج الجيد.

ثانيًا: المعلمون

ينبغي مراعاة الجوانب التالية فيما يتعلق بمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها:

- وجود معايير محددة لقبول المعلمين للعمل في المعهد
- وجود معلمين مؤهلين علميًا ومهنيًا لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تقديم دورات تدريبية للمعلمين تناسب احتياجاتهم.
- وجود معايير محددة لتقويم أداء المعلمين.
- وجود حوافز للمعلمين المتميزين.
- استخدام المعلمين إستراتيجيات تدريس تناسب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- استخدام المعلمين التقنية الحديثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تمكن المعلمين من تدريس المهارات اللغوية الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

- تمكن المعلمين من مهارة إدارة الصف.
- تمكن المعلمين من تقويم نواتج التعلم.

ثالثًا: المتعلمون

ينبغي مراعاة الجوانب التالية فيما يتعلق بمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها:

- انسجام المتعلمين مع الثقافة العربية والثقافة الإسلامية.
- احترام المتعلمين لزملائهم من مختلف الثقافات.
- شعور المتعلمين بسهولة تعلم اللغة العربية.
- تكيف المتعلمين مع الصراع اللغوي بين اللغة العامية واللغة العربية المعيارية واللغة العربية التراثية.
- وجود دافعية لدى المتعلمين لتعلم اللغة العربية.
- مشاركة المتعلمين في الأنشطة اللغوية.
- تعاون المتعلمين مع أعضاء الهيئة التعليمية لتحقيق نواتج التعلم.
- تنفيذ المتعلمين المهمات اللغوية المطلوبة بدقة.
- استخدام المتعلمين اللغة العربية الفصيحة (انتاجًا واستقبالًا).

رابعًا: القياس والتقويم:

ينبغي مراعاة الجوانب التالية فيما يتعلق بالقياس والتقويم بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

- وجود اختبار تحديد مستوى للطلاب في بداية التحاقهم بالمعهد.

- وجود اختبارات مقننة تقيس المهارات اللغوية (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة).
- وجود اختبارات مقننة تقيس عناصر اللغة (الأصوات – المفردات – التراكيب).
- صياغة أسئلة الاختبارات صياغة علمية صحيحة.
- شمول أسئلة الاختبارات للمجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.
- استخدام أسئلة تقيس بدقة نواتج التعلم بدقة.
- استخدام التقويم اللغوي المستمر.
- وجودة وحدة للقياس والتقويم بالمعهد.
- وجود اختبار كفاءة معتمد لقياس إتقان اللغة العربية.

خامسًا: المباني والتجهيزات

ينبغي مراعاة الجوانب التالية فيما يتعلق بالمباني والتجهيزات بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

- موافقة المبنى لمواصفات مباني تعلم اللغات الأجنبية.
- توافر مواد سمعية لتنفيذ دروس الاستماع.
- وجود معمل للوسائط المتعددة (الصوتية – البصرية..).
- وجود مكتبة متخصصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- توافر المراجع التخصصية المقدمة للمعلمين.
- التناسب بين عدد القاعات الدراسية وعدد الطلاب.

- التناسب بين الهيئة التعليمية وعدد المتعلمين.
- توافر غرف مخصصة لأعضاء الهيئة التعليمية.
- توافر غرف مخصصة للإداريين.
- وجود أماكن متسعة لقضاء أوقات الراحة.
- وجود مكان لتنفيذ الأنشطة (اللغوية والرياضية، الثقافية.. الخ) داخل المعهد.
- توافر الأجهزة التقنية التي تستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- توافر المواصفات اللازمة للأمن والسلامة (طفايات حريق، مخرج طوارئ...الخ).
- وجود الميزانية المخصصة لتنفيذ الأنشطة المختلفة.

سادسًا: معايير الجودة ومتطلباتها:

ينبغي مراعاة الجوانب التالية فيما يتعلق بمعايير الجودة ومتطلباتها بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

- وجود رسالة محددة ومصوغة جيدًا للمعهد.
- وجود خطة استراتيجية محددة ومصوغة جيدًا للمعهد.
- وجود خطة إجرائية لتنفيذ الخطة الإستراتيجية.
- وجود توصيف للبرنامج وفقا لنماذج ومعايير إحدى الهيئات أو المؤسسات المعنية بالاعتماد (داخليًّا أو خارجيًّا).

- وجود توصيف للمقررات وفقًا لنماذج ومعايير إحدى الهيئات أو المؤسسات المعنية بالاعتماد (داخليا أو خارجيا).
- وجود خطة بحثية للتغلب على المشـــكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- التناسب بين الساعات النظرية والساعات التطبيقية في الخطة الدراسية.
- وجود وكالة أو وحدة للجودة والتطوير في المعهد.
- وجود تقرير دوري عن كل مقرر دراسي.
- وجود تقرير دوري عن البرنامج الدراسي.
- وجود مؤشرات محددة لإنجاز الأعمال المختلفة داخل المعهد.
- وجود مصفوفة توضح التوافق بين نواتج التعلم وإستراتيجيات التدريس.
- وجود مصفوفة توضح التوافق بين نواتج التعلم وأساليب التقويم.
- حصـول البرنامج الدراسـي على شـهادة اعتراف(اعتماد) من جهة مختصـة بالاعتماد.

توصيات البحث ومقترحاته:

بناء على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يمكن تقديم بعض التوصيات، واقتراح عدد من البحوث، وذلك على النحو التالي:

التوصيات:

- ضرورة تصميم مقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وفق المعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والمعلمين بالمعهد وفق حاجاتهم الفعلية لتطوير كافة جوانب العملية التعليمية بالمعهد.
- ضرورة توفير أدوات قياس وتقويم متعددة ومتنوعة ومساعدة أعضاء هيئة التدريس والمعلمين بالمعهد على تطبيقها.
- الاهتمام بمبنى المعهد من جميع النواحي، وتوفير التجهيزات اللازمة لنجاح العملية بالمعهد.

المقترحات:

- إجراء دراسة حول معرفة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والمعلمين بالمعهد.
- إجراء دراسة مقارنة بين معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وأحد معاهد تعليم اللغات العالمية المتقدمة.

المصادر والمراجع:

بدر، فائقة محمد (١٩٨٥) دراسة العلاقة بين خصائص البيئة المدرسية وقدرات التفكير عند تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

جروان، فتحي عبدالرحمن (٢٠٠٤ م): الموهبة والتفوق والإبداع، ط ٢، عمان: دار الفكر.

الحديبي، علي بن عبد المحسن (٢٠١٧) تصور مقترح للتغلب على المشكلات التي تواجه الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مجلة كلية التربية بأسيوط، مجلد (٣٣)، العدد(١)، ص ص(١-٥٦).

حلس، داود درويش؛ وشلدان فايز كمال(٢٠١١) المدرسة الفاعلة ودورها في تحقيق سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط السلوكي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية، دراسة منشورة في دار المنظومة على الرابط http://search.mandumah.com/Record/156506

الخطابي، عبد الحميد عويد؛ وآخرون(١٤٢٥): مناهج التعليم في مواجهة التحديات المعاصرة.

الخليفة، حسن جعفر، (١٤٣١هـ) المنهج المدرسي المعاصر مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه، تطويره، ط١٠، الرياض، مكتبة الرشد.

إبراهيم، سعاد (١٤٢٨هـ)، القيادة التربوية الميدانية وأدوارها المأمولة في المدرسة، وزارة التربية والتعليم في السعودية

سعادة، جودت أحمد؛ وإبراهيم، عبد الله محمد(١٤٢٨هـ)، المنهج المدرسي المعاصر، ط٥، عمان، دار الفكر.

الشافعي، إبراهيم أحمد، (٢٠١٧م)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: المعايير، والإستراتيجيات، بحث منشور بكتاب المؤتمر الدولي الأول لمركز دراسات اللغة العربية والترجمة، جامعة قناة السويس.

الشوملي، خليفة حسين (١٤٢٨هـ)، تصور أول لمدرسة المستقبل، مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم – البحرين. السنة الثانية، العدد الثاني، سبتمبر، ٢٠٠١م.

العبد الكريم راشد(١٤٢٣هـ)، مدرسة المستقبل تحولات رئيسة، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض

العساف، صالح حمد(١٤٢٤هـ)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط٣، الرياض، مكتبة العبيكان.

غالي أحمد صكب، (٢٠١٥) مشكلات البيئة التعليمية لتدريس مبحث الجغرافيا للمرحلة الاساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير/ جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، منشورة في دار المنظومة.

الفقعان، توفيق محمد؛ الفاعوري، عوني صبحي،(٢٠١٢م)، تأثير الازدواجية (الفصيح والعامي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن ص١-١٦.

الكناني، ماجد نافع (٢٠٠٧) "بيئة تعليمية متعددة الأغراض لتدريس مادة التربية الفنية في مدارس المرحلة الثانوية"، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد (٥٢) جامعة بغداد.

مصطفى، صلاح عبد الحميد، (١٤٢٤هـ) المناهج الدراسية، عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، ط٢، الرياض، دار المريخ للنشر.

المنشئ، أنيسة محمد علي(١٩٨٤)، ديناميكية التفاعل بين مراكز التقنيات التربوية والمؤسسات التعليمية ودورها في تقنية التعلم الذاتي، مجلة تكنولوجيا التعليم، العدد/١٤، السنة/ ٧، الكويت:

الموسى، نهاد(٢٠٠٧)، اللغة العربية في العصر الحديث قيم الثبوت وقوى التحول، دار الشروق، الأردن.

موسى، سعدي لفتة،(١٩٨٤)، تكنولوجيا التعليم – الحقيبة التعليمية، المديرية العامة للإعداد والتدريب، وزارة التربية، بغداد.

موضوع.كوم: http://mawdoo3.com

الناقة، محمود كامل؛ طعيمة، شدي أحمد، (١٩٨٣م): الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. إعداده–تحليله–تقويمه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة

هشام، على مهران: مجلة العلم – باب عالم البيئة – عدد شهر أكتوبر ٢٠١٤ – العدد رقم ٤٥٦ – أكاديمية البحث العلمي ودار التحرير للطبع والنشر – القاهرة – مصر .

Sources:

Abdul-Karim Rashid (1423 AH), School of the Future, Major Transformations, a working paper presented to the Symposium of the School of the Future, King Saud University, College of Education, Riyadh.

Al Munshea, Anisa Muhammad Ali (1984), Dynamic Interaction Between Educational Technology Centers and Educational Institutions and their Role in the Technology of Self-learning, Journal of Educational Technology, No. / 14, Year / 7, Kuwait.

Al-Assaf, Saleh Hamad (1424 AH), Introduction to Research in Behavioral Sciences, 3rd edition, Riyadh, Obeikan Library.

Al-Faghaan, Tawfiq Muhammad; Al-Faouri, Awni Subhi, (2012 AD), The Impact of Duplication (Al Faseh and Al Aymie) in Teaching Arabic to Speakers of Other Languages, Humanities and Social Sciences Studies, Jordan, peg. 1-16.

Al-Hudaybi, Ali bin Abdul Mohsen (2017), A Proposed Vision to Overcome the Problems Facing the Authorities Concerned with Teaching Arabic to Speakers of Other Languages, Journal of the Faculty of Education, Assiut, volume (33), No. (1), pp. (1-56).

Al-Khattabi, Abdul Hamid Owaid, and others (1425): Education Curricula in the face of Contemporary Challenges.

Al-Khliph, Hassan Jaafar, (1431 AH), The Contemporary School Curriculum, its Concept, Foundations, Components, Organizations, Calendar, Development, 10th edition, Riyadh, Al-Rushd Library.

Al-Kinani, Majed Nafi '(2007), "A Multi-Purpose Educational Environment for Teaching Art Education in Secondary Schools", Journal of the College of Basic Education, No. (52), University of Baghdad.

Al-Mousa, Nihad (2007), Arabic Language in the Modern Era, Values of Evidence and Transformation Forces, Dar Al-Shorouk, Jordan.

Al-Naqa, Mahmoud Kamel; To'ima, Shade Ahmad, (1983 AD): The Basic Textbook for Teaching Arabic to speakers of other languages. Preparation - Analysis - Evaluation, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Shafei, Ibrahim Ahmed, (2017 AD), Teaching Arabic to Speakers of Other Languages: Standards and Strategies, research published in the book of the First International Conference of the Center for Arabic Language Studies and Translation, Suez Canal University.

Al-Shomali, Khalifa Hussein (1428 AH), First Conception of the Future School, Journal of Education, Ministry of Education - Bahrain. Second year, Second Issue, September, 2001.

Badr, Faiqa Muhammad (1985), Study of the Relationship Between the Characteristics of the School Environment and Thinking Capabilities of Primary School Pupils in the Kingdom of Saudi Arabia, unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education, Ain Shams University.

Baek، S and Choi، H. (2002). The Relationship Between Students Perceptions of Classroom Environment and their Academic Achievement in Coria، Asian Pacific Education Review، 3(1)، 125- 135

Ghali Ahmed Sakab, (2015) The Problems of the Educational Environment to Teach Geography for the Basic Stage in Jordan from the Teachers' point of view, Master Thesis / Al-Bayt University, College of Educational Sciences, published in Dar Al-Manzumah.

Helles, Dawood Darwish and Shaldan Fayez Kamal (2011), The Effective School and its Role in Achieving Attributes of the Learning Environment that Encourage Behavioral Discipline from the Point of View of Secondary Stage Teachers, a study published in Dar Al-Manzumah on the link: http://search.mandumah.com/Record/156506

His Excellency; Jawdat Ahmad; Ibrahim Abdullah Muhammad (1428 AH), Contemporary School Curriculum, 5th edition, Amman, Dar Al-Fikr.

Hisham, Ali Mahran: The Science Magazine - The World Ecology Chapter - Issue of the month of October 2014 - No. 456 - Academy of Scientific Research and the Editorial House for Printing and Publishing - Cairo - Egypt.

Huang ،Shwu-yong L.; Waxman ،Hersh C. (2009): The Association of School Environment to Student Teachers' Satisfaction and Teaching Commitment ،Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research an. Studies ،v25 n2 p235-243

Ibrahim, Souad (1428 AH), Field Educational Leadership and its Expected Roles in School, Ministry of Education in Saudi Arabia.

Jarwan, Fathi Abdel Rahman (2004): Talent, Excellence and Creativity, 2nd edition, Amman: Dar Al-Fikr.

Kose،Erdogan (2009): Assessment of the Effectiveness of the Educational Environment Supported by Computer Aided &Presentations at Primary School Level، Computers. Educa on ،v53 n4 p1355-1362

Mawdoo.com: http://mawdoo3.com

Musa, Saadi Lafta, (1984), Educational Technology –Haqibatul Altaelimea, General Directorate of Preparation and Training, Ministry of Education, Baghdad.

Mustafa, Salah Abdel-Hamid, (1424 AH), Curricula, Its Components, Foundations and Applications, 2nd edition, Riyadh, Dar Al-Merikh Publishing.

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

The effectiveness of a counseling program to improve mothers' awareness towards psychological and educational approaches that can achieve intellectual security among children and its role in increasing a family dialogue from Saudi parents' and children perceptions.

د. رحمة بنت علي الغامدي

أستاذ التربية وعلم النفس المساعد بجامعة نجران

DOI: 10.36046/2162-000-002-007

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي مقترح لرفع مستوى وعي الأمهات بالأساليب التربوية والنفسية لتحقيق الأمن الفكري للأبناء ودور البرنامج في تنمية مستوى الحوار الأسري ، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي واستمارة لقياس الأساليب النفسية والتربوية وكذلك برنامج إرشادي لتحسين وعي الأمهات بالأساليب النفسية والتربوية، وقد بلغ عدد أفراد العينة من الأمهات (٥٤) للمجموعة الضابطة و(٥٤) للمجموعة التجريبية و(٥٤) ابن من أبناء الامهات ضمن المجموعة التجريبية ، موزعات بين مناطق الرياض ونجران والباحة تم اختيارهن بطريقة عشوائية وفق معايير محددة لضمان تجانس العينة وتم تطبيق البرنامج الإرشادي وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين القياس القبلي والبعدي في مستوى وعي الأمهات بالأساليب النفسية والتربوية التي تساهم في تحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء لصالح القياس البعدي؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في رفع مستوى وعي الأمهات بالأساليب التربوية والنفسية المساهمة في تحقيق الأمن الفكري للأبناء كذلك أكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لدى الامهات في الحوار الأسري من وجهة نظر الأبناء مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج الارشادي المقترح على مستوى الحوار الأسري مع الأبناء.

(الكلمات المفتاحية: البرنامج الارشادي، الأمن الفكري، الحوار الأسري)

Abstract:

The purpose of the study is to identify the effectiveness of Implementing a proposed counseling program to raise the level of awareness of mothers on educational and psychological methods contribute to the achievement of intellectual security of sons and daughters and the impact of this on the level of family dialogue, which is the most important preventive method from intellectual deviation. The sample was randomly selected according to specific criteria to ensure homogeneity of the sample the respondents has reached Mothers (54) for the control group and (54) for the experimental group And (54) sons of mothers within the experimental group distributed between Riyadh and Najran and Al-Baha The proposed counseling program was applied using counseling strategies. The results revealed that there are statistically significant differences at the significance level (0.05) between pre- and post-measurements among moms in favor of post-measurement in the level of awareness of mothers on educational and psychological methods contribute to the achievement of intellectual security. This indicates the effectiveness of the proposed counseling program in raising mothers' awareness of educational and psychological methods contributing to the achievement of intellectual security of sons and daughters. There are also statistically significant differences at the significance level (0.05) between pre- and post-measurements among mom's sons and daughters in favor of impact of this proposed counseling program on the level of family dialogue.

(**Key words**: awareness program, intellectual Security, family dialogue).

مقدمة

تعتبر الأسرة المحضن الرئيس للفرد، والنواة الأولى لصالح المجتمع، فهي المسؤولة الأولى عن تربية الأفراد ورعايتهم، ومن ثم تشاركها المؤسسات الاجتماعية لتكمل دورها التربوي وتنميه.

وتعتبر الأم المحضن الأول والركن الأساس في الأسرة المسؤول عن بناء شخصية الأبناء منذ نشأتهم من خلال أساليب التربية والحرص على تنمية جوانب الشخصية المتعددة لدى الأبناء.

ويعتبر جانب الفكر من أهم جوانب شخصية الأبناء التي ينبغي أن تركز عليها العناية ويكثف حولها الاهتمام، من الأسرة بشكل خاص والمجتمع بشكل عام.

والعناية بالفكر هي عناية بكافة الجوانب الشخصية الأخرى حيث يشير الجنحي(٢٠٠٨) الى أن للفكر علاقة وثيقة بالأنشطة والسلوكيات الإنسانية، إن خيرا فخير وإن شرا فشر، فالعقل البشري هو مناط التكليف ومحل الإبداع والإنتاج، وانحراف الفكر هو خطر متعدي لا يقتصر على الفرد أو الجماعة بل يتعداها الى أمن المجتمع ككل، وعندما تهتم الأسرة بتغذية الفكر بكل ما ينفع الفرد وتحميه من وسائل الانحراف الفكري هي بذلك تساهم في تحقيق الأمن الفكري والذي يعرفه يوسف (٢٠١٨) بأنه الاطمئنان على التصورات والقيم التي تكفل الفكر وتحميه من بواعث الانحراف المتعددة، ويمكن تحقيق الأمن الفكري من خلال تعزيز ثقافة الحوار وتنمية مهارات التفكير وكذلك من خلال تنمية المواطنة الرقمية وإشباع الحاجات النفسية

ومعالجة التشـــوه المعرفي كما ورد في دراســـة المشـــاقي (٢٠١٤) ، وادريس (٢٠١٥) والهليل (٢٠١٤) .

وتشير دراسة كلًا عجيلات (٢٠١١م) والدوسري (٢٠١٢) الى أهمية التحصين الوقائي للأسرة من أساليب الانحراف الفكري والتوعية بأساليب تحقيق الأمن الفكري من خلال تدريب الأســـرة ورفع مســـتوى الوعي الامني لديها وتزويدها بالأســـاليب الوقائية للتعامل مع الأبناء بما يضمن سلامتهم من الانحراف الفكري.

وهذا ما يركز عليه الإرشاد النفسي ومناهجه والتي من بينها المنهج الوقائي الذي يركز على وقاية الفرد من المشكلة قبل وقوعها، أي تحصين الفرد بالوسائل والأساليب الوقائية من المشكلات، حيث تشير دراسة ابراهيم (٢٠١٩) الى أن خدمات التوجيه والإرشـــاد الوقائي على درجة عالية من الأهمية في تعزيز الأمن الفكري لدى الأفراد، وهي من الخدمات الاستباقية الأجدر أن يعتمد عليها، ويخطط لتنفيذها في المؤسسات التربوية.

ويؤكـد المحمـادي (٢٠١٢) والحـاج (٢٠١٣) على أهميـة المنهجين الوقـائي والتنموي في الإرشاد وأنهما الأساس الذي تقوم عليه برامج تعزيز الأمن الفكري، بينما المنهج العلاجي يأتي في مراحل تدخل متأخرة وبعد تبعات لا تحمد عقباها، وكذلك تشـير دراســة الصــالح (٢٠١٨) الى أن تفعيل دور الأســرة في تحقيق الأمن الفكري يتطلب استخدام أساليب علمية وفنية لمواجهة أسباب الانحراف الفكري مثل العلاج المعرفي السلوكي الذي يهتم بتعديل الأفكار والمشاعر السلبية.

ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة بتناول برنامج إرشادي مقترح لرفع مستوى وعي الأمهات بالأساليب التربوية والنفسية المساهمة في تحقيق الأمن الفكري للأبناء وأثر ذلك على مستوى الحوار الذي يعد أهم أسلوب وقائي من الانحراف الفكري، وخاصة في ظروف ندرة مثل هذه الدراسات في المجتمع السعودي.

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من أهمية دور الأسرة وخاصة الأم في تحقيق الأمن الفكري للأبناء، فالأمم التي تهتم باحتياجات الأم المربية من رفع سقف المعرفة وتنمية المهارات بما ينعكس ايجابًا على الأبناء لا شك أنها ستجني هذه الثمار في الجيل القادم.

وقد أظهرت دراسة كلًا من نوح (٢٠١١) والسعيدين (٢٠٠٨) وفواز (٢٠١٦) والعياشي (٢٠١٣) الى أهمية الدور الوقائي للأسرة من الانحراف الفكري للأبناء الذين يمثلون المجتمع، لما تملكه من سلطة قيادية وسلطة وقائية وكذلك سلطة رقابية، بالإضافة الى العاطفة الفطرية بين الأبوين والأبناء.

وتنبع مشكلة الدراسة من مدى خطورة انحراف الأبناء فكريًا والتي ينتج عنها القتل والتخريب وتفكك المجتمع، وهي خطورة ممتدة إلى عواقب لا تحمد، حيث يضيف السنبل (٢٠١٣) أن الانحراف الفكري يشكل خطورة على الافراد لأنه يؤثر على مبادئهم وقيمهم وأفكارهم ومعتقداهم بصورة سيئة تؤثر على سلوكهم في المجتمع.

ولذلك فالمجتمعات بحاجة الى تكثيف البحث والدراسة عن أساليب للوقاية من الانحراف الفكري قبل الوقوع في عواقبه الخطيرة. وهذا ما أشارت اليه دراسة الجنحي (٢٠١١) والدوسري (٢٠١٢)، والسنبل (٢٠١٣).

وايمانًا بأهمية الحوار ودوره في تقليل الفجوة بين الأبناء الآباء حيث يرى ابراهيم (٢٠١٩) أن الحوار الأسري يساعد على نشأة الابناء نشأة صحيحة سوية بعيدة عن الانحراف الفكري والسلوكي.

كما وأضاف البقمي (٢٠١٠) أنه كلما ضعف مستوى الحوار بين الآباء والابناء كلما ضعف دور الآباء في وقاية الأبناء من الانحراف الفكري.

وانطلاقًا من توصيات دراسة كلًا من التخاينة (٢٠١٧) والشريفين (٢٠١٤) وابو صياح (٢٠١٤) ومجاهد (٢٠١٢) والصبان (٢٠١٢) وفتحي (٢٠٠٨م) برفع مستوى وعي الأسرة وتنفيذ برامج ودورات ارشادية جاءت هذه الدراسة، خاصة وفي حدود علم الباحثة لا يوجد دراسة قدمت برنامج ارشادي لرفع مستوى الوعي بالأساليب الوقائية النفسية والتربوية للأسرة،

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في تساؤل رئيسي: ما مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح لتحسين مستوى وعي الأمهات بالأساليب التربوية والنفسية لتحقيق الامن الفكري لدى الأبناء وأثره على مستوى الحوار الأسري من وجهة نظر الامهات ومن وجهة نظر الأبناء؟

ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى الأمهات في الوعي بالأساليب التربوية والنفسية لتحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى الأمهات في مهارات الحوار الأسري؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى الامهات في الحوار الأسري من وجهة نظر الأبناء؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لدى الأمهات في الوعي بالأساليب التربوية والنفسية لتحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء بعد تطبيق البرنامج؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى رفع مستوى وعي الأمهات بالأساليب التربوية والنفسية لتحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء وذلك من خلال تطبيق برنامج إرشادي مقترح ومعرفة أثره على مستوى الحوار الأسري من وجهة نظر الأمهات ومن وجهة نظر الأبناء.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تنبع أهمية الدراسة النظرية بأنها تسلط الضوء على متغير حيوي وهو الأمن الفكري والذي أصبحت له أهمية كبيرة على مستوى العالم ، كما تظهر أهمية هذه الدراسة في أهمية الأساليب المتعددة ذات العلاقة بتحقيق الأمن الفكري مثل مهارات التفكير الناقد وتنمية المواطنة الرقمية وإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية وتصحيح التشوه المعرفي والقيم الاجتماعية والاخلاقية وفق أساليب التنشئة الوالدية وكل هذه الأساليب أكدت الدراسات وجود ارتباط موجب بينها وبين الوقاية من الانحراف الفكري، كما وتظهر أهمية الدراسة في تسليط الضوء على أهمية الحوار الأسري من وجهة نظر الأمهات وكذلك الابناء.

الأهمية التطبيقية: تقدم هذه الدراسة برنامج تدريبي إرشادي مقترح لرفع مستوى وعي الأمهات نحو أساليب تحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء، وهذا البرنامج المقترح يحتوي على أساليب وفنيات نفسية متعددة يمكن أن يطبق على الأمهات أو حتى الآباء، وممكن أن يستفاد منه في المدارس في برامج التوعية لأولياء أمور الطلاب، كما ويمكن الاستفادة منه في تصميم برامج إرشادية توعوية لفئات مختلفة، وبوسائل تقنية مثل مقاطع الفيديو والرسائل التوعوية الأخرى.

مصطلحات الدراسة:

١. **البرنامج الإرشادي:** تعرفه الحايك (٢٠١٦) بأنه برنامج علمي مخطط ومنظم لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فرديًا أو

جماعيًا للمسترشدين داخل الأسرة وخارجها بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والتربوي والاجتماعي.

وتعرفه الباحثة اجرائيا بتطبيق مجموعة من الطرق والوسائل النفسية والتربوية مثل مهارات التفكير وإشباع الحاجات النفسية وأساليب التنشئة الوالدية وبناء القيم وغيرها من الأساليب التربوية والنفسية التي تهدف للحد من المشكلات.

٢. **الأساليب التربوية النفسية:** تعرفها الباحثة بأنها مجموعة من الطرق والوسائل النفسية والتربوية مثل مهارات التفكير واشباع الحاجات النفسية وأساليب التنشئة الوالدية وبناء القيم وغيرها من الأساليب التربوية والنفسية التي تهدف للحد من المشكلات، وتقاس اجرائيًا بمجموع الدرجات التي تحصل عليها الأم في استمارة قياس الاساليب التربوية والنفسية لرفع مستوى الأمن الفكري.

٣. **الأمن الفكري:** يعرفه اللويحق (٢٠١٧) بأنه تحقيق الطمأنينة على سلامة الفكر والاعتقاد والأخذ من المصادر الصحيحة مع التحصين ضد الباطل، والتفاعل الرشيد مع الثقافات الأخرى، ومعالجة مظاهر الانحراف الفكري لدى الفرد والمجتمع.

٤. **الحوار الأسري:** ويعرف الحارثي، عبدالمحسن، نصر (٢٠١٧) الحوار بشكل عام بأنه نوع من الحديث بين شخصين أو فريقين، يتم فيه تداول الكلام بينهما

بطريقة متكافئة؛ فلا يستأثر به أحدهما دون الآخر .ويغلب عليه الهدوء، والبعد عن الخصومة والتعصب، والحوار الأسري هو الحديث بين الآباء والأبناء أو بين الزوجين أو بين الأبناء بعضهم البعض، ويعرف إجرائيًا بما يدور بين الأم والأبناء من نقاش وتبادل رسائل تحقق الامن الفكري وتضمن سلامته ويقاس مدى تحققه بمجموع الدرجات التي يحصل عليها (الأم – الابن) على مقياس الحوار الأسري المستخدم في الدراسة.

حدود الدراسة / حدود موضوعية: تحددت الدراسة الحالية بموضوعها الذي يتناول فعالية برنامج ارشادي مقترح لرفع مستوى وعي الأمهات بالأساليب التربوية والنفسية لتحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء من إعداد الباحثة، وكذلك قياس أثر هذا البرنامج على الحوار الأسري من وجهة نظر (الأبناء –الأمهات)، كما تحددت عينة الأمهات ب ٥٤ أم من منطقة الرياض ونجران والباحة، وتم تطبيق استبانة لقياس مدى وعي الأمهات بالأساليب النفسية لحماية الأبناء من الانحراف الفكري أعدتها الباحثة ، وحدود مكانية: منطقة الرياض ومنطقة الباحة ومنطقة نجران، بالإضافة الى الحدود الزمانية: خلال الفترة ما بين نهاية عام ٢٠١٨-٢٠١٩م.

الإطار النظري

جمعت الباحثة من الأدب النظري ما يتناول ثلاثة محاور:

المحور الأول الأمن الفكري:

تعرفه خنكار (٢٠١٣) الأمن الفكري بأنه سلامة الفكر من الانحراف والغلو في الامور الدينية والفكرية والسياسية ومحافظة المجتمع على ثقافته وقيمه العقدية والفكرية التي منبعها الكتاب والسنة ومآلها الامان.

كما ويعرف المعايطة (٢٠١٥) الانحراف الفكري بأنه مفهوم نسبي بمعنى ما يعد انحرافًا فكريًا في مجتمع ما قد لا يعد في مجتمع آخر ويعني التجاوز والبعد عن الاعتدال يظهر في سلوك مشين بما يسبب ضرر على الفرد ومجتمعه ووطنه.

وتعرف الباحثة الأمن الفكري بأنه الاطمئنان على سلامة فكر الفرد من التأثر بالأفكار الهدامة والتي تنعكس سلبًا على سلوكه ومشاعره مما يعيق الفرد على القيام بواجباته المجتمعية أو تحوله الى عالة على المجتمع بضرره.

وأما عن وسائل تعزيز الأمن الفكري في المجتمع وخاصة عند الشباب فقد لخصت دراسة كلٍ من الأنصاري (٢٠١٩) والقحطاني (٢٠١٨) والدوسري (٢٠١٢) والجنحي (٢٠٠٨) التي منها: توثيق الصلة بالله عز وجل، ورفع كفاءة مؤسسات التنشئة الاجتماعية بما يدعمها لتفعيل أدوارها المتعددة، ونشر ثقافة التسامح والاعتدال والمعايشة، ورفع مستوى الوعي الأمني والإعلامي والمجتمعي بجميع شرائحه وفئاته.

وتلخص خنكار (٢٠١٣) والهليل (٢٠١٥) أهمية السعي لتحقيق الأمن الفكري في الآتي: الأمن الفكري يحقق للأمة التلاحم والوحدة في الفكر والمنهج والغاية، ويحقق المحافظة على الضرورات الخمس (الدين-النفس-العرض-المال – العقل)، والأمن الفكري مدخل للإبداع والحضارة وتطور المجتمعات، وحماية من الجريمة.

وعند الحديث عن الأمن الفكري فلابد أن نتطرق لأسباب الانحراف الفكري والتي أشارت لها دراسة كلًا من وعجيلات (٢٠١١) وأبو الصباح (٢٠١٤) البقمي (٢٠١٠م) والقحطاني (٢٠١٨) والزهراني (٢٠١١): الجهل بالشرع وقلة العلم والمعرفة، ضعف دور الأسرة أو التفكك الأسري، وضعف دور المؤسسات التربوية وأسباب نفسية تعود في شخصية الفرد مثل طريقة تفكيره أو نمط من أنماط الشخصية مثل الحدية أو المضادة للمجتمع.

وترى الباحثة أن من أنفع وسائل وأساليب تحقيق الأمن الفكري هو التركيز على المنهج الوقائي والمنهج التنموي من خلال رفع مستوى الوعي بالأساليب الوقائية وتنمية الايجابيات ونقاط القوة لدى أفراد المجتمع وكذلك من خلال وضع ضوابط وأنظمة وقائية تلزم جميع أفراد المجتمع بالسير وفقًا لها.

المحور الثاني: الأساليب التربوية والنفسية المساهمة في تحقيق الأمن الفكري:

أولا: أساليب التنشئة الوالدية: تناولت العديد من الدراسات أساليب التنشئة الوالدية سواء في دراسة علاقتها بمتغيرات مثل اتخاذ القرار أو أنماط الشخصية وغيرها أو من خلال تناول برامج لتنمية أساليب التنشئة الوالدية الايجابية وهذا يدل على

أهميتها التي تنبثق من أهمية الأسرة والتربية، وتضيف العياشي (٢٠١٣) أن أساليب التنشئة الوالدية غير السوية مهيأة للاضطرابات النفسية والانحرافات الفكرية والسلوكية وهذا ما أشارت له الدراسات الميدانية التي أجريت في الإصلاحيات ودور الملاحظة في المملكة العربية السعودية حيث أشارت الى وجود علاقة ارتباطية بين كلًا من أسلوب القسوة وأسلوب التدليل والاهمال وبين الجريمة سواء للإناث أو الذكور.

ومن أساليب التنشئة الوالدية التي ركزت عليها الدراسة الحالية:

أ-أسلوب القسوة والتسلط مقابل الديمقراطي: ومن المعالم الأساسية لهذا الأسلوب ما يشير له عبد المجيد (٢٠١٥) بالضبط المفرط لسلوك الأبناء، والصرامة في معاملتهم، وإلزامهم الطاعة العمياء، والخضوع لما يملي عليهم من تعليمات من قبل الآباء بحيث لا يمنحون الفرص اللازمة للتعبير عن استقلاليتهم وإرادتهم، كما ينطوي هذا الأسلوب في التنشئة على رفض آراء الابن ولومه ونقده وعقابه وحرمانه، وإرغامه قسرًا، والتخويف المستمر من العقاب، وربما إذلاله ويشير Kendrick(2009) إن الممارسة الديمقراطية التي يتبعها الآباء أو الأمهات أو كلاهما معًا في تنشئة أبنائهم يساهم إلى حد بعيد في توفير بيئة نفسية صالحة للاستقرار الانفعالي وفي بناء شخصيات تتسم بقدر عال من الاتزان والبعد عن التعصب للرأي، والثقة العالية بالنفس والاستقلالية في الفكر.

وترى الباحثة أن الأسرة التي يغلب على مناخها أسلوب التسلط والسيطرة لا شك أن أبناءها أكثر عرضه للانحراف الفكري بسبب التربية على الطاعة العمياء

والانقياد بدون السماح بطرح الرأي ومناقشته، بالإضافة الى القسوة والاهانة التي تولد الكبت والتعويض كحيل دفاعية لا شعورية.

ويشير Dillon et al . (2008) إلى ارتباط عدم الاتساق في المعاملة الوالدية (التذبذب في التعامل بالإضافة الى التسلط أو الاهمال) بالسلوك غير التوافقي للأبناء، حيث وجدت أقل معدلات الانحراف في بيوت كان الوالدين متسقين في نظامهما والعكس صحيح.

ب- أسلوب النبذ والاهمال مقابل أسلوب التقبل والاهتمام: يعرف حجاجي (٢٠١٦) أسلوب النبذ والإهمال بأنه نوع من أنواع اساليب المعاملة الوالدية اللاسوية والتي تدفع الأبناء للشعور بأنهم غير مرغوب فيهم مثل: نبذهم وإهمالهم وتركهم دون رعاية أو تشجيع وغيره، وتضيف الحايك (٢٠١٦) إن المعاملة الوالدية الرافضة والمهملة لشخصية المراهق والمنقصة من قيمته، يترتب عنها شعور بالضيق والتبرم والإحساس بالعجز وفقدان توكيده لذاته وعدم الرضا عنها، وهذه المشاعر المؤلمة التي يعيش آلامها المراهق يوميا، تعيق مسيرته نحو تعزيز ثقته بنفسه وبناء هوية إيجابية قائمة على الوعي والمعرفة وفعل الإرادة وتحمل المسؤولية.

وترى الباحثة أن الابن الذي يعامل بأسلوب النبذ والاهمال المادي والمعنوي لا يشعر بالانتماء لأسرته التي لم تتقبله ولم تهتم به وبالتالي تفرز هذه الأسرة للمجتمع فريسة سهلة تنهشها الفئة الضالة التي تظهر للابن الاهتمام والتقبل بل حتى التمجيد والتقدير الفارغ.

ج- أسلوب الحماية الزائدة والتدليل: يذكر الشيخ (٢٠١٠) أن أسلوب الحماية الزائدة تحرص الاسرة من خلاله على التدخل في جميع شؤون الابناء، والقيام بواجباتهم عنهم مما يضيع عليهم فرص الممارسة والتعلم، وهذا الأسلوب ينتج لنا جيلًا كسولًا اتكاليًا أنانيًا، لا يعرف واجباته، بل ينادي دومًا بحقوقه، ويرى من واجبات الآخر أن يقدمها له على طبق من ذهب.

د-إثارة الألم النفسي: ويشمل هذا الأسلوب الاساءة اللفظية والإساءة الجسدية والنفسية والتي تكون على شكل عقاب لكن بطرق مهينة للأبناء، واشعاره بالذنب والنقد اللاذع.

ولا شك أن هذا الاسلوب يدمر شخصية الابناء ويفقدهم الشعور بالأمن مما يجعلهم يبحثون عن المديح والتكفير عن الذنب بطرق خاطئة.

ومن هنا ترى الباحثة أن لأساليب التعامل الوالدية مع الأبناء سبب رئيسي وفعال جدًا أما بتحقيق الامن الفكري للأبناء وأما بجعلهم غنيمة لأصحاب الفكر الضال، وخاصة إذا اجتمع أكثر من أسلوب غير سوي، بالإضافة الى العوامل المهيئة والميسرة في المجتمع للانحراف الفكري، ولذلك كلما تم تكثيف برامج التوعية حول أساليب التربية والتعامل مع الأبناء كان أبناؤنا حصنًا منيعًا في وجه التيارات العاصفة الضالة.

وهذا ما أشارت اليه الدراسات التي تناولت دور الأسرة في حماية الأبناء من الانحراف الفكري مثل دراسة كلٍ من الصالح (٢٠١٨)، العياشي (٢٠١٣)، الدوسري (٢٠١٢) ، السلمي (٢٠١٢) ، والسعيدين (٢٠٠٨) .

ثانيًا: إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية: يعرف يوسف (٢٠١٨) الحاجة بأنها الافتقار للشيء والحاجات النفسية والاجتماعية هي ما يحتاج ويفتقر الفرد لإشباعها حتى يتخلص من التوتر ويصل إلى حالة الاتزان والتوافق النفسي والاجتماعي، وفيما يؤكد أهمية اشباع الحاجات النفسية والاجتماعية يشير Filak(2003) الى أن اشباع الحاجات النفسة والاجتماعية يعتبر حجز الزاوية لنجاح الفرد وتوافقه مع نفسه ومجتمعه بل أن ذلك يؤثر على انتاجيته، وعلى سلوكياته وكما أشارت نتائج دراسة كلٍ من الخزندار (٢٠٠٩) والصبحي (٢٠١٣) ارتباط إشباع الحاجات بالسمات الايجابية للأفراد والعكس صحيح، فغالبًا يكون من أهم أسباب المشكلات الفكرية والسلوكية حاجات نفسية أو اجتماعية غير مشبعة.

ومراحل النمو النفسي والاجتماعي ووفق لنظرية اريكسون توضح داغستاني (٢٠١٠) تقسيم الحاجات الى مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة، مرحلة الاستقلال الذاتي مقابل مرحلة الخجل، مرحلة المبادرة مقابل الاحساس بالذنب، مرحلة المثابرة مقابل النقص والشعور بالدونية، مرحلة الإحساس بالهوية مقابل غموضها، مرحلة الألفة مقابل الاحساس بالعزلة، مرحلة الإنتاجية مقابل الإغراق في الذاتية، مرحلة الاحساس بالتكامل مقابل الاحساس باليأس، وكذلك نظرية ابرهام ماسلو Abraham Maslowوالتي يشير عبدالوهاب (٢٠١٨) الى أن هذه النظرية ترى أن إشباع الحاجات

مهم لحياة الفرد وصحته النفسية والاجتماعية، كما أن هنري مواري Hanry Murray قدم نظرية لتفسير الحاجات حيث تشير دراسة كلٍ من الغول (٢٠١٥) وجنقو (٢٠١١) الى أن الحاجة وفقًا لنظرية هنري هي قوة تؤثر على إدارك الفرد وسلوكه للوصول إلى مرحلة التوازن، وقد صنف هنري الحاجات إلى الحاجة لكلٍ من الاستقلال، الانصياع والاستسلام، الانجاز، الاستمتاع الحسي، الانتماء، التعويض، التنظيم ،كما يشير بوس (٢٠٠٩) إلى تفسير نظرية كارل روجرز للحاجات والتي قسمت الحاجات إلى الحاجة للتقدير الإيجابي وتتبلور في الحاجة للحب والتقبل والتعاطف وهي حاجة نشطة ومستمرة طول حياة الرد، والحاجة الغائية إلى الكفاح لتحقيق هدف وإنجاز، وأما نظرية اريك فورم Erich Formm فيشير شكشك(٢٠١٢) إلى تقسيم الحاجات وفقًا لها إلى الحاجة للانتماء، الشموخ ، الهوية ، الانضباط الاجتماعي.

ومن خلال ما تقدم عن النظريات التي تفسر الحاجات عند الفرد نرى الاختلاف في التصنيف والاتفاق على دور الحاجة وأهمية اشباعها، وقد اشارات دراسة كلٍ من السلمي (٢٠١٢)، أبو الصباح (٢٠١٤)، درغام (٢٠١٣) ويوسف (٢٠١٨) إلى دور إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد من خلال الأسرة والمجتمع في حماية الأبناء من الانحراف الفكري.

ولذلك حرصت الباحثة من خلال البرنامج الإرشادي إلى رفع مستوى الوعي بدور إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لدى الأبناء وطرق إشباعها.

ثالثًا: التشـوهات المعرفية (أخطاء التفكير): الفكر هو ما ميز الله به الإنسـان عن سائر المخلوقات واذا تعرض لشوائب وتأثر بها الفرد ظهرت الآثار السلبية لها على الفرد ومجتمعه ولذلك حرصـت الباحثة لرفع مسـتوى الامهات بهذه الاخطاء للوقاية منها ومعالجتها، ومن النظريات التي اهتمت بالتشـوهات المعرفية نظرية إليس Ellis وبيك Beck حيث ترى أن هناك أفكار لا عقلانية وغير منطقية يسـتخدمها الفرد في التعامل مع الامور ومعالجة المواقف وتتميز بعدم موضـوعتيها ومبنية على توقعات وتعميمات خاطئة، وعلى الظن والتهويل والمبالغة بدرجة لا تتفق وامكانيات الفرد.

وتعرف العصـار (٢٠١٥) التشـوهات المعرفية بأنها تعني التحريفات والأخطاء المعرفية في معالجة المعلومات التي يسـتخدمها الأفراد بصـورة تلقائية عن أحداث الحياة بطريقة سلبية وتسبب لهم الشعور بالضيق والألم.

أورد كلٌ من بيك Beck(2015) وأليس Ellis(1997) أنواعا عديدة للتشـوهات المعرفية وذكروا منها التقسيمات التالية :

١. تفكير الكل أو اللاشـيء (التفكير القطبي): حيث يدرك الشـخص نفسـه والآخرين والمواقف والعالم وفقًا لفئات حادة متطرفة، ويميل هذا النمط من التفكير إلى أن يكون مطلقًا ولا مجال فيه لبصيص أمل.
٢. الشـخصـنة: في هذا النوع من أخطاء التفكير، يلوم الفرد نفسـه على كل ما يحدث من أخطاء، ويربطها بعجزه وعدك كفاءته الشـخصـية، ويجعل الفرد نفسه مسئولا بصفة شخصية عن حدث قد يكون بعيدًا عن سيطرته، وقد

يحدث أيضًا العكس وهو أن يلقي الفرد باللوم على الآخرين نتيجة ما يعانيه من مشكلات وظروف.

٣. التفكير الكارثي (قراءة المستقبل): وهنا يتوقع الفرد سوء الحظ وسلبية المستقبل ويعتقد في أشياء سوف تعود عليه بأمور سيئة.

٤. التنقية العقلية (التجريد الانتقائي): يوجه هنا الفرد اهتمامًا وانتباهًا خاصًا لأحد التفاصيل السلبية وينشغل بها بشكل لا نهائي، متجاهلًا أي من التصورات الإيجابية الأخرى، فهو لا يرى الصور بشكل كلي لكنه فقط يركز على الجانب السيء فيها.

٥. التعميم الزائد: يعمم تعميم شامل على كل المواقف من خلال موقف واحد.

٦. التضخيم والتهوين: الفرد الذي يتبنى هذا النوع من التفكير عندما يدرك نفسه، والآخرين، أو المواقف سيميل إلى التضخيم أو المبالغة للمكونات السلبية وأيضًا يقلل من الإيجابيات أو يسقطها من حساباته

٧. القفز إلى النتائج: الشخص هنا يستنتج أن النتائج ستكون سلبية بدون وجود دليل على ذلك.

ويؤكد Klika(2005) على أن استخدام الأسرة لأساليب التنشئة الوالدية الخاطئة له دور كبير في تكوين التشوه المعرفي عند الابناء وهذا ما أشارت له دراسة كلًا من الشرفات والعلي(٢٠١٧) وسليمان (٢٠١٦)

وأشار كيخيا (٢٠١١) إلى ارتباط التشوه المعرفي مثل السطحية والانتقائية السلبية وكذلك التهويل والقطبية بالتطرف الفكري أو الانحرافات السلوكية كما في

دراسة عاصلة والعجيلي (٢٠١٨)، وتؤكد ذلك دراسة أبو حميدي (٢٠١١) وأحمد والشركسي (٢٠٠٩) التي أشارت الى أن من أسس تحقق الأمن الفكري العناية بتنمية التفكير المنطقي والتفكير النقدي ،كما ويشير الطيار (٢٠١٨) الى نظرية الاختلاط التفاضلي والتي ترى أن تكوين الاتجاهات الاجرامية تتم من خلال طغيان معتقدات الفرد، فإذا كانت هذه المعتقدات تشجع على ارتكاب الجريمة أكثر من حب القانون والعمل وفق النظام المجتمعي فإن الفرد سوف يقع في الجريمة والعكس صحيح.

وترى الباحثة أن معالجة المعلومات إذا تمت بطريقة خاطئة سوف تضر الفرد قبل أن تضر مجتمعه، ومن الصعب جدًا التواصل مع هؤلاء الأشخاص بالإضافة إلى العدوان على النفس وعلى المجتمع وهذا ما يحدث عند الفرد ذو البنية المعرفية المشوهة مما يساهم بقوة في إحداث ضرر وشرخ في الأمن الفكري

وبالمقابل تعتبر مهارة التفكير الناقد من ضمن المهارات التحصينية ضد الانحراف الفكري حيث يشير النملة (٢٠١٥) الى أن أعمال العقل بتحصينه من خلال تنمية مهارات التفكير الناقد من أهم مقومات تحقيق الأمن الفكري، فالعقل عندما يستقبل المعلومات يكون لديه القدرة على تنقيتها وتنظيفها مما يشوبها من أوجه القصور والنقص ومن الافكار الهدامة والأهداف المشبوهة، ومن ثم اتخاذ قرار يسمح له بالقبول أو رفض هذه المعلومة بناء على ما لديه من أدلة وبراهين.

وتضيف الباحثة أن الأسرة يمكنها تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال اشراك الأبناء في اتخاذ القرارات داخل الأسرة، وكذلك من خلال مناقشة مواضيع حياتية واجتماعية مختلفة وطلب الأبناء ابداء الرأي فيها بدلًا من تقديم حلول جاهزة

لمشكلاتهم، وكذلك جمع الإيجابيات والسلبيات لموضوع معين واتخاذ قرار حوله بناء على الحقائق والبراهين.

رابعًا: منظومة القيم: تعتبر عملية غرس القيم من أهم مهام المؤسسات التربوية بداية من الأسرة ومن ثم المؤسسات التعليمية وغيرها، وتتميز منظومة القيم بدورها الفعال في التربية وإعداد الفرد الناجح لما لها من نواتج إيجابية أكثر ثباتًا وتأثيرًا، ويذكر المقصودي (٢٠١٧) أن القيم تلعب دورًا فعالًا ليس في حياة الفرد بوصفها تشكل له رافد ا للأمام أو في تنظيم العدالة داخل الأسرة فحسب، وإنما في تنظيم طبيعة التفاعل الاجتماعي في المجتمع، ومن ثم تشكل مرجعية إيجابية لتوجيه المجتمع بمختلف فئاته الاجتماعية نحو الأفضل.

وقد أشارت نتائج دراسة كلٍ من الأكلبي (٢٠١٠)، بلعيفة وسليم (٢٠١١)، المقصودي (٢٠١٧) والسعيدين (٢٠٠٨م) الى أهمية غرس القيم ودورها الواضح لتحقيق الأمن الفكري، وبالتالي يعتبر غرس القيم من ضمن إستراتيجيات التحصين من الانحراف.

خامسًا المواطنة الرقمية: ويعرف الصاعدي (٢٠١٨) المواطنة الرقمية بأنها المعايير والأعراف المتبعة في السلوك القويم والمسؤول اتجاه استخدام التكنولوجيا، مثل التبادل الإلكتروني للمعلومات والبيع والشراء الإلكتروني وغير ذلك، والمواطن الرقمي هو من يستخدم الإنترنت بشكل فعال لصالح نفسه ووطنه.

والمواطن الرقمي الفعال يكون أكثر نجاحًا في التعامل مع الشائعات التي أشارت هانم عوض (٢٠١٨) إلى مساهماتها في الانحراف الفكري للشباب.

وتشير الجزار (٢٠١٤)، التخاينة (٢٠١٧) وشعبان (٢٠١٨) الى محاور المواطنة الرقمية وأساليب تعلمها حيث أن هنالك عدة أساليب لتعليم وتوضيح محاور المواطنة الرقمية التسعة، حيث يعد مفهوم (الاحترام، التعليم، الحماية Respect, Educate, and Protect) أحد هذه الأساليب، فيقسم هذا الأسلوب محاور المواطنة الرقمية إلى ثلاث فئات، كل فئة تضم ثلاثة محاور، على النحو الآتي: احترم نفسك /احترم الآخرين، وتضم: الوصول (النفاذ) الرقمية، اللياقة الرقمية والقوانين الرقمية، وعلم نفسك /تواصل مع الآخرين، وتضم: التجارة الرقمية، الاتصالات الرقمية ومحو الأمية الرقمية، واحم نفسك /احم الآخرين، وتضم: الحقوق والمسؤوليات الرقمية، الأمن الرقمي والصحة والسلامة الرقمية ،ويضيف الدهشان والفويهي (٢٠١٥) لا ينبغي أن نفهم من معنى المواطنة الرقمية أنها تهدف إلى نصب الحدود والعراقيل من أجل التحكم والمراقبة، بمعنى التحكم من أجل التحكم، الشيء الذي يصل أحيانا إلى القمع والاستبداد ضد المستخدمين بما يتنافى مع قيم الحرية والعدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان، فموضوع المواطنة الرقمية هو توجيه وحماية المستخدمين من شريحة الشباب والمراهقين.

وهنا يظهر دور الأسرة في أهمية تنمية أبعاد المواطنة الرقمية عند الابناء لتمكنهم من التعامل مع متطلبات العصر بما يحميهم ويوفر لهم حقوقهم، ويعلمهم واجباتهم.

المحور الثالث الحوار الاسري:

يؤدي الحوار دورًا مهمّ في حياة الإنسان، وعلى أساسه يتم تبادل العلوم النافعة، وحل الاشكالات القائمة والتعاون على الخير عن طريق استغلاله والاستفادة منه في حياتنا العلمية والعملية، وخاصة داخل الأسرة حيث يعد الحوار الأسري الناجح من أهم متطلبات التربية السليمة.

ويضيف Poreston(2009) أن حوار الوالدين مع الأبناء يتيح لهم التعرف على أبنائهم عن كثب من خلال منحهم الحرية في طرح أفكارهم ومقترحاتهم وبذلك هو يشبع الحاجات النفسية والاجتماعية مثل الحاجة للانتماء والقبول، كما أكدت دراسة كلٍ من طه (٢٠١٨) الطاهر(٢٠١٤) وبن خويا (٢٠١٥) والهاجري وآخرون (٢٠١٥) والحارثي وآخرون (٢٠١٧م) والبقمي (٢٠١٠م) على أهمية الحوار الأسري في الوقاية من الانحراف الفكري للأبناء.

من خلال هذا العرض ترى الباحثة أهمية رفع مستوى وعي الأسرة بوسائل وأساليب تحقيق الأمن الفكري والاهتمام بالحوار الأسري ورفع مستوى الكفاءة فيه ولن يكون ذلك إلا بالتدريب ورفع مستوى الوعي بأهمية هذه الأساليب النفسية والتربوية.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وفق تصميم المجموعتين وبإجراء قياس قبلي والبعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

مجتمع الدراسة:

الأمهات السعوديات بالمملكة العربية السعودية خلال الفترة ما بين نهاية عام ٢٠١٨-٢٠١٩م.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٢٠) أم من ثلاثة مناطق بالمملكة العربية السعودية تم اختيارها بطريقة عشوائية من خلال الإعلان لحضور البرنامج ومن ثم اختيار مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية مع مراعاة التجانس بين المجموعتين قدر الإمكان، وتم اختيار كلٍ من منطقة الباحة ونجران والرياض؛ لسهولة حصول الباحثة فيها على العينة، وتم تطبيق استمارة قياس مدى وعي الأمهات بالأساليب النفسية والتربوية لحماية الأبناء من الانحراف بهدف التأكد من الصدق والثبات للاستمارة، ومن ثم تم اختيار العينة الأساسية بطريقة عشوائية وفق معايير محددة لضمان تجانس العينة وقد بلغ عدد افراد العينة (٥٤) أم للمجموعة الضابطة و(٥٤) للمجموعة التجريبية وهذا العدد هن من حضر البرنامج التدريبي كاملًا مع محاولة الموازنة في العدد بين المناطق الثلاث، وكذلك عدد (٥٤) من أبناء الأمهات المشاركات في البرنامج وهم من الذكور والإناث وتتراوح أعمارهم من (١٥-٣٠سنة).

أدوات الدراسة:

١–استبانة قياس وعي الأمهات بالأساليب النفسية والتربوية لتحقيق الأمن الفكري:

هذه الاستبانة تمّ إعدادها بواسطة الباحثة وتهدف إلى التعرف على مستوى وعي الأمهات بالأساليب النفسية والتربوية لحماية الأبناء من الانحراف الفكري وتتضمن خمس محاور كما يلي: أساليب التنشئة الوالدية، مهارات التفكير الناقد، أخطاء التفكير، المواطنة الرقمية، منظومة القيم وإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية، وتمّ التحقق من صدق وثبات الاستبانة بالطرق المعروفة من خلال التطبيق على عينة استطلاعية، بالإضافة إلى عرضها على محكمين مختصين وإجراء التعديلات المطلوبة على عباراتها والتي اتفق أغلب المحكمين عليها.

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي حيث تم إيجاد معاملات الارتباط بين كل درجة والدرجة الكلية للاستبانة. كما هو موضح في جدول (١) حيث يوضح معاملات الارتباط بين كل درجة والدرجة الكلية لاستبانة قياس وعي الامهات بالأساليب النفسية والتربوية لتحقيق الأمن الفكري للأبناء.

جدول رقم (١)

معاملات الارتباط بين كل درجة والدرجة الكلية للاستبانة

م	أبعاد العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	أساليب التنشئة الوالدية	٠,٥٣٥	٠,٠٥
٢	اشباع الحاجات النفسية والاجتماعية	٠,٦٨٢	٠,٠٥

م	أبعاد العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٣	التشوهات المعرفية	٠,٦٨٣	٠,٠١
٤	المواطنة الرقمية	٠,٥٥٢	٠,٠٥
٥	منظومة القيم	٠,٦٩١	٠,٠١
٦	مهارات التفكير الناقد	٠,٦٣٥	٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:- أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) ، (٠,٠٥) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس .

وفيما يخص التأكد من ثبات الاستبانة فقد تم من خلال طريقة حساب معامل ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات ككل.

جدول (٢):

يوضح معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للاستبانة

معاملات الثبات	المقياس ككل(عدد العبارات ن=٦)
الدرجة الكلية	٠,٦٤٣

ويتضح من الجدول السابق تمتع المقياس بمعامل ثبات ٠,٦٤٣ وهذه القيمة مقبولة، مما يدل على درجة مقبولة لثبات الاختبار.

٢-مقياس الحوار الأسري من وجهة نظر (الأبناء-الآباء)

إعداد: الهاجري، الرشيدي، عبدالغفور (٢٠١٥) وينقسم المقياس الى قسمين قسم لقياس الحوار الأسري من وجهة نظر الآبناء والقسم الثاني لقياسه من وجهة نظر

أولياء الامور (الآباء) وكلاهما مكون من ٢٣ عبارة يقابلها تدرج خماسي، ويتمتع المقياس بمستوى مقبول في الصدق والثبات حيث تم حساب الصدق الظاهري والداخلي للمقياس بالإضافة إلى معامل ألفاكرونباخ حيث كان (٠,٨٨) لاستمارة الأبناء و(٠,٨٥) لاستمارة الآباء.

٣–البرنامج الإرشادي (إعداد الباحثة):

وقد تم عرضه للتحكيم من خلال مجموعة من المختصين والمختصات في مجال التربية وعلم النفس والإرشاد النفسي، ويهدف لرفع مستوى وعي الأمهات بالأساليب التربوية والنفسية لتحقيق الأمن الفكري للأبناء، وقد استعانت الباحثة في تصميم جلسات البرنامج بنتائج الدراسات السابقة – ما ذكرت في البحث – والتي تناولت الأسباب المؤدية للانحراف الفكري وسبل الوقاية منه، و من ثم العمل على الاستزادة النظرية والإجرائية لهذه السبل والوسائل، وكيف يمكن وتوظيفها كإجراءات عملية ليتم التدرب على اكتسابها والوعي بها، كأسلوب وقائي من الانحراف الفكري، كما استندت الباحثة على الأدب النظري للأساليب النفسية والتربوية المستخدمة، و يحتوي البرنامج على مجموعة من الجلسات والفنيات وكذلك الإجراءات، وتم السير في تنفيذه وفق الجدول التالي:

الجلسة	محتوى الجلسة	أهداف الجلسة	اجراءات الجلسة	الفنيات المستخدمة	الوسائل والأدوات
١	التعارف والقياس القبلي وتقديم فكرة عن البرنامج وأهميته والاتفاق على طريقة تطبيقه	١-بناء علاقة مهنية. ٢-قياس مستوى وعي المربيات عن اساليب الحماية للأبناء من الانحراف الفكري. ٣-تقديم فكرة عن البرنامج وأهميته. ٤-الاتفاق على حضور الجلسات.	١-الترحيب والشكر. ٢-التعارف. ٣-قياس قبلي. ٤-تقديم عرض بوربوينت يوضح آلية سير البرنامج ونبذة عن عناصره وأهميتها للمجتمع. ٥-عقد اتفاق يضمن نجاح البرنامج.	*المحاضرة *المناقشة *التعزيز * العقد الارشادي	جهاز عرض حاسوب سبورة ورقية نقاط تعزيز
٢	أساليب التنشئة الوالدية	رفع مستوى الوعي بأساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بتحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء.	١-الترحيب والشكر. ٢-عرض أساليب التنشئة الوالدية الايجابية والسلبية. ٣-طلب من المربيات اختيار أي من أساليب التنشئة لها ارتباط بالانحراف الفكري من وجهت نظرهن مع الشرح. ٤-تحديد الأفكار اللاعقلانية التي تشجع على استخدام هذه الأساليب. ٥-اقتراح حلول للتخفيف من استخدام أساليب التنشئة الوالدية ذات العلاقة بالانحراف الفكري.	المناقشة. الاسترخاء. التعزيز. *تقييم السلوك. *الواجب المنزلي. *تحديد الأفكار اللاعقلانية ودحضها.	جهاز عرض حاسوب سبورة ورقية نقاط تعزيز أوراق عمل

الجلسة	محتوى الجلسة	أهداف الجلسة	اجراءات الجلسة	الفنيات المستخدمة	الوسائل والأدوات
			٦-الواجب المنزلي استنتاج التأثيرات السلبية النفسية والاجتماعية للأساليب الوالدية غير الصحيحة على المدى البعيد على الأبناء وارتباطها بالانحراف الفكري.		
٣	اشباع الحاجات النفسية والاجتماعية	رفع مستوى التوعية بأهمية اشباع الحاجات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بتحقيق الأمن الفكري للأبناء من خلال الأسرة.	١- الترحيب والشكر ٢- مراجعة الجلسة السابقة من خلال مناقشة الواجب المنزلي. ٣- مناقشة ماذا يحتاج الأبناء نفسيًا واجتماعيًا وثم تصنيفها داخل هرم ماسلوا للحاجات وبعدها استنتاج ثمرات الاشباع. ٤- من خلال مراجعة الحياة اليومية للأمهات استنتاج وسائل متعددة ممكن من خلالها اشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لدى الابناء. ٥- شرح العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية	* العصف الذهني. *القصة والمثال * المناقشة * التعزيز	جهاز عرض حاسوب سبورة ورقية نقاط تعزيز

الجلسة	محتوى الجلسة	أهداف الجلسة	اجراءات الجلسة	الفنيات المستخدمة	الوسائل والأدوات
			واشباع الحاجات النفسية وتحقيق الامن الفكري من خلال أمثلة وقصص. ٦- مناقشة المعيقات التي تمنع اشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لدى الابناء ودحضها.		
٤	أخطاء التفكير	رفع مستوى الوعي بأخطاء التفكير ودورها في الحماية من الانحراف الفكري للأبناء من خلال الأسرة.	١-الترحيب والشكر. ٢-ملخص الجلسة السابقة واستعراض الواجب المنزلي. ٣-التعرف على أخطاء التفكير. ٤-طلب من الأمهات استنتاج علاقة أخطاء التفكير بالانحراف الفكري سواء للأسرة أو للأبناء. ٥-تطبيق فنيات دحض الأفكار اللاعقلانية. ٦-الربط بين الأساليب الوالدية وأخطاء التفكير والانحراف الفكري. ٧-الختام والشكر.	المناقشة التعزيز الاستنتاج فنيات ايقاف الأفكار اختبار الواقع الحكم على السلوك تشتت التفكير	شاشة عرض حاسوب نقاط التعزيز سبورة ورقية أنشطة تدريبية

الجلسة	محتوى الجلسة	أهداف الجلسة	اجراءات الجلسة	الفنيات المستخدمة	الوسائل والأدوات
٥	مهارات التفكير الناقد	رفع مستوى الوعي بمهارات التفكير الناقد ودورها في تحقيق الأمن الفكري للأبناء من خلال الأسرة.	١–الترحيب والشكر ومراجعة الجلسة السابقة. ٢–التعرف على مهارات التفكير الناقد. ٣–عرض مجموعة مقالات وطلب اتخاذ قرار حولها بناء على مهارات التفكير الناقد. ٤–عرض مقطع فيديو لسلوكيات وطلب تقيمها وفق مهارات التفكير الناقد. ٥–ربط مدى العلاقة بين مهارات التفكير الناقد والامن الفكري. ٦–بحث كيف يمكن للأسرة أن تنمي مهارات التفكير الناقد. ٧––الختام والشكر.	المناقشة التعزيز الحوار السقراطي الحكم على السلوك	شاشة عرض حاسوب نقاط التعزيز سبورة ورقية أنشطة تدريبية
6	المواطنة الرقمية	رفع مستوى التوعية بالمواطنة الرقمية ودورها في تحقيق الامن الفكري للأبناءمن خلال الأسرة.	١–الترحيب والشكر ومراجعة سريعة للجلسة السابقة. ٢–تحديد معنى المواطنة الرقمية وأهميتها للفرد والمجتمع. ٣–تخيل افراد المجتمع بدون قيمة المواطنة الرقمية في عصر	المناقشة والمحاضرة التخيل التعزيز لعب الدور	حاسوب نقاط التعزيز سبورة ورقية أنشطة تدريبية

الجلسة	محتوى الجلسة	أهداف الجلسة	اجراءات الجلسة	الفنيات المستخدمة	الوسائل والأدوات
			التكنولوجيا والنواتج عن ذلك. ٤-استنتاج العلاقة بين المواطنة الرقمية والامن الفكري ودور الاسرة في تنمية ذلك. ٥-الختام والشكر.		
7	بناء منظومة القيم و الإدارة من خلالها	رفع مستوى الوعي بمنظومة القيم ودورها في تحقيق الأمن الفكري للأبناء من خلال الأسرة.	١-الترحيب والشكر ومراجعة سريعة للجلسة السابقة. ٢-طلب من الأمهات كتابة أكبر عدد من القيم وترتيبها حسب أهميتها في نظرهم. ٣-تحديد لكل قيمه جانب معرفي وسلوكي ووجداني. ٤-تخيل المجتمع بدون هذه القيم. ٥-كيفية إدارة الفرد وتحريكه من خلال القيم الموجودة لدية. ٦-تحديد الأفكار المشوهة للقيم ودحضها. ٧-الشكر والختام.	المناقشة لعب الأدوار التعزيز التخيل تحديد الأفكار اللاعقلانية ودحضها	شاشة عرض حاسوب نقاط التعزيز سبورة ورقية أنشطة تدريبية
8	الحوار الأسري	رفع مستوى الوعي بأهمية الحوار الأسري	١- الترحيب والشكر	التخيل	شاشة عرض

الجلسة	محتوى الجلسة	أهداف الجلسة	اجراءات الجلسة	الفنيات المستخدمة	الوسائل والأدوات
		ومقوماته في تحقيق الأمن الفكري.	٢- عرض فديو لنموذج ايجابي وآخر سلبي للحوار الأسري وطلب التعليق عليه واستخلاص مقومات الحوار الأسري الناجح. ٣- عصف ذهني لفوائد الحوار الأسري مع الابناء . ٤- طلب تقييم الذات في الحوار الأسري ومن ثم العمل على تحسينه وفق مؤشرات الحوار الجيد. الختام والشكر	العصف الذهني تقييم الذات	حاسوب أنشطة تدريبية
9	الختام والشكر قياس بعدي تغذية راجعة	١-تقديم تغذية راجعة عن البرنامج. ٢-قياس أثر البرنامج. ٣-الشكر والتكريم.	١-الترحيب والشكر. ٢-قياس بعدي. ٣-مراجعة سريعة لما تم عرضة في الجلسات وفتح باب السؤال والحوار مع الجميع. ٤-شكر وتكريم الحضور.	المناقشة التعزيز التغذية الراجعة	شاشة عرض حاسوب نقاط التعزيز سبورة ورقية أنشطة تدريبية

الأساليب الإحصائية/

تم تطبيق اختبار(ت)لقياس الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة وكذلك استخدمت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

إجراءات الدراسة /

١. تم إعداد استبانة قياس وعي الأمهات نحو أساليب حماية الأبناء من الانحراف الفكري وتحكيمها وتقنينها على عينة استطلاعية.

٢. تم إعداد برنامج إرشادي مقترح لتحسين مستوى وعي الأمهات بالأساليب التربوية والنفسية لتحقيق الأمن الفكري وتم تحكيمه

٣. اختيار عينة من الأمهات لديهن أبناء (ذكور – إناث) في مراحل دراسية متوسطة وثانوية وجامعية، وكذلك أبنائهن.

٤. تطبيق القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على الأمهات والمتمثل في استمارة قياس الوعي بالأساليب التربوية والنفسية لتحقيق الأمن الفكري عند الأبناء، واستمارة الحوار الأسري من وجهة نظر الآباء، واستمارة الحوار الأسري من وجهة نظر الأبناء (تمّ التطبيق على الأمهات ممن شاركن في تطبيق البرنامج (المجموعة التجريبية فقط).

٥. تم التركيز على الأمهات ذوات درجات الوعي المنخفض بأساليب حماية الأبناء من الانحراف الفكري.

٦. تم تطبيق البرنامج مع التركيز على الأساليب التي اتضح من القياس القبلي انخفاض وعي الأمهات بها.

٧. تم تطبيق القياس البعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية لمعرفة مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في رفع مستوى وعي الأمهات بالأساليب التربوية والنفسية لتحقيق الأمن الفكري.

٨. تم تطبيق القياس البعدي لمعرفة مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في رفع مستوى الحوار الأسري من وجهة نظر الأبناء، ومن وجهة نظر الأمهات.

٩. تحليل النتائج وفق الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها، وتفسير النتائج واقتراح التوصيات.

فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى الأمهات في الوعي بالأساليب التربوية والنفسية لتحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء لصالح القياس البعدي.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى الامهات في الحوار الأسري لصالح القياس البعدي.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى الأبناء في الحوار الأسري لصالح القياس البعدي.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لدى الأمهات في الوعي بالأساليب التربوية والنفسية لتحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

الفرض الأول: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى الأمهات في الوعي بالأساليب التربوية والنفسية لتحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء لصالح القياس البعدي"

وللتحقق من صحة الفرض الأول قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى الأمهات في وعيهن بالأساليب التربوية والنفسية باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات من خلال

البرنامج الإحصائي SPSS، وفيما يلي نتائج الفروق بين المتوسطات ودلالتها الإحصائية:

جدول (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى الأمهات في وعيهن بالأساليب التربوية والنفسية

القيم الإحصائية / المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القياس البعدي	٥٤	٢٨,٤٨	٤,٤٩
القياس القبلي	٥٤	١٦,٠٠	٥,١٧

جدول (٤)

فروق درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى الأمهات في وعيهن بالأساليب التربوية والنفسية ودلالتها

القيم الإحصائية / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
القياس البعدي – القبلي	١٢,٤٨	٧,٠٠	١٣,١٠٢	٠,٠١

يتضح من جدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى الأمهات في وعيهن بالأساليب التربوية والنفسية لتحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء لصالح القياس البعدي حيث يتضح من الجدول (٣) أن متوسط درجات القياس البعدي (٢٨,٤٨) أكبر من متوسط درجات القياس القبلي (١٦,٠٠) وهذه النتيجة تجيب على السؤال الأول،

كما أنها تحقق الفرض الأول (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لدى الأمهات في الوعي بالأساليب التربوية والنفسية لتحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء لصالح القياس البعدي. كما ترى الباحثة بأنها قد تكون لها دلالة في فعالية البرنامج الارشادي المقترح لتحسين مستوى وعي الأمهات بالأساليب التربوية والنفسية لتحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء، وهذا ما يتفق مع الدراسات التي تنادي برفع مستوى وعي الأسرة لحماية الابناء من الانحراف الفكري مثل دراسة (نوح ،٢٠١١)، (السعيدين، ٢٠٠٨)، (فواز، ٢٠١٦) ، (العياشي، ٢٠١٣)، (الشريفين، ٢٠١٤)، (الدوسري ، ٢٠١٢) و (ابراهيم، ٢٠١٩) ومن هنا تتضح أهمية بذل الجهود وتضافرها من جميع الجهات الرسمية والاجتماعية ومنظمات المجتمع المدني في توعية الاسرة بشكل عام والأمهات بشكل خاص بأهمية تطبيق الأساليب التربوية والنفسية لتحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء من خلال تطبيق برامج ارشادية توعوية.

الفرض الثاني: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى الامهات في الحوار الأسري لصالح القياس البعدي."

وللتحقق من صحة الفرض الثاني قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى الامهات في الحوار الأسري باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات من

خلال البرنامج الإحصائي SPSS، وفيما يلي نتائج الفروق بين المتوسطات ودلالتها الإحصائية:

جدول (٥)

الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة الأساسية على مقياس الحوار الأسري من وجهة نظر الأمهات باستخدام اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية

القيم الإحصائية / المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القياس البعدي	٥٤	٧٥,٤٢	٧,٦٤
القياس القبلي	٥٤	٧٠,٥٥	١٠,٢٠

جدول (٦)

الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة الأساسية في القياس البعدي –القبلي للمجموعة التجريبية باستخدام اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية

القيم الإحصائية / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
القياس البعدي –القبلي	٤,٨٧	٧,٠٥	٥,٠٧	٠,٠١

يتضح من جدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الحوار الأسري من وجهة نظر الأمهات لصالح القياس البعدي حيث يتضح من الجدول (٥) أن متوسط درجات القياس البعدي (٧٥,٤٢) أكبر من متوسط درجات القياس القبلي (٧٠,٥٥) كما ترى الباحثة بأنها قد تكون لها دلالة في فعالية البرنامج الارشادي المقترح لتحسين

مستوى وعي الامهات بأهمية الحوار الأسري لتحقيق الامن الفكري لدى الأبناء وارتباط الأساليب النفسية والتربوية المنطوي البرنامج على تنميتها بالحوار الايجابي، بل الحوار وسيلة لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية وكذلك لتصحيح التشوهات المعرفية أو تنمية مهارات التفكير الناقد والمواطنة الرقمية. ومن هنا تتضح أهمية بذل الجهود في توعية الأمهات بأهمية الحوار الأسري وممارسته كأسلوب فاعل لتحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء، حيث إنه خلال الحوار الأسري يستطيع الآباء كشف الخلل في أفكار الأبناء أو التشوهات المعرفية (أخطاء التفكير) أو أي أفكار لا عقلانية وغير منطقية يستخدمها الابناء في التعامل مع الامور ومعالجة المواقف الى جانب التعميمات الخاطئة، ذات الاثار السلبية على الفرد ومجتمعه ومعالجتها أولا بأول.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى الأبناء في الحوار الأسري لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على مقياس الحوار باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات ويوضح الجدول التالي نتائج الفروق بين المتوسطات ودلالتها الإحصائية:

جدول (٧)

متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على مقياس الحوار الأسري من وجهة نظر الأبناء

القيم الإحصائية / المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القياس البعدي	٥٤	٩٩,٢٥	٦,٨٦
القياس القبلي	٥٤	٩٦,٥٠	٩,٩٦

جدول (٨)

يوضح الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة الاساسية على مقياس الحوار من وجهة نظر الأبناء باستخدام اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية

القيم الإحصائية / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
القياس البعدي –القبلي	٢,٧٥	٧,٣٩	٢,٧٤	٠,٠١

يتضح من جدول (٧) و (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لدى الأبناء في الحوار الأسري لصالح القياس البعدي حيث يتضح أن متوسط درجات القياس البعدي (٩٩,٢٥) أكبر من متوسط درجات القياس القبلي (٩٦,٥٠) مما يشير الى فعالية البرنامج الإرشادي في رفع مستوى الحوار الأسري من وجهة نظر الأبناء، وبهذه النتائج تتفق الدراسة الحالية مع دراسة مجمل ما توصلت اليه دراسة كلٍ من الأكلبي(٢٠١٠)، بلعيفة وسليم (٢٠١١)، المقصودي (٢٠١٧) والسعيدين (٢٠٠٨) الى أهمية غرس القيم ودورها الواضح لتحقيق الامن

الفكري ودراســـة كلًا من طه (٢٠١٨)، الطاهر(٢٠١٤)، بن خويا (٢٠١٩)، والبقمي (٢٠١٠) على أهمية الحوار الأسري في الوقاية من الانحراف الفكري للأبناء.

الفرض الرابع : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوســط درجات المجموعة الضــابطة لدى الأمهات في الوعي بالأســاليب التربوية والنفســـية لتحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء بعد تطبيق البرنامج لصـــالح المجموعة التجريبية"

وللتحقق من صحة الفرض الرابع قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسـط درجات المجموعة الضـابطة من الأمهات في وعيهن بالأســـاليب التربوية والنفســـية باســـتخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات من خلال البرنامج الإحصائي SPSS كما هو موضح في جدول (٩) .

جدول (٩)

يوضح الفروق في متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لاستبانة وعي الامهات بالأساليب النفسية والتربوية التي تساهم في تحقيق الأمن الفكري للأبناء

القيم الإحصائية / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
المجموعة الضابطة	١٦,٢٢	٥,٦٥	١٢,٢٩	٠,٠١
المجموعة التجريبية	٢٨,٤٢	٤,٦٠		

ويتضح من جدول (٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لدى الأمهات في الوعي بالأساليب التربوية والنفسية لتحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط درجاتها (٢٨,٤٢) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٦,٢٢) ، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى دور البرنامج الإرشادي في تنمية وعي الأمهات بالأساليب النفسية والتربوية التي تحقق الأمن الفكري عند الأبناء وتتفق النتيجة مع دراسة كلٍ من عجيلات (٢٠١١م) والدوسري (٢٠١٢) والتي تشير نتائجهما الى أهمية التحصين الوقائي للأسرة من أساليب الانحراف الفكري والتوعية بأساليب تحقيق الأمن الفكري من خلال تدريب الأسرة ورفع مستوى الوعي الأمني لديها وتزويدها بالأساليب الوقائية للتعامل مع الأبناء بما يضمن سلامتهم من الانحراف الفكري، دراسة كلٍ من مجاهد (٢٠١٢) والصبان (٢٠١٢) وفتحي (٢٠٠٨م) والتي تؤكد على أهمية تنفيذ البرامج الإرشادية لرفع مستوى وعي الأسرة.

نتائج الدراسة/

بعد تطبيق البرنامج الإرشادي والذي يهدف إلى تحسين مستوى وعي الأمهات بالأساليب التربوية والنفسية لتحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء وأثره على مستوى الحوار الأسري وبعد جمع البيانات وتحليلها تم التوصل إلأى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لدى الأمهات في الوعي

بالأساليب التربوية والنفسية لتحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء مما يشير إلى فعالية البرنامج الارشادي.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لدى الأمهات في مهارات الحوار الأسري مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى الحوار الأسري من وجهة نظر الأمهات. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي في مقياس الحوار الأسري من وجهة نظر الأبناء، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى الحوار من وجهة نظر الأبناء.

التوصيات والمقترحات:

١. رفع مستوى الوعي المجتمعي وخاصة الأمهات بالأساليب الوقائية من الانحراف الفكري بالنشرات أو الدورات التدريبية وباستخدام التقنيات الحديثة وفق تصميم وجلسات البرنامج الإرشادي للدراسة.

٢. تصميم برنامج إرشادي فردي في ضوء نتائج الدراسة لكل أسرة من أسر الطلاب في المدارس يركز على الأساليب الوقائية التي على الأسرة العمل بها للوقاية من الانحراف الفكري.

٣. إجراء بحوث ودراسات تتناول فعالية برامج ارشادية مختلفة لتنمية الأساليب التربوية والنفسية المحددة في البرنامج الإرشادي لتحقيق الأمن الفكري لدى

الأبناء، وبأساليب إرشادية متنوعة مثل الإرشاد بالمعنى أو الإرشاد الجدلي وغيرها من أساليب الإرشاد النفسي بفنيات متعددة.

٤. تنمية أبعاد المواطنة الرقمية وأساليب الحوار الناجحة عند الأبناء لتمكنهم من التعامل مع متطلبات العصر بما يحميهم ويوفر لهم حقوقهم، ويعلمهم واجباتهم ويضمن عدم انسياقهم وراء الإعلام الهدام.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، آمال محمد (٢٠١٩). تفعيل دور الجامعة في مواجهة مظاهر الانحراف الفكري المجتمعي في ضوء متطلبات تحقيق الأمن الفكري في الشريعة الإسلامية: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، كلية التربية، مجلد ٣٥ (٥) ، ١٠٤ – ١٨٨.

بن خويا، إدريس (٢٠١٩). *فاعلية الحوار الأسري ودوره في تنشئة الطفل*. دراسات اجتماعية، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية، ع ٩ ، ٩ – ١٨.

أبو حميدي، علي (٢٠١٠). أسس الأمن الفكري في التربية الإسلامية. *المجلة العربية للدراسات الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية*، مجلد ٢٧ (٥٢) ، ٧ – ٤٦.

أبو صباح، الطيب نور الهدى (٢٠١٤). المؤسسات التربوية ودورها في تحقيق الأمن الفكري: رؤية تأصيلية. *مجلة جامعة البطانة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البطانة، عمادة البحث العلمي والنشر والترجمة*، مجلد ٢(١) ، ٢٥٥ – ٢٩٠.

أحمد، ممدوح صابر ؛الشركسي، أحمد صابر (٢٠٠٩). التطرف الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية. *مجلة دراسات عربية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية*، مجلد ٨ (٤)، ٧٩١ – ٨٢٩.

إدريس، ميادة بنت محمود (٢٠١٥). نمط علاقة الوالدين بالأبناء ومدى تأثيرها على المراهقين: دراسة تطبيقية على الأسرة السعودية في محافظة جدة. *مجلة حوليات آداب عين شمس، جامعة عين شمس، كلية الآداب*، مجلد ٤٣(١٢) ، ٢٠٣ – ٢٣٤.

الاكلبي، مفلح دخيل مفلح (٢٠١٠). استراتيجية تدريسية مقترحة لغرس قيم الأمن الفكري لدى الطلاب لتحصينهم ضد التطرف والإرهاب. *مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات*، مجلد ١٩(٤٦) ، ٧٦ – ١٢٥.

الأنصاري، عبدالصبور أحمد محمود (٢٠١٩). الإرهاب الفكري الأسباب. الاثار. العلاج: دراسة في ضوء القرآن الكريم. *المجلة الدولية للدراسات الإسلامية المتخصصة، مركز رفاد للدراسات والأبحاث*، مجلد٢(١)، ٧٢ – ١٠٥.

البقمي، فيصل بن عائض(٢٠١٠). *طبيعة العلاقة بين الآباء والأبناء ودورها في الوقاية من الانحراف الفكري: دراسة حالة استخدام منهجية النظرية المجذرة* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض.

التخاينة، رشاد أحمد حسن (٢٠١٧). *فعالية برنامج إرشادي متعدد النماذج في تنمية المواطنة الرقمية وتحسين مستوى ادارة الذات لدى طلبة الصف العاشر* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة.

الجحني، علي بن فايز (٢٠٠٨). الانحراف الفكري ومسئولية المجتمع .*حولية كلية المعلمين في أبها، جامعة الملك خالد، كلية المعلمين، مركز البحوث التربوية*، (٥٧) ، ١٢-٧١.

الجحني، علي بن فايز.(٢٠١١). دور التربية في وقاية المجتمع من الانحراف الفكري .*مجلة دراسات وأبحاث، جامعة الجلفة*، (٤)، ٢٤٨-٢٧٧.

الجزار، هالة حسن بن سعد (٢٠١٤). دور المؤسسة التربوية فى غرس قيم المواطنة الرقمية: تصور مقترح. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، *رابطة التربويين العرب*، (٥٦) ، ٣٨٥ – ٤١٨.

الحاج، حســـن أحمد محمد (٢٠١٣). دور التربية في وقاية المجتمع من الانحراف الفكري. *مجلة جامعة البحر الأحمر، جامعة البحر الأحمر*، (٤)، ١٧٧- ٢٠٢.

الحارثي، فهد بن محمد؛ عبدالمحســـن، محمد ؛ ونصـــر، فتحي مهدي محمد (٢٠١٧). برنامج إرشـادي تدريبي لتنمية القيم الأسـرية وتحسـين التواصـل اللفظي وخفض العنف الأسـري لدى طلاب وطالبات برامج الدراســات العليا بجامعة الباحة. *مجلة الإرشــاد النفســي، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي*، مجلد ٨(٥٠) ، ٤٩ - ١٤٠.

الحايك، سـحر (٢٠١٦). *فاعلية برنامج لتعديل بعض أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة في تنشئة الأطفال من قبل الأمهات في قطاع غزة* (رســـالة ماجســـتير غير منشـــورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

الخزندار، نائلة نجيب نعمان (٢٠٠٩). الحاجات النفســـية لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة. *مجلة التربية: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ،مجلد ٣٨(١٦٨) ، ١٣٦ - ١٦٥.*

الدهشـــان، جمال علي خليل ؛ الفويهي، هزاع بن عبدالكريم (٢٠١٥). المواطنة الرقمية مدخلا لمســـاعدة أبناءنا على الحياة في العصـــر الرقمي. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، كلية التربية*، مجلد٣٠(٤) ، ١ - ٤٢.

الدوســـري، محمد (٢٠١٢). *الأســـاليب الوقائية من الانحراف الفكري لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة).* جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الزهراني، إبراهيم بن عبدالله آل خضـــران (٢٠١١). الأمن الفكري: مفهومه، وأهميته، ومجالاته. *مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات*، مجلد ٢٠(٥٠)، ١٦٠ – ٢١٦.

العصار، إسلام أسامة (٢٠١٥). *التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

العياشي، وردة بلقاسم (٢٠١٣). *المنظور الإسلامي لدور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري لدي الأبناء*. دراسات إسلامية، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية، (١٨) ، ٨١ – ١٠٦.

الغول، كاظم عادل أحمد (٢٠١٥). الحاجات النفسية، الاجتماعية، والأمنية التي تكمن وراء استخدام الشباب السعودي لشبكات التواصل الاجتماعي. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث*، مجلد٤(١) ، ٦٧ – ٨٥.

السعيدين، تيسير بن حسين علي (٢٠٠٨). الدور التربوي للأسرة في الوقاية من الانحراف الفكري. *مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات*، مجلد ١٧(٤٠) ، ١٥ – ٧١.

السلمي، عبدالمحسن بن حضاض بن عويض (٢٠١٢). الأبعاد التربوية لمفهوم التنشئة الاجتماعية في معالجة الانحراف الفكري. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية*، مجلد١(١٤٨)، ٧٤ – ٩١.

السنبل، منيرة سليمان (٢٠١٣). التلوث الفكري لدي الشباب ودور خدمة الفرد في التعامل معه. *مجلة الأمن والحياة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية*، مجلد ٣٤ (٣٩٧) ، ٦٨ – ٦٩.

الشرفات، محمد عايد ؛العلي، نصر محمد.(٢٠١٧). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة القدس المفتوحة*، مجلد ٥ (١٧) ، ١٤٥ – ١٦٠.

الشـريفين، عماد (٢٠١٤). آليات تأهيل الأسـرة لتحقيق الأمن النفسـي والفكري لدى الأبناء. *المجلة العربية للدراسات الامنية والتدريب*، المجلد ٣٠ (٦) ، ٦٥-٨٩.

الشيخ حمود، محمد (٢٠١٠). أسـاليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء الأسـوياء – والجانحون (دراسة ميدانية في مدينة دمشق). *مجلة جامعة دمشق*، المجلد ٢٦(٤) ،٤٧-٧٨.

الصـبحي، فوزية بنت سـعد (٢٠١٣). الحاجات النفسـية للفتاة الجامعية بين متطلبات الواقع والمأمول. دراسـات عربية في التربية وعلم النفس، *رابطة التربويين العرب*، مجلد ١(٣٤), ج ١، ١٣٣ – ١٥١.

الصـاعدي، أحمد عيد براك (٢٠١٨). دور المدرسـة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس، كلية التربية، مجلد٤٣(٩٩)، ١٢٧ – ١٥٣.

الصـالح، إكرام بنت محمد (٢٠١٨). رؤية مسـتقبلية لدور الأسـرة في مواجهة الانحراف الفكري لدى الشباب. *شؤون اجتماعية: جمعية الاجتماعيين في الشارقة*، مجلد ٣٥ (١٤٠)، ٩ – ٤٣.

الطاهر، إبراهيمي (٢٠١٤). الحوار كأسلوب تربوي داخل الأسرة وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (١١)، ١٥ – ٣٨.

الطيار، فهد بن علي عبدالعزيز (٢٠١٨). دور المدرسـة في وقاية الأبناء من الانحراف الفكري: دراسـة اجتماعية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية والمرشـدين الطلابيين. *المجلة العربية للدراسات الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية*، مجلد ٣٣ (٧٢)، ٧٧ – ١١١.

القحطاني، عثمان بن علي (٢٠١٨). فاعلية برنامج مقترح قائم على شبكات التواصل الاجتماعي ومقومات المواطنة الرقمية في تنمية مكونات الامن التقني والفكري لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة تبوك. *رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج*، مجلد٣٩ (١٥٠) ، ٧٩ – ٩٨.

اللويحق ، عبدالرحمن (٢٠١٧م). تعزيز ثقافة الأمن الفكري من خلال البرامج الإعلامية الموجهة. *المجلة العربية للدراسات الشرعية والقانونية*، العدد ٣ ، ٥–٥٩.

المحمادي، طلال بن غازي حميد (٢٠١٢). *دور التوجيه والارشاد الطلابي في تعزيز الامن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة* (رسالةماجستير). جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.

المعايطة، حمزة عبدالمطلب (٢٠١٥). نوعية وحماية الشباب من ظاهرة الانحراف الفكري المتطرف عبر مواقع التواصل الاجتماعي. *عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*، مجلد١٦(٥٢) ، ١ – ٣٥.

المشاقي، عرسان عبداللطيف (٢٠١٤). *الأسرة والأمن الفكري. الأمن والحياة: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مجلد* ٣٤ (٣٩٠) ، ٢٦ – ٣١.

المقصودي، محمد بن أحمد بن علي (٢٠١٧). الدور الوطني للجامعات السعودية في تحقيق الأمن الفكرى الشامل وتعزيز قيم الهوية الوطنية لدى الناشئة. *مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات*، مجلد ٢٦(٦٨) ، ١٣ – ٧١.

النملة، عبدالرحمن (٢٠١٥). الأمن الفكري: مستويات التفكير واتجاهات التطبيق. *مجلة فكر، مركز العبيكان للأبحاث والنشر*، (١١) ، ٤٠ – ٤١.

النوح، مساعد بن عبدالله (٢٠١١). دور مقترح للأسرة بالرياض لحماية أبنائها من الانحراف الفكري. *رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج*، مجلد ٣٢, (١٢٢) ، ٢٨٣ - ٣٥٦ .

الهاجري، تهاني منقاش؛ الرشيدي، غازي عنيزان، ؛ عبدالغفور، محمد محمود. (٢٠١٥). واقع الحوار الأسري بين الوالدين والأبناء في دولة الكويت. *دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق، كلية التربية*، (٨٩) ، ١ - ٢٩.

الهليل، عبدالعزيز بن عبدالرحمن (٢٠١٥). الأمن الفكري والقيادة الواعية. الأمن والحياة. *جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية*، مجلد ٣٤(٣٩٧)، ٦٨ - ٦٩.

الهليل، عبدالعزيز بن عبدالرحمن. (٢٠١٤). مؤشرات الاكتشاف المبكر للانحراف الفكري .الأمن والحياة. *جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية*، مجلد٣٤ (٣٩٢)، ٨٤- ٨٥.

بلعيفة، أمين وسليم، قيرع (٢٠١١). منظومة القيم في المناهج التربوية ودورها في تعزيز الأمن الفكري. *مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، جامعة زيان عاشور بالجلفة*، (٩) ، ١٠٥ - ١٢٨.

بوس، ديف (ترجمة) حجازي مصطفى(٢٠٠٩). علم نفس تطويري العلم الجديد للعقل. *المركز الثقافي العربي، الامارات العربية المتحدة.*

جنقو، احمد محمد عمر (٢٠١١). *الحاجات النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي والمشكلات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدي الطلاب النازحين بولاية غرب* دارفور (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة النيلين، الخرطوم.

حجاجي، هالة حسين (٢٠١٦). التنشئة الأسرية للمراهقين في ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، *رابطة التربويين العرب*،(٧٥) ، ٥١٧ – ٥٣٨.

خنكار، وفاء إسماعيل (٢٠١٣). الأسرة وحماية من الانحراف الفكري .الأمن والحياة. *جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية*، مجلد ٣٢ (٣٧٢)، ٦٨– ٦٩.

داغستاني، بلقيس بنت إسماعيل (٢٠١٠). برنامج تدريبي للأمهات و أثره على إشباع الحاجات النفسية لدى أطفال الروضة بمدينة الرياض. *مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية: جامعة صنعاء –كلية التربية*، مجلد ٧(١) ، ٥٧ – ١١١.

درغام، ناصر الدين إبراهيم مصطفى (٢٠١٣). المناخ الأسري لدى الفتيات الجانحات وعلاقته بالتشوه المعرفي. *دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، كلية التربية*، مجلد١٩(٤)، ٤٥١ – ٥١٤.

سليمان، فاتن كامل (٢٠١٦). *أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، اربد.

شعبان، أماني عبدالقادر محمد (٢٠١٨). رؤية مقترحة لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لطلاب التعليم قبل الجامعي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية*، مجلد ٢٥(١١٤) ، ٧٣ – ١٣٢.

شكشك، أنس (٢٠١٢). *الهندسة النفسية في الادارة الجسد والشخصية*. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

صبان، انتصار (٢٠١٢). العنف الأسري وعلاقته بالحوار داخل الأسرة. *مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات*، مجلد ٢١(٥٢) ، ١٣١ – ٢٠١.

عاصله، محمد يحي صالح؛ العجيلي، شذى عبدالباقي (٢٠١٨). *التشوهات المعرفية وعلاقتها بالإدمان على استخدام الانترنت لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عرابة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان.

عبدالمجيد، يوسف (٢٠١٥). الحماية الزائدة للوالدين كما يدركها الأبناء و علاقتها ببعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ٩ – ١٢ سنة. *دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، كلية الدراسات العليا للطفولة*، مجلد١٨(٦٧)، ٣٥ – ٤٠.

عبدالوهاب، سيد (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي قائم على التحليل بالمعنى في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لدى الطالبات بجامعة الملك فيصل. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، عمادة البحث العلمي، (٥٠) ، ١٣ – ٨٨.

عجيلات، عبدالباقي (٢٠١١). *الأسرة ودورها في وقاية أبنائها من الانحراف الفكري. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، جامعة زيان عاشور بالجلفة*، (٩)، ٢٤٦ – ٢٥٤ .

عوض، هانم محمد عبده.(٢٠١٨). الشائعات وعلاقتها بالانحراف الفكري: مفهومها – تاريخها – وسائل المواجهة في ضوء القرآن الكريم .*مجلة البحوث الإسلامية، الرئاسة العامة للبحوث العلمية والافتاء*، (١١٥) ، ٣٣٧-٤٤٢.

فواز، فاطمة بنت عايض (٢٠١٦). دور الاسرة في التعامل مع الانحراف الفكري لدى الابناء بالتعاون مع برنامجي المناصحة والرعاية .*عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*، ١٧(٥٥) ، ١- ١٢.

قاسم، نادر فتحي (٢٠٠٨). برنامج إرشادي لتعديل بعض أساليب المعاملة الوالدية في تنشئة الأطفال غير العاديين. دراسات الطفولة، *جامعة عين شمس، كلية الدراسات العليا للطفولة*، مجلد ١١(٣٩) ، ١٢١ – ١٤٧.

طه، مصعب عمر الحسن (٢٠١٨). الحوار الأسري وأثره في الحد من ظاهرة التطرف. *مجلة دراسات مجتمعية، مركز دراسات المجتمع*، (١٦)، ١ – ٣٢.

مجاهد، شيماء أحمد؛ السيد، عزيزة محمد؛ إبراهيم، أسماء عبدالمنعم (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي على تنمية بعض مهارات الوالدية الايجابية لدى أمهات الابناء المراهقين. *فكر وإبداع. رابطة الأدب الحديث*، (66)، ٤٣٩– ٤٧٣.

يوسف، سليمان عبدالواحد (٢٠١٨). تكوين جهاز المناعة النفسية مطلب حتمي لبناء الشخصية الوطنية من أجل حماية الشباب من التطرف والإرهاب. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي*، (٤٥) ، ٦٤٥– ٦٦٠.

References

Abdelmageed, Y. (2015). Parental over-protection as perceived by children and its relationship to some social skills among a sample of children aged (9-12) years. *Childhood Studies- Ain Shams University*, 18(67), 35-40.

Abdelwahab, S. (2018). The effectiveness of a content analysis-based counseling program in meeting the psychological and social needs among the students of King Faisal University. *Journal of Humanities and Social Sciences- Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University*, 50, 13-88.

Abu Hamedy, A. (2010). Basics of intellectual security in Islamic education. *Arab Journal of Security Studies- Naif Arab University for Security Sciences*, 27(52), 7-46.

Abu Sabbah, A. (2014). Educational institutions and the role of achieving intellectual security: A foundation study. Journal of the University of Albutana for Humanities and Social Sciences, 2 (1), 255-290.

Ahmed, M. & Alsharkasy, A. (2009). Social extremism and relationship to irrational thoughts. *Journal of Arab Studies-Egyptian Psychologists Association*, 8 (4), 791-829.

Alaklaby, M. (2010). A proposed teaching strategy to instill the values of intellectual security among students to protect them from extremism and terrorism. *Security Research Journal- King Fahd Security College*, 19(46), 76-125.

Alansary, A. (2019). Intellectual terrorism: Causes, implications, and treatment: A study in the light of the Holy Qur'an. *International Journal of Specialized Islamic Studies*, 2(1), 72-105.

Alasar, I. (2015). *Cognitive distortions and relationship to the meaning of life among adolescents in the Gaza Strip* (M.A. thesis). The Islamic University of Gaza.

Alayachi, W. (2013). An Islamic perspective on the family role in promoting intellectual security among children. Islamic Studies, *Al Baseera Center for Educational Studies & Consultation*, (18), 81-106.

Albaqmy, F. (2010). *Nature of the parent-children relationship and role in preventing intellectual deviation: A case study using the grounded theory approach* (Ph.D. dissertation). Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.

Aldahshan, J. & Al-Fuwaihi, H. (2015). Digital citizenship: An approach of helping children in the digital age. *Journal of the Faculty of Education-Menoufia University*, 30 (4), 1-42.

Aldosari, M. (2012). Preventive methods of intellectual deviation among middle and high school students (M.A. thesis). Umm Al-Qura University, Makkah.

Alghoul, K. (2015). Psychological, social, and security needs underlying Saudi youth use of social media. *International Journal of Specialized Education*, 4 (1), 67 - 85.

Alhajj, H. (2013). The role of education in protecting society from intellectual deviation. *Red Sea University Journal*, (4), 177-202.

Alhajrey, T., Ar-Rashedy, G., & Abdelghafour, M. (2015). The reality of domestic dialog between parents and children in Kuwait. *Educational and Psychological Studies- Zagazig University*, 89, 1-29.

Alhaleel, A. (2014). Indicators of early detection of intellectual deviation. *Security and Life-Naif Arab University for Security Sciences*, 34(392), 84-85.

Alhaleel, A. (2015). Intellectual security and aware leadership. *Security and Life-Naif Arab University for Security Sciences*, 34(397), 68-69.

Alharthi, F., Abdulmohsen, M. & Nasr, F. (2017). A counseling training program for developing family values, improving verbal communication, and reducing family violence among the students of graduate programs at Al-Baha University. *Journal of Psychological Counseling-Ain Shams University*, 8 (50), 49-140.

Alhayek, S. (2016). *The effectiveness of a program of modifying some erroneous parental treatment methods in socialization among mothers in the Gaza Strip* (M.A. thesis). The Islamic University of Gaza.

Aljazzar, H. (2014). The role of the educational institution in instilling the values of digital citizenship: A proposed design. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, (56), 385-418.

Aljuhani, A. (2008). Intellectual deviation and community responsibility. *Yearbook of the College of Teachers in Abha*, (57), 12-71.

Aljuhani, A. (2011). The role of education in protecting society from intellectual deviation. *Journal of Studies and Research-University of Djelfa*, (4), 248-277.

Alkhazindar, N. (2009). Psychological needs among high school students in Gaza. *Journal of Education- Qatar National Commission for Education, Culture and Science*, 38 (168), 136-165.

Allwaihaq, A. (2017). Promoting intellectual security via targeted media programs. *Sharia and Law Sciences Journal*, 3, 5-59.

Almaaitah, H. (2015). Quality and protection of youth against extreme intellectual deviation via social media. *World of Education-Arab*

Association for Scientific Consultation and Human Resources, 16 (52), 1-35.

Almashaqi, A. (2014). Family and intellectual security. *Security and Life-Naif Arab University for Security Sciences*, 34 (390), 26-31.

Almahammadi, T. (2012). *The role of advising and counseling in enhancing intellectual security among high school students in Makkah* (M.A. Thesis). Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

Almaqsudi, M. (2017). The national role of Saudi universities in achieving total intellectual security and promoting national identity values among young people. *Security Research Journal- King Fahd Security College*, 26 (68), 13-71.

Alnamla, A. (2015). Intellectual security: Levels of thinking and application trends. *Fikr Magazine*, 11, 40-41.

Alnouh, M. (2011). A proposed family role in Riyadh to protect children from intellectual deviation. *Mission of the Arabian Gulf*, 32(122), 283-356.

Alqahtani, O. (2018). The effectiveness of a proposed program based on social media and the components of digital citizenship in developing technical and intellectual security among the students of the Foundation Year at the University of Tabuk. *Mission of the Arabian Gulf*, 39 (150), 79-98.

Alsaedy, A. (2018). The role of school in promoting the values of digital citizenship among middle school students in Makkah. *Journal of the Educational Association for Social Studies*, 43 (99), 127 - 153.

Alsaeedeen, T. (2008). The educational family role in preventing intellectual deviation. *Security Research Journal- King Fahd Security College*, 17 (40), 15-71.

Alsalami, A. (2012). Educational dimensions of socialization in handling intellectual deviation. *Journal of Education-Al-Azhar University*, 1 (148), 74-91.

Alsaleh, I. (2018). A future vision of the family role in overcoming intellectual deviation among youth. *Journal of Social Affairs*, 35 (140), 9-43.

Alsharfat, M. & Alali, N. (2017). Parental treatment methods and relationship to perfectionism among the students of Yarmouk University. *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies*, 5 (17), 145-160.

Alsharefeen, I. (2014). Family rehabilitation mechanisms to achieve psychological and intellectual security among children. *Arab Journal for Security Studies and Training*, 30 (6), 65-89.

Alsheikh Hammoud, M. (2010). *Parental methods of treatment as perceived by normal and delinquent children (a field study in Damascus)*. Damascus University Journal, 26 (4), 47-78.

Alsobhy, F. (2013). Psychological needs among university female student: Reality and expectations. *Arab Studies in Education and Psychology*, 1 (34), 133-151.

Alsunbul, M. (2013). Intellectual pollution among young people and the role of the service of the individual. *Security and Life-Naif Arab University for Security Sciences*, 34 (397), 68-69.

Altahir, I. (2014). Dialog as a family educational method and relationship to aggressive behavior among high school students. *Journal of Human and Society Sciences*, (11), 15 - 38.

Altakhina, R. (2017). *The effèctiveness of a multi-model counseling program in developing digital citizenship and improving the level of self-management among tenth-grade students* (Ph.D. dissertation). Mutah University, Mutah.

Alttayar, F. (2018). School role in protecting children against intellectual deviation: A social study from the perspective of high school principals and advisers. *Arab Journal of Security Studies- Naif Arab University for Security Sciences*, 33 (72), 77-111.

Alzahrani, I. (2011). Intellectual security: Concept, importance, and fields. *Security Research Journal- King Fahd Security College*, 20 (50), 160-216.

Asela, M. & Alajeely, S. (2018). *Cognitive distortions and its relationship to addiction to using the Internet among secondary school students at Araba district* (M.A. thesis). Amman Arab University, Amman.

Awad, H. (2018). Rumors and relationship to intellectual deviation: Concept, history, and overcoming in the light of the Holy Qur'an. *Journal of*

Islamic Research- General Presidency of Scholarly Research and Ifta, 115, 337-442.

Baleefa, A. & Salim, Q. (2011). The value system in educational curricula and their role in promoting intellectual security. *Journal of Law and Humanities Sciences- Ziane Achour University of Djelfa*, 9, 105-128.

Bin Khoia, I. (2019). The effectiveness and role of family dialog in socialization. *Social Studies- Albasira Center for Research, Consultation, and Educational Services*, 9, 9-18.

Bois, D. (2009). *Developmental psychology: The new science of the mind* (trans. Ejazy Moustafa). Arab Cultural Center, UAE.

Daghestany, B. (2010). A training program for mothers and its impact on meeting the psychological needs of kindergarten children in Riyadh. *Sana'a University Journal of Educational & Psychological Science*, 7(1), 57-111.

Dergham, N. (2013). Family environment among female delinquents and relationship to cognitive deterioration. *Educational and Social Studies- Helwan University*, 19(4), 451-514.

Fawaz, F. (2016). Family role in handling intellectual deviation among children in collaboration with care rehabilitation and care programs. *Arab Institution of Scientific Consultation and Human Resource Development*, 17(55), 1-12.

Hagagge, H. (2016). Socialization of adolescents based on the effect of social media. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 75, 517-538.

Ibrahim, A. (2019). Activating the university role in confronting social intellectual deviation in the light of the requirements of intellectual security in the Islamic sharia: An analytical study. *Journal of the Faculty of Education- Assiut University*, 35(5), 104-188.

Idris, M. (2015). The pattern of the parent-child relationship and the impact on adolescents: An empirical study on the Saudi family in Jeddah. *Annals of the Faculty of Arts- Ain Shams University*, 43 (12), 203-234.

Janquo, A. (2011). *Psychological needs and relationship to psychological adjustment, social problems, and achievement among displaced students in West Darfur* (Ph.D. dissertation). Neelain University, Khartoum.

Khankar, W. (2013). Family and protection against intellectual deviation. *Security and Life-Naif Arab University for Security Sciences*, 32(372), 68-69.

Mujahed, S., Essayed, A. & Ibrahim, A. (2012). The effectiveness of a training program in developing some positive parental skills among the mothers of adolescents. *Intellect and Creativity- Modern Literature League*, 66, 439-473.

Ojaylat, A. (2011). Family and its role in protecting children against intellectual deviation. *Journal of Law and Humanities Sciences- Ziane Achour University of Djelfa*, 9, 246-254.

Qassim, N. (2008). A counseling program to modify some methods of parental treatment in the socialization of abnormal children. *Childhood Studies- Ain Shams University*, 11(39), 121-147.

Sabban, I. (2012). Domestic violence and relationship to family dialog. *Security Research Journal- King Fahd Security College*, 21(52), 131-201.

Shaban, A. (2018). A proposed design to promote the values of digital citizenship among pre-university students in the light of contemporary scientific trends. *Future of Arabic Education*, 25(114), 73-132.

Shakshak, A. (2012). *Psychometrics in managing the body and personality*. Amman, Jordan: Dar El Shorouk for Publishing and Distribution.

Suleiman, F. (2016). *Parenting style as related to cognitive distortions among high school students at Lower Galilee* (M.A. thesis). Yarmouk University, Irbid.

Taha, M. (2018). Family dialog and its impact on reducing extremism. *Journal of Social Studies- Center of Social Studies*, 16, 1-32.

Yusef, S. (2018). Forming a mental immune system: A prerequisite of building the national character to protect the youth against extremism and terrorism. *Journal of Psychology Counseling- Ain Shams University*, 45, 645-660.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Beck, A. (2015*). Cognitive therapy of personality Disorders.* (3nd Edition) .New York, International University press.

Dillon,T.& et al. (2008).Exploring the Role of Parental Monitoring of Peers on the Relationship between Family Functioning and Delinquency in the Lives of Africa. *Journal of Crime & Delinquency- American and Hispanic Adolescents*, 1(54), 65-94.

Ellis, A.(1997).Using Rational Emotive Behavior Therapy Techniques to Cope with *Disability Professional Psychology Research and Practical*, 28 (1), 75 – 80.

Filak, V. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher. *Course evaluations. Educational Psychology,* 23(3), 235-247.

Kendrick, L. (2009). The Relationship between styles of positive parental and personality. *Journal of personality and social psychology*.41(7), pp. 126-135.

Klika, Melissa (2005). The relationship between exposure to family violence and behavior in Children and adoles, *Journal of personality and social psychology*,41(7), 126-135.Poreston,T.(2009).Marital equality and satisfaction in stay_ at _home mother and stay_ at _ home father families Contemporary Family Therapy, *Journal of personality and social psychology* ,22(3),337-354.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

The Effectiveness of Quality Standards-Based Program in Developing Teaching Skills of Islamic Studies teachers who Teaches Arabic Language to Other Languages Speakers.

د. أحمد بن محمد بن أحمد شيخ

الأستاذ المساعد بقسم الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

DOI: 10.36046/2162-000-002-008

المستخلص

عنوان البحث: فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

هدف البحث: يهدف هذا البحث إلى وضع برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة لتنمية مهارة تنفيذ دروس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقد انتظم البحث في مقدمة، وإحساس بالمشكلة، ومشكلة البحث، وأسئلته، وأهدافه، وحدوده، وأدواته، ومصطلحاته، وأهميته، ومن ثم جاء الإطار النظري في محورين: الأول خاص بالبرامج التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والثاني مهارات التدريس اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وفي ختام الإطار النظري ذكر الباحث تعقيبا عليه، ثم استعرض الباحث إجراءات البحث، استخدم البحث المنهجين الآتيين: المنهج الوصفي في كتابة الإطار النظري للبحث، ووصف إجراءاته، وإعداد أدواته، والمنهج شبه التجريبي: في تطبيق تجربة البحث على المعلمين، الذي تكونت عينة البحث من (١٩) معلمًا من معلمي العلوم الشرعية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقد روعي عند اختيار العينة أن يكونوا من المعلمين المستهدف تدريبهم على مهارات التدريس.

وختاما توصل البحث الحالي إلى قائمة مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، تضمنت سبعة مهارات فرعية، تفرع عنها ٦٩ مؤشرا، وهذه المهارات روعي عند تدريب معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى أن تكون مرتبة ترتيبا منطقيا من ناحية، وأن تكون قابلة للتطبيق المباشر من ناحية أخرى، ثم جاء توصيات البحث، ومقترحاته.

الكلمات المفتاحية: (برنامج تدريبي، معايير الجودة، مهارات تدريس، معلمي العلوم الشرعية).

Abstract

Research Title: The Effectiveness of Quality Standards-Based Program in Developing Teaching Skills of Islamic Studies Teachers who teaches Arabic Language to Other Languages Speakers.

Significance of the Research: The significance of the research is to explore the effectiveness of the quality standards-based program in developing teaching skills of Islamic Studies teachers who teaches Arabic language to other languages speakers. The research was structured in an introduction, statement of the problem, research questions, the purpose of the research and the limitation of the research. In addition, the research instrument, terminology and the research significance. Furthermore, the theoretical framework consisted of two focuses, the first was considering the training programs for Islamic Studies teachers who teaches Arabic Language to Other Languages Speakers. The second was regarding the necessary skills for Islamic Studies teachers who teaches Arabic Language to Other Languages Speakers.

Moreover, the researcher mentioned the research procedures, population and sample and the methodology which was followed within the research.

In conclusion, the research results concluded to a list of skills in implementing the Islamic studies lessons for Islamic Studies teachers who teaches Arabic Language to Other Languages Speakers. The list consisted of seven skills which were divided into 96 indexes. It was taken into consideration to list these skills while training Islamic Studies teachers who teaches Arabic Language to Other Languages Speakers in a logical order and to assure, they were applicable for direct implementation. Furthermore, the researcher mentioned afterwards the research recommendations, practical implications and references.

Key words: Effectiveness, Training Program, Quality Standards, Teaching Skills, Islamic Studies Teachers.

مقدمة البحث:

تتضمن منظومة التعليم عدد من العناصر المهمة التي تقوم عليها، ومنها: المعلم، وهو الأساس الذي ترتكز عليه هذه المنظومة، وللمعلم دور كبير في بناء الخبرات ونقل المعارف والقيم؛ لذلك يجب على المعلم مواكبة التغيير الذي يحدث في أساليب التعليم ووسائله، وأن يكون مستعدًا للتغيير في طرق التعليم، والأساليب المتبعة، تبعًا للتطور الحاصل في المجتمع، وكذلك التغيير في أنماط تفكير المتعلمين ومسايرتهم والتواصل مع تفكيرهم وعقولهم.

ولما كان للمعلم هذه الأهمية، فمن الضروري أن ينال من العناية القدر الذي يتناسب مع الدور الذي يقوم به، ولذلك تهتم كافة المجتمعات بإعداد المعلمين لتجعلهم قادرين على ممارسة مسئولياتهم، ولذلك فالمعلم الكفؤ يمثل دون شك ذخيرة قومية كبرى، ذلك أن تكوين جيل بأكمله يعتمد إلى حد كبير على ما يتصف به المعلم من سمات تعاونه على أداء هذه المهنة، ومن هنا كان لابد من الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم. (حمادة وآخرون، ٢٠٠٦، ١٤)

وقد أكدت وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول مجلس التعاون الخليجي (٢٠٠٠م) ضرورة إعداد المعلم وتثقيفه نظريًا وعمليًا بصورة مستمرة، مع متابعة نموه المهني داخل المؤسسة التعليمية وتحديد الكفايات العلمية والأدائية المطلوبة، وتصميم البرامج المناسبة لدعم هذه الكفايات وتطويرها وتسخيرها للعملية التربوية بمختلف جوانبها.

لذلك يجب على المعلم مواكبة التطور في تدريس جميع المقررات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها ومن أهمها مقررات العلوم الشرعية؛ لأنها الأساس في بناء وتقوية الجانب الشرعي والمنهج الوسطي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها الذين سيكونون سفراء للإسلام والبلدان التي تعلموا فيها في دولهم وبين شعوبهم وأوطانهم، والمقررات الشرعية من توحيد وفقه وحديث وتفسير وغيرها هي التي تشكل الثقافة الإسلامية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

إن التدريس ليس عملية ارتجالية أو عشوائية، وإنما عملية تحتاج إلى إتقان العديد من المهارات والتقنيات، التي تساعد عضو هيئة التدريس في تحقيق أهداف المقرر، ونواتج التعلم من خلال تطبيق الأسلوب العلمي في التدريس، ووضع الخطط المناسبة لمعالجة الصعوبات والمعوقات قبل البدء في عملية التدريس، ومن ثم معرفة أساليب التقويم المناسبة التي يتم من خلالها التأكد من نجاح عملية التدريس، واستيعاب الطلاب للمقرر.

ويجب أن تتغير النظرة القديمة لعملية التدريس التي كانت تعتمد على نقل المعرفة من المدرس للطالب فقط دون إشراك الطالب في عملية التدريس، وتكليفه بأدوار أكثر فاعلية ومشاركة، والاعتماد على الطالب في التوصل إلى المعلومة والتأكد من صحتها من خلال المصادر والمراجع، وكذلك وسائل التقنية الحديثة التي سهلت الحصول على المعلومات والمعارف.

ومن مهارات التدريس الأساسية التي يجب على المعلمين عامة، ومعلمي العلوم الشرعية خاصة التركيز عليها وبناء تحضيرهم اليومي عليها قبل دخول القاعة الدراسية

هي: مهارات التخطيط، ومهارات التنفيذ، ومهارات التقويم؛ حتى يتأكد المعلم من تحقيق أهداف الدروس التي يشرحها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ويرى الأثر على أفعالهم وأقوالهم والفائدة التي تحققت منها.

وتأتي البرامج والدورات التدريبية في مقدمة الأمور التي تساعد المعلم على تنمية مهارات التدريس لديه، حيث أنها تبنى على تحديد الاحتياجات التدريبية أو تحديد متطلبات العمل أو الجمع بينهما.

ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي لتصميم برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

الاحساس بمشكلة البحث:

من خلال التنقيب ومراجعة البحوث والدراسات السابقة لاحظ الباحث ندرتها – على حد علمه – والتي تناولت مهارات التدريس اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ، مما يشير ذلك إلى افتقار مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى بحوث ودراسات توظف مهارات التدريس للارتقاء بطرق وأساليب تدريس العلوم الشرعية للناطقين بغير العربية، كما أن العالم العربي تأخر تأخيرًا غير مقبول في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأننا لم نصل بعد إلى شبه اتفاق في الإجابة عن عدد كبير من الأسئلة الأساسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وهذا ما اتفق عليه كل من: (الحديبي ٢٠١٦، الخليفة ٢٠١٥، مسلم ٢٠١٥)

ومن الأمور التي أسهمت في إحساس الباحث بالمشكلة ما يلي:

١. خبرة الباحث من خلال عمله في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، واطلاعه على مقررات العلوم الشرعية التي تدرس في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٢. ندرة البحوث التي تتناول المهارات اللازمة التي ينبغي أن تتوافر في معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣. بيان أهمية المعلم ودوره في العملية التعليمية، والتي لا يمكن الاستغناء عنه مهما تقدمت التكنولوجيا، وتنوعت وسائل ومصادر المعرفة.

٤. ندرة البرامج التدريبية التي تسهم في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

مشكلة البحث:

ومن ثم يمكن القول إن مشكلة البحث تتحدد في عدم وجود برامج تدريبية تسهم في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مما يجعل تعليم العلوم الشرعية عملية اجتهادية يقوم بها كل من لديه القدرة على تعليم العلوم الشرعية دون التفريق بين تعليم الطلاب العرب والطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.

لذلك من الضروري وجود برامج تدريبية تسهم في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

س١: ما مهارات تنفيذ دروس العلوم الشـــرعية اللازمة لدى معلمي العلوم الشـــرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

س٢: ما معايير الجودة اللازمة لتصـــميم البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشـــرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

س٣: ما مكونات برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

س٤: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على معايير الجودة في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى:

- تحديد مهارات تنفيذ دروس العلوم الشـــرعية اللازمة لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- تحديد معايير الجودة اللازمة لتصـميم البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشـــرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- وضـــع برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- قياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على معايير الجودة في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشـــرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

حدود البحث:

حدد البحث التالي بالحدود الآتية:

- الحدود الموضـــوعية: مهارات تنفيذ الدروس اللازمة لمعلمي العلوم الشـــرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والتي تتضـــمن (التمهيد، إدارة الصـــف، اســـتراتيجيات التدريس، الوســـائل التعليمية، تنفيذ الأنشـــطة، التواصل، غلق الدرس).
- الحدود البشـــرية: مجموعة من معلمي العلوم الشـــرعية في الجامعة الإســـلامية بالمدينة المنورة، بلغ عددهم (١٩) معلما.
- الحـدود المكـانيـة: معهـد تعليم اللغـة العربيـة لغير النـاطقين بهـا بالجـامعـة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ الموافق ٢٠١٩/٢٠٢٠م؛ لتطبيق تجربة البحث.

أدوات البحث، ومواد المعالجة التجريبية:

تطلبت طبيعة البحث إعداد واستخدام الأدوات الآتية:

- استبانة مهارات التدريس اللازمة لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- استبانة معايير الجودة اللازمة لتصميم البرنامج التدريبي المقترح (الحديبي، ٢٠١٦).
- برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير الجودة.
- اختبار مهارات التدريس اللازمة لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- بطاقة تقدير مهارات التدريس اللازمة لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

مصطلحات البحث:

البرنامج التدريبي: يمكن تعريفه إجرائيا بأنه: "منظومة تستهدف مجموعة من الأفراد، وتتكون من: مدخلات وعمليات ومخرجات؛ بهدف تنمية بعض المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات، وتركز على جوانب التطبيق واكتساب المهارات".

معايير الجودة: يمكن تعريفها إجرائيا بأنه: "مجموعة من المواصفات والمتطلبات التي يجب توافرها في مدخلات وعمليات ومخرجات أي عمل فردي أو برامجي أو مؤسسي".

مهارات التدريس: يمكن تعريفها إجرائيا بأنه: "مجموعة من الأنشطة المهنية التي يؤديها المعلم من خلال عمليات أساسية؛ بهدف مساعدة الطلاب وتحفيزهم على المشاركة في عمليات التعلم والتعليم".

معلم العلوم الشرعية: يمكن تعريفه إجرائيا بأنه: "الشخص المسئول عن نقل المعارف والمهارات والقيم المتضمنة في المناهج والمقررات الشرعية والموجهة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ لتمكينهم من فهم العلوم الشرعية والثقافة الإسلامية، واكتساب الأخلاق والقيم الإسلامية.

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث مما يأتي:

١. يعد من أوائل البحوث التي تقدم برنامجًا تدريبيًا مبينًا على ضوء معايير الجودة لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. يفيد القائمين على برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، في تقديم قائمة بمهارات التدريس اللازمة لهؤلاء المعلمين حيث يمكن توظيفها في البرامج التدريبية المستقبلية، خاصة وأن كانت هذه القائمة تغطي جوانب التدريس الرئيسة الثلاثة:(التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) وتتوافق مع معايير الجودة.

٣. يفيد معلمو العلوم الشـرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من خلال البرنامج التدريبي المقدم لهم، والذي يمكن أن يستخدم في التدريب في مختلف بلدان العالم.

٤. يفتح المجال لباحثين آخرين في بناء برامج تدريبية مختلفة، لتدريب معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٥. يفيد مصـــممي البرامج التدريبية حيث قدم قائمة بمعايير جودة تصـــميم البرامج التدريبية، والتي تندر الإشارة إليها في الدراسات والأدبيات المختصة.

٦. يواكب التوجهات الحديثة في بناء البرامج التدريبية والتي ترتكز على معايير الجودة.

الإطار النظري للبحث:

يستعرض الباحث في هذا المحور الإطار النظري للبحث، والذي يتناول فيه محورين:

المحور الأول الخاص بالبرامج التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والمحور الثاني مهارات التدريس اللازمة لهؤلاء المعلمين، وفيما يلي توضيح لهذه النقاط:

البرامج التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

تؤدي البرامج التدريبية دورًا مهمًا في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، خاصة إذا تم بناءها على احتياجهم التدريبي، ومتطلباتهم الوظيفية.

لذلك فإن إعداد البرامج التدريبية يتطلب تطبيق معايير محددة عند إعدادها، وتنفيذها، وتقويمها؛ لتحقيق الهدف منها، حيث تشير الدلائل إلى ضعف البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ لعدم بناءها على احتياجاتهم الحقيقة، ومتطلباتهم الوظيفية، وغلبة الجانب النظري في الغالب على الجوانب التطبيقية، وعدم احتسابها من ضمن نقاط الترقي الوظيفي.

من هنا تتحدد أهمية وضرورة البرامج التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وإعدادها إعدادًا جيدًا، وتنفيذها، ومن ثم تقويمها، حيث يشير مفهوم التدريب إلى مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تحسين

المعارف والقدرات المهنية مع الأخذ دائما إمكانية تطبيقها في العمل (رضـــا، ٢٠٠٣، ١٥) مع التركيز على الجوانب التطبيقية والمهارية أكثر من الجوانب المعرفية.

ومن ثم فإن معلمي العلوم الشـرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في حاجة إلى تنمية مهاراتهم التدريسية، من خلال البرامج التدريبية، لعدة أسباب من أهمها:

- مواكبة التطورات التي تحدث في مجال تعليم اللغات الأجنبية، خاصـــة وأن هناك تطورًا كبيرًا في تعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى، وفي برامج إعداد معلميها.
- تغطية جوانب القصور في أداء كثير من معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربيـة النـاطقين بلغـات أخرى الـذين لم يتم إعـدادهم وتأهليهم في برامج خاصة بمجال تعليم اللغات للناطقين بغيرها.
- مواكبة متطلبات بعض جهات الاعتماد التي تضـع من بين معاييرها التنمية المهنية المستمرة لمنسوبيها.

مهارات التدريس:

يعتبر التدريس نشـاطًا مهنيًا يؤديه المعلم من خلال عمليات أسـاسـية؛ الهدف منها مســـاعدة الطلاب على التعلم والتعليم، ومن خلال التوجه الحديث في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم يمثل التعلم والتعليم محورًا أســـاســـيًا في العملية التعليمية والمحور الأول بجانب محوري البحث العلمي وخدمة المجتمع.

ومن أجل الوصول إلى التميز والإبداع في عملية التعلم والتعليم ينبغي على الأستاذ الجامعي التمكن من المهارات اللازمة لعملية التدريس، ومن أهم هذه المهارات:

- مهارات التخطيط الفعال للتدريس، فالإعداد خطوة أساسية في طريق نجاح المعلم، والتحضير للدرس بشكل جيد والتمكن للإجابة عن أسئلة واستفسارات الطلاب يثري حصيلة الطلاب، ومن أهم مهارات التخطيط: تحليل المحتوى، تحديد الأهداف التدريسية، تحليل خصائص المتعلمين وكيفية التعامل معهم، تحديد استراتيجيات التدريس، اختيار الوسائل التعليمية المناسبة، القياس باستخدام أساليب التقويم المختلفة، وغيرها...
- مهارات تنفيذ التدريس، حيث يقوم المعلم بتطبيق خطة الدرس بشكل تفاعلي مع الطلاب، وتهيئة بيئة التعلم؛ لتحقيق أهداف الدرس، ومن أهم هذه المهارات: تهيئة البيئة التعليمية، إدارة العملية التعليمية، استثارة الدافعية لدى المتعلمين، جذب الانتباه، ضبط النظام في البيئة التعليمية، وغيرها...
- مهارات تقويم التدريس، تعتمد على قيام المعلم بالحكم على مدى نجاح خطة التدريس، وتحقيق الأهداف، ومن أهم هذه المهارات: تحديد الواجب المنزلي، ملف الإنجاز، الملاحظة، المجموعات، تبادل الأدوار، تلخيص الدرس، وغيرها...

ولا يتأتى ذلك إلا بمواكبة المستجدات في مجال التعلم والتعليم، وتذليل المعوقات والصعوبات التي تواجهه، وإتقان الكفايات والمهارات اللازمة التي تساعده في القيام بدوره على أكمل وجه، واكتفى الباحث في هذا البحث بمهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية؛ لأهميتها وعلاقتها الوطيدة بمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، حيث يتوجب على معلم العلوم الشرعية أن يهتم بعدة أمور منها: قاعة الدرس التي تحدث فيها عمليات التعلم، وعملية اتصال المعلم بالطلاب ونقل المعلومات والمعارف لهم؛ لأجل ذلك لا بد للمعلم أن يكون متقنًا لمهارات الاتصال الفعال وفنونه، ولا بد أن تكون هناك مشاركة وتفاعل بينه وبين الطلاب حول الرسائل أو الأفكار أو المبادئ المطروحة في قاعة الدرس؛ حتى تصل الهدف والمقصود من الرسالة للجميع وتصبح مشتركة بينهم، وفي ظل التطورات التكنولوجية الحديثة وشيوع محركات البحث عن المعلومات والمعارف المختلفة، لا بد من منح متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى شيئا من جوانب التعلم الذاتي والبحث عن المعلومات والمعارف، ومشاركتها مع زملاء المتعلمين في قاعة الدرس.

معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

يعرف محمد العلوم الشرعية بأنها: القرآن الكريم وعلومه من تفسير وتجويد وأسباب نزول وتأويل، والحديث الشريف وعلومه مثل مصطلح الحديث وعلم رواية الحديث. (محمد، ١٩٩٨ ، ٧٩)

ويعرفها عبد الرحمن صالح وزملاؤه بأنها: تلك العلوم التي تتضمن ما شرعه الله من العقائد والأحكام، وتحث المرء على التزام العبودية لله سبحانه وتعالى، والمتمثلة في

القرآن الكريم وعلومه، والحديث النبوي وعلومه، والعقيدة والمذاهب المعاصرة، والفقه وأصوله. (صالح وآخرون، ١٤٢٢، ٢١)

أما المقصود بالعلوم الشرعية في المجال التعليمي فهي تعرف النصوص الدينية الإسلامية وتفهمها ودراستها، وتعرف العادات التي تمارس، والمهارات التي تكتسب وتؤدي إلى تنظيم سلوك الفرد، وتكون أخلاقه وفضائله التي ينبغي أن يحرص عليها ويتمسك بها في حياته. (العتيبي وآخرون، ١٤٣٠، ٢١).

من خلال هذه التعريفات تكمن أهمية تعلم العلم الشرعي الذي هو أساس ومطلب لكل مسلم في هذه الدنيا، فبالعلم الشرعي يقوم بأداء العبادات ومعرفة الواجبات الشرعية والتعبدية التي يتقرب بها إلى ربه، وكذلك بتعلم العلم الشرعي يعرف الآداب والأخلاق الحميدة ويتصف بها ويتعامل بها بينه وبين الناس جميعًا، ليحقق الهدف الذي وجد في هذه الدنيا للسعي لتحقيقه، قال تعالى: (وما خلقت الأنس والجن إلا ليعبدون). (الذاريات، ٥٦)، ويجب على كل مسلم متعلم واجب التعليم لمن يعوله ويكون له صلة به كالأسرة والأقارب المحيطين به.

وتأكيد لهذ الأهمية ذكر الحديبي عدة أسباب للإقبال المتزايد على تعلم المسلمين من غير العرب للغة العربية (الحديبي، ٢٠١٥، ٢٦٢) من أهمها:

١. معرفة قواعد التوحيد.
٢. معرفة أصول الدين الإسلامي.
٣. أداء العبادات بشكل صحيح.

٤. تعرف مقاصد الشريعة الإسلامية.

٥. التواصل مع المسلمين في شتى بقاع الأرض.

٦. الاطلاع على الثقافة الإسلامية.

٧. فهم الدين الإسلامي فهمًا صحيحًا.

٨. الولاء للإسلام والاعتزاز به.

٩. التنشئة على مبادئ الدين الإسلامي؛ مما يسهم في تنمية الشخصية تنمية متكاملة متوازنة.

١٠. اكتساب المعارف والمهارات والقيم التي تجعلهم قادرين على التعايش الآمن مع الواقع.

أما عن علاقة تعلم العلوم الشرعية باللغة العربية فتعد اللغة العربية العروة الوثقى التي تجمع بين الشعوب العربية والشعوب الإسلامية التي شاركت في ازدهار الثقافة العربية الإسلامية، وهي لغة القرآن الكريم، ولغة الثقافة العربية الإسلامية، ومن هنا تبدو الأهمية الكبرى لدعم اللغة العربية والعمل على نشرها وتعليمها لغير الناطقين بها من الشعوب الإسلامية؛ لأن في ذلك حماية للأمن الثقافي الحضاري وحماية للأمة العربية الإسلامية. (التويجري، ٢٠٠١، ٣٣)

ولذا يرى الفارسي أن من أعظم واجبات المسلمين اليوم، أن يتخذوا اللغة العربية الأولى بينهم رابطة مقدسة بجانب لغاتهم المحلية في بلدانهم، فمن الوفاء للإسلام أن تكون هي اللغة الأم الجامعة الرابطة بين شعوب العالم الإسلامي.

ومن هنا تبرز أهمية اللغة العربية وأهمية تعليمها لأبناء الأمة الإسلامية لتقوم بدورها الرائد في إعادة ترابط الأمة، ووحدة كيانها، تحت لواء دستورها القرآن الكريم وتعاليم الشريعة السمحة، وحتى لا يقع بين المسلمين أنفسهم التصارع المؤدي على الخصام والانفصام، وبتوحد لسان الأمة سيحقق ربط الأمة الإسلامية ماضيًا وحاضرًا استرشادًا بالقيم الموروثة من تعاليم الشارع الحكيم مما سيعيد للأمة هويتها الفكرية ومكانتها الريادية القيادية في ظل وحدة لسانها العربي المبين.

ومما يدل على أهمية اللغة العربية وعلاقتها الوطيدة بالعلوم الشرعية قول أمير المؤمنين عمر بن الخطاب ﷺ (تعلموا العربية فإنها من دينكم، وتعلموا الفرائض فإنها من دينكم)، وسمع محمد بن سعد بن أبي وقاص ﷺ قومًا يتكلمون بالفارسية فقال لهم (ما بال المجوسية بعد الحنيفية). (ابن تيمية، ١٤١٩، ٤٥٦)

وقال الثعالبي: من أحب الله أحب رسوله المصطفى ﷺ، ومن أحب النبي العربي أحب العرب، ومن أحب العرب أحب اللغة العربية التي نزل بها أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب، ومن أحب العربية عُني بها، وثابر عليها وصرف همته إليها. (عوض، ١٤٢٠، ٨١)

وقال أيضًا: والعربية خير اللغات والألسنة، والإقبال على تفهمها من الدين إذ هي أداة العلم ومفتاح التفقه، وقال في العربية: (أداة العلم، ومفتاح التفقه بالدين، وسبب صلاح المعاش). (السعيد، ٣)

وتأكيدا لما ذكر سابقا تقول (أبو الفضل، ١٤١٨، ٢٩) أن أسباب نشر اللغة العربية وتعليمها تتمثل في ما يلي:

١. نشر اللغة العربية تحدثًا وكتابة بين أبناء العالم المسلمين والناطقين بغير العربية، تحقيقًا لوحدة الأمة عن طريق توحيد لسانها باستخدام اللغة العربية، اللسان المبين.

٢. إعداد أبناء العالم الإسلامي وتأهليهم للقيام بالدور الحضاري الريادي المنوط بهم والذي يستوحي ويستمد تعاليمه من الشرع الحنيف ويستند إلى الدستور السماوي "القرآن الكريم" في إعمار الأرض وتحقيق خلافة الإنسان في الكون.

٣. خلق وعي إسلامي بين أبناء الأمة الإسلامية يكون هدفه الأول أساسًا هو العمل على ربطهم برباط الأخوة الإيمانية المتعارفين شعوبًا وقبائل الفاهمين لدورهم، المتفاهمين في شؤونهم بالحسنى، المحكمين الله فيما شجر بينهم.

٤. إعادة نشر العلوم الإسلامية وتوسيع قاعدتها ببسطها للبحث والدراسة والمناظرة بغية إفادة البشرية جمعاء بما أنتجته الحضارة المسلمة الإبداعية الفكرية من تراث خالد واستغلال شبكات المعلومات الإلكترونية في ذلك.

وبناء على ما سبق يتضح من الإطار النظري ما يأتي:

- تسهم البرامج التدريبية في تحقيق مهارات التدريس اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مما يتطلب التخطيط لها، وتنفيذها، وتقويمها بموضوعية.
- ضرورة أن تكون البرامج التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى متوافقة مع احتياجاتهم، ومتطلباتهم، والتوجهات الحديثة في تعليم اللغة وتعلمها.

إجراءات البحث:

يستعرض الباحث في هذا المحور عرضا لمنهج البحث، وخطواته، ومجتمعه، والخطوات التي اتبعت عند إعداد أدوات البحث ومواده، ومن ثم إجراءات تطبيق البحث، والمعالجة الإحصائية لبياناته، تمهيدًا لعرض النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها، وفيما يأتي توضيح ذلك:

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدية المنورة، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ الموافق ٢٠١٩/٢٠٢٠م، وبلغ عدد مجتمع البحث في وقت تطبيق التجربة (٢٥) معلمًا.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (١٩) معلمًا من معلمي العلوم الشـــرعية في الجامعة الإســـلامية بالمدينة المنورة، وقد روعي عند اختيار العينة أن يكونوا من المعلمين المستهدف تدريبهم على مهارات التدريس.

منهجا البحث:

استخدم البحث الحالي المنهجين الآتيين:

- المنهج الوصـفي: عند كتابة الإطار النظري للبحث، ووصـف إجراءاته، وإعداد أدواته.
- المنهج شـــبه التجريبي: وذلك عند تطبيق تجربة البحث على المعلمين، ونظرًا لأن البحث الحالي قدم برنامجًا تدريبًا مقترحًا وفقًا لمعايير الجودة، ومن ثم فـإن البرنامج لم يكن متوافرًا لأيـة مجموعـة من معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، فقد فضل الباحث أن يتبع التصـــميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة، مع تطبيق التقويم الذاتي للمعلمين.

إجراءات إعداد البحث ومادته التدريبية:

أولًا: إعداد استبانة مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية اللازمة لتدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

حيث تم إعداد الاستبانة وفقًا للخطوات الآتية:

١. الهدف من إعداد الاستبانة:

يتمثل الهدف من إعداد هذه الاستبانة تحديد مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية اللازمة لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وما ينبثق عن هذه المهارة من مؤشرات وبنود تحققها؛ لتنميتها لدى عينة البحث.

٢. مصادر إعداد الاستبانة:

من المصادر التي تم الاعتماد عليها عند إعداد الاستبانة:

- بعض الأدبيات التي تناولت مهارات التدريس، والدراسات التي أجريت حول الكفايات أو مهارات معلم العلوم الشرعية أو التربية الدينية أو الإسلامية بصورة عامة مثل دراسة الحديبي(٢٠١٥)، والخليفة (٢٠١٥)، ومسلم (٢٠١٥)، والحديبي (٢٠١٦)، وغيرها من الدراسات.
- خبرة الباحث وتخصصه.

٣. إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية ما يأتي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد الاستبانة.
- كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأي المحكم.
- ملحوظات، وضح فيها المقصود بكل من: مهارات التدريس، مؤشرات الأداء، مهارات التنفيذ.
- مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية اللازمة لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والمؤشرات الدالة على كل مؤشر.
- خانة لأبداء الملحوظات والآراء الإضافية.

وقد طلب من المحكمين قراءة الاستبانة، وإجراء التعديلات المناسبة وفق ما يأتي:

- وضع علامة (صح) في الخانة التي تتناسب ورأي المحكم من حيث:
- اتساق مؤشرات الأداء مع مهارات التدريس المنتمية إليها.
- وضوح وسلامة كل مهارة ومؤشر من الناحية العلمية.
- وضوح وسلامة كل مهارة ومؤشر من الناحية اللغوية.
- إضافة ما يرونه مناسبًا من مؤشرات لم ترد في الاستبانة.
- حذف المؤشرات التي لا تتناسب مع طبيعة تعليم العلوم الشرعية.

٤. ضبط الاستبانة:

لضبط الاستبانة، والتأكد من صدقها، ومناسبتها، تم ما يأتي:

- **عرض الاستبانة على المحكمين:**

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على سبعة من المختصين في مجال تعليم العلوم الشرعية بصورة عامة، والناطقين بلغات أخرى بصورة خاصة؛ للتأكد من صدق المهارات والمؤشرات المدرجة في الاستبانة، ومناسبتها لمعلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- **تعديل الاستبانة وفقا لآراء المحكمين:**

أشار المحكمون إلى مناسبة المهارات والمؤشرات المدرجة في الاستبانة.

وبذلك يكون تم ضبط الاستبانة، والتأكد من صدقها تحقيقًا للهدف التي حققت من أجله.

٥. صياغة قائمة نهائية بمهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية اللازمة لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

بعد إجراء التعديلات في الاستبانة وفقًا لآراء المحكمين، تمت صياغة قائمة نهائية بمهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية لمعلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، تضمنت سبع مهارات فرعية، تفرع عنها (٦٩) مؤشرًا من مؤشرات الأداء الدالة على التمكن من مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ثانيًا: إعداد استبانة معايير الجودة اللازمة لتصميم البرنامج التدريبي المقترح (الحديبي، ٢٠١٦).

تم الاعتماد على قائمة معايير الجودة اللازمة لتصميم البرنامج التدريبي المقترح الواردة في بحث الدكتور علي عبدالمحسن الحديبي (٢٠١٦م)، والمعنون: "فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والمنشور بمجلة كلية التربية بأسيوط في جمهورية مصر العربية.

حيث تضمنت القائمة النهائية لمعايير الجودة اللازمة لتصميم البرامج التدريبية أربعة مجالات رئيسة، انبثق منها ستة عشر معيارًا فرعيًا، تفرع عنها تسعة وثمانون مؤشرًا.

ثالثًا: إعداد برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير الجودة.

تم إعداد البرنامج التدريبي المقترح وفقًا لما يأتي:

تحديد أهداف البرنامج: تمثل الهدف الرئيس للبرنامج في تنمية مهارات التدريس اللازمة لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وقد تفرع عن هذا الهدف الرئيس خمسة أهداف فرعية هي:

- يعدد مهارات التدريس اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- يخطط لتعليم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بكفاءة.

- ينفذ دروس العلوم الشـــرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بكفاءة.
- يقوّم أداء متعلمي العلوم الشرعية الناطقين بلغات أخرى بكفاءة.
- يبدي اتجاهات إيجابية نحو تعليم العلوم الشرعية للناطقين بلغات أخرى.

مصادر إعداد البرنامج التدريبي:

تم إعداد البرنامج التدريبي المقترح بناء على: قائمة مهارات التدريس اللازمة لمعلمي العلوم الشـــرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقائمة معايير جودة تصـــميم البرامج التدريبية الواردة في دراســـة الحديبي (٢٠١٦م)، قام الباحث بإعداد البرنامج التدريبي المقترح، كما تم الرجوع إلى بعض الدراســـات والأدبيات التي تناولت معايير الأداء المهني، ومهارات التدريس لمعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

إعداد صورة أولية للبرنامج التدريبي:

تم إعداد صـــورة أولية للبرنامج التدريبي، اشـــتملت على أربع وحدات، الوحدة الأولى خاصــة بالتعريف بالبرنامج، والوحدات الثلاثة الأخرى، خاصــة بكل مجال من المجالات الرئيســة لمهارات التدريس اللازمة لمعلمي العلوم الشــرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وقد روعي عند إعداد محتوى البرنامج ما يأتي:

- التوافق مع معايير جودة تصميم البرامج التدريبية.

- تضمين مهارات التدريس اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى التي تم التوصل إليها.
- طبيعة تعليم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- طبيعة معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي.
- وضع أشكال ورسوم توضيحية داعمة.
- إيجابية المشارك (المتدرب) وتفاعله.

عرض الصورة الأولية للبرنامج التدريبي على المحكمين:

تم عرض محتوى البرنامج على ثلاثة من المختصين في المناهج وطرق التدريس، والتدريب للوقوف على آرائهم حول:

- مدى تحقيق محتوى البرنامج لأهدافه العامة والفرعية.
- مدى سلامة صياغة المحتوى من الناحية التربوية في ضوء الأهداف المنشودة في إعداده.
- مدى ملائمة صياغة المحتوى وتنظيمه لمعلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وقد أشار المحكمون إلى مناسبة البرنامج، وتحقيقه للأهداف العامة والفرعية المستهدفة منه. وعلى هذ يكون تم ضبط البرنامج، والتأكد من صدقه، وتحقيقه لأهدافه.

إعداد المواد، والوسائل، والوسائط، والأنشطة:

تم إعداد محتوى البرنامج التدريبي على شـــرائح العرض (power point) وكان يعرض إلكترونيًا من خلال الكمبيوتر المحمول على جهاز العرض الخارجي (data show)، بالإضافة إلى تنفيذ بعض الأنشطة أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي.

تحديد أساليب التقويم:

تمثلت أسئلة التقويم في:

- اختبار قبلي للبرنامج التدريبي.
- أسئلة متنوعة في البرنامج التدريبي.
- الأسئلة الشفوية والكتابية.
- التقويم المرحلي بعد الانتهاء من كل وحدة.
- التقويم العام على محتوى البرنامج في نهايته.
- اختبار بعدي للبرنامج التدريبي.
- استمارة تقويم محتوى البرنامج التدريبي من وجهة نظر المشاركين (المتدربين).
- استمارة تقويم بيئة التدريب من وجهة نظر المشاركين (المتدربين).
- استمارة تقويم البرنامج التدريبي من وجهة نظر الميسر (المدرب).

صياغة البرنامج التدريبي في صورته النهائية:

تمت صياغة البرنامج التدريبي في صورته النهائية بعد التأكد من مناسبته، وتغطيته لمهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية

الناطقين بلغات أخرى، وصياغته وفقًا لمعايير الجودة، وتوفير الوسائط والوسائل اللازمة له، وتوفير أساليب تقويمه.

رابعًا: إعداد اختبار مهارات التدريس اللازمة لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

تم إعداد هذا الاختبار وفقا لما يأتي:

- **تحديد الهدف من الاختبار**: هدف الاختبار إلى قياس مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- **تحديد مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية التي يقيسها الاختبار**: يقيس الاختبار مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وهي التي تم التوصل إليها من خلال استبانة مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية اللازمة لتدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وما انبثق عنها من سبع مهارات، و (٦٩) مؤشرًا فرعيًا.
- **صياغة تعليمات الاختبار**: صيغت تعليمات لمطبق الاختبار، وأرى للمستجيبين، ودونت هذه التعليمات في بداية الاختبار، وقد تم التأكيد أن هذا الاختبار يتم على مراحل، وليس على مرحلة واحدة، حيث أن كل

مهارة من المهارات الرئيسة لهذا الاختبار يمثل مرحلة يتم تقويمها على حدة، حتى وإن كان هناك ترابط وتكامل بينها.

- **صياغة مفردات الاختبار**: صيغت مفردات الاختبار في صورة سبعة أسئلة، علم العلوم الشرعية بتنفيذ المطلوب وفقا لكل سؤال، مراعاة أن هناك أداءات يقوم بها المعلم كتابة، قد ترك للمعلم (المستجيب) إجابته فيها في ورقة الاختبار، وهناك أداءات ينفذها المعلم داخل الصف، وهي التي يتم ملاحظة المعلم فيها ملاحظة مباشرة ومقصودة.
- **إعداد الصورة الأولية للاختبار**: تكون الاختبار من سبعة أسئلة، روعي في صياغتها أن تعكس مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية اللازمة لتدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بصورة مباشرة، وفقًا للمهارات والمؤشرات التي تم التوصل إليها.
- **عرض الاختبار في صورته الأولية على المحكمين**: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على خمسة من المختصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى(ملحق)، وقد أشاروا إلى مناسبة الاختبار لما وضع له.
- **تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية**: تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على مجموعة من المعلمين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، بلغ عددهم (٩) معلمين، وهم جميعا يقومون بتعليم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات

أخرى. وبعد انتهاء تقدير مهارات تنفيذ دروس العلوم الشـــرعية اللازمة لتدريس العلوم الشـــرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى لديهم في محاور الاختبار جميعها، تم تفريغ النتائج للقيام بما هدف إليه التطبيق الاستطلاعي من حساب ثبات الاختبار، وصدقه، وزمنه، وهذا ما سيتضح فيما يأتي:

ثبات الاختبار: يقصـد به إعطاء الاختبار النتائج نفسـها أو نتائج قريبة منها، إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفســهم، أو لهم الخصــائص نفســها، وي الظروف نفسها، أو ظروف مشابهة.

وتعد طريقة ألفا كرونباخ إحدى المعادلات التي تســتخدم لحســاب الاتســاق الداخلي للاختبار، وبتطبيق هذه المعادلة من خلال برنامج الحزمة الاحصــائية للعلوم الاجتماعية (spss) وجد أن معامل ثبات الاختبار يساوي (٠,٩٣٨).

صــدق الاختبار: يقصــد به مقدرته على قياس ما وضــع لأجله، وللتأكد من صدق الاختبار تم استخدام ما يأتي:

- صــدق المحكمين: تم التأكد من أن مفردات الاختبار صــادقة بعد عرضــها على المحكمين.
- الصــدق الاحصــائي: وهو عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات، ومن ثم فإن قيمة الصــدق الاحصــائي للاختبار (٠,٩٦٩)، وهي قيمة تشــير إلى صدق الاختبار.

- الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار من خلال برنامج (spss)، وذلك باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مهارة من مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية اللازمة لتدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى السبعة للاختبار مع الدرجة الإجمالية، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجات مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية اللازمة لتدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى مع الدرجة الكلية

المهارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارات التمهيد أو التهيئة	٠,٨٩٢	٠,٠١
مهارات إدارة الصف بفاعلية	٠,٧٠٢	٠,٠١
مهارات استخدام إستراتيجيات	٠,٩٢٩	٠,٠١
مهارات استخدام الوسائل	٠,٨٥٢	٠,٠١
مهارات تنفيذ الأنشطة التعليمية	٠,٨٣٧	٠,٠١
مهارات التواصل مع المتعلمين	٠,٨٥١	٠,٠١
مهارات غلق الدرس	٠,٨٠٩	٠,٠١

يتضح من الجدول (١) السابق أن قيم معادلات الارتباط تراوحت بين (.. – ..) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يعني أن عبارات الاختبار متسقة مع بعضها البعض.

خامسًا: إعداد بطاقة تقدير مهارات التدريس اللازمة لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

تم إعداد هذه البطاقة وفقا لما يأتي:

- تحديد الهدف من البطاقة: هدفت هذه البطاقة إلى تقدير مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية اللازمة لتدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وفقا للمهارات والمؤشرات التي تم التوصل إليها.
- تحديد مهارات ومؤشرات الأداء التي يتم تقديرها: تم اعتبار المهارات السبعة، وما انبثق عنها من مؤشرات، هي ما يتم تقدير أداء مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية اللازمة لتدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوئها.
- صياغة تعليمات البطاقة: صيغت تعليمات لمن يقوم بتقدير أداء مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية اللازمة لتدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ودونت في بداية البطاقة.
- إعداد الصورة الأولية للبطاقة: تكونت البطاقة في صورتها الأولية من سبع مهارات، والمؤشرات الدالة على كل مهارة، ودون أمام كل مؤشر الدرجة التي يقدر أداء المعلم على ضوئها.

- عرض البطاقة في صورتها الأولية على المحكمين: تم عرض البطاقة في صورتها الأولية على خمسة من المختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (ملحق)، وقدر أشاروا إلى مناسبة البطاقة للهدف الذي صممت من أجله.
- صياغة بطاقة تقدير أداء مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية اللازمة لتدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورتها النهائية: تكونت البطاقة في صورتها النهائية (ملحق) مما يأتي:
  - تعليمات استخدامها.
  - بيانات يدونها القائم بتقدير أداء مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية اللازمة لتدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، تضمنت: اسم المعلم، الجنسية، التاريخ، الموضوع، اسم القائم بتقدير الأداء.
  - جدول عام لتفريغ الدرجات موضح فيه: المهارة، مؤشر الأداء، درجة المهارة، درجة مؤشر الأداء.
  - جدول يتضمن مهارات ومؤشرات أداء مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية اللازمة لتدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، لتقدير الأداء وفقا لكل مؤشر من مؤشرات الأداء على حدة، وذلك من خلال تتدرج مقسم إلى محورين رئيسين: (يؤدي) و (لا يؤدي).

في محور (يؤدي) تم تحديد خمسة مستويات هي: يؤدي بدرجة كبيرة جدا (٥)، يؤدي بدرجة كبيرة (٤)، يؤدي بدرجة متوسطة (٣)، يؤدي بدرجة ضعيفة (٢)، يؤدي بدرجة ضعيفة جدا (١).

وفي محور (لا يؤدي) كان مستوى واحدا هو لا يؤدي (٠). وذلك وفقًا للجدول الآتي:

جدول(٢)

نموذج تقدير مستويات تقدير أداء مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية اللازمة لتدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وفقا لكل مؤشر

يؤدي					لا يؤدي
بدرجة كبيرة جدا ٥	بدرجة كبيرة ٤	بدرجة متوسطة ٣	بدرجة ضعيفة ٢	بدرجة ضعيفة جدا ١	٠

تجربة البحث:

تمت تجربة البحث وفقا للخطوات الآتية:

- **اختيار عينة البحث التجريبية:** تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية من معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى المطلوب تدريبهم على مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية، حيث كان عددهم (٢٥) معلما، وبسبب عدم انتظام البعض في الحضور والمشاركة تم تطبيق تجربة البحث على (١٩) معلما فقط.

- **التطبيق القبلي** لاختبار أداء مهارات تنفيذ دروس العلوم الشـــرعية اللازمة لتدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: حيث تم تطبيقه قبليا؛ بهدف الوقوف على المســـتوى الأولي لعينة البحث في مهارات تنفيذ دروس العلوم الشـــرعية، وللمقارنة بين مســـتويات أدائهم قبل التجربة وبعدها.
- **تطبيق البرنامج التدريبي المقترح**: تم تطبيق البرنامج التدريبي المقترح القائم على معايير الجودة على عينة البحث في الفصـــل الدراســـي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ الموافق ٢٠١٩/٢٠٢٠م.
- **التطبيق البعدي** لاختبار أداء مهارات تنفيذ دروس العلوم الشـــرعية اللازمة لتدريس العلوم الشـــرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح، تم تطبيق اختبار أداء مهارات تنفيذ دروس العلوم الشـــرعية، وما يرتبط به من بطاقة تقدير أداء تقدير أداء مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية اللازمة لتدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على عينة البحث تطبيقا بعديا، للمقارنة بين متوســطات الدرجات التي حصــلوا عليها في التطبيقين القبلي والبعدي؛ وذلك للتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على معايير الجودة في تنمية مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية اللازمة لتدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- **المعالجة الاحصائية لبيانات البحث:** تمثلت المعادلات التي استخدمت في البحث الحالي في: معامل الثبات لألفا كرونباخ، ومعامل الصدق، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعادلة اختبار (ت)، ومعادلة مربع إيتا لحساب حجم التأثير.

وفيما يأتي عرض للنتائج من خلال المعالجة الاحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها:

نتائج البحث:

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة: ما مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية اللازمة لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

تم التوصل إلى قائمة مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية اللازمة لتدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، تضمنت (٧) مهارات، انبثق عنها (٦٩) مؤشرًا، وذلك كما يأتي:

المهارة الفرعية الأولى: يمهد للدرس بشكل صحيح:

١. ينوع في أساليب التمهيد.
٢. يستخدم التمهيد لإثارة انتباه المتعلمين.
٣. يراعي ارتباط التمهيد بموضوع الدرس.
٤. يربط موضوعات الدرس بخبرات المتعلمين السابقة.

٥. يراعي الزمن المخصص للتمهيد.

٦. يراعي مناسبة التمهيد لمستوى المتعلمين.

٧. يراعي مناسبة التمهيد لعمر المتعلمين.

المهارة الفرعية الثانية: يدير الصف بفاعلية:

٨. يدير وقت الدرس بكفاءة.

٩. يختار الوقت المناسب لبدء الدرس.

١٠. يختار الوقت المناسب لعرض الأسئلة الصفية.

١١. يتناول مضوع الدرس بشكل منطقي تسلسلي.

١٢. يضبط الصف ولا يسمح بالخروج عن موضوع الدرس.

١٣. يتعامل مع المتعلمين وفقا لأنماطهم المختلفة.

١٤. ينوع في التعزيزات لاستمرار دافعية المتعلمين.

١٥. يستخدم أساليب النصح والإرشاد لمواجهة المشكلات الصفية.

المهارة الفرعية الثالثة: يستخدم استراتيجيات التدريس بفاعلية:

١٦. ينوع في استراتيجيات التدريس وفقا لطبيعة الدرس.

١٧. يستخدم استراتيجيات تدريس حديثة.

١٨. يراعي الخطوات الإجرائية لكل استراتيجية يستخدمها في الموقف التعليمي.

١٩. يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء تطبيق الاستراتيجية.

٢٠. يستخدم استراتيجيات تدريسية تحقق مخرجات التعلم.

٢١. يوظف مجموعة من الاستراتيجيات لإشراك المتعلمين في تعلم فاعل.

٢٢. يستخدم استراتيجيات تدريس تراعي الزمن المخصص للدرس.

٢٣. يستخدم استراتيجيات تدريس تراعي عدد المتعلمين.

٢٤. يستخدم استراتيجيات تدريس تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

٢٥. يستخدم استراتيجيات تدريس تسهم في تنمية المفاهيم الشرعية للمتعلمين.

٢٦. يستخدم استراتيجيات تدريس تسهم في تنمية القيم لدى المتعلمين.

المهارة الفرعية الرابعة: يستخدم الوسائل التعليمية استخداما سليما:

٢٧. يوظف الوسيلة في التمهيد.

٢٨. يعرض الوسيلة في الوقت المناسب.

٢٩. يضع الوسيلة في المكان المناسب لها.

٣٠. يربط بين الوسيلة وموضوع الدرس.

٣١. يربط بين الوسيلة ومخرجات التعلم المستهدفة.

٣٢. يوفر الجو الملائم لعرض الوسيلة.

٣٣. يعرض الوسيلة بشكل شائق.

٣٤. يعلق على الوسيلة في أثناء العرض.

٣٥. يوظف مصادر التعلم المتوافرة في البيئة المحلية أثناء عملية التدريس.

٣٦. يستخدم الوسائل البصرية المناسبة لطبيعة الدرس.

٣٧. يستخدم الوسائل السمعية المناسبة لطبيعة الدرس.

٣٨. يستخدم الوسائل البصرية/السمعية المناسبة لطبيعة الدرس.

٣٩. يوظف التقنيات الحديثة في التدريس.

٤٠. يستخدم الوسيلة في تقويم المتعلمين.

المهارة الفرعية الخامسة: ينفذ الأنشطة بطريقة ملائمة:

٤١. ينوع في الأنشطة لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٤٢. يستفيد من النشاط في تحقيق استمرارية الدافعية لدى المتعلمين.

٤٣. يربط بين النشاط وموضوع الدرس.

٤٤. يراعي تحقيق النشاط لمخرجات التعلم المستهدفة.

٤٥. يشرك المتعلمين في تنفيذ الأنشطة.

٤٦. يراعي أن يتسم النشاط بالمرونة.

٤٧. يراعي أن يوفر النشاط خبرات تعلم تساعد على ربط المتعلمين بالبيئة المحيطة.

٤٨. يستفيد من خبرات المتعلمين السابقة في تنفيذ النشاط.

٤٩. يهيئ من خلال النشاط بيئة تعليمية تنمي التفكير.

٥٠. يراعي أن يشجع النشاط المتعلمين على تحمل مسئولية تعلمهم.

٥١. يراعي أن يوفر النشـــاط خبرات تعلم تســـاعد على ربط المتعلمين بالعلوم الشرعية.

المهارة الفرعية السادسة: يتواصل مع المتعلمين بفاعلية:

٥٢. يوفر بيئة تعليمية آمنة.

٥٣. يتفاعل مع المتعلمين أثناء الدرس.

٥٤. يستخدم لغة عربية مناسبة لمستوى المتعلمين.

٥٥. يشارك أكبر عدد من المتعلمين أثناء تعلمهم.

٥٦. يتعامل مع المتعلمين برفق ولين.

٥٧. يستخدم عبارات خالية من التوبيخ والنقد.

٥٨. يستخدم عبارات التعزيز لتشجيع المتعلمين على التعلم.

٥٩. يشوق المتعلمين للتعلم.

٦٠. يستجيب لأسئلة المتعلمين.

٦١. يوزع بصره جيدًا على المتعلمين.

٦٢. يوظف تحركاته داخل قاعة الدرس بما يخدم التعلم.

٦٣. يتحدث بصوت واضح للمتعلمين جميعًا.

المهارة الفرعية السابعة: يغلق الدرس بصورة جيدة:

٦٤. يلخص الدرس للمتعلمين.

٦٥. يعقب على النقاط الرئيسة في موضوع الدرس.

٦٦. يشارك المتعلمين في غلق الدرس.

٦٧. يغلق الدرس في الوقت المناسب.

٦٨. يكلف المتعلمين بالواجبات المنزلية المتعلقة بالدرس.

٦٩. يكلف المتعلمين بمهمات عن الدرس القادم.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: ما معايير الجودة اللازمة لتصميم البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

تم الاعتماد على قائمة معايير الجودة اللازمة لتصميم البرنامج التدريبي المقترح الواردة في بحث الدكتور علي عبدالمحسن الحديبي (٢٠١٦م)، والمعنون: "فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والمنشور بمجلة كلية التربية بأسيوط في جمهورية مصر العربية.

حيث تضمنت القائمة النهائية لمعايير الجودة اللازمة لتصميم البرامج التدريبية أربعة مجالات رئيسة، انبثق منها ستة عشر معيارًا فرعيًا، تفرع عنها تسعة وثمانون مؤشرًا.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة: ما مكونات برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

تمت صياغة البرنامج التدريبي لمعلمي العلوم الشرعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج السؤالين الأول، والثاني، بالإضافة إلى الإفادة مما ورد في الأدبيات والدراسات التي تم الإشارة إليها في الإطار النظري للبحث، وقد تكون هذا البرنامج من ثلاث وحدات رئيسة (ملحق).

الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة : ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على معايير الجودة في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بحساب الفرق بين متوسطي درجات المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي باستخدام اختبار "ت"، كما قام بحساب قيمة حجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا، وذلك بعد تطبيق اختبار مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تطبيقا قبليا وبعديا، وتم رصد النتائج في تنمية مهارات تنفيذ تدريس العلوم الشرعية بصورة إجمالا، وكل مهارة على حدة.

وفيما يأتي توضيح للنتائج التي تم التوصل إليها:

أولا: فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات تدريس العلوم الشرعية بصورة إجمالية

نظرا لأن البحث الحالي استخدم التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة مع التطبيقين القبلي والبعدي، فقد تم حساب قيمة "ت"، لمتوسطين مرتبطين ومتساويين في العدد.

لذلك قام الباحث بحساب متوسط الفرق بين درجات المتعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام معادلة اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين.

ويوضـــح الجدول الآتي قيمة "ت" للفرق بين متوســـطي درجات معلمي العلوم الشـــرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة تنفيذ دروس العلوم الشرعية.

جدول (٣)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المتوسطين، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية (ن=١٩)

البيان / البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة [ت]	الدلالة الإحصائية
مهارات تدريس العلوم الشرعية إجمالا	القبلي	٢٠,٣٧	٨,٥٧	٢١,٠٠	١٨	١٢,٠٧	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)
	البعدي	٤١,٣٧	٤,١٤				

يتضح من الجدول (١) السابق أن قيمة (ت المحسوبة) تساوي (١٢,٠٧) وهي أكبر من قيمة (ت الجدولية) والتي تساوي (٢,٨٦١) لدرجة حرية ١٨ عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن هناك فرقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسـطي درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لصـالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد على أن اســـتخدام البرنامج المقترح القائم على معايير الجودة قد أدى إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصـائية في تنمية مهارات تنفيذ دروس العلوم الشـرعية لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وكذلك قام الباحث بحساب قيمة (حجم التأثير) باستخدام معادلة حجم التأثير وفقا لمعادلة مربع إيتا؛ نظرا لأن الدالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات مجموعة أو أكثر ليست كافية لبيان أهمية ذلك الفرق، وما يمكن أن يترتب عليه من قرارات.

والجدول الآتي يوضح قيمة حجم تأثير استخدام البرنامج التدريبي القائم على معايير الجودة في تنمية مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وفقا لمعادلة مربع إيتا.

جدول (٤)

قيم "ت، و$\eta 2$،و d" ومستوى الدلالة في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية إجمالا

البعد / البيان	قيمة "ت"	قيمة $\eta 2$	قيمة d	مستوى الدلالة
مهارات تدريس العلوم الشرعية إجمالا	١٢,٠٧	٠,٨٩	٥,٦٩	تأثير مرتفع

يتضح من الجدول (٢) السابق أن قيمة حجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا، قد تعدت نسبة (٠,٦) مما يدل على أن استخدام البرنامج المقترح القائم على معايير الجودة قد أدى إلى تنمية مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وهذا يدعم النتيجة التي تم التوصل إليها.

ثانيا: فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية كل مهارة على حدة من مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية:

يوضح الجدول الآتي قيمة "ت" ودلالتها فيما يخص تنمية كل مهارة من مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

جدول (٥)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المتوسطين، ودرجة الحرية، وقيمة" ت" ودلالتها في التطبيقين: القبلي، والبعدي لكل مهارة من مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية على حدة (ن=١٩)

البيان / البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة [ت]	الدلالة الإحصائية
مهارات التمهيد أو التهيئة	القبلي	٢,٦٨	١,١٦	٢,٢١	١٨	٨,١٥	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)
	البعدي	٤,٨٩	٠,٤٦				
مهارات إدارة الصف بفاعلية	القبلي	٢,١٦	١,٠١	٢,٣٢	١٨	٩,٥٥	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)
	البعدي	٤,٤٧	٠,٦١				
مهارات استخدام إستراتيجيات التدريس	القبلي	٢,٠٥	١,٣٩	٢,٤٢	١٨	٩,٨٦	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)
	البعدي	٤,٤٧	٠,٥١				
مهارات استخدام الوسائل التعليمية	القبلي	٢,٤٧	١,٣١	٢,١٦	١٨	٩,٢٧	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)
	البعدي	٤,٦٣	٠,٥٠				
مهارات تنفيذ الأنشطة التعليمية	القبلي	٢,٢٦	١,١٥	٢,٢٦	١٨	٩,٤٣	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)
	البعدي	٤,٥٣	٠,٦١				
مهارات التواصل مع المتعلمين	القبلي	٢,٢٦	١,١٠	٢,٢٦	١٨	١٠,٥٧	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)
	البعدي	٤,٥٣	٠,٥١				
مهارات غلق الدرس	القبلي	٢,١٦	١,٣٤	٢,٦٣	١٨	٨,٠٦	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)
	البعدي	٤,٧٩	٠,٥٤				

يتضح من الجدول (٣) السابق أن قيمة (ت المحسوبة) تساوي (٨,١٥) بالنسبة للمهارة الأولى (مهارات التمهيد أو التهيئة)، وتساوي (٩,٥٥) بالنسبة للمهارة الثانية (مهارات إدارة الصف بفاعلية)، وتساوي (٩,٨٦) بالنسبة للمهارة الثالثة (مهارات استخدام إستراتيجيات التدريس)، وتساوي (٩,٢٧) بالنسبة للمهارة الرابعة (مهارات

استخدام الوسائل التعليمية)، وتساوي (٩,٤٣) بالنسبة للمهارة الخامسة (مهارات تنفيذ الأنشطة التعليمية)، وتساوي (١٠,٥٧) بالنسبة للمهارة السادسة (مهارات التواصل مع المتعلمين)، وتساوي (٨,٠٦) بالنسبة للمهارة السابعة (مهارات غلق الدرس)، وهذه القيم جميعها أكبر من قيمة (ت الجدولية) والتي تساوي (٢,٨٦١) لدرجة حرية (١٨) مما يدل على أن هناك فرقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد أن البرنامج المقترح القائم على معايير الجودة كان له تأثير إيجابي في تنمية مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وللتأكد من هذه النتيجة تم حساب حجم التأثير لبعدي الاختبار وفقا لمعادلة مربع إيتا، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٦)

قيم "ت، و$\eta 2$،و d" ومستوى الدلالة في تنمية كل مهارة من مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية على حدة

البعد / البيان	قيمة "ت"	قيمة $\eta 2$	قيمة d	مستوى الدلالة
مهارات التمهيد أو التهيئة	٨,١٥	٠,٧٩	٣,٨٤	تأثير مرتفع
مهارات إدارة الصف بفاعلية	٩,٥٥	٠,٨٤	٤,٥٠	تأثير مرتفع
مهارات استخدام إستراتيجيات التدريس	٩,٨٦	٠,٨٤	٤,٦٥	تأثير مرتفع
مهارات استخدام الوسائل التعليمية	٩,٢٧	٠,٨٣	٤,٣٧	تأثير مرتفع
مهارات تنفيذ الأنشطة التعليمية	٩,٤٣	٠,٨٣	٤,٤٥	تأثير مرتفع
مهارات التواصل مع المتعلمين	١٠,٥٧	٠,٨٦	٤,٩٨	تأثير مرتفع
مهارات غلق الدرس	٨,٠٦	٠,٧٨	٣,٨٠	تأثير مرتفع

يتضح من الجدول (٤) السابق أن قيمة حجم التأثير في المهارات التسعة زادت جميعها عن (٠,٦)، مما يدل على أن البرنامج المقترح كان له تأثير مرتفع في تنمية كل مهارة على حدة من مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وهذا يدعم النتيجة التي تم التوصل إليها وعرضت في الجدول السابق.

تفسير النتائج:

توصل البحث الحالي إلى قائمة مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، تضمنت سبعة مهارات فرعية، تفرع عنها ٦٩ مؤشرا، وهذه المهارات روعي عند تدريب معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى أن تكون مرتبة ترتيبا منطقيا من ناحية، وأن تكون قابلة للتطبيق المباشر من ناحية أخرى.

ولذلك يمكن القول إن بناء هذه المهارات والمعايير والمؤشرات تتوافق مع التوجهات الحديثة الذي يرى أهمية بناء برامج إعداد المعلم على ضوء المستويات المعيارية المناسبة له.

وعلى هذا يتفق البحث الحالي مع بعض ما أشار إليه كل من:

- الحديبي (٢٠١٥): الذي قدم تصورا مقترحا لمعايير معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، قسم فيه هذه المعايير إلى ثلاثة أنواع: المعايير الأكاديمية، والمعايير المهنية، والمعايير الثقافية، بلغ عدد المعايير

(٧٣) ثلاثة وسبعون معاييرا، انبثق عنها (٥٦٧) خمسمائة وسبعة ستون مؤشرا.

- مسلم (٢٠١٥): الذي قدم وصفا لمعايير تنفيذ الدرس اللغوي، وقسمها إلى ثلاثة وعشرين معيارا، وكل معيار انبثق عنه عدد من المؤشرات، وتمثلت المعايير في الآتي: (عرض الدرس اللغوي وشرحه، تدريب الطلاب على المهارات اللغوية المستهدفة في الدرس اللغوي، توظيف الأنشطة اللغوية الوظيفية والإبداعية توظيفا مناسبا، استخدام السبورة المدرسية استخداما صحيحا في الدرس اللغوي).
- الحديبي (٢٠١٦): الذي وضع برنامجا تدريبيا قائما على معايير الجودة في تنمية معاير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، حيث اشتملت قائمة المعايير على ثلاثة مجالات رئيسة، انبثق عنها سبعة وعشرون معيارا، وتفرع منها ٢٠٧ مؤشرا.

ووفقا للبيانات التي وردت في الجداول (١،٣) والتي دلت على أن استخدام البرنامج التدريبي المقترح القائم على معايير الجودة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى سواء في المهارات إجمالا، أم كل مهارة على حدة، أو في المعايير الخاصة بكل مهارة، وهذا ما يؤكده ما ورد في الجداول (٢،٤)، فإن الباحث يعزو هذا التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي المقترح إلى ما يأتي:

- تصـــميم البرنامج التدريبي بناء على معايير الجودة، كان ســـببا في ترتيبه، وتنظيمه، وإخراجه بطريقة تجعل المعلمين يشـعرون بأهمية كل جزئية من أجزاء البرنامج.
- كتابة المخرجات المتوقع للبرنامج بصـــورة عامة، ولكل وحدة من وحداته في البداية، جعل المتدرب يتعرف المطلوب والمتوقع منه قبل البدء في البرنامج التدريبي.
- تنوع الطرائق والاســـتراتيجيات التي تم اســـتخدامها في البرنامج التدريبي كان سببا في تلبية متطلبات أنماط التعلم والتدريب لدى المتدربين في البرنامج.
- تنوع التدريبات والأنشطة التي تم استخدامها في البرنامج التدريبي أسهمت في تحقيق المخرجات المطلوبة.
- التركيز على الجانب التطبيقي وليس النظري كان له دور كبير في أثناء تطبيق البرنامج التدريبي، مما جعلهم يركزون على اكتســـاب مهارات تنفيذ دروس العلوم الشـــرعية وما ينبثق عنها من معايير ومؤشـــرات وتطبيقها عمليا بعد التعرف على متطلباتها.
- التقويم المستمر لجلسات البرنامج التدريبي كان يسهم في تعرف على مستوى كل متدرب في جميع أجزاء البرنامج، فكان تغذية راجعة للمدرب والمتدرب؛ لمعرفة نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف لعلاجها.

وبهذه النتيجة يتفق البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت في نتائجها إلى تنمية مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

توصيات البحث:

بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- بناء على قائمة مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى التي تم التوصل إليها، يمكن التوصية بضرورة اعتماد هذه المهارات في بناء برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتدريبهم، وتقويم أدائهم بناء عليها، حيث روعي فيها التكامل والتوازن، واتساقها مع التوجهات الحديثة في مهارات التدريس بصورة عامة، ومهارات معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بصورة خاصة.
- ضرورة الاهتمام ببناء البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على معايير الجودة، بحيث يتوافر فيها الجوانب العلمية والفنية والشكلية المطلوبة.
- مواكبة المستجدات في تخصص تعليم العلوم الشرعية للناطقين بلغات أخرى عن طريق توجيه البرامج التدريبية المتنوعة؛ يتمكنون فيها من تنمية مخرجات التعلم لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

مقترحات البحث:

أما عن المقترحات التي يمكن تقديمها بناء على ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج وتوصيات فهي كما يأتي:

- فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية مهارات التخطيط لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية مهارات التقويم لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة واحتياجاتهم التدريبية.

المراجع:

ابن تيمية، أحمد عبدالحليم (١٤١٩.)، اقتضاء الصراط المستقيم، الرياض، دار عالم الكتب.

أبو الفضل، منى (١٤١٨)، المنظور الحضاري في دراسة النظم السياسية العربية، مجلة إسلامية المعرفة، العدد التاسع، السنة الثالثة، صفر/ ربيع الأول.

التويجري، عبدالعزيز عثمان (٢٠٠١)، مشروع الايسيسكو لكتاب اللغات الأفريقية بالخط العربي ووضع معجم عربية لها، القاهرة، مجلة مجمع اللغة العربية.

الحديبي، علي عبدالمحسن (٢٠١٥)، تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية، المجلد ٣٨.

الحديبي، علي عبدالمحسن (٢٠١٦)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسيوط، مجلة كلية التربية، المجلد ٣٢، العدد٣.

حمادة، محمد المفرج، بدرية المطيري، عفاف (٢٠٠٦)، الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، وزارة التربية الكويتية.

الخليفة، حسن جعفر (٢٠١٥)، معايير تخطيط الدرس اللغوي، الرياض، مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية، سلسلة مباحث لغوية، العدد ١٣.

رضا، أكرم (٢٠٠٣)، برنامج تدريب المدربين: كيف تكون مدربًا مؤثرًا، دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة.

السعيد، لبيب (د.ت)، الجمع الصوتي للقرآن، القاهرة، دار المعارف، ص٣.

عبد الرحمن صالح عبد الله، ناصر أحمد الخوالدة، محمد عبدالله الصمادي، مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها، عمان، دار الفرقان، ١٤٢٢هـ.

العتيبي، عبدالله بن محمد ، والحديبي، علي عبدالمحســـن ، وحميد الدين، نصـــار محمد ، وآدم، آدم أحمد (١٤٣١)، مشـــروع وثيقة منهج مقررات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مشـــروع علمي، المدينة المنورة، الجامعة الإسلامية، عمادة البحث العلمي.

عوض، أحمد عبده (١٤٢٠)، في فضل اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، ص٨١.

محمد، علي إسماعيل (١٩٩٨)، فاعلية العلوم الشـــرعية في تنمية مهارات الكتابة العربية لدى تلاميذ المدرســـة الإعدادية، دراســـات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصـــرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ٥٢، سبتمبر.

مســلم، حســن أحمد (٢٠١٥)، معايير تنفيذ الدرس اللغوي ودعم وتعزيزه، ، الرياض، مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية، سلسلة مباحث لغوية، العدد ١٣.

اليحيى، عبدالله ســعد (١٩٩٦)، الكفايات التدريســية اللازمة لمعلمي العلوم الشــرعية وتقويم أدائهم في ضوئها، بحث منشور، رابطة التربية الحديثة، يوليو.

References

Ibn Taymiyyah, A. (1998). *Iqtidaa Al Siratt Al Mustaqeem*. Riyadh: Dar Aalam Al Kutub.

Abu Al Fdl, M. (1997). Al Mndhwr Al Hdari Fi Drast An Ndhm As Syasyt Al ‘Rbyh. *Mjlt Islamyt Al M‘rfh*, *9*.

At Twyjri, A. (2001). Mshrw‘ Al Aysyskw Lktab Al Lghat Al Afryqyt Balkht Al ‘Rbi Wwd‘ M‘jm ‘Rbyt Lha. *Mjlt Mjm‘ Al Lght Al ‘rbyt Balqahrh*.

Al Hedaibi, A. (2015). *Tswr Mqtrh Lbrnamj I‘dad Monument Al ‘Lwm Ash Shryt Lmtlmi Al Lght Al ‘Rbyh* (38th ed.).

Al Hedaibi, A. 2016. Fa‘lyt Brnamj Tdrybi Qa′m ‘aLa M‘ayyr Al Jwdt Fi Tnmyt M‘ayyr Al Ada′ Al Mhni Lda M‘lmi Al Lght Al ‘Rbyt Llnatqyn Blghat Akhra. *Mjlt College At Trbyh*, 32(3).

Hmadt, M., Al Mfrj, b., & Al Mtyri, '. (2006). *Al Atjahat Al M'āsrt Fi I'dad Al M'lm Wtnmyt/h Mhny*. Wzart At Trbyt Al Kwytyh

Al Khlyfh, H., 2015. M'ayyr Tkhtyt Ad Drs Al Lghwi. *Ar Ryad King 'Abdullah Ad Dwli Lkhdmt Al Lght Al 'Rbyt Slslt Mbahth Lghwyh Station*, (13).

Rda, A. (2003). *Brnamj Tdryb Al Mdrbyn Kyf Tkwn Mdrb M'thr*. Al Qahrh: Dar At Twzy' Wannshr Al Islamyh.

As S'yd, L. (2020). *Al Jm' As Swti Llqran* (p. 3). Al Qahrt Dar Al M'arf.

'Abdullah, '., Al Khwaldah, N. and As Smadi, M., 2001. *Mdkhl Ila At Trbyt Al Islamyt Wtrq Tdrysha*. 'Man: Dar Al Frqan.

Al 'Tybi, A., Al Hedaibi, A., Hmyd Ad Dyn, N., & Adam, A. (2010). Mshrw' Wthyqt Mnhj Mqrrat M'hd T'lym Al Lght Al 'Rbyt Lghyr An Natqyn Bha Mshrw' 'Lmi. *'madt Al Bhth Al 'lmy Al Jam't Al Islamyh*.

'Wd, A. (1999). *Fi Fdl Al Lght Al 'Rbyh* (p. 81). Al Ktab Llnshr Station.

Mohammed, A. (1998). Fa'lyt Al 'Lwm Ash Shr'yt Fi Tnmyt Mharat Al Ktabt Al 'Rbyt Lda Tlamydh Al Mdrst Al I'dadyt Drasat Fi Al Mnahj Wtrq At Tdrys. *Al Jm'yt Al Msryt Llmnahj Wtrq At Tdrys*, *52*.

Mslm, H., 2015. M'ayyr Tnfydh Ad Drs Al Lghwi Wd'm Wt'zyzh. *Ar Ryad King 'Abdullah Ad Dwli Lkhdmt Al Lght Al 'Rbyt Slslt Mbahth Lghwyh Station*, (13).

Al Yhya, A. (1996). Al Kfayat At Tdrysyt Al Lazmt Lm'lmi Al 'Lwm Ash Shr'yt Wtqwym Ada'hm Fi Dw'ha. *Rabtt At Trbyt Al Hdythh*.

SECOND LANGUAGE ACQUISITION THROUGH THE FLIPPED LEARNING PARADIGM: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

نموذج التعلم المقلوب في اكتساب اللغة الثانية :

مراجعة للدراسات السابقة

د.سلطان بن عبدالعزيز الملحس

الأستاذ المساعد بالجامعة الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-002-009

ABSTRACT

The objective of this study is to examine the findings of the literature review in relation to the flipped learning paradigm (FLP) in the field of Second language acquisition (SLA). In order to conduct the study, a total of 31 articles were analyzed. The study conducted a systematic review of the influences of the FLP on the teaching practices of (SLA). Numerous online databases were searched to identify relevant articles published between 2014 and 2020. The study illustrated that FLP can empower students to participate more actively in their learning activities by giving students more freedom to construct their knowledge. Moreover, active learning activities in the class within the model was positively affect the classroom engagement levels of the students. This may be due to the students performing the activities in class with the guidance of the teacher and the teacher giving immediate feedback. The study also showed the challenges associated with FLP that may guide teachers and students in utilizing FLP in language acquisition. Although academic studies into the effectiveness of FLP for language learning have been largely confined to English as a second language (ESL), however, the findings of the study are likely transferable to other languages, in particular, the learning of Arabic as a second language (ASL).

Keywords: flipped learning paradigm, second language acquisition, technology

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالتعليم المقلوب فيما يتعلق باكتساب اللغة الثانية. ومن أجل إجراء الدراسة فقد تم جمع ومراجعة ما مجموعه ٣١ دراسة علمية. تم استخدام المراجعة المنهجية كطريقة لتحليل الدراسات لمعرفة التأثيرات المنهجية للتعليم المقلوب على اكتساب اللغة الثانية. تم إجراء البحث في العديد من قواعد البيانات عبر الإنترنت لتحديد المقالات ذات الصلة المنشورة بين عامي ٢٠١٤ و٢٠٢٠. كشفا الدراسة أن التعليم المقلوب يمكن أن يُمكن الطلاب من المشاركة بشكل نشط من خلال إعطاء ومنح الطالب مزيدا من الحرية في بناء معارفهم الخاصة. علاوة على ذلك، أثرت أنشطة التعلم النشط في الفصل داخل النموذج بشكل إيجابي على مستويات المشاركة الصفية للطلاب وقد يكون هذا بسبب قيام الطلاب بالأنشطة في الفصول الدراسية وبمراقبة وتوجيه من المعلم. كما أظهرت الدراسة بعض التحديات التي قد تواجه اكتساب اللغة الثانية من خلال تبني التعليم المقلوب. على الرغم من أن الدراسات الأكاديمية وتطبيقات التعليم المقلوب في اكتساب اللغة قد اقتصرت إلى حد كبير على اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ومع ذلك فإن من المحتمل أن تكون نتائج وتطبيقات التعليم المقلوب قابلة لتطبيقها في كثير من اللغات الأخرى مثل اللغة العربية كلغة ثانية.

الكلمات الرئيسية: نموذج التعلم المقلوب، اكتساب اللغة الثانية، التكنولوجيا.

1. Introduction

Second language acquisition (SLA) can be a complicated procedure (Deng and Zou, 2016) because it can involve a variety of elements, such as sentence structure and phonology. As a result of the necessity for developing language acquisition, over the past decade numerous pedagogical approaches have studied and analyzed the language acquisition process (Almelhes, 2016), however, many teachers have remained unaware of these approaches (Cavalier & Klein, 1998; Ritchie and Bhatia, 2009), and the reasons may be due to a lack of knowledge about theories and their value and benefit for educational settings (Almelhes, 2016). These include providing a framework for teachers to affective learning (Artino & Konopasky, 2018), providing a better understanding of the value of each theory (Geduld, 2014) and drawing a roadmap to the role of teachers and students in classrooms (Ahmed, 2016).

Zafar and Meenakshi (2012) wonder why some second language learners were more successful than others in learning. Zmeyov (1998) assumed that the central objective of education is to provide people with multiple models of training, knowledge and skills for creative activities in adapting to the changes in the natural and social environment (as cited in MacKenzie, 2015).

The FLP application began in 1998 by Johnson and Walvoord when they encouraged the use of this advanced strategy to grant students (Bisharat, 2017). However, the FLP concept has become widespread only recently (Abeysekera & Dawson, 2014; Sakulprasertsri, 2017), including in higher education (Heinerichs, Pazzaglia, Gilboy, 2016). FLP is a pedagogical approach designed to use information and communication technology (ICT) and the Internet

in a way that allows the teacher to prepare the lesson through video clips, audio files or other media, to be viewed by students from their homes before the lesson (Qeshtah, 2016).

Jensen, Kummer, Godoy (2015) and Bisharat (2017) mentioned that FLP is learning by students before attending the classroom then discussing the material through activities facilitated by teachers. This implies that the learning process takes place through active social construction (Vygotsky, 1978). FLP is a form of blended learning focused on student and active learning. Students watch online lectures, and their research can be home-based while also engaging in concepts in class under the direction of a mentor. Content delivery by teachers in the classroom takes many forms, and it can include the use of video lessons, digital research, and online collaborative discussions (Honeycutt & Garrett, 2014).

This type of learning emphasizes the need for students to master and fully understand a topic before proceeding to the next topic. It also rewards competence and eliminates the planning of daily lessons and grading papers. Some of the benefits of FLP are that it includes all forms of learning, such as oral, visual, auditory, and problem-solving skills (Basal, 2015). This approach also encourages students to understand concepts being taught rather than cramming to pass exams resulting in them forgetting the information after taking the tests (Touchton, 2015).

FLP, therefore, enables students to interact more and engage what they have learned in the class. The methodology is appropriate in language acquisition since it provides the students with the ability to develop their communication skills such as grammar, vocabulary, and other linguistic characters on their own and at their own pace (Cowie & Sakui, 2015; Egbert, Herman, & Chang, 2014).

In this learning model, more time is spent on collaboration since teachers and students spend most of the time tackling challenging problems. There are four pillars in any classroom lesson which enable it to be fruitful in its implementation of the flipped style (Flip Learning, 2014).

2. RATIONALE FOR THE STUDY

This study assists in evaluating the incidences where FLP has assisted students in gaining a better understanding of the language students were learning. Through the analysis, the research also tried to highlight the advantages brought about by language acquisition through a FLP across various language acquisition lessons. The similarity of the procedure utilized in FLP, students are more likely to understand an Arabic class better than the traditional method because students are more effective (McCabe, Smith & Ferreri, 2017). In addition, there has been an increasing adoption of the FLP in higher educational institutions (Alamry, 2017), and a new concept in Arabic countries (Al Rababah and Rababah, 2017), which means the necessity for examining studies to see the trends of FLP in SLA. Furthermore, there has been a paucity of research that has focused on FLP in teaching ASL.

According to Haron, Ahmed, and Mamat (2016) some of the challenges faced by Arabic language students can occur as a result of lack of their self-knowledge and lack of a supportive environment. Through the FLP students can overcome challenges they face by allocating class time to practical activities. Thus, the study findings also have the potential to identify best practices for designing and using FLP to teach Arabic language to non-native speakers (ASL) in a way that promotes student self-direction and facilitates student learning. Therefore, the study offers potentially valuable insights into the impact

of FLP in teaching ASL, which may open new horizons for Arabic teachers. Accordingly, the study attempted to identify the impact of using FLP that may be applied to ASL. The research question was: what is the pedagogical framework of FLP. There were two sub-questions

1. What are the fundamental features and benefits of the FLP?
2. How does the FLP affect pedagogical changes during the classroom activities?

3. FRAMEWORK OF THE STUDY AND ITS METHODOLOGY

A systematic review analysis was the methodology employed in the study and through the analysis of articles. A systematic review can be explained as a research method and process for identifying and critically appraising relevant research (Snyder, 2019). This paper's methodology was divided into two parts. The first part reviewed the concept of the FLP. It is based on two fundamentals: technological environment and pedagogical insights. The second part reviews the projected impact of the FLP concept and its implications on the ASL. The review aimed to provide a comprehensive understanding of the benefits and the challenges of the FLP of teaching and learning Arabic as a second language because there is a dire need to discover the mechanism of the FLP in the ASL classes. Thus, the review included articles on national and global applications of FLP from English language publications.

The main aim of systematic review is "to provide as complete a list as possible of all the published and unpublished studies relating to a particular subject are" (Cronin, Ryan, & Coughlan, 2006, P, 3).A systematic review needs to use standards as a roadmap for collecting studies (Pati, 2018). This systematic

review design has been covered the following criteria: (i) studies related to students' attitudes (ii) the engagement of the learning process (iii) the outcomes of studies in regards to speaking, writing and reading skills. The review involved three steps in analyzing the selected studies:

1. the most related journal articles on different flipped classrooms published between 2014 and 2020
2. analysis of analysis of the impact on students and the challenges for teachers in flipping the class.
3. the results were analyzed using descriptive techniques in order to further research suggestions on the FLP (Özyurt & Özyurt, 2015).

4. LANGUAGE LEARNING WITHIN THE TECHNOLOGICAL ENVIRONMENT

Nowadays, technology is essential in educational settings as it is changing the style of teaching, while also affecting the way students learn (Noor-Ul-Amin, 2013). It can also make learning easier, particularly in the way it can assist students in learning a new language by shifting them from being passive to active students (Young, 2003). When students are actively involved, they can become more reflective and can find the process of linguistic engagement enriching (Bahar, 2016). Applying ICT tools in learning new languages has resulted in the creation of meaningful interactions among students from all over the world (Pareja-Lora, Rodríguez-Arancón, Calle-Martínez, 2016). Technology has brought in new means that assist in better management of class activities, in the monitoring of how students are progressing.

The usage of technology in language learning can make language classes exciting by turning them into a sharing and creative activity (Almelhes, 2016). It also can benefit students by preparing them to have a better comprehension of the new language outside the classroom (Raja & Nagasubramani, 2018). These changes can help students regardless of their challenges, since teachers can differentiate instruction and adapt classroom activities to student needs. Furthermore, there are tools to deal with language barriers, and they can assist in teaching students in remote geographical areas (Ghavifekr & Rosdy, 2015). These can also aid teachers who teach foreign languages learning in mediating language education to their students. In addition, technology can make it possible to reach students in isolated locations, resulting in many of them learning through long-distance programs.

5. MORE FREEDOM AND AUTONOMY OF STUDENTS IN HOW TO LEARN

The teacher-centered approaches (TCA) have continued to play a central role in transforming knowledge to students in higher education in many developing countries (Elrayies, 2016). These approaches focus more on the teacher than on the student, mostly in the designing of courses and their content (Yang & Lin, 2016). Thus, teachers have the final word on what to teach, the teaching style to use, and how to assess the content. The main challenge with TCA is that the teacher's goal is to provide answers to students (Ameliana, 2017). Consequently, it cannot accommodate individual differences in students' abilities (Almelhes, 2016).

In contrast, the student-centered approach (SCA) of instruction focuses on a students' ability to acquire the knowledge taught in the

classrooms. The student-focused way of learning places more emphasis on the teacher becoming a guide (Liu & Matthews, 2005). In this approach the teacher facilitates learning activities and tries to comprehend how the students interpret what they have been taught (Zohrabi, Torabi, Baybourdiani, 2012). This practiced mirrored Pagán's (2006) belief that because the teacher's function is to help students develop effective goals, students work together to accomplish those goals. According to Vygotsky (1978), TCA essentially assist in directing students in their learning but make a significant contribution by promoting the development of cultural and language skills in their students. For this, Bernstein (1971,1975) argued that successful language learning depends, to a great extent, on weak framing, which provides students with a greater degree of control over their learning.

The SCA in conjunction with technology as a teaching method has shifted from direct instruction to cooperative learning (Almelhes, 2016; Yang & Wilson, 2006; Hussain, 2012) because integrating technology in the classroom can cater to the individual needs of students (Bansal, 2014), including the skills development of students with unique talents (Alammary, Sheard, & Carbone, 2014). Thereby, to shift to SCA, teachers need to change the way they teach. This can be achieved by teachers giving up absolute control of the teaching process, participating as mentors, and encouraging students to own the learning mechanism (Yang & Wilson, 2006). It also involves changing the seating arrangement as the teacher no longer stays in front of neat rows of desks (Schreurs & Dumbraveanu, 2014). Shifting to a SCA involves assessments being in the form of hands-on rather than multiple-choice questions, where students may influence a lot of what is happening in the classroom (Muianga, Klomsri, Tedre & Mutimucuio, 2018).

Recently, the FLP has attracted the attention of teachers in higher education as an alternative method compared to traditional teaching methods face-to-face (Ahmed, 2016; Alamry, 2017; Chun & Heo, 2018 and Han, 2015) as a practical stage for the replacement of TCA with SCA in conjunction with applications of technology use (Alamry, 2017; Qeshtah, 2016 and Sharir, 2017). In higher education, the role of the university is to develop society to produce knowledge through creating a suitable environment for teachers (Elrayies, 2016). Thus, universities could change roles between teachers and students to provide students more freedom to build their knowledge, unlike traditional learning, where outcomes typically depend on the teachers' ability (Almelhes, 2016). As a result, it could be argued that the SCA provides the conditions and an appropriate setting for students because the knowledge is constructed by them (Ford & Lott, 2015; Perkins, 1991).

A failure to exploit technology to its fullest in education has helped obsolete traditional pedagogies survive. In education, it is possible to build a better tomorrow by bringing pedagogical approaches into the 21st century. In recognition of this reality, part of the Saudi Vision 2030 (Vision 2030, 2016) is dedicated to "improve the ranking of educational institutions" (p. 28). Therefore, it is necessary to rethink educational practices in terms of three components: pedagogy, distance, and technology in the educational setting, to achieve better results.

6. REVIEW OF FLIPPED LEARNING

The aim of this section is to highlight potential role of FLP in facilitating "effective learning" for SLA as a pedagogical method. All studies in this section was based on English language learning as ESL or EFL because studies which focused on FLP in teaching ASL are either very limited or non-existent. A literature review is a critical component that can help to provide a comprehensive vision for creating theoretical frameworks and building conceptual models.

6.1 Empirical research on the advantages of FLP

Languages are a means of communication and cannot be considered separate from the societies that speak them (Ateneo, 2017). As with the acquisition of the native language, learning a second, foreign language needs interaction with people (Vygotsky, 1978). With the adoption of TCA, students' attention is focused on the teachers, and the students exclusively listen to them. Several studies have addressed the role of FLP in facilitating "effective learning" for English language classrooms.

At a university level in Thailand, Santikarn and Wichadee (2018) examined the impact of the FLP on students' learning performance and perceptions, and found that the students' scores were acceptable as a result of adopting a FLP in learning English. The approach, therefore, contributed to achieving better outcomes which mirrored their positive perceptions of this technique.

To explore students' opinions about flipped classrooms in Korean universities for English as a general course, Choe and Seong (2016) found a positive perception in adopting FLP because the method helped students in learning English.

Moreover, it gave them more opportunities to practice English and a greater understanding of course content.

Al-Harbi and Alshumaimeri (2016) explored the influence of flipped classrooms-based learning in English grammar teaching within a Saudi secondary school. The study contained experimental and control groups where the experimental group was taught using a FLP and the control group was taught using a traditional approach (in-class) without the aid of technology. The study revealed that adopting the FLP played a significant role in enhancing the students' performances. As a result of improvement in the students' performances, they recorded positive opinions towards the FLP. Thus, in this approach, the students took responsibility for their learning and they became more active.

A study was done on South Korea College students where the FLP to learning was the mode employed. It investigated the students in the main areas of attitudes towards FLP and their participation as well as involvement during the research. The results demonstrated that students taught using the FLP had better grades in writing assignments, presentations, and exams than those in the traditional system (Lee & Wallace, 2018). According to Wu, Chen, & Yang (2017), the FLP improved the writing levels and interest for those learning ESL. It also showed that student engagement in the classroom improved and their exam performance in the newly learned language was much better.

Students' engagement according to Almasseri and Alhojailan (2019) can be assessed through activities, such as assignment

submission, listening skills, and following teachers' instructions. Additionally, students can adequately prepare various activities by watching and exploring learning materials before attending classes. As a result, students can participate actively during the lesson, hence, boosting their confidence and concentration. Similarly, to evaluate students' engagement, Aycicek and Yelken (2018) conducted a study with 40 Turkish students who learnt ESL. They divided their study equally into experimental and control groups. The results revealed the engagement levels of the experimental group was higher than those of the control group.

A study by Abdullah, Hussain and Ismail (2019) investigated the actual value of FLP settings for English speaking skill acquisition for undergraduate students in Malaysia. The results showed that there was a better achievement in oral skill after using FLP. Furthermore, the results indicated that the students' readiness to practice oral language had improved. Another scholars Yang, Yin, C, Wang (2018) shared similar finding as their study revealed that students who applied the flipped classroom strategy achieved better outcomes in speaking skill.

Thirty students participated in the research of Chih Sun (2017) to examine the value of flipping a content-based language classroom in English for Taiwanese students. The findings showed that applying FLP in classroom, students showed improvements in communication skills, trust and the creation of content knowledge.

Moreover, a study conducted by Wu, Chen, & Yang (2017) investigated the impact of the flipped style on the oral proficiency of students learning English as a new language in online learning community. It used a mixed-method design in analyzing the data and applied pre- and post-tests on oral reading plus semi-structured interviews. The results showed that the online learning network assisted in gaining meaningful collaboration among the students and teachers. It also demonstrated that the student's oral proficiency and listening skills were improved. All this resulted in students being more actively involved in interactive learning tasks, such as dialogue collaboration.

A study by Ahmed (2016) investigated the impact of the flipped model of learning mostly in terms of writing skills involving 60 students at Qassim University, in the Kingdom of Saudi Arabia (KSA). It categorized the students into experimental and control groups, consisting of 30 students in each group. The research instruments were a questionnaire and a writing test that examined their English skills. The students in the experimental group were later taught using the flipped approach, and the other group was instructed using the traditional method. At the end of the study, there was an English writing test for all students. The research results revealed that students in the experimental group performed better in the writing exam. This difference was attributable to using the flipped learning approach. The results also showed that the students could digest the essay content and writing essays that were assigned to them outside class time.

Also, Farah (2014) conducted a study involving 12 high school students studying applied technology in the United Arab Emirates examined the effects of applying the FLP of teaching in their writing performance. The experimental group that was taught using flipped instruction performed better than the control group taught using the traditional way of teaching. Another study was done by Leis, Cooke, & Tohei (2015) which investigated the impact of the flipped style of teaching on English composition writing, with English being the new language learned. It compared the normal English composition class course outline with the one applying the FLP involving 22 Japanese university students. The results showed that the students studying under the FLP of learning produced considerably more words in their essays, and had considerably improved performances in their writing ability

Afriyasanti, Cahyono & Astuti. (2016) conducted research on the effects of applying the FLP way of teaching on the writing skills of 62 Indonesian secondary school students learning English as a foreign language. They focused on the individual differences in learning that resulted from the acquisition of a foreign language. The results showed that students in the experimental group performed better in the new language than those in the control group in writing ability, speaking and listening skills.

Ekmekci (2017) studied learning institutions in Turkey regarding the effects of the application of the FLP of teaching in a writing class in Turkish with English as a first language context. The study compared the FLP of teaching with the usual way of lecturing in writing classes. The basis of the research was the

writing performances in regards to the new language learned. The students were classified into two equal groups, and the period of the study was 15 weeks. The classes that employed the FLP of teaching performed significantly better compared to the classes which used the traditional approach after the study process. Also, many students in the FLP training category had a positive outlook concerning the teaching process.

The impact of flipped learning on reading skills was best demonstrated by Wang and Zhang (2013). They concluded that the FLP played a significant role in nurturing a students' capability in describing their personal opinions with correct and flexible words. Also, students using this model had the right usage of grammar and reading ability. Furthermore, Zhu (2017) concluded that this mode of learning improved students' beliefs and learning strategies. Also, the usage of the FLP was investigated involving a sample of 48 university students. The results indicated that the FLP form of teaching resulted in better motivation among the students in addition to an enhanced knowledge of topics (Hsieh, Wu & Marek, 2017).

In Japan, Mehring's study (2015) researched the impact of the FLP of teaching on students studying ESL in a flipped class. The researcher observed students' opinions, and impressions, as well as the self-perceived changes in their study habits. Interviews conducted with the students suggested increased active learning, improved confidence in asking class questions, and diminished hesitation when starting conversations. The study concluded that the use of the FLP increased opportunities for collaboration

between teachers and students led to improved interaction among students on a traditional classroom setting, which led to increased peer-evaluation. The results suggested the application of students' metacognitive skills, resulting in improved confidence in how they perceived they learned their new language.

6.2 A content analysis of the effects associated with flipped learning

Several studies have compared the effectiveness of language learning outcomes in a flipped versus a traditional environment with the majority showing that the FLP created better learning outcomes. For instance, Hung (2017) conducted a study on 43 intermediate to advanced level students who were learning English as a foreign language (EFL) and from the data collected in the end course exams, student questionnaires, and researcher's observation, the research showed a slight improvement in the students who utilized a FLP compared to the students who utilized a traditional approach. Hung's methodology accessed a student's listening and speaking skills and learned vocabulary.

Lee and Wallace (2018) conducted a similar study in comparing FLP and the traditional approach among 79 university students whose skills ranged from intermediate to advanced levels. The study showed that a significant improvement especially to those who utilized the FLP approach compared to those who utilized the traditional approach. Using final exam scores, the results confirmed an improved learning score for the FLP students. The research also found a minimum significant difference in their midterm results, hence, suggesting that time played a major role in the FLP. Despite the difference found between students who took a FLP, Lee and Wallace's (2018) study did

not show any significant difference between written assignments and oral presentations.

A study by Kim, Park, Jang, & Nam (2017) utilized 51 novice Korean university students who had an extensive background that ranged from Arabic, Indonesian, Chinese, Malay, Tamil, Thai and Turkish language backgrounds to compare FLP to the traditional approach. Kim's approach. It evaluated the students' participation rate, reasoning skills, interactional patterns and the quality of their comments. Using data collected from class discussion records, the study found that students who engaged in FLP had a higher information processing capability, better thinking skills, and produced more cognitive arguments, which suggested that they comprehended what they had learned compared to the traditional approach method (Kim et al., 2017). The results of Mori, Omori and Sato's (2016) study contradicted Kim et al.'s (2017) conclusion due to the mixed findings found by them. They utilized a learning approach that investigated how Japanese writing students who used Chinese characters learned Kanji. The study was conducted on 46 novice and intermediate level students for whom Japanese was their foreign language. They conducted post-tests after every lesson and after an intensive quantity analysis. The study revealed that the novice-level students out-performed the traditional approach students but at the intermediate level. It also did not find a significant difference between the two approaches. However, this might have been because their study was not for an extended period the study, which is supported by Lee and Wallace's (2018) research that suggested that FLP was ineffective in a short time period but rather effective if conducted for a longer period.

6.3 Challenges Facing Flipped Learning

Since the FLP is a new that has not been tested for a very long time. Sung (2015) affirmed that some students and preservice teachers complained about the various 'trial and errors' involved in the creation of the FLP. One of the challenges faced by students and teachers, especially in a situation where the FLP is being introduced through the lack of appropriate materials that will enhance a conducive learning environment. Some of the required materials include Internet services and equipment required (Seaboyer, 2014).

Another challenge that teachers can face involves negligence by students. According to Bautista (2018), negligence can lead to the collapse of the project and, hence, the need for teachers to ensure that students follow the home instructions before the class. According to Kachka (2012), some students might show up in class preparation. To address this challenge, teachers can create activities which the unprepared students can utilize when they arrive at school but they should not make it a habitat core of a FLP is to ensure that students enter the class with some knowledge.

Another challenge faced by the approach entails some students who can become confused while using the class preparation sessions. Some might find themselves working on the wrong session, only to realize it was the wrong one during class time. The most appropriate solution could be to ensure that teachers provide descriptive information that might be classified according to weeks or dates so that students can read anywhere and anytime (Medina, 2018). Teachers can also hide assignments

or lecture notes that are not yet assigned where possible. Similarly, Hamilton, Patel, Wilber, Kurthakoti (2020) revealed that students have a mixed feeling about the FLP, and they recommended to use classrooms and FL to strike a balance during learning.

Another challenge faced in FLP is the constant use of technological devices for learning. According to a study conducted by Morgan (2012), most students who owned a laptop did use Web 2.0 skills for learning a language. His research confirmed that not all young individuals may possess the technical skills required in technological learning. Utilization of technology for learning not only requires computer skills but also reflexive, analytic and metacognitive skills. Thereby, schools can post some explanatory videos on their library platform to make the work easier for new transfer students and staff

7. DISCUSSIONS

Even though most criticism of flipped learning made by Sung (2015) and Morgan (2012) has been concentrated on physical environments supporters of the FLP showed highly significant features of the model. In the current study, it was clear that FLP can make a positive contribution towards students' learning in classrooms. analyzed. Students' achievement is one of these components, which provided an indication of students' performance in various studies. FLP can equip students with an innovative learning environment, which is the crucial factor that enhances students' successes in learning activities. FLP can enhance the students' learning by aiming at hands-on undertakings and activities carried out in class. Several studies on FLP such as, Abdullah, Hussain and Ismail (2019), Ahmed (2016), Chih Sun

(2017), and Farah (2014), found that students attained high examination scores because the approach helped in preparation of coming classes, hence, improving their concentration. Additionally, FLP utilizes technology where students are able to master their subjects by watching videos and learning materials.

The studies showed that student motivation was greatly boosted when the students underwent FLP. FLP provides a scenario where students are pushed to attain their goal, which can contribute to superior performances. For example, according to Al-Harbi and Alshumaimeri (2016), Almasseri and Alhojailan (2019), Choe and Seong (2016), and Santikarn and Wichadee (2018), intrinsic and extrinsic motivation are mostly cultivated under FLP. As a result, students can view learning as an enjoyable enterprise, hence, contributing to their increased achievements. The motivation to carry out activities both in and outside the classroom portrays FLP as the best approach that teachers can utilize to influence students to perform more positively.

Providing responsibility and trust to students positively affected the students' engagement in classroom. This could be due to this FLP actively involving student participation in the learning process. In this model, students can get the chance of developing their performance. In FLP students can digest the knowledge and find opportunities to discuss it with their teachers. The point is that formative assessments in FLP can help teachers to evaluate the students’ performances and determine their need, hence, improving the students’ weaknesses by discussion in classroom. These findings have been supported by studies of Santikarn and Wichadee (2018), Hsieh, Wu & Marek (2017), and Lo and Hew (2018).

This literature review of the research related to a comparison of the FLP classroom model with the traditional learning method. The investigation of the FLP found that it positively affected scholastic accomplishment compared to traditional methods. Many studies, such as by Ekmekci (2017), Afriyasanti, Cahyono and Astuti (2016), and Mori et al. (2016), concluded that the effect of the FLP in learning English was a helpful tool in achieving the desired learning outcomes. In addition, FLP provided students with more effective learning environments due to the flexible classroom structure of flipped classes.

8. SUMMARY AND CONCLUSION

Literature reviews play a central role as a platform for all kinds of research. Literature reviews can serve as a foundation for knowledge development and produce guidelines for educational practices. The study attempted to discuss FLP and its applications in SLA. The findings provided an overview of FL principles for SLA which can be applied to other languages such as ASL. From the reviewed studies, there was positivity in students' accomplishments, inspirations, involvement in acquiring language skills, and their collaboration. The results indicated the importance of FLP in helping students obtain knowledge in their various fields of language learning. Through the evaluation of the results, students and teachers developed positive learning roles as a collaboration between teachers and students. Additionally, constraints between teachers and students seemed to be eliminated in FLP, which suggests that it makes the best learning approach for SLA.

References

Abdullah, Y., Hussin, S., Ismail, K. (2019). Implementation of flipped classroom model and its effectiveness on English speaking performance. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**, 14(9), 130-147.

Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. **Higher Education Research & Development**, 34(1), 1–14.

Afriyasanti, R., Cahyono, B., Astuti, U . (2016). Effect of flipped classroom model on Indonesian EFL students' writing ability across and individual differences in learning. **International Journal of English Language and Linguistics Research**, 4(5), 65-81.

Ahmed, M. A. (2016). The effect of a flipping classroom on writing skills in English as a foreign language and students' attitude toward flipping. **US-China Foreign Language**, 14(2), 98-114.

Al Rabbah, I., & Rababah, L. (2017) Investigating Arabic to speakers of other languages (ASOL) lecturers' attitudes towards utilizing flipped classroom instruction (FCI): A qualitative study at Jordanian public universities. **International Education Studies**, 10(7), 94-102.

Alammary, A., Sheard, J., Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. **Australasian Journal of Educational Technology**, 30(4), 441-444.

Alamry, A. (2017). Flipped learning and self-regulated learning experiences in higher education: a qualitative case study. (Doctoral dissertation). Western Sydney University.

Almelhes, S. (2016). Teaching of Arabic language proficiency pronunciation to non-native speakers: Designing interventions using ICT. (Doctoral dissertation). Western Sydney University

Al-Harbi, S., & Alshumaimeri, Y. (2016). The flipped classroom impact in grammar class on EFL Saudi secondary school students' performances and attitudes. **Canadian Center of Science and Education**, 9(10), 60-80.

Almasseri, M., & Alhojailan, M. I. (2019). How flipped learning based on the cognitive theory of multimedia learning affects students' academic A incomplete ref

Ameliana, I. (2017). Teacher-centered or student-centered learning approach to promote learning? **Jurnal Sosial Humaniora**, 10(2), 59-70.

Ateneo, S. (2017). *Learning in the 21st Century: The Flipped Foreign Language Classroom.* (Doctoral thesis). Retrieved from http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/10332/839672-1186903.pdf?sequence=2

Artino, A., & Konopasky, A. (2018) The practical value of educational theory for learning and teaching in graduate medical education. **Journal of Graduate Medical Education**, 10(6), 609-613.

Ayçiçek, B., & Yanpar Yelken, T. (2018). The effect of flipped classroom model on students' classroom engagement in teaching English. **International Journal of Instruction**, 11(2), 385-398.

Bahar, M. (2016). Using ICT to improve language teaching and learning. Retrieved from https://www.academia.edu/29220514/USING_ICT_TO_IMPROVE_LANGUAGE_TEACHING_AND_LEARNING

Bansal, P. (2014). Blended learning in Indian higher education: challenges and strategies. **International Journal of Applied Research and Studies** (**iJARS**), 3(2), 1-13.

Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. **Turkish Online Journal of Distance Education**, 16(4), 28-34.

Bautista, D. (2018). Flipping Foreign Language Courses – The Class Preparation Session Strategy. Retrieved from https://flt.flippedlearning.org/fliptech-reflections/foreign-language-courses-class-preparation-session-strategy/

Bernstein, B. (1971). Class, codes and control. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. **Educational Studies**, **1**(1), 23-41.

Bisharat, L. (2017). The impact of the flipped learning strategy on achievement and the self-concept of sports among 10th grade students in Jericho province. (Master thesis).

Bozkurt, A., Akgun-Ozbek, E., Yilmazel, S., Erdogdu, E., Ucar, H., Guler, E., Goksel-Canbek, N. (2015). Trends in distance education research: A content analysis of journals 2009-2013. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, 16(1), 330-363.

Cavalier, J., & Klein, J. (1998). Effects of cooperative versus individual learning and orienting activities during computer-based instruction. **Educational Technology Research and Development**, 46(1), 5-17.

Chih Sun, Y. (2017). Flipping every student? A case study of content-based flipped language classrooms. **E-Learning and Digital Media**, 14(1-2), 20-37.

Choe, E., & Seong, M. H. (2016). A case study of the flipped classroom in a Korean university general English course. **Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics**, 20(2), 71-93.

Chun, B., & Heo, H. (2018). The effect of flipped learning on academic performance as an innovative method for overcoming ebbinghaus' forgetting curve. Retrieved from https://dl.acm.org/citation.cfm?id=3178206

Cowie, N., & Sakui, K. (2015). Assessment and e-learning: Current issues and effects on second language learners' cognitive processing. **Foreign Language Annals**, 50(2), 260-284

Cronin, P., Ryan, F., & Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: a step-by-step approach. **British Journal of Nursing**, 17(1), 38–43.

Egbert, J., Herman, D., Chang, A. (2014). To flip or not to flip? that's not the question: Exploring flipped instruction in technology supported language Learning Environments. **International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching** , 4(2), 1-10

Ekmekci, E. (2017). The flipped writing classroom in Turkish context: A comparative flipped writing classroom in Turkish EFL context: A comparative study on a new model. **Turkish Online Journal of Distance Education**, 18(2), 151-164.

Elrayies, G. (2016). Flipped learning as a paradigm shift in architectural education. **International Education Studies**, 10(1), 93-108.

Farah, M. (2014). The impact of using flipped classroom instruction on the writing performance of twelfth grade female Emirati students in the applied technology high school (ATHS*).* (Master's thesis). The British University in Dubai (BUiD). Retrieved from https://bspace.buid.ac.ae/bitstream/1234/676/1/120088.pdf

Flip Learning. (2014). What Is Flipped Learning? Retrieved from https://www.flippedpl.ca/uploads/2/3/9/6/23960677/flip_handout_fnl_web__1_.pdf

Ford, K., & Lott, L. (2011). The impact of technology on constructivist pedagogies. Retrieved from https://sites.google.com/a/boisestate.edu/edtechtheories/the-impact-of-technology-on-constructivist-pedagogies-1

Geduld, B. (2014). Re-thinking the value of learning theories to develop self-directedness in open-distance students. **Journal of Educational and Social Research**, 4(6), 11-18.

Ghavifekr, S., & Rosdy, W. (2015). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. **International Journal of Research in Education and Science**, 1(2), 175-191.

Han, Y. J. (2015). Successfully flipping the ESL classroom for learner autonomy. **NYS TESOL Journal**, 2(98), 98-109.

Haron, S., Ahmed, I., Mamat, I., Ahmad, W., Rawash, F. (2016). Challenges in Learning to Speak Arabic. **Journal of Education and Practice**, 7(24), 80-85.

Hamilton, S., Patel, V., Wilber, W., Kurthakoti, R. (2020). From the horse's mouth: effectiveness of flipped classroom as seen by students. **Developments in Business Simulation and Experiential Learning**, (47), 173-180.

Heinerichs, S., Pazzaglia, G., Gilboy, M. (2016). Using flipped classroom components in blended courses to maximize student learning. **Athletic Training Education Journal**, **11**(1):54–57.

Honeycutt, B., & Garrett, J. (2014). Expanding the definition of a flipped learning environment. Retrieved from, http://ecommons.med.harvard.edu/ec_res/nt/35B9D411-8F7C-48D4-A321-B996C46FD908/expanding_the_definition_of_the_Flipped_classroom.pdf.

Hsieh, J., Wu, W., & Marek, M. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. **Computer Assisted Language Learning**, 30(1-2), 1-21.

Hung, H. T. (2017). Design-based research: Redesign of an English language course using a flipped-classroom approach. **TESOL Quarterly**, 50(1), 180-192.

Hussain, I. (2012). Use of constructivist approach in higher education: an instructors' observation. **Scientific Research**, 3(2), 179-184.

Jensen, J., Kummer, T., Godoy, P. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. **CBE—Life Sciences Education** 14(1), 1-12.

Jwaifell, M., Abu-Omar, R., Al-Tarawneh, M. (2019). The readiness of Arabic language teachers for integrating flipped classroom: Case of Ma'an. **International Journal of Instruction**, 11(4), 855-868.

Kachka, P. (2012). Understanding the Flipped Classroom: Part 2. Retrieved from https://www.facultyfocus.com/articles/blended-flipped-learning/understanding-the-flipped-classroom-part-2/

Kim, J., Park, H., Jang, M., & Nam, H. (2017). Exploring flipped classroom effects on second language learners' cognitive processing. **Foreign Language Annual**, 50(2), 260-284

King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. **College Teaching**, 41(1), 30-35

Lee, G., & Wallace, A. (2018). Flipped learning in the English as a foreign language classroom: Outcomes and perceptions. **TESOL Quarterly***,* 52(1), 62-84.

Leis, A., Cooke, S., Tohei, A. (2015). The effects of flipped classrooms on English composition writing in an EFL environment. **International Journal of Computer Assisted Language Learning and Teaching**, 5(4). 37-51.

Liberante, L. (2012). The importance of teacher–student relationships, as explored through the lens of the NSW Quality Teaching Model. **Journal of Student Engagement**: **Education Matters**, 2(1), 2012, 2-9.

Lo, C., & Hew, K. (2018). A comparison of flipped learning with gamification, traditional learning, and online independent study: The effects on students' mathematics achievement and cognitive engagement. **Interactive Learning Environments**, 1–18.

Liu, C. H., & Matthews, R. (2005). Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined. **International Education Journal**, 6(3), 386-399.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. **Studies in Second Language Acquisition**, 19(1), 37-66

MacKenzie, A. (2015). Adults Learning Finnish as a Foreign Language: Role of Support, Emotions and Reasons Connected with Learning. (Master Thesis). Retrieved from https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45279/1/URN%3ANBN%3Afi%3Ajyu-201502101274.pdf

Madden (Eds.), Input and second language acquisition (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

McCabe, C., Smith, M., Ferreri, S. (2017). Comparison of flipped model to traditional classroom learning in a professional pharmacy course. **Education Sciences**, 7(3), 1-7.

Medina, L. (2018). Blended learning: Deficits and prospects in higher education. **Australasian Journal of Educational Technology**, 34(1), 42-56. https://doi.org/10.14742/ajet.3100

Mehring, J. (2015). An exploratory study of the lived experiences of Japanese undergraduate EFL students in the flipped classroom. (Doctoral dissertation). Pepperdine University.

Mitchell, R., Myles, F., Marsden, E. (2013). *Second language learning theories* (3rd ed.). New York: Routledge.

Morgan, L. (2012). Generation Y, learner autonomy and the potential of Web 2.0 tools for language learning and teaching. **Campus-wide information systems**, 29(3), 166-176.

Mori, Y., Omori, M., Sato, K. (2016). The impact of flipped online Kanji instruction on written vocabulary learning for introductory and intermediate Japanese language students. **Foreign Language Annals**, 49(4), 729-749.

Muianga, X., Klomsri, T., Tedre., Mutimucuio, I. (2018). From teacher-oriented to student-centred learning: Developing an ICT-supported learning approach at

the Eduardo Mondlane university, Mozambique. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 17(2), 46-54.

Noor-Ul-Amin, S. (2013). An effective use of ICT for education and learning by drawing on worldwide knowledge, research and experience: ICT as a change agent for education. **Scholarly Journal of Education**, 2(4), 38-54.

Pagán, B. (2006). Positive contributions of constructivism to educational design. **Europe's Journal of Psychology**, 2(1). Retrieved from, http://ejop.psychopen.eu/article/view/318/html

Pareja-Lora, A., Rodríguez-Arancón, P., & Calle-Martínez, C. (2016). Applying information and communication technologies to language teaching and research: an overview. In A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, & P. Rodríguez-Arancón (Eds), New perspectives on teaching and working with languages in the digital era (pp. 1-22). Dublin: Research-publishing.net.

Pati, D. (2018). How to write a systematic review of the literature. **Health Environments Research & Design Journal**, 11(1), 15-30.

Perkins, D. (1991). What constructivism demands of the learner. **Educational Technology**, 39(9), 9-21.

Özyurt, Ö., & Özyurt, H. (2015). Learning style based individualized adaptive e-learning environments: Content analysis of the articles published from 2005 to 2014. **Computers in Human Behavior***,* 52, (c) 349-358.

Qeshtah, A. (2016). The impact of using the flipped learning strategy on concept development and reflective thinking in biology among female tenth graders. (Master dissertation). Retrieved from http://library.iugaza.edu.ps/thesis/118969.pdf.

Rababah, Ibraheem Hassan Al and Lugman M Rababah. (2017). Investigating Arabic to speakers of other languages lecturers' attitude towards utilizing flipped classroom instruction (FCI): A Qualitative Study at Jordanian Public University. **International Educational Studies** 10(7), 94-102

Raja, R., & Nagasubramani, P. (2018). Impact of modern technology in education. **Journal of Applied and Advanced Research**, 3(suppl1),33-35.

Ritchie, W., and Bhatia, T. (2009). The New Handbook of Second Language Acquisition. 2nd (ed). Biller: Binglay

Santikarn, B., & Wichadee, S. (2018). flipping the classroom for English language learners: A study of learning performance and perceptions. **International journal of emerging technologies in learning**, 13(9), 123-135.

Deng, F., and Zou, Q. (2016). A Study on Whether the Adults' Second Language Acquisition Is Easy or Not—From the Perspective of Children's Native Language Acquisition. **Theory and Practice in Language Studies**, 6(4), 776-780.

Sakulprasertsri, K. (2017). Flipped learning approach: Engaging 21st century learners in English classrooms. **Journal**: **Language Education and Acquisition Research Network Journal**, **10**(2), 132-143.

Schreurs, J., & Dumbraveanu, R. (2014). A shift from teacher-centered to learner-centered approach. **International Journal of Engineering Pedagogy** *(iJEP).* doi: http://dx.doi.org/10.3991/ijep.v4i3.3395

Seaboyer, J. (2014). Using the flipped classroom model to encourage the effective reading of literary texts. Retrieved from http://www.uq.edu.au/teach/flipped-classroom/docs/cs-seaboyer.pdf

Sharir, M. (2017). The effectiveness of an educational environment based on the flipped classroom in the development of grammar and attitude to grammar of the ninth primary grade students in Gaza. (Master Thesis). Retrieved from http://library.iugaza.edu.ps/thesis/122499.pdf

Sung, K. (2015). A case study on a flipped classroom in an EFL content course. **Multimedia-Assisted Language Learning**, 18(2), 159-187.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: an overview and guidelines. **Journal of Business Research**, 104, 333-339.

Touchton, M. (2015). Flipping the classroom and student performance in advanced statistics: Evidence from a quasi-experiment. **Journal of Political Science Education**, 11(1), 28-44.

Vision 2030. (2016). Saudi vision. Retrieved from https://www.vision2030.gov.sa/download/file/fid/1319

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In L. S. Vygotsky, Mind in Society (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press, reprinted in M. Gauvain & M. Cole (Eds.). (1997). Readings on the development of children (2nd ed.) (pp. 34-40). New York, NY: W.H. Freeman and Company.

Wang, X., & Zhang, C. (2013) Research on the application of "flipped classroom" in University Teaching. **Modern Educational Technology**, 23(8), 11-16.

Wu, W., Hsieh, J., Yang, J. (2017). Creating an online learning community in a flipped classroom to enhance EFL learners' oral proficiency. **Educational Technology & Society**, 20(2), 142-157.

Yang, J., Yin, C. X., Wang, W. (2018). Flipping the classroom in teaching Chinese as a foreign language. **Language Learning & Technology**, 22(1), 16–26

Yang, L., & Wilson, K. (2006). Second language classroom reading: A social constructivist approach. **The Reading Matrix**, 6(3), 364-372.

Yang, F., Lin, J. (2016). A Chinese Tai Chi model: An integrative model beyond the dichotomy of student-centered learning and teacher-centered learning. **Asian Education Studies**, 1(2), 44-55.

Young, S. (2003). Integrating ICT into second language education in a vocational high school. **Journal of Computer Assisted Learning**, 19(4), 447-461.

Zafar S., & Meenakshi, K. (2012). Individual learner differences and second language acquisition: A review. **Journal of Language Teaching and Research**, 3(4), 639-646.

Zhu, H. (2017). Learner beliefs and learning strategies in flipped classroom of college English. **Journal of Mudanjiang University**, 26(1), 151-153.

Zohrabi, M., Torabi, M., Baybourdiani, P. (2012). Teacher-centered and/or student-centered learning: English language in Iran. **English Language and Literature Studies**, 2(3), 18-30.

سياسة السلطان الأشرف قايتباي في التعامل مع اللاجئين والمنفيين السياسيين والوفود السياسية في الفترة ٨٧٢-٩٠١ هـ/ ١٤٦٨-١٤٩٦ م

The Policy of Sultan Al-Ashraf Qāytibāy in Dealing with Political Refugees and Exiles and Political Embassies in The Period of 872-901 H/ 1468-1496 A.D

د. عبدالعزيز بن فايز بن حسن القبلي

أستاذ التاريخ المساعد بكلية الآداب – جامعة الملك سعود

DOI: 10.36046/2162-000-002-010

المستخلص

البحث دراسة تاريخية عن اللاجئين السياسيين والمنفيين والوفود السياسية التي قدمت إلى القاهرة في عهد السلطان قايتباي في الفترة من ٨٧٢ هـ إلى ٩٠١ هـ/ ١٤٦٨ إلى ١٤٩٦ م، وسياسية السلطان في التعامل مع تلك الفئات. كذلك المدلولات السياسية والدبلوماسية لتلك الفئات، وكيفية استفادة السلطنة المملوكية منها. أوضحت الدراسة دور السلطان قايتباي ورغبته في حفظ الأمن الداخلي والخارجي للسلطنة المملوكية، وتوطيد العلاقات الخارجية مع القوى المجاورة من خلال تعامله الناجح مع اللاجئين والسفارات الدبلوماسية. بينت الدراسة دور دبلوماسية السلطان قايتباي في حل الأزمات السياسية والعسكرية، والاستفادة ماليًّا ودبلوماسيًّا من سياسة الانفتاح السلمي مع القوى المجاورة. أخيرًا، أوضحت الدراسة سياسة السلطان قايتباي في التعامل مع تلك الفئات، ودورها في استكشاف كيفية حماية السلطة المملوكية من الأخطار الخارجية في أوقات الأزمات.

الكلمات المفتاحية: اللاجئون السياسيون، المنفيون السياسيون، الوفود السياسية، السلطان قايتباي، حسن الطويل، شاه سوار، سياسة الانفتاح، حل الأزمات، العلاقات السلمية والودية.

ABSTRACT

The research is historical study about the political refugees and exiles and political embassies, which they came to Cairo during the period of Sultan Al-Ashraf Qāytibāy (872-901 H/ 1468-1496 A.D), and policy of the sultan in dealing with these groups. Also, the political and diplomatic connotations of these groups, as well as how the Sultanate of Mamluk benefited from them. The study clarified the role of Sultan Qāytibāy and his desire to maintain the internal and external security of the Mamluk Sultanate, and to consolidate external relations with neighboring powers through his successful dealing of refugees and diplomatic embassies. The study demonstrated the role of Qāytibāy's diplomacy in resolving political and military crises, and financially and diplomatically benefiting from his policy of peaceful openness with neighboring powers. Finally, the study illustrates Qāytibāy's policy in dealing with these groups, and its role in exploring how to manage Mamluk authority from external dangers during times of crisis.

Key words: political refugees, political exiles, political embassies, Sultan Qāytibāy, Ḥasan al-Ṭawīl, Shāh Swār, opening policy, resolving crises, the peaceful and friendly relations.

أولا: مقدمة

(أ): تعريف بالموضوع:

يهدف البحث إلى إلقاء الضوء على سياسة السلطان قايتباي[١] في التعامل مع اللاجئين والمنفيين السياسيين، وكذلك الوفود السياسية التي قدمت إلى القاهرة في الفترة من ٩٧٢-٩٠١ هـ/ ١٤٦٩-١٤٩٦ م، وأثرها السياسي والدبلوماسي على السياسة المملوكية. تبحث الدراسة عن المدلولات السياسية لتعامل السلطة مع اللاجئين والوفود، وكيف أسهمت سياسة السلطان تجاههم في تحسن العلاقات السياسية والدبلوماسية سلبًا أو إيجابًا. دراسة السفارات واللاجئين السياسيين في فترة قايتباي، وسياسة السلطان في التعامل معهم سوف تستكشف كيفية إدارة السياسة الخارجية للسلطة في القاهرة، وأهم نقاط القوة والضعف في إدارة السلطان. شهدت فترة السلطان قايتباي قدوم العديد من اللاجئين السياسيين والمنفيين والسفارات السياسية من القوى المجاورة لأسباب ودوافع مختلفة.

(١) السلطان الأشرف قايتباي المحمودي، هو الخامس عشر من ملوك الجراكسة بمصر، أصله جركسي الجنس، جلبه إلى مصر الخواجا محمود عام ٨٣٩ هـ، فاشتراه الأشرف برسباي، استمر مملوكًا كتابيًّا في الطباق إلى أن أعتقه الظاهر جقمق، حيث صار جمدارًا ثم خاصيكًا ثم داوادارًا، وتولى إمرة عشرة في عهد الأشرف إينال عام ٨٦٢ هـ، ثم أمير طلبخانة في عهد الظاهر خشقدم، والأتابك في عهد السلطان تمربغا. تولى السلطنة في رجب من عام ٨٧٢ هـ بعد خلع الظاهر تمربغا. محمد بن أحمد ابن إياس الحنفي، **بدائع الزهور في وقائع الدهور**، تحقيق: محمد مصطفى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٤م، ج٣، ص٢-٥.

(ب) أهمية وأهداف الدراسة:

تهدف الدراسة أولًا إلى استعراض جميع حالات اللجوء السياسي والنفي لدى الأمراء، وكذلك الوفود السياسية التي قدمت إلى مصر في عهد السلطان قايتباي، ثم تتبع سياسة وإستراتيجية قايتباي الدبلوماسية في التعامل مع تلك الفئات المختلفة؛ لتوضيح عدد من النقاط المهمة. أولًا دور الدبلوماسية الناجحة التي اتبعها قايتباي، خصوصًا في التعامل مع الفئات المذكورة في إحلال السلام الخارجي مع القوى المجاورة والأمن داخل سلطنة المماليك في فترة كانت مليئة بالحروب الخارجية والفتن السياسية في بلاد الشام والعراق. تلك الدبلوماسية شملت حسن إكرام الوفود السياسية الخارجية في ظل الحروب مع تلك القوى، وعدم قطع العلاقات الدبلوماسية مع جميع القوى، والتحلي بمبدأ النفس الطويل، وترك دومًا مجال للحلول الدبلوماسية؛ لحل النزاعات الحدودية ولرأب الصدع، وإحلال السلام بعد موجة من الصراعات والتوترات العسكرية مع بعض القوى. ثانيًا: الاستفادة المالية والسياسية من اللاجئين السياسيين لدى مصر واستخدامهم كورقة ضغط ضد بعض القوى كالعثمانيين، وإمارة دلغار، وإمارة الآققونيلو التركمانية أوقات الصراع العسكري والسياسي مع مصر لتسوية الخلافات الحدودية أو إنهاء الحروب. ثالثًا: دور سياسة الانفتاح التي تميز بها عهد قايتباي، والتي تمخضت في استقبال المنفيين من الأمراء في الخارج والترحيب بعودتهم، وتوظيف خبراتهم، وجعلهم مستشارين وأعادتهم إلى مناصبهم السابقة. ستضيف الدراسة عددًا من العوامل والأسباب المهمة التي أسهمت في توطيد حكم سلطنة المماليك طيلة ما يقارب الثلاثين عامًا بفضل حكمة ودبلوماسية قايتباي. من جهة أخرى، ستكشف الدراسة كيفية إدارة قايتباي للسلطنة المملوكية من الداخل من خلال تحليل تعامله مع الفئات التي سنتطرق لها في الدراسة، والتي شملت اللاجئين والمنفيين السياسيين والوفود السياسية.

(ج) حدود الدراسة:

ركزت الدراسة على المناطق الجغرافية التابعة لسلطنة المماليك والقوى المجاورة لهم والتي شملت التالي: مصر، بلاد الشام، الحجاز، العراق، الجزيرة الفراتية، الأناضول، إستنابول. تلك المناطق الجغرافية اشتملت على العديد من المنفيين واللاجئيين السياسيين، وانطلاق العديد من الوفود السياسية إلى ومنها مصر.

(د): الدراسات السابقة:

اقتصرت الدراسات التي تناولت فترة السلطان قايتباي على ذكر اللاجئين والمنفيين السياسيين، وأهم السفارات السياسية، من دون ذكر تأثير تلك السفارات وانعكاساتها على السياسة المملوكية.[١] لاسيما الدور الدبلوماسي المهم الذي قام به قايتباي في التعامل مع تلك الفئات، وكيف استفاد سياسيًّا واقتصاديًّا، والذي دل على عبقرية السلطان قايتباي، واستفادته من تلك الفئات. ترجع أهمية اللاجئين والمنفيين والسفارات السياسية إلى الاضطرابات السياسية والعسكرية التي شهدتها بلاد

(١) والتي منها على سبيل المثال: إبراهيم علي طرخان، **مصر في عصر دولة المماليك الجراكسة**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٩م؛ عبدالرحمن محمود عبدالتواب، **قايتباي المحمودي**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٨م؛ سعيد عبدالفتاح عاشور، **العصر المماليكي في مصر والشام**، بيروت:دار النهضة العربية، ١٩٩٤م؛ قاسم عبده قاسم، **الأيوبيين والمماليك التاريخ السياسي والعسكري**، القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ١٩٩٥م.

الشام في فترة الدراسة، والتي حتمت على قايتباي استخدام سياسة عقلانية؛ لتوطيد العلاقات الخارجية، وحل المشكلات العسكرية.(١)

(هـ): مباحث الدراسة:

تضمن البحث عددًا من المباحث وخاتمة، ثم قائمة بأهم المصادر. وقد عرضت الدراسة مجموعة من المحاور كالتالي: أولًا: سياسة السلطان قايتباي في التعامل مع المنفيين السياسيين من الأمراء المماليك وقدومهم إلى القاهرة. ثانيًا: سياسة السلطان قايتباي في التعامل مع اللاجئين السياسيين من الأشراف، التركمان، والعثمانيين. ثالثًا: سياسة السلطان قايتباي في التعامل مع الوفود والسفارات السياسية والدبلوماسية من قبل حسن الطويل في العراق، شاه سوار في الأبلستين، العثمانيين، ملوك الهند، ملوك الحبشة، مملكة بني الأحمر في غرناطة، وملوك الفرنج.

(ج) أهم المصادر:

اعتمد البحث على عدد من المصادر التاريخية المعاصرة لفترة السلطان قايتباي في القترة من ٨٧٢ إلى ٩٠١ هـ/ ١٤٦٨ إلى ١٤٩٦ م، والتي دونت الأحداث السياسية والاقتصادية والعسكرية في فترة الدراسة. أهم تلك المصادر، ابن إياس، بدائع الزهور توفي في ٩٣٠ هـ/ ١٥٢٣ م، الحنفي، وكتابيه نيل الأمل والروض الباسم توفي عام ٩٢٠ هـ/ ١٥١٤ م، السخاوي، وكتابيه وجيز الكلام والذيل التام توفي ٩٠٢ هـ/ ١٤٩٧ م، الصيرفي، إنباء الهصر بأبناء العصر توفي ٩٠٠ هـ/ ١٤٩٥ م.

(١) عبدالتواب، **قايتباي المحمودي**، ص٩٧؛ Stanley Lane-Poole, ***A History of Egypt in the Middle Ages***, New York: Forgotten Books, 2014, p 614.

ثانيًا: تمهيد:

يقصد باللاجئين السياسيين فئة الأمراء والسياسيين والعسكريين من أصحاب المراتب العليا والمناصب الكبيرة في القوى المجاورة لسلطنة المماليك، والذين هربوا من بلدانهم لأسباب سياسية وشخصية؛ خوفًا على حياتهم الشخصية من القتل أو السجن، أو رغبة منهم في طلب دعم عسكري وسياسي ضد قادة بلدانهم والمناوئين لهم في السلطة. قدم عدد من اللاجئين السياسيين إلى مصر في عهد السلطان قايتباي من عدة جهات شملت الدولة العثمانية، إمارة دلغار التركمانية في بلاد الأناضول، إمارة الآققونيلو التركمانية في العراق والجزيرة الفراتية وبلاد ما وراء النهر، والحجاز.

الفئة الثانية التي تعرضت لها الدراسة هم المنفيون السياسيون، تمثلت هذه الفئة من أمراء مماليك أو موظفي السلطنة المملوكية من المدنيين الذين هربوا من مصر لأسباب سياسية أو مالية، أو دخولهم في صراعات ومنازعات مع سلاطين الدولة المملوكية في الفترة التي سبقت الدراسة، وتحديدًا في عهد السلطان خشقدم. عدد كبير من تلك الفئة هرب من مصر أو بلاد الشام و طلب اللجوء السياسي لدى العثمانيين، أو في البلدان الأوربية، أو في الإمارت التركمانية. الفترة اللاحقة من وفاة السلطان خشقدم عام ٨٧٢ هـ/ ١٤٦٨ م طلب العديد من المنفيين الإذن من السلطان قايتباي من أجل العودة إلى مصر، ومنحهم الأمان على حياتهم إما بطلب شخصي من قبلهم وإما بطلبهم شفاعة بعض الأمراء الكبار في القاهرة أو السلاطين العثمانيين.

الفئة الثالثة الوفود السياسية، هي السفارات السياسية والدبلوماسية التي أرسلت من قبل حكام القوى المجاورة للسلطنة المملوكية في عهد السلطان قايتباي. تلك الوفود السياسية حملت معها رسالة إلى السلطان قايتباي من قبل حكام تلك القوى التي تمثلت في العثمانيين، إمارة الآققونيلو التركمانية، إمارة دلغار، الهند، الحبشة، الأندلس، والمدن الإيطالية.

ثالثًا: سياسة السلطان قايتباي في التعامل مع المنفيين السياسيين:

(أ) قدامى المنفيين السياسيين من الأمراء المماليك:

ابتدأ السلطان قايتباي عهده عام ٨٧٢ هـ/ ١٤٦٨ م برغبة صادقة في إنهاء التوترات والاضطرابات السياسية، وبدأ عهدًا جديدًا، وحقبة مليئة بالسلام، والتعاون بين كبار الأمراء والفصائل السياسية؛[١] لذلك نجده بعد مبايعته مباشرة في رجب من عام ٨٧٢ هـ يأمر بإحضار المنفيين السياسيين من فصيل الأشرفية[٢] في القدس، وهم بيبرس خال الملك العزيز، جاني بك المشد، بيبرس الطويل. فأثار قرار السلطان

(١) عبدالتواب، **قايتباي المحمودي**، ص٩٧-٩٨؛ Lapidus, Ira, **Muslim Cities in the Later Middle Ages**, London: Cambridge University Press, 2009, p 12.

(٢) الأشرفية هم مماليك السلطان الأشرف برسباي الذي حكم في الفترة من ٨٢٥-٨٤١ هـ. عبدالباسط بن خليل بن شاهين الملطي الحنفي، **الروض الباسم في حوادث العمر والتراجم**، تحقيق: عمر عبدالسلام تدمري، صيدا: المكتبة العصرية، ٢٠١٤م، ج٣، ص٣٦٢، ج٣، ٣٦٢؛ جمال الدين أبو المحاسن يوسف بن تغري بردي، **النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة**، تحقيق: فهيم محمد شلتوت، القاهرة: المكتبة العربية للمعارف، ٢٠٠٨م، ج١٢، ص١٩٩.

باستدعاء كبار الأمراء من الأشرفية استياء منافسيهم من الأمراء الظاهرية[١] من فصيل السلطان، والذين أدركوا خطورة قدوم أمراء من فصيل قديم كالأشرفية ومزاحمتهم على مناصبهم في القاهرة. أقنع كبار الظاهرية السلطان بإلغاء أمر إحضار الأشرفية والتحفظ عليهم بالقدس؛ ما جعله يصدر أمرًا آخر بإعادة الأشرفية إلى القدس بعد ما كانوا في الطريق إلى القاهرة ووصلوا إلى قطيا.[٢] علق الحنفي على قرار السلطان بإرجاع الأشرفية إلى منفاهم مرة أخرى بأنه كان بعد، "الوفاء والعدل والإنصاف والتسوية «أي فترة بداية عهد السلطان قايتباي».. وعد ذلك من سيء التدبير، إذ كان الأولى ألا لا يفعل أولًا."[٣]

لعل رغبة السلطان ببدء صفحة جديدة مع جميع الأمراء من مختلف الفصائل جعله يبدأ في استدعاء كبار الأمراء المنفيين للاستفادة من خبراتهم، ودعم حكمه من دون التفكير في عواقب هذا القرار؛ لذلك نبه كبار الظاهرية السلطان على خطورة هذا القرار السياسي وتوابعه السياسية على العرش المملوكي، نظرًا للعداوة القديمة ما بين الأشرفية والظاهرية.[٤] أشار الحنفي إلى أن أمر إرجاع أمراء الأشرفية إلى منفاهم

(١) الظاهرية هم مماليك السلطان الظاهر جقمق الذي حكم في الفترة من ٨٤٢-٨٥٧هـ. ابن تغري بردي، **النجوم الزاهرة**، ج١٥، ص٢٥٨-٢٥٩.

(٢) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٥.

(٣) الحنفي، **الروض الباسم**، ج٣، ص٣٦٢.

(٤) Carl Petry, **Twilight of Majesty**: **The Reigns of the Mamluk Sultans Al-Ashraf Qaytbay and Qansuh Al-Ghawri in Egypt**. Seattle: University of Washington press, 1993, p 11-12.

في القدس كان بتدبير من بعض أمراء الظاهرية؛ ما أدى إلى استياء أمراء الأشرفية.(١) من جهة أخرى، نرى السلطان هنا يستمع إلى رأي مستشاريه من الظاهرية، ويبطل قرارًا سياسيًا قد خرج؛ لكي يُرضي مستشاريه وأمراءه، وهذا يفسر تحجيم قوة السلطان وقراراته وسطوته على أمرائه في بداية عهده.

كذلك أمر السلطان في عام ٨٧٢ هـ/ ١٤٦٨ م باستدعاء كبير أمراء الإينالية(٢) أزدمر الإبراهيمي الطويل الإينالي، والذي كان منفيًا في دمشق وعينه في منصب أمير مائة مقدم ألف.(٣) أمر السلطان بإحضار أزدمر إلى القاهرة كان له دوافع سياسية، أهمها كسب ود الفصيل في القاهرة، والذي كان من أهم وأقوى الفصائل في بداية عهد السلطان. أيضًا رغبة السلطان في عدم التصادم مبكرًا مع الإينالية، وتأجيل الصراع لاحقًا عندما يأمن نفسه، وتستقر دولته الجديدة؛ لذلك نرى السلطان يكرم كبار أمراء الفصيل، ويقربهم من مجلسه؛ لتفادي التصادم معهم. ويدل على هذا الرأي تعليق ابن إياس على قرار السلطان بإرجاع أزدمر وسياسة السلطان الانفتاحية معهم حيث، "صار يدارى الإينالية أي مداراة."(٤)

(١) عبدالباسط بن خليل بن شاهين الملطي الحنفي، **نيل الأمل بذيل الدول**، تحقيق: عمر عبدالسلام تدمري، صيدا: المكتبة العصرية، ٢٠٠٢م، ج٦، ص٣١١؛ Petry, ***Twilight of Majesty***, p 21-22.

(٢) هم مماليك السلطان الأشرف أينال الذي حكم في الفترة من ٨٥٧-٨٦٥ هـ. ابن تغري بردي، **النجوم الزاهرة**، ج١٦، ص٥٨.

(٣) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٨.

(٤) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٨.

في شوال من عام ٨٧٢ هـــ/ أبريل ١٤٦٨ م استقبل السلطان قايتباي الأمير جاني بك حبيب، وكان قد هرب إلى بلاد الروم زمن الســلطان خشــقدم[١].[٢] كان جاني بك مقيمًا عند العثمانيين، وعندما علم بوفاة السلطان خشقدم، وتولي السلطان قايتباي قدم إلى القاهرة. استقبل السلطان الأمير المنفي بأفضل صورة وأكرمه كعادته، كذلك أرســل الأمير يشــبك[٣] الدوادار ألف دينار لجاني بك تحســينًا لأوضــاعه المعيشـية.[٤] أراد السـلطان بدء عهده الجديد بعفو وصـفح عن جميع الأمراء المنفيين؛ للاستفادة من خبراتهم واستشارتهم وقربهم منه في جميع النواحي. من جهة أخرى، أراد الســـلطان فتح باب القاهرة لجميع المنفيين في الخارج حتى يعودوا قبل أن تســـتغلهم القوى المنافسة للمماليك من العثمانيين وإمارات التركمان المجاورة لهؤلاء الأمراء.

(١) هو الملك الظاهر ابو سعيد سيف الدين خشقدم بن عبدالله الناصرى المؤيدي. هو السلطان الثامن والثلاثون من ملوك الترك والأول من الروم. تولى السلطنة عام ٨٦٥ هـ وتوفي في عام٨٧٢هـ . ابن تغري بردي، **النجوم الزاهرة**، ج١٦، ص٢٥٣-٢٥٤.

(٢) يروي الحنفي بأن جاني بك حبيب قدم من بلاد الروم في المغرب وكان متخفيًا بلبس الأروام (أي ملابس الروم) بعد أن مكث فترة نفية في تلك البلاد طيلة حكم السلطان خشقدم. الحنفي، **الروض الباسم**، ج٣، ص٣٩٣-٣٩٤.

(٣) يشبك من مهدي الظاهري جقمق. تولى منصب الدوادارية الكبرى في عهد السلطان قايتباي عام ٨٧٢ هـ وعول عليه في كل أمر، وصار هو المرجع في أمور الدولة. توجه على رأس حملة عسكرية إلى الرها عام ٨٨٥ هـــ وهزم من قبل جيش يعقوب بن حسن و قتل. شمس الدين محمد عبدالرحمن السخاوي، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، عمان: وزارة الثقافة، ٢٠١٠م، ج١٠، ص٣٤١-٣٤٢.

(٤) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص١١-١٢.

أيضًا في محرم من عام ٨٧٣ هـ/ يوليو ١٤٦٨ م قدم إلى القاهرة الزيني عبدالرحمن بن الكويز، الذي شغل منصب ناظر الخاص في عهد السلطان خشقدم، وهرب في عهده إلى العثمانيين.(١) كان سبب هروب الزيني عبدالرحمن واختفائه في بلاد العثمانيين هو خوفه من السلطان خشقدم من أجل أن يبعد عن ظلمه وجوره وعسفه.(٢) استقبل السلطان الزيني عبدالرحمن وأكرمه كالعادة وبقي مقيمًا بالقاهرة.(٣) معاملة السلطان الجيدة واستقباله سابقًا لجاني بك الذي كان منفيًّا عند العثمانيين، شجع الزيني عبدالرحمن على القدوم على القاهرة. كثرة توافد كبار الأمراء الذين كانوا منفيين إلى الدول المجاورة دل على السياسة الإقصائية التي اتبعها السلطان السابق خشقدم ضد كبار الأمراء. وصف الحنفي بأن الزيني عبدالرحمن كان في بلاد العثمانيين متخفيًا من السلطان خشقدم؛ ما دل على خوفه من السلطان،(٤) و بين أيضًا تعامل خشقدم الإقصائي مع أمرائه. استفاد السلطان قايتباي من هؤلاء الأمراء، وخاصة الزيني عبدالرحمن؛ بسبب خبراته الإدارية والمالية في دواويين الدولة؛ لذلك أمر السلطان في رمضان من عام ٨٧٤ هـ/ مارس ١٤٧٠ م بتعيين الزيني عبدالرحمن في منصب الناظر الخاص مرة أخرى.(٥)

(١) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٦، ص٣٤٢.

(٢) علي بن داود الصيرفي، **إنباء الهصر بأنباء العصر**، تحقيق: حسن حبشي، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٢ م، ص١١؛ الحنفي، **الروض الباسم**، ج٤، ص١٧.

(٣) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص١٩؛ الحنفي، **الروض الباسم**، ج٤، ص١٧.

(٤) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٦، ص٣٤٢.

(٥) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٤٤؛ الصيرفي، **إنباء الهصر بأنباء العصر**، ص١١-١٢.

رابعًا: سياسة السلطان قايتباي في التعامل مع اللاجئين السياسيين:

(أ) اللاجئون السياسيون من الأشراف:

قدم العديد من أشراف مكة والمدينة إلى القاهرة لاجئين سياسيين على السلطان قايتباي؛ نظرًا للصراعات والاضطرابات السياسية التي شهدتها الحجاز في فترة الدراسة. كان أول لاجئ سياسي من الأشراف هو الشريف على بن بركات[١] الحسنى[٢]، أخو الشريف محمد أمير مكة، والذي قدم إلى القاهرة في رمضان من عام ٨٧٢ هـ/ مارس ١٤٦٨ م.[٣] كان سبب خروج الشريف علي هو غضبه من أخيه محمد، ومنافسته على حكم مكة؛ لذلك رأى أن يلجأ إلى السلطان في القاهرة، لعله يدعم موقفه، ويسانده في صراعه مع أخيه.[٤] استغل الشريف محمد التغيير السياسي الذي وقع

(١) علي بن بركات بن حسن بن عجرن صاحب الحجاز، قدم إلى القاهرة عام ٨٧٢ هـ وتوفي رجب من عام ٨٩١ هـ. السخاوي، **الضوء اللامع**، ج٥، ص١٩٧.

(٢) وقع خلاف بين السيد علي بن بركات وبين أخيه محمد بن بركات شريف مكة في رجب من عام ٨٩٦ هـ فلجأ الأول إلى القاهرة، وطلب الدعم من السلطان قايتباي؛ ليستقوي به ضد أخيه، لكن السلطان لم يجبه على ذلك، وتركه في ضيافة الدوادار الكبير وقرر له مؤنته اليومية. شمس الدين محمد عبدالرحمن السخاوي، **الذيل التام على دول الإسلام للذهبي**، تحقيق: حسن إسماعيل مروة، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٩٥م.، ج٢، ص٦٧٢.

(٣) الحنفي، **الروض الباسم**، ج٣، ص٣٩٠؛ البيومي إسماعيل الشربيني، "الوفود السياسية لمصر والشام إبان حكم سلاطين المماليك: ٦٤٨- ٩٣٢ هـ/ ١٢٥٠- ١٥١٧ م" جامعة المنصورة- كلية الآداب، عدد ٣٠، ٢٠٠٢، ص٥٢٦.

(٤) شمس الدين محمد عبدالرحمن السخاوي، **وجيز الكلام في الذيل على دول الإسلام**، تحقيق: بشار عواد معروف، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٩٥م، ج٣، ص٨٧٢؛ ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص١١.

بمصر عام ٨٧٢ هـ/ ١٤٦٨ م المتمثل في عزل أكثر من ثلاثة سلاطين، وتنصيب السلطان قايتباي حديثًا، آملًا أن يدعم السلطان الجديد موقفه.

أدرك الشريف محمد في مكة خطورة لجوء أخيه إلى السلطان، فبادر بإرسال سفيره محملًا رسالة إلى السلطان قايتباي، يلتمس منه أن يبقيه في إمرة مكة كما هو معتاد. وبعث أيضًا بستين ألف دينار إلى السلطان قايتباي، نظير دعمه في حكم مكة، واحتجاز أخيه علي في القاهرة من أجل تجنب الفتن في مكة.(١) استجاب السلطان لطلب الشريف محمد، وأمر ببقاء الشريف علي في القاهرة، وفي ذلك يقول ابن إياس، "فلما طلع إلى القلعة (الشريف علي) أكرمه السلطان وأخلع عليه، واستمر مقيمًا بمصر، ورتب له ما يكفيه إلى أن مات بعد مدة طويلة."(٢)

وفي موقف السلطان في التعامل مع لجوء الشريف علي إلى القاهرة لابد أن نقف على نقطتين مهمتين. أولًا: استفادة السلطان قايتباي ماليًا من المبلغ الذي أرسله الشريف محمد إليه، والذي بلغ ستين ألف دينار في وقت كانت خزينة الدولة مهددة بالإفلاس بسبب الاضطرابات السياسية، وتجهيز الجيش لإرسال حملة عسكرية للقضاء على تمرد شاه سوار(٣) في الشام. ثانيًا: معاملة الشريف محمد اللاجئ في القاهرة

(١) الحنفي، **الروض الباسم**، ج٣، ص٣٩٠.

(٢) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص١١؛ الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص١٦٩.

(٣) سوار علي دولة: هو سوار بن سليمان بن ناصر الدين بك بن دلغادر التركماني، ويقال له شاه سوار نائب الأبلستين ومرعش. كان يغير على مناطق تابعة لولاية حلب، فأرسلت السلطنة المملوكية ضده عدة حملات، ولم تفلح في القبض عليه، وتمكن الدوادار الكبير يشبك من مهدي من أسره وقتله عام ٨٧٧ هـ. ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٢، ص٤٣٥، ج٣، ص١٤؛ شمس الدين محمد بن علي بن أحمد بن طولون، **مفاكهة**

معاملة راقية، وصرف له راتبًا وسكنًا إلى أن توفي في القاهرة، وهو في حياه كريمة. لعل السلطان أراد أن يستفيد من بقاء الشريف محمد لديه في القاهرة ورقة ضغط ضد أخيه علي في مكة، في حال نشـــوب اضـــطرابات أو فتن في مكة ليعين محمدًا بديلًا عن أخيه. أيضًـا أراد السـلطان ابتزاز الشـريف علي، والضـغط عليه لكيلا يتأخر عن دفع الخراج الســـنوي، ويلتزم بالدفع دون تأخير، ويبقى على الولاء للقاهرة طيلة حكمه؛ لذلك نرى أن السلطان في هذا الموقف استطاع إرضاء الطرفين محمد وعلي والاستفادة ماليًّا، والضـغط سـياسـيًّا على الشـريف علي بورقه أخيه محمد المقيم في القاهرة. دل ذلك على الحنطة الســـياســـية التي كان الســـلطان يتمتع بها، واســـتفادته من هذه الاضطرابات لمصلحته. ذكر الشربيني أن سياسة السلطان قايتباي في التعامل مع علي بن بركات والسـماح له بالبقاء في القاهرة كان في إطار حفاظ قايتباي على أمن مكة، وإعاقة بعض المنافسين على حكم مكة، وعدم منحهم فرصة العودة.(١)

وتختلف رواية الحنفي لهذه الواقعة عمَّا ذكره ابن إياس؛ حيث ذكر الحنفي أن السـلطان أكرم علي بن بركات وأسـكنه بدار في القاهرة، عندها أرسـل أخوه الشـريف محمد بن بركات إلى الســـلطان يطلب الموافقة على بقائه في إمرة مكة، ودفع له نظير ذلك ستين ألف دينار. وافق السلطان على هذا الطلب، وأمر علي بن بركات بالتوجه إلى مكة، والصـــلح مع أخيه محمد هناك، مع الحرص والوصـــية على حفظ حياة علي

الخلان في حوادث الزمان، تحقيق: خليل المنصور، القاهرة: المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، ١٩٦٤ م، ج١، ص٣٢،١٩٤؛ السخاوي، **الضوء اللامع**، ج٢، ص٢٧٤.

(١) الشربيني، "الوفود السياسية لمصر والشام" ص٥٥٩.

بن بركات في مكة.[١] المهم لدينا تعامل السلطان الدبلوماسي مع الطرفين دون إغضاب أيٍّ منهما نظرًا لمكانتهما الاجتماعية و الدينية. أيضًا الاستفادة المالية و السياسية من هذه الخصومات لمصلحة الدولة والسلطان نفسه.

(ب) اللاجئون السياسيون من التركمان:

أدت الحروب والصراعات العسكرية بين السلطنة المملوكية وبين إمارات التركمان في بلاد الشام والعراق إلى حالات لجوء عدد من أمراء التركمان إلى السلطنة المملوكية. ففي رمضان من عام ٨٧٥ هـ/ فبراير ١٤٧١ م عندما كانت الحرب قائمة بين السلطنة المملوكية وإمارة دلغار، قدم إلى القاهرة أمير من أمراء شاه سوار طالبًا اللجوء السياسي في القاهرة. وافق السلطان على قدومه إلى القاهرة، وأكرمه وأمر بإسكانه في القاهرة. يروي الصيرفي بأن السلطان استفاد من لجوء هذا الأمير من خلال نقله لمعلومات استخباراتية عن حالة شاه سوار وأوضاع جيشه. ذكر الصيرفي أن الأمير التركماني "أخبر عن شاه سوار أنه في ذل وصغار وخزى وافتقار، وأن غالب من معه فر منه، ومن بقى منهم في أضيق العيش، وشدة الخوف وعدم الأمن على أنفسهم."[٢] وبذلك يتضح دور اللاجئين السياسيين في نقل أخبار دولهم مفصلة للسلطنة المملوكية، واستفادة السلطان من وفود هؤلاء الأمراء إليه. طمح السلطان قايتباي من خلال إكرام وفادة هؤلاء الأمراء اللاجئين، وفتح أبواب القاهرة لهم من الاستفادة العسكرية والاستخباراتية منهم، وكشف مواضع القوة والضعف في بلدانهم. ومن هنا

(١) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٦، ص٣٢١؛ نفسه، **الروض الباسم**، ج٣، ص٣٩٠.

(٢) الصيرفي، **إنباء الهصر بأبناء العصر**، ص٢٥٩.

يتضح أن جزءًا من إستراتيجية السلطان في استقبال وإكرام اللاجئين السياسيين كان استخباراتيًّا. أراد السلطان الاستفادة من هذه الأخبار لرفع الروح المعنوية بين قادة جيشه، وشد أزرهم في قتال شاه سوار، حتى وإن كانت أخبارًا غير صحيحة.

قدم عدد من اللاجئين السياسيين من إمارات التركمان في العراق وبلاد الأناضول إلى القاهرة لأغراض مختلفة. فقدمت زوجة حسن الطويل[١] إلى القاهرة في جمادى الآخرة من عام ٨٨٠ هـ/ أكتوبر ١٤٧٥ م مستجيرة بالسلطان قايتباي ليشفع لولدها محمد أغرلو عند أبيه حسن الطويل ويصلح بينهما.[٢] والسبب في ذلك الخلاف الحاصل بين محمد وأبيه حسن الطويل، والذي تطور إلى صراع مسلح بين الطرفين. أكرم السلطان كالعادة هذه الوفادة، وأمر بأن تنزل بدور الحريم في القلعة.[٣] يعد لجوء زوجة حسن الطويل للقاهرة أول لجوء من النساء في عهد السلطان قايتباي، وبالرغم من الصراعات السياسية والعسكرية بين السلطان قايتباي وحسن الطويل إلا أنه أكرم وفادة زوجته.

عندما كان السلطان في زيارة تفقدية لبلاد الشام، في شوال من عام ٨٨٢ هـ/ يناير ١٤٧٨ م، قدمت عليه زوجة محمد اغرلوا بن حسن الطويل ومعها ابنها حسين الذي يبلغ من العمر ثماني عشرة سنة. طلبت زوجة محمد اللجوء السياسي لابنها

(١) أوزون حسن بك بن علي بك بن قرا يلوك عثمان، صاحب ديار بكر، ووالد أبي المظفر يعقوب صاحب الشرق، ويعرف بالطويل. تولى حكم العراقين وكان حاكمًا لإمارة الآققونيلو التركمانية، وخاض حروبًا مع بني عثمان ومع السلطنة المملوكية. توفي عام ٨٨٢ هـ. السخاوي، **الضوء اللامع**، ج٣، ص١١٢-١١٣.

(٢) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص١٣٩؛ الشربيني، "الوفود السياسية لمصر والشام" ص٥٢٣،٥٢٧.

(٣) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص١١٠.

حسين لدى السلطان في القاهرة خوفًا عليه من القتل من قبل أعمامه. وافق السلطان وأمر بأن يرافقه الصبي، واستمر حسين بمصر حتى وفاته مكرمًا و معززًا.(١) يروي الحنفي أن السلطان تعامل مع حسين بن محمد اغرلو بن حسن الطويل معاملة حسنة و "أجرى عليه ما يليق به، وقام على تربيته وتأديبه وتهذيبه، حتى صار من الفضلاء الأذكياء"،(٢) وأصبحت القاهرة في عهد السلطان قايتباي ملاذًا آمنًا للمضطهدين السياسيين، وفتحت أبوابها لهم جميعًا، ما دل على سياسة التسامح والسلام التي اتبعها قايتباي، كما أراد السلطان أيضًا أن يحتفظ ببعض الشخصيات المهمة من الدول المجاورة لاستخدامها لاحقًا ضد خصومه في تلك الجهات، وكذلك تعرف أحوال تلك البلاد. استفاد قايتباي من لجوء حسين محمد اغرلوا من خلال تجهيز حملة عسكرية موجهه ضد العثمانيين الذين طمعوا في مملكة حسن الطويل، وأسند قيادة الحملة إلى حسين، حيث لاحقًا أهمل تجهيز أمر الحملة.(٣) استفادة قايتباي من حسين الطويل دخل في إطار استغلال بعض اللاجئين للإطاحة ببعض أعداء السلطنة المملوكية وإشاعة الفرقة والفوضى في صفوفهم.(٤)

(١) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص١٣٩؛ Petry, ***Twilight of Majesty***, p 73.

(٢) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص٢٠١.

(٣) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص١٣٩، ٢٨٦.

(٤) الشربيني، "الوفود السياسية لمصر والشام" ص٥٨٤.

(ج) اللاجئون السياسيون من العثمانيين:

أول لاجئ سياسي من العثمانيين لدى السلطان قايتباي كان جمجمة بن محمد الفاتح[١]. قدم إلى القاهرة في شعبان من عام ٨٨٦ هـ/ سبتمر ١٤٨١ م بعد طلب الإذن من السلطان للقدوم على القاهرة، وهو مقيم مع الأمير أزبك بن ططخ[٢] في حلب فأذن السلطان له بالقدوم.[٣] وفي مراسم استقبال جمجمة بن محمد الفاتح في القاهرة يقول ابن إياس "وفي شعبان خرج الصاحب خشقدم الزمام إلى ملاقاة جمجمة بن عثمان، فمد له أسمطة حافلة ببلبيس والخانكة، ثم لاقته الأمراء المقدمون والعسكر، ورؤوس النوب والحجاب من المرج والزيات، فسار في موكب حافل حتى طلع إلى القلعة."[٤] أيضًا يروي الحنفي أن جمجمة بعد الانتهاء من مقابلة السلطان، وانتهاء مراسم الاستقبال "نزل في عظمة هائلة وأبهة إلى دار أعدت لسكناه، نعم الجوار، وكان

(١) هو الأمير محمد جم الشهير بجمجمة ابن السلطان محمد الفاتح أخو السلطان أبي يزيد. ابن طولون، **مفاكهة الخلان**، ج١، ص٤٣؛ ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص١٨٣.

(٢) أزبك من ططخ الأشرفي الظاهري جقمق. جلبه الخواجا ططخ من بلاد جركس، فاشتراه الأشرف برسباي عام ٨٤١ هـ ثم اشتراه الظاهر جقمق. تولى الأتابكية عام ٨٧٣ هـ في عصر السلطان قايتباي، توفي عام ٩٠٤ هـ. السخاوي، **الضوء اللامع**، ج٢، ص٢٧٠-٢٧٢.

(٣) اشترط السلطان قايتباي على جمجمة، من أجل الموافقة على قدومه إلى القاهرة والإقامه فيها أن يحضر مع عدد قليل من أتباعه وعسكره، وإلا فيمنع من الحضور إلى القاهرة. السبب في قدوم جمجمة إلى القاهرة كان بسبب الصراع السياسي والعسكري بينه وبين أخيه السلطان أبي يزيد بعد وفاة أبيهم السلطان محمد الفاتح. انتهت المواجهة العسكرية بين جمجمة وأخيه أبي يزيد بانهزام جمجمة وقدومه لاجئًا للسلطنة المملوكية. الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص٢٩٢؛ طرخان، **مصر في عصر دولة المماليك الجراكسة**، ص١٦٦؛ البيومي إسماعيل الشربيني، "الوفود السياسية لمصر والشام"،٥٢٧.

(٤) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص١٨٥.

له يوم مشهود."[١] كان استقبال السلطان لجمجمة استقبالًا كبيرًا حافلًا دل على أن الشخصية القادمة لها مكانة سياسية مهمة.[٢] يذكر أن جمجمة قدم مع والدته وأولاده، وكان سبب قدومه ولجوئه إلى القاهرة خوفًا على نفسه من القتل بعد وفاة والده السلطان محمد الفاتح[٣].[٤] على الرغم من العلاقة السياسية والدبلوماسية الجيدة بين المماليك والعثمانيين إلا أن السلطان فضل قبول اللجوء السياسي لجمجمة، على الرغم من صعوبة قبول هذا الطلب، والذي من الممكن أن يتسبب في استياء أخيه السلطان العثماني أبي يزيد.[٥]

ظل جمجمة طيلة مدة إقامته في القاهرة يتمتع بالرفاهية والتعامل الراقي له ولعائلته، حيث أكرمه السلطان قايتباي وجعله على قدم المساواة مع الأمراء في أغلب

(١) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص٢٩٥.

(٢) أحمد بن يوسف القرماني، **أخبار الدول و آثار الأول في التاريخ**، تحقيق: فهمي سعد، أحمد حطيط، القاهرة: علام الكتب، ١٩٩٢م، ص٣١١-٣١٢؛ ابن طولون، **مفاكهة الخلان**، ج١، ص٢٦٢؛ الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص٢٩٥.

(٣) هو محمد بن مراد بك بن محمد بن أبي يزيد بن عثمان، ملك بلاد الروم. استقر في الحكم بعد أبيه، واقتفى أثره في المثابرة في جهاد الفرنج، واشتهر باحترامه العلماء وتقريبهم إليه والانتظام في لقائهم. توفي عام ٨٨٦ هـ. السخاوي، **الذيل التام**، ج٢، ص٣٥٠-٣٥١.

(٤)ابن طولون، **مفاكهة الخلان**، ق١، ص٣٩؛ أحمد بن محمد بن عمر الأنصاري ابن الحمصي، **حوادث الزمان ووفيات الشيوخ والأقران**، تحقيق: عبدالعزيز فياض حرفوش، بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٩م، ج١، ص١٧٢؛ السخاوي، **وجيز الكلام**، ج٣، ص٩٢٠؛ ابن إياس،**بدائع الزهور**، ج٣، ص١٨٥؛ الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص٢٩٢.

(٥) عبدالتواب، **قايتباي المحمودي**، ص١٦٧؛ William Muir, **The Mameluke; or, Slave dynasty of Egypt, 1260-1517, A. D**, London: Nabu Press, 2010, p 173.

المناسبات والاجتماعات، وأيضًا أمر بتجهيز جمجمة مع عائلته للحج في عام ٨٨٦ هـ/ يناير١٤٨٢ م.[١] بلغت قيمة تجهيز جمجمة مع عائلته عشرة آلاف أوقية، وفيه يروي الحنفي "وحج حجة مكوكبة هائلة لم يقع لغيره من بني عثمان على هذا الوجه."[٢] كان هذا وجهًا من وجوه ضيافة اللاجئين السياسيين، وحسن إكرامهم وضيافتهم في القاهرة من قبل السلطان قايتباي.

يدخل استقبال السلطان قايتباي جمجمة العثماني في إطار الاستفادة السياسية من اللاجئين السياسيين، من خلال نقل أخبار القوى المجاورة واستخدامهم عوامل ضغط وابتزاز أمام مناوئي السلطة المملوكية، والذي كان نظامًا اتبعه السلطان، ونرى السلطان قايتباي لاحقًا يدعو جمجمة في قبة الأمير يشبك في المطرية ويجتمع معه مع باقي الأمراء ويقدم لهم هدية، عبارة عن كاملية بصمور.[٣] دلت هذه المعاملة على الإكرام الزائد لهذا الضيف وتقديره؛ نظرًا لمكانته السياسية، وأهميته بالنسبة للسلطة. يأتي استقبال جمجمة في القاهرة في ظل التنافس المملوكي- العثماني في مد النفوذ والسيطرة على بلاد ديار بكر، وكسب ود الإمارات التركمانية فيما بينهم، حيث أخذ هذا الصراع منعطفًا كبيرًا في عام ٨٩٠ هـ ليتحول إلى حربًا طويلة بين المماليك والعثمانيين؛[٤] لذلك رغب قايتباي في الاحتفاظ بجمجمة في القاهرة كرهينة في حال

(١) الحمصي، **حوادث الزمان**، ج١، ص١٧٢؛ السخاوي، **الذيل التام**، ج٢، ص٣٥٣؛ عبدالتواب، **قايتباي المحمودي**، ص١٦٧؛ Lane-Poole, ***A History of Egypt***, p 620.

(٢) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص٣٠٠.

(٣) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص١٨٧.

(٤) عاشور، **العصر المماليكي**، ص٢٧٠.

ازدادت التوترات مع العثمانيين يتم استخدامهم في الحرب ضدهم أو تسليمة إلى السلطان العثماني للتقرب إليه ودأب حدة الصراع بين الطرفين.(١)

في محرم من عام ٨٨٧ هـ/ فبراير ١٤٨٢ م، بعد عام من قدوم جمجمة، طلب من السلطان السماح له بالتوجه إلى بلاده؛ لمحاربة أخيه والاستيلاء على الحكم، اجتمع السلطان مع كبار أمرائه للتشاور في طلب جمجمة، وانتهى الأمر بالموافقة على طلب جمجمة(٢) على كره من السلطان.(٣) ذكر ابن إياس بأن السلطان "قد أذن له بالسفر إلى بلاده على كره منه، وكان ذاك عين الخطأ."(٤) ندم السلطان على السماح لجمجمة بالعودة إلى دياره، بسبب هزيمته من أخيه، وفراره من أرض المعركة، وأسره لاحقًا من قبل الفرنجة في البحر والاستيلاء على جميع أمواله وممتلكاته التي أخذها من مصر.(٥) من جهة أخرى، ذكر ابن طولون أن السلطان قايتباي قد أمر بتجهيز جمجمة عسكريًّا، ودعمه ماليًّا من أجل استيلائه على الحكم من أخيه، وفيه يروي "ثم جهزه السلطان وأيده بأمور على أخيه على أن يأخذ الملك منه."(٦) وعلى الأرجح

(١) البيومي إسماعيل الشربيني، "الوفود السياسية لمصر والشام"،٥٢٧.

(٢) وافق السلطان قايتباي على طلب جمجمة الذهاب إلى بلاده مرة أخرى من أجل محاربة أخيه. أيضًا أعطى السلطان جمجمة دعمًا عسكريًّا وماليًّا ممثلًا في الأموال والخيول. السخاوي، **الذيل التام**، ج٢، ص٣٥٣.

(٣) السخاوي، **الذيل التام**، ج٢، ص٣٥٣؛ الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص٣٠٩؛ Muir, ***The Mameluke***, p 173؛ عاشور، **العصر المماليكي**، ص٢٧٠.

(٤) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص١٩٢.

(٥) السخاوي، **وجيز الكلام**، ج٣، ص٩٢٩؛ ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص١٩٥-١٩٦؛ الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص٣٠٩.

(٦) ابن طولون، **مفاكهة الخلان**، ق١، ص٤٢.

بأن رواية ابن أياس والسخاوي هي الأصح والدليل أن السلطان تراجع عن قرار إرساله لحرب أخيه، وأصدر أمرًا بعد تجهيزه بأن يمنع من الخروج من حلب، ولكن قد وصل الأمر بعد خروج جمجمة من حلب.(١)

أصدر السلطان أوامره إلى نواب بلاد الشام بأن يتجهزوا، و يمنعوا جمجمة من القدوم إلى السلطنة المملوكية بعد هزيمته من أخيه أبي يزيد خوفًا من دخول العثمانيين حدود السلطنة المملوكية بحثًا عنه.(٢) وفيه علق السخاوي على قرار السلطان بالسماح لجمجمة من العودة إلى بلاده وتجهيزه بأنه "كان الأجمل والأكمل والأنفع تركه عنده كما فعل في السيد علي بن بركات صاحب الحجاز."(٣) لعل سياسة السلطان ودبلوماسيته في التعامل مع جمجمة، والسماح له بالرجوع إلى بلاده من دون استعداد أو قدرة عسكرية على مواجهة أخيه كان عين الخطأ لسببين الأول: خسارة لاجيء سياسي مهم من الممكن أن يستخدم ورقة ضغط ضد السلطان العثماني في حال تدهور العلاقات. الثاني: كسب عداوة السلطان العثماني الذي سيعتقد بأن قايتباي دعم أخاه ضده للاستيلاء على الحكم، عامدًا إلى التدخل في الشؤون الداخلية في الدولة العثمانية.

في شعبان من عام ٨٩٠ هـ/ أغسطس ١٤٨٥ م قدم إلى القاهرة مجموعة من الأمراء والجنود العثمانيين يبلغون الخمسين، وكانوا فارين من الجيش العثماني. يذكر أن

(١) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص٣١٩-٣٢٠.

(٢) ابن طولون، **مفاكهة الخلان**، ق١، ص٤٢؛ الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص٣١٩.

(٣) السخاوي، **الذيل التام**، ج٢، ص٦٧٢.

عام ٨٩٠ هـ/ ١٤٨٦ م شهد حروبًا ضارية بين العثمانيين والمماليك، ونجح العثمانيون في التوغل في الأراضي المملوكية. رحب السلطان بهؤلاء الفارين وأكرمهم.(١) ذكر العثمانيون اللاجئون في القاهرة أن السلطان العثماني ابي يزيد يخطط لغزو السلطنة المملوكية، وعين الأمير قراكز باشا قائدًا للجيش العثماني المتجه نحو حلب.(٢) استفاد السلطان من هؤلا الفارين واللاجئين السياسيين لمعرفة أخبار تحركات الجيش العثماني وخططه نحو السلطنة المملوكية. أيضًا يبدو أن السلطان أراد إكرام هؤلاء اللاجئين من أجل تحفيز باقي أمراء العثمانيين وأعيانهم الغاضبين من سياسة أبي يزيد للانسحاب من جيشه والقدوم إلى القاهرة.

يذكر الحنفي أنه في شوال من عام ٨٩٤ هـ/ أغسطس ١٤٨٩ م قدم إلى القاهرة أمير عثماني ادعى بأنه أخو السلطان أبي يزيد، ولكنه نشأ وتربى ببلاد التتار. شك جماعة من أمراء المماليك في القاهرة في أمره وصدق كلامه، و ثبت لاحقًا أن نسبه إلى السلطان العثماني غير صحيح. مع ذلك أكرم السلطان وفادته وأحسن إليه، ورتب له ما يكفيه.(٣) يتبين من هذا النص أن السلطان قايتباي حرص حرصًا كبيرًا على استضافة جميع اللاجئين السياسيين من الدول المجاورة، خصوصًا الأمراء منهم و إكرامهم و تقريبهم من مجلسه. أدرك السلطان القيمة السياسية والعسكرية التي يمتلكها

(١) يذكر أيضًا أن السلطان قايتباي استقبل في القاهرة أميرًا عثمانيًا اسمه أبردي أقطاش قدم من بلاد قرمان لاجئًا إلى القاهرة في صفر من عام ٨٩١ هـ. أكرم السلطان وفادته وأمر بمنحه أقطاعًا كباقي الأمراء مصدر رزق له. الحنفي، **نيل الأمل**، ج٨، ص١٥؛ Lane-Poole, ***A History of Egypt***, p 619.

(٢) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص٤٢٤-٤٢٥.

(٣) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٨، ص١٦٠.

هؤلاء الأمراء، وفائدتها للدولة المملوكية استخباراتيًّا، خصوصًا في ظل تصاعد قوى الدول المجاورة، مثل العثمانيين، والإمارات التركمانية في العراق والجزيرة الفراتية، وبلاد ماوراء النهر.

اللاجئ السياسي الثالث إلى القاهرة من قبل العثمانيين كان شاه بضاغ بن ذلغار الذي قدم على القاهرة في محرم من عام ٨٩٥ هـ/ نوفمبر ١٤٨٩ م.(١) كان شاه بضاغ حاكمًا للأبلستين من قبل السلطان العثماني، ولكنه اختلف معه لدرجة أن السلطان هم أن يقتله؛ لذلك هرب شاه بضاغ والتجأ إلى السلطان قايتباي، لكي ينجو من قبضة السلطان العثماني. أمر السلطان بإكرامه، و ذكر ابن إياس في تعامل السلطان مع شاه بضاغ، "فلما حضر أكرمه وأخلع عليه، ثم بعد مدة بعثه إلى أسيوط يقيم بها، وأجرى عليه مايكفيه، فعد ذلك من جمله سعد السلطان، وكانت من النوادر."(٢)

اختار شاه بضاغ الالتجاء والهروب إلى القاهرة لمعرفته المسبقة بالعداء بين السلطان قايتباي وبين السلطان العثماني، وإمكان قبوله وإكرامه في القاهرة. من جهة أخرى، موافقة السلطان على إكرام شاه بضاغ كان بسبب ما يملكه من أسرار عسكرية وسياسية عن السلطان العثماني بحكم قربه منه، و إمكان الاستفادة منه في التعامل مع السلطان العثماني. أراد السلطان قايتباي فتح أبواب القاهرة لجميع الأمراء

(١)الحمصي، **حوادث الزمان**، ج١، ص٢٢١؛ الحنفي، **نيل الأمل**، ج٨، ص١٧٢؛ البيومي إسماعيل الشربيني، "الوفود السياسية لمصر والشام" ص٥٢٣.

(٢) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٢٦٨.

الهاربين من بلدانهم في محاولة منه لاستخدامهم لاحقًا ضد دولهم، والاستفادة استخباريًّا من معلوماتهم ضد تلك الدول. لعل الوقت الحرج الذي قدم فيه شاه بضاغ، والذي كمن في اشتداد الحرب بين المماليك والعثمانيين أسهم في إكرام وفادته في القاهرة.

خامسًا: الوفود السياسية:

(أ) الوفود السياسية من إمارة الآققونيلو التركمانية:

كانت أولى الوفود السياسية التي قدمت إلى القاهرة بعد تنصيب السلطان قايتباي في السلطة، وفد من قبل حسن الطويل، حاكم العراق في محرم من عام ٨٧٣ هـ/ يوليو ١٤٦٨ م.(١) قدم قاصد حسن الطويل يحمل رسالة منه بتهنئة السلطان بتولي السلطنة في القاهرة، ومعه كذلك هدية بهذه المناسبة.(٢) تضمنت سفارة حسن الطويل كذلك تأكيد طاعته لسلطان مصر، وأنه من جملة مماليك السلطان، وفي خدمة السلطنة المملوكية، من أجل أن يتقرب إلى السلطان ويطيب الخواطر بين مصر والعراق.(٣) وبذلك يعد حسن الطويل هو أول من أرسل وفدًا سياسيًا لتوطيد العلاقة السياسية بين الجانبين وتهنئة السلطان. هذا الوفد مثل حسن نية وبادرة طيبة من قبل حسن الطويل في بداية عهد قايتباي. أيضًا كان لهيبة السلطان وقوته وبداية عهده بإرسال حملات عسكرية إلى الشام دور في رغبة حسن الطويل في تجنب عداوة السلطان في ذلك الوقت. يذكر أن حسن الطويل بعد إرسال قاصده إلى السلطان قايتباي أرسل حملة عسكرية في ربيع الأول من عام ٨٧٣ هـ/ سبتمبر ١٤٦٩ م للاستيلاء على عدة مدن من العراق، ومن هنا يتضح دور هذه السفارة، وأنها كانت

(١) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٦، ص٣٤٢.

(٢) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص١١؛ طرخان، **مصر في عصر دولة المماليك الجراكسة**، ص١٣٥.

(٣) الصيرفي، **إنباء الهصر بأنباء العصر**، ص١٢؛ الحنفي، **الروض الباسم**، ج٤، ص١٨؛ Petry, ***Twilight of Majesty***, p 44.

مبادرة بحسن النية من قبله تجاه السلطة المملوكية، وأن المقصود بتلك الحملات المجاورين لمملكة حسن الطويل وليس السلطان نفسه. لم يكترث السلطان قايتباي لسفارة حسن الطويل، وبدأ يأخذ حذره منه.(١)

حرص السلطان قايتباي على إظهار عظمة وقوة مصر السياسية والمالية أمام الوفد السياسي القادم من العراق في تلك الزيارة، وذلك من خلال إبقاء السفير عدة أيام في مصر واصطحابه في رحلات السلطان. اصطحب السلطان سفير حسن الطويل معه في رحلته إلى جهة الخانكة، وأمضى هناك يومين امتازا بمظاهر الترف في المأكولات وتنصيب خيام كثيرة. أيضًا حرص السلطان على اصطحاب عدد كبير من أمرائه في تلك الرحلة.(٢) ذكر الحنفي في وصفه لرحلة السلطان إلى جهة الخانكة "فنزل (السلطان) هناك بخيام نصبت بالكثرة، وعملت له أسمطة هائلة، وبقي بها يومين وليلتين. وكان معه قاصد حسن الطويل...، وعاد إلى القاهرة بعد ضيافات حافلة أقيمت هناك."(٣) رأى سفير حسن الطويل في زيارته لمصر التنظيم العسكري اللائق والعظمة الكبيرة لدى السلطان قايتباي وأنواع الأطعمة المختلفة والفخامة في الملبس والمأكل.(٤) أراد السلطان إظهار قوة مصر أمام سفير حسن الطويل لمعرفته المسبقة بأن هذا السفير سينقل أخبار مصر والسلطة المملوكية إلى حسن الطويل. أيضًا رغب السلطان في استفتاح عهده بمظاهر القوة والشموخ أمام حكام الدول

(١) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٢٤؛ عاشور، **العصر المماليكي**، ص٢٦٥.

(٢) الصيرفي، **إنباء الهصر بأنباء العصر**، ص١٩-٢٠؛ Petry, ***Twilight of Majesty***, p 154.

(٣) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٦، ص٣٤٧.

(٤) الحنفي، **الروض الباسم**، ج٤، ص٢٧.

المجاورة؛ لإعادة هيبة مصر والسلطة من جديد، خصوصًا في ظل توتر الأوضاع العسكرية والسياسية في بلاد الشام بفعل تمردات شاه سوار.

السفارة الثانية من قبل حسن الطويل إلى مصر كانت في رجب من عام ٨٧٣ هـ/ يناير ١٤٦٩ م، والتي حملت رسالة من الطويل تتضمن المدن التي ضمها في العراق ومفاتيح الحصون والقلاع التي استولى عليها من جهان شاه بن قرا يوسف في أذربيجان و تبريز، حيث زعم أن هذه المدن تابعة لحكم مصر.(١) أيضًا طلب الطويل من السلطان أن يعينه نائبًا على تلك الجهات. ذكر الحنفي أن حسن الطويل أظهر الكثير من التواضع في مكاتبته التي أرسلها مع سفيره، والتي تضمنت أن كل البلاد التي فتحت في العراق إنما هي زيادة في بلاد السلطة المملوكية في القاهرة. كان رد السلطان قايتباي دبلوماسيًّا فبعث مع سفير حسن الطويل تقليدًا بأن يكون نائبًا عن تلك البلاد وألف وخمسمائة دينار و هدايا أخرى.(٢)

من جهة أخرى، شكك ابن إياس في نوايا حسن الطويل حين قال إن الطويل "يتملق للسلطان بأن كل ما ملكه من البلاد هو زيادة في ممالك السلطان.....وكان هذا من حسن الطويل عين الخداع."(٣) أيضًا انتقد الحنفي طريقة تعامل السلطان وأمرائه وانخداعهم بسفارات حسن الطويل وكلامه المنمق، وفيه يروي "فاغتر هؤلاء

(١) تضمنت السفارة التي بعث بها حسن الطويل إلى السلطان قايتباي عددًا من الهدايا تمثلت في خمسة جمال جياد ومملوكين من الجركس. الحنفي، **الروض الباسم**، ج٤، ص٦٢؛ Lane-Poole, ***A History of Egypt***, p 619.

(٢) الصيرفي، **إنباء الهصر بأنباء العصر**، ص٥١-٥٢؛ الحنفي، **نيل الأمل**، ج٦، ص٣٦٠.

(٣) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٢٧.

بذلك، حتى كان هو السبب الأعظم في طمعهم بعد ذلك في مملكة حسن."[١] وفيه قصد الحنفي إلى أن السلطان وأمراءه اغتروا بقوتهم وهوان أمر حسن الطويل وقوته؛ فاهملوا أمره وكان هذا الأمر ليس في محله، حيث أظهر حسن الطويل وخلفاؤه متاعب عسكرية واقتصادية لاحقًا ضد السلطنة المملوكية. أكرم السلطان سفير الطويل وبالغ في إكرامه طيلة مدة مكوثة بالقاهرة. ذكر الصيرفي أن السلطان قايتباي استضاف سفير حسن الطويل و"خلع عليه كاملية بمقلب سمور وفوقانيا بطراز زركش عريض...وأنعم عليه بألف وخمسمائة دينار وأشياء غير ذلك."[٢] وعند وداع السفير، وقبل رحيله من القاهرة قابل السلطان وجرت بينهما محادثة طويلة عبر فيها السلطان عن حبه وتقديره لحسن الطويل، وأنه يعده عضده في الشرق.[٣] أيضًا قام يشبك الدوادار باستضافة السفير، وأرسل إليه بخمسمائة دينار ومجموعة من السلاح والخيول.[٤] لاشك أن السلطان أدرك نوايا الطويل العدائية، وأن هذه المراسلات لم تكن إلا مراوغات سياسية من قبله، وكسبًا للوقت لكي يتقوى أكثر في تلك النواحي، ويغير على بلاد الشام. ذكر موري بأن السلطنة المملوكية كانت تخشى صعود قوة حسن الطويل ونجاحه في عملياته العسكرية في الشرق، وكذلك مراوغته في إرسال الوفود السياسية تظاهرًا بخضوعه على سلطان مصر.[٥]

(١) الحنفي، **الروض الباسم**، ج٤، ص٦٢.

(٢) الصيرفي، **إنباء الهصر بأنباء العصر**، ص٥٢.

(٣) الصيرفي، **إنباء الهصر بأنباء العصر**، ص٥٢.

(٤) الحنفي، **الروض الباسم**، ج٤، ص٦٣؛ الصيرفي، **إنباء الهصر بأنباء العصر**، ص٥٢.

(٥) Muir, ***The Mameluke***, p 172.

ردة فعل السلطان لهذه السفارة لم تكن عدائية، وإنما تصرف كما تقتضيه الأعراف، وهو إكرام السفير وتبادل الهدايا رغبة منه في تهدئة الأوضاع في بلاد الشام. من جهة أخرى، أراد السلطان الابتعاد عن مناوشة الطويل في تلك الفترة بسبب انشغاله في الحملات العسكرية ضد إمارة دلغار، ولم يرد أن يفتح أكثر من جبهة عسكرية عليه.

السفارة الثالثة من قبل حسن الطويل كانت في ذي القعدة من عام ٨٧٣ هـ/ مايو ١٤٦٩ م حين أرسل مع سفيره رأس أبي سعيد ملك سمرقند، والذي قتل في حربه مع حسن الطويل.(١) أمر السلطان بدفن رأس أبي سعيد، ورفض تعليقها والتشهير بها إكرامًا للميت أبي سعيد. وصف الحنفي موقف السلطان قايتباي عندما استقبل سفير حسن الطويل، ورأى رأس أبي سعيد أنه على الفور "أمر بدفنها بعد أن صرح بحضور القاصد ألا تشهر ولا تعلق، وأظهر أن ذلك إجلالًا له؛ لأنه من كبار ملوك الإسلام،"(٢) خشي السلطان قايتباي من سطوة حسن الطويل، وتزايد قوته وعظمته، والرسالة المبطنة من وراء إرساله لرأس أبي سعيد فرفض إهانة الرأس وأمر بدفنها رافضًا فكرة حسن الطويل التشهير بها.(٣) أيضًا لم تكن هناك عداوة بين أبي سعيد والسلطنة المملوكية لكي يبعث برأسه إلى القاهرة. كان ردة فعل السلطان

(١) الصيرفي، **إنباء الهصر بأنباء العصر**، ص٧٤-٧٥؛ ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٣٤.

(٢) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٦، ص٣٨٥؛ عبدالتواب، **قايتباي المحمودي**، ص١٦٠.

(٣) أدرك السلطان بأن الغرض من سفارة حسن الطويل وإرسالة برأس أبي سعيد إلى القاهرة بأنه تهديد مبطن للسلطان وإظهار لقوة حسن الطويل. بمعنى أن لم تكونوا معي أفعل بكم كما فعلت بأبي سعيد. الحنفي، **الروض الباسم**، ج٤، ص٩٣.

قايتباي دبلوماسية حيث أكرم السفير، ولكنه أيضًا أكرم رأس أبي سعيد؛ لكيلا يظهر في القاهرة مظهر من مظاهر قوة حسن الطويل، ويحجم من انتصاره بصورة مبطنة.

بعد أن أمر السلطان بدفن رأس أبي سعيد، قرأ رسالة حسن الطويل، والتي كانت مكتوبة بالفارسية. تضمنت الرسالة لغة تهديد ووعيد لمخالفي حسن الطويل، ذكر الحنفي أن هذه الرسالة "كانت أول مباينات حسن لهذه المملكة ظاهرًا."(١) وفي هذا النص دليل على أن سفارات حسن الطويل السابقة لم تكن تمثل نية الطويل الصادقة تجاه السلطة المملوكية، ورغبته في الاستيلاء على المدن المملوكية في بلاد الشام.(٢) حرص السلطان في هذه السفارة على إظهار قوة السلطنة المملوكية، واستعرض كبار الأمراء والجنود، وأقام مراسم ومواكب السلاطين أمام سفير حسن الطويل لإيصال رساله إليه تظهر قوة السلطان، وتماسك الدولة من الداخل.(٣) و دليل ذلك بأن السلطان عندما قدم سفير حسن الطويل إلى القاهرة كان في رحلة خارج القاهرة، وعند عودته إلى القاهرة أمر بأن يتقدم سفير حسن و ينتظره بالخانقاة الأشرفية

(١) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٦، ص٣٨٥.

(٢) Muir, ***The Mameluke***, p 171.

(٣) لم تكن هذه المرة الأولى التي يظهر فيها السلطان استعدادات الدولة وقوتها في حضور السفراء لنقل هذه الأخبار إلى حكامهم. في ربيع الآخر من عام ٨٧٧ هـ حضر سفير من قبل ملك الفرنج البنادقة وأكرم السلطان وفادته وقبل الهدية. بعد مضي أكثر من يوم أمر السلطان باجتماع الأمراء والمماليك والقيام باستعراض الفرسان والتدريب على الرمح، وطلب أن يحضر سفير ملك البنادقة إلى الاستعراض، ذكر الحنفي بأن السفير تعجب من هذه المهارات والاستعدادات العسكرية. الحنفي، **نيل الأمل**، ج٦، ص٣٨٥، ج٧، ص٤٧.

البرسبائية حتى يراه السفير، وهو داخلٌ للقاهرة. كان قصد السلطان أن يراه السفير ويظهر قوة السلطنة وعساكرها والتنظيم العسكري وفخامة الموكب.(١)

لم يتوقف حسن الطويل من بعث السفارات لتوطيد العلاقة مع السلطة المملوكية؛ فقد أرسل السفارة الرابعة في محرم من عام ٨٧٥ هـ/ يونيو ١٤٧١ م وكانت سفارته تتضمن أخبار حروبه في العراق، وتمكنه من قتل أعداد كبيرة من جيش تمرلنك(٢)، وسيطر على أراضيهم.(٣) كانت أخبار انتصارات حسن الطويل، والغرض من سفاراته إلى السلطان قايتباي أخافت السلطان والسلطة المملوكية منه؛ حيث ذكر الحنفي أن هذه السفارات من قبل الطويل لم تكن إلا "شيطنة منه، وإخافة لهذه المملكة على ما هو ظاهر."(٤) وكعادة السلطان استقبل الرسالة والأخبار بكل ترحيب وأرسل هدية إلى حسن الطويل.(٥) تضمنت معظم سفارات حسن الطويل إلى القاهرة رسائل حول قوته وانتصاراته في تلك المناطق إظهارًا منه لمنعته وتمدده في تلك المناطق. ومن تلك السفارات يتبين أن حسن الطويل أراد أن يكسب ود السلطنة المملوكية، ومن جهة أخرى، يختبر رد فعل السلطان المملوكي على صدى تمدده وسيطرته على

(١) الصيرفي، **إنباء الهصر بأبناء العصر**، ص٧٦-٧٧؛ الحنفي، **الروض الباسم**، ج٤، ص٩٣-٩٤.

(٢) تمرلنك بن طرغاي الحفظاي الأعرج، أمتد نفوذه على خراسان وأذربيجان وفارس وأصفهان، توفي عام ٨٠٤ هـ. السخاوي، **الضوء اللامع**، ج٣، ص٤٦.

(٣) الصيرفي، **إنباء الهصر بأبناء العصر**، ص١٩٨-١٩٩؛ ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٥٢؛ طرخان، **مصر في عصر دولة المماليك الجراكسة**، ص١٣٧.

(٤) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٣، ص٤٢٦.

(٥) الصيرفي، **إنباء الهصر في ابناء العصر**، ص٤٢٨؛ ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٥٣.

تلك المناطق. ظلت سياسة السلطان الدبلوماسية في التعامل مع الوفود السياسية تتسم بالتنوع مع الذكاء في التعامل رغبة منه في تهدئة الأوضاع.

ثم سفارة جديدة إلى القاهرة في ذي القعدة ٨٧٦ هـ/ أبريل ١٤٧٢ م، لكنها في هذه المرة كانت سرية لم تذكر المصادر تفاصيل عن ماهيتها وأسبابها، غير أن السفير حمل معه هدية إلى السلطان من قبل الطويل؛ وبالتالي أمر السلطان بإكرامه مدة إقامته في القاهرة.(١) كانت هذه السفارة في ظل الأوضاع العسكرية الحرجة بين السلطة المملوكية وحسن الطويل والحروب القائمة بينهما في بلاد الشام. موقف السلطان مع سفير حسن الطويل في هذه السفارة اختلف مع سفير شاه سوار من قبل، والذي رفض مقابلته، أو قبول الهدية منه بسبب حالة الحرب بين الطرفين. يبدو أن السلطان أدرك خطر حسن الطويل مقارنة بشاه سوار؛ لذلك فضل ألا يغامر عسكريًّا كثيرًا في مواجهة حسن الطويل ومحاولة حل الخلافات والتوترات بينهما سياسيًا. تبادل الهدايا بين الطرفين وإكرام سفير حسن الطويل كان دليلًا على رغبة قايتباي في الجناح إلى الحل السلمي. من جهة أخرى، تسببت سفارة حسن الطويل في إثارة استغراب العامة، وكثر القيل والقال بسبب حضور سفير حسن الطويل في ظل التوترات والحروب بين الطرفين.(٢)

توقفت السفارات بين حسن الطويل وبين السلطان قايتباي مدة تقارب ثلاث سنوات بسبب التوترات السياسية والعسكرية بين الطرفين في بلاد الشام، حيث بدأ

(١) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص٣٣.

(٢) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص٣٣.

حسن الطويل في الهجوم العسكري على الأطراف الشمالية لحلب، ورد السلطان ببعث حملات عسكرية نجحت في ردعه عن الشام. أرسل حسن الطويل بسفارة إلى السلطان في محرم من عام ٨٧٩ هـ/ مايو ١٤٧٤ م بعد هدوء التوترات بين الطرفين. تضمنت السفارة الاعتذار عما بدر منه تجاه بلاد الشام، وبين أن هذه التحركات من قبله لم تكن باختياره. احتوت الرسالة على سبعة عشر سطرًا مكتوبة بالفارسية وتحت كل سطر منها ترجمته إلى العربية.(١) أكرم السلطان السفير، وعفا عما بدر من حسن الطويل ومنعه من تقبيل الأرض عند رؤيته؛ لكونه من الأشراف ومن أهل العلم.(٢)

رد فعل السلطان كان دبلوماسيًّا على الرغم من معرفته المسبقة بعدم صدق نيه الطويل في الصلح، ولكن رغبة السلطان في المراوغة، واستخدام أسلوب النفس الطويل مع حسن الطويل لم تجعله يتعجل ويتهور في قطع العلاقات واختيار الحرب بدلًا من السلام. ربما أراد السلطان كسب مزيد من الوقت لتجهيز الجيش وإعداده، وانتعاش الخزينة بعد فترة من الحروب مع التركمان استنزفت الخزينة. من جهة أخرى، لم يشكل حسن الطويل خطرًا حقيقيًّا على بلاد الشام بسبب بعد العراق وضعف إمكانات الطويل عسكريًّا لضم حلب. العامل الأخير، كان الأخبار التي وصلت إلى السلطان من انتصارات جيش العثمانيين على حسن الطويل، وبداية تدهور قوته؛ لذلك فضل السلطان استخدام الجانب السلمي والدبلوماسي من خلال إكرام سفير الطويل من أجل حل الأزمة بين الطرفين.

(١) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص٩٨؛ طرخان، **مصر في عصر دولة المماليك الجراكسة**، ص١٣٧.

(٢) الصيرفي، **إنباء الهصر بأبناء العصر**، ص٢٠٢؛ ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٩٥-٩٦.

قدم في شوال من عام ٨٧٩ هـ/ فبراير ١٤٧٥ م سفير من قبل محمد بن حسن الطويل المقيم في حلب. يذكر أن محمدًا بن حسن قد عصى أباه، وتمرد عليه ولجأ مع مجموعة من أمراء أبيه إلى حلب مناوئًا لأبيه. اشتملت السفارة على حسن نيته، وإبداء موالاته للسلطان المملوكي. أيضًا طلب من السلطان السماح له بأن يرسل أهله إلى ملطية "ويكون مشمولًا بنظر السلطان."[١] وافق السلطان على طلب محمد بن حسن، وأكرم قاصده، وتبين للسلطان صدق الخلاف ما بين محمد وأبيه حسن.[٢]

وفي شوال من عام ٨٨٦ هـ/ نوفمبر ١٤٨١ م[٣] أرسل يعقوب بن حسن الطويل سفارة إلى قايتباي تتضمن اعتذاره عما وقع من باينذر حاكم الرها، والذي قتل الأمير يشبك من مهدي.[٤] ذكر يعقوب بأن قتل يشبك لم يكن بعلمه ولا مشورته، وإنما كان تصرفًا فرديًا من قبل واليه على الرها من دون أخذ الإذن منه. أيضًا تعهد يعقوب بإرجاع جميع الجنود والأمراء المماليك الذين أسروا في المعركة مع جميع أسلحتهم ومتاعهم.[٥] كان ردة فعل السلطان غاضبة على كتاب يعقوب، وعتب السلطان على قتلهم للأمير يشبك بهذه السرعة، ولكنه في نهاية المطاف أكرم السفير

(١) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص١٢١.

(٢) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص١٢١.

(٣) أرسل حسن الطويل سفارة إلى السلطان قايتباي في القاهرة في ربيع الآخر من عام ٨٨٠ هـ اشتملت على إظهار حسن نيته للدولة المملوكية. تعامل السلطان بكل احترام مع السفير وأرسل جوابه إلى حسن الطويل برغبته في إحلال السلام بين الدولتين. الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص١٣٧.

(٤)ابن طولون، **مفاكهة الخلان**، ق١، ص١٦؛ الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص٢٩٨؛ السخاوي، **وجيز الكلام**، ج٣، ص٩٢٢.

(٥) السخاوي، **الذيل التام**، ج٢، ص٣٤٥؛ طرخان، **مصر في عصر دولة المماليك الجراكسة**، ص١٤٠.

وأسكنه في القاهرة عدة أيام، وأذن له بالرجوع إلى بلاده لاحقًا.[١] كانت هذه السفارة فريدة من نوعها، حيث شملت اعتذارًا، وطلب عفو بعد علاقة عدائية بين السلطان قايتباي وإمارة الطويل بالعراق. عملت هذه السفارة ودور السلطان في حسن استقبال السفارة على تهدئة الأوضاع بين الدولتين، ودلت على رغبة السلطان في إحلال السلام والأمن مع الدول المجاورة كالعادة.

أرسل يعقوب بن حسن الطويل أيضًا سفارة ثانية في جمادى الآخرة من عام ٨٨٨ هـ/ يوليو ١٤٨٣ م من أجل الاعتذار عما بدر منه تجاه السلطنة المملوكية، حيث أشيعت بعض الأخبار عن نيته مهاجمة أملاك السلطنة المملوكية. تضمنت السفارة طلب الصفح وإعادة علاقة الود والصداقة بين البلدين. قبل السلطان قايتباي هذه السفارة، ومكث السفير ومعه خمسون رجلًا في القاهرة أيامًا مكرمًا معززًا إلى أن عاد إلى بلاده.[٢] أيضًا في شوال من عام ٨٩٢ هـ/ سبتمبر ١٤٨٧ م عندما بدأت الحرب المملوكية العثمانية في بلاد الشام، أرسل يعقوب بن حسن الطويل سفارة إلى القاهرة. شمل مضمون الرسالة طلبه من السلطان قايتباي المبادرة إلى السلم مع العثمانيين، و إنهاء الصراعات العسكرية بين الطرفين. استقبل السلطان السفير بحفاوة وتكريم، واشترط على العثمانيين أن يسلموا البلاد التي أخذوها عنوة، وهي أدنة، طرطوس، وبعدها يبعث سلطان مصر رسالة للصلح بينهم.[٣] دلت هذه السفارة على

(١) السخاوي، **الذيل التام**، ج٢، ص٣٤٥؛ ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص١٨٩.

(٢) السخاوي، **الذيل التام**، ج٢، ص٣٦٤-٣٦٥؛ الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ٣٥١-٣٥٢.

(٣) ابن طولون، **مفاكهة الخلان**، ق١، ص٦٨.

جهود يعقوب بن حسن الطويل في الصلح بين القوى الإسلامية في المنطقة، ودور السفارات الدبلوماسية في محاولة تخفيف التوترات السياسية والعسكرية، وتقريب وجهات النظر بين الأطراف المتنازعة. من جهة أخرى أراد السلطان برده على سفارة يعقوب الطويل إظهار قوة مصر، ورفضها إنهاء الحرب وطلب السلم من دون استرجاع ممتلكاتها؛ لكيلا تطمع فيهم القوى الأخرى.

آخر سفارة من قبل إمارة حسن الطويل في العراق كانت في ربيع الآخر من عام ٩٠٠هـ/ ديسمبر ١٤٩٤ م، أرسلها رستم بن حسن الطويل. تضمنت السفارة إظهارًا للصداقة والعلاقة الودية بين الدولتين بمناسبة تولي رستم حكم العراق بعد وفاة أخيه يعقوب. وكدليل على حسن النية والمبادرة السلمية من قبل رستم وصف نفسه بأنه مملوك لسلطان مصر وحليف له. وكعادة السلطان أكرم السفير وأنزله بدار كبيرة، واصطحبه لاحقًا إلى عدة مناسبات واستعراضات عسكرية لرؤية عسكر مصر. يروي الحمصي أن سفير رستم الطويل بعد قدومه إلى القاهرة "مدت له ضيافة بالميدان، وحضرت مماليك السلطان، ورموا النشاب على الخيول، وهم واقفون على السروج، وأروه لعب الرمح والنشاب، حتى اندهش."[١] دلت هذه السفارة على عدم تغير مراسم استقبال السفراء وعلاقة السلطان الودية مع القوى الخارجية طيلة مدة عهده ورغبته الدائمة في إحلال السلام من خلال اتباع سياسة تدعيم العلاقة الودية عبر السفراء والدبلوماسية بين الدول.[٢] وفيه يذكر طرخان أنه منذ السفارة الأخيرة من

(١) الحمصي، **حوادث الزمان**، ج١، ص٢٦٩.

(٢) عبدالتواب، **قايتباي المحمودي**، ص١٣٨.

قبل يعقوب بن حسن الطويل توطدت العلاقات بين الدولتين، واستمرت العلاقات الودية والصداقة إلى سقوط دولة الشاه البيضاء[١]؛ مما دل على صدى وانعكاس سياسة السلطان قايتباي الدبلوماسية مع القوى المجاورة، وتوظيف هذه العلاقات لتوطيد حكمه، وتأمين مملكته من الحروب و الاضطرابات.

(ب) الوفود السياسية من قبل إمارة دلغار:

أول سفارة أرسلت من قبل شاه سوار إلى القاهرة كانت في جمادى الآخرة من عام ٨٧٣ هـ/ ديسمبر ١٤٦٨ م في ظل توتر العلاقات بين السلطة المملوكية وإمارة دلغار بعد تمرد شاه سوار على السلطة وانتصاره على الجيش المملوكي.[٢] أرسل شاه سوار سفيره إلى السلطان من أجل الصلح فيما بينهما. أدرك شاه سوار خطورة استمرار تمرده ضد السلطة، ومعرفته المسبقة بقوة الجيش المملوكي؛ لذلك حرص على إنهاء الحلول العسكرية، واستخدام الحل السياسي والدبلوماسي مع السلطة في القاهرة. ردة فعل السلطان كانت سلبية عندما علم بوصول سفير شاه سوار، حيث رفض استقباله وأمر بإعادته من حيث قدم.[٣] كانت ردة فعل السلطان ناتجة من غضبه من شاه سوار، الذي تمرد عليه، وتسبب في مقتل العديد من كبار الأمراء؛ حيث أدرك السلطان أن الحل مع سوار لن يكون إلا بالحسم العسكري.

(١) طرخان، **مصر في عصر دولة المماليك الجراكسة**، ص١٤٠.

(٢) طرخان، **مصر في عصر دولة المماليك الجراكسة**، ص١٢٧.

(٣) الصيرفي، **إنباء الهصر بأنباء العصر**، ص٤٧؛ الحنفي، **نيل الأمل**، ج٦، ص٣٥٨.

بدأ السلطان قايتباي عهده بإرسال حملات عسكرية ضد إمارة دلغار في بلاد الشام من أجل تأمين الحدود الشمالية للسلطة المملوكية والقضاء على تمرد سوار. أرسل السلطان حملتين عسكريتين في عامي ٨٧٢ و ٨٧٣ هـ/ ١٤٦٨ و ١٤٦٩ م منيتا بالهزيمة من قبل سوار. وفي بادرة غريبة من شاه سوار، أرسل السفارة الثانية من قبله إلى السلطان في شوال من عام ٨٧٤ هـ/ أبريل ١٤٧٠ م في ظل التوترات السياسية والعسكرية بين الطرفين. كان الغرض من هذه السفارة طلب الصلح مع السلطة المملوكية لإنهاء الحروب بين الطرفين. حمل السفير معه طلبًا من شاه سوار لتعيينه بإمرة الأبلستين و منصب مقدم ألف في حلب، مقابل أن يسلم شاه سوار عينتاب للسلطة المملوكية.(١) عند قدوم السفير رفض السلطان مقابلته، ورفض أن يقبل الهدايا المقدمة من شاه سوار، والتي اشتملت على جمال وبعض المماليك، وأمر أن تؤخذ منه الرسالة، وتقرأ عليه.(٢) بعد قراءة الرسالة، أمر السلطان بمقابلة السفير، و دار بينهما كلام ومناقشة طويلة انتهت برفض الطلب.(٣) يروي الحنفي أن سفير شاه سوار كان فصيحًا وذكيًا وعلى معرفة بالكلام و مخاطبة السلاطين.(٤) يلاحظ هنا أن هذه السفارة كانت الثانية التي يجري التعامل معها تعاملًا غير ودي في عهد قايتباي؛ نظرًا للظروف التي عاشتها السلطة مع تمرد سوار. ثانيًا: تسبب شاه سوار

(١) الصيرفي، **إنباء الهصر بأبناء العصر**، ص١٦٣-١٦٤؛ الحنفي، **الروض الباسم**، ج٤، ص٢٠٧؛ Petry, ***Twilight of Majesty***, p 113.

(٢) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٦، ص٤١٢.

(٣) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٤٤؛ الحنفي، **الروض الباسم**، ج٤، ص٢٠٧.

(٤) الحنفي، **الروض الباسم**، ج٤، ص٢٠٧.

بمقتل العديد من كبار الأمراء والجنود في المعارك، كذلك صيغة الرسالة كان فيها تعالٍ، واشتراط الصلح بمطالب؛ ماجعل السلطان يرفض تلك السفارة، ويأمر بإخراجه وعودته إلى مرسله. تعامل السلطان مع هذه السفارة بطريقة تبين مدى غضبه، وعدم رضاه عن تعديات شاه سوار ورغبته في استمرار الحروب ضده للقضاء عسكريًّا على حركته. أيضًا، بينت رغبة السلطان في عدم جدوى الحلول الدبلوماسية والمراوغات السياسية مع سوار. من جهة أخرى، يتضح أن معظم السفراء كانوا يتمتعون بفصاحة ومعرفة بالتخاطب مع السلاطين والرؤساء، حيث يكون اختيارهم بدقة من قبل حكامهم من أجل تنفيذ المهمة على أتم وجه.

(ج) الوفود السياسية من قبل العثمانيين:

أرسل العثمانيون أولى سفاراتهم في عهد السلطان قايتباي في محرم من عام ٨٧٥ هـ/ يوليو ١٤٧٠ م شملت أخبارًا عن فتوحات العثمانيين في أوروبا.(١) وكانت هذه السفارة تشبه إلى حد كبير سفارة حسن الطويل، والتي عبرت عن توطيد العلاقة مع السلطنة المملوكية ورؤية ردة فعل سلطان القاهرة على هذه التطورات.

السفارة الثانية من العثمانيين كانت في ذي القعدة من عام ٨٧٧ هـ/ مارس ١٤٧٣ م عندما قدم سفير بني عثمان حاملًا رسالة إلى السلطان، لم يكن مضمونها واضحًا في المصادر. المهم في هذه السفارة أن قاصد بني عثمان، وهو في طريقه إلى

(١) شملت فتوحات العثمانيين في مناطق شرق أوروبا وبخاصة حوض البحر المتوسط. ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٥٢؛ الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص٢٨؛ Muir, ***The Mameluke***, p 173 ؛ عاشور، **العصر المماليكي**، ص٢٧٦-٢٧٧.

مصر عن طريق البحر، صادف سفير حسن الطويل وبيده مكاتبة لملوك أوروبا يناشدهم فيها أن يتعاونوا معه ضد المماليك والعثمانيين.(١) كانت تفاصيل مخطط حسن الطويل بأن يغزو هو العثمانيين والمماليك عن طريق البر، ويدعمه الفرنج عن طريق البحر في هذه الحرب. قبض سفير بني عثمان على سفير حسن الطويل وعلى رسالته وقدم به إلى السلطان قايتباي. استضاف السلطان السفير عدة أيام وأكرمه واحتفل بقدومه، بل إنه أمر أمراءه كذلك بإكرام السفير أثناء إقامته في القاهرة.(٢) ثم أذن له بالعودة إلى بلاده بعد عدة أيام.(٣) يلاحظ هنا دور السفارات استخباريًّا في نقل تحركات القوى المجاورة، والتواصل والتعاون بين المماليك والعثمانيين، وكشف الاتصالات بين الطويل والقوى الأوروبية. وفي رد على هذه السفارة، حرص السلطان على إرسال الأمير دولات باي حمام الأشرفي إلى السلطان العثماني ليرد عليه هذه السفارة ويناقشه في التطورات الحاصلة في بلاد العراق. لاحقًا أرسل السلطان سفارة أخرى إلى السلطان العثماني في صفر من عام ٨٧٨ هـ/ يونيو ١٤٧٣ م برئاسة الأمير برسباي الشرفي وبيده هدية إلى السلطان.(٤) يبدو أن هذه السفارة كانت سفارة شكر وعرفان للسلطان العثماني على نقله أخبار تحركات حسن الطويل. امتازت سياسة قايتباي في التعامل مع السفارات الدبلوماسية بالمرونة وحسن النية والرغبة الصادقة في

(١) الصيرفي، **إنباء الهصر بأبناء العصر**، ص٤١١-٤١٢؛ الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص٦٤؛ السخاوي، **وجيز الكلام**، ج٢، ص ٨٤١.

(٢) السخاوي، **الذيل التام**، ج٢، ص٢٦٣؛ عبدالتواب، **قايتباي المحمودي**، ص١٦٢.

(٣) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٨٧.

(٤) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٩٠.

التعاون. أيضًا أمر السلطان بالاستعراضات العسكرية أمام السفير العثماني، يروي السخاوي أن السلطان قايتباي أمر، فـــ "تصارع عدة من المماليك، ولعب آخرون بالنشاب والسيف إلى غير ذلك بحضرته (أي السفير)."[١] كان هذا العرف معمولًا به في عهد قايتباي من أجل إظهار قوة الدولة أمام الســـفراء والدول المجاورة لكي يهابوا السلطنة المملوكية.

الســـفارة الثالثة من قبل العثمانيين كانت في ربيع الآخر من عام ٨٧٩ هـــــ/ أغسطس ١٤٧٤ م عندما قدم سفير العثمانيين وبيده رسالة، وقبول شفاعة السلطان العثماني محمد الفاتح في أينال الحكيم المنفي في بلاده. قبل السلطان قايتباي الشفاعة وأكرم السفير.[٢] يلاحظ في هذه السفارة التغير في أهداف السفارات بين الطرفين، والتي كانت تصبو حول توطيد العلاقة بين البلدين إلى التدخل في الشؤون الداخلية وعلاقة الســـلطان المملوكي بأمرائه. وهذا دل على العلاقة الودية التي كانت بين المماليك والعثمانيين، والتي أتاحت للسلطان العثماني أن يتدخل ويتشفع لأحد الأمراء المماليك. أيضًا، يقرأ من رد السلطان قايتباي وإجابته بالموافقة على طلب السلطان العثماني تقديره للسفارات، وطلبات الحكام حرصًا منه على إحلال السلام والأمن بين القوى الإسلامية. استغل السلطان وجود السفير العثماني فاصطحبه معه إلى الميدان لمشـــاهدة اللعب بالرماح، واجتمع مع كبار أمرائه ومماليكه، ولعب الســـلطان

(١) السخاوي، **الذيل التام**، ج٢، ص٢٦٣.

(٢) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٩٨؛ الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص١٠٣.

بالرمح أمامه، وأظهر مهاراته ومهارات أمرائه بالفروسية و رمي الرمح.[١] كانت عادة السلطان أن يظهر جميع الاستعدادت العسكرية ومظاهر القوة في الدولة أمام السفراء.

السفارة الرابعة من قبل السلطان العثماني كانت في شوال من عام ٨٨١ هـ/ يناير١٤٧٧ م ولنفس السبب المذكور أعلاه، وهو الشفاعة لدولات باي النجمي الذي هرب إلى العثمانيين. أكرم السلطان وفادة السفير ووعده بقبول عودة دولات باي.[٢] كانت هذه السفارة الثانية من قبل العثمانيين للتشفع بالأمراء المماليك الهاربين من قبضة السلطان قايتباي. قبل قايتباي شفاعة السلطان العثماني في المرتين؛ نظرًا للعلاقة الودية بين الجانبين ورغبة السلطان قايتباي في عودة هؤلاء الأمراء للدولة المملوكية، وعدم استغلالهم من قبل الدول المجاورة.

السفارة الخامسة من قبل العثمانيين كانت مختلفة قليلًا عن السفارات السابقة؛ لأن الحرب بين المماليك والعثمانيين بدأت من عام ٨٩٢ هـ/ ١٤٨٨ م. أيضًا اختلفت هذه السفارة كونها لم ترسل من قبل السلطان العثماني، بل أرسلت من قبل داود باشا وزير السلطان العثماني. أرسل داود باشا سفيره إلى السلطان العثماني في شعبان من عام ٨٩٤ هـ/ يونيو ١٤٨٩ م، وكانت السفارة تتضمن طلبًا من قبل داود لأنهاء الحرب بين الطرفين وإحلال السلم من خلال حث السلطان قايتباي على المبادرة بإرسال سفير من عنده إلى السلطان العثماني لتهدئة

(١) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص١٠٤.

(٢) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص١٦٩.

الاضطرابات ويكون به الصلح.[١] رفض السلطان قايتباي هذا الاقتراح، واشترط أن يبادر بمراسلة السلطان العثماني إذا أطلق السلطان العثماني تجار المماليك الذين في أسره، وبعث بمفاتيح القلاع التي استولى عليها.[٢] السلطان قيتباي اعتقد أن سفارة داود باشا كانت حيلة من قبل السلطان العثماني لإطالة أمد الحرب واستنزاف المماليك ماليًا وعسكريًا في بلاد الشام.[٣]

اختلف رد السلطان على هذه السفارة، وكان موقفه سلبيًا نظرًا لظروف الحرب بين الدولتين. أيضًا رأى السلطان قايتباي بأن مبادرته هو بإرسال السفارة إلى العثمانيين سيعد ضعفًا من قبله، وسيساء فهمه؛ لذلك نرى قايتباي ما زال يتحلى بنوع من الدبلوماسية والمراوغة السياسية، ويترك دائمًا في مراسلاته وعلاقاته مع الدول مجالًا للصلح والسلم. كان ذلك واضحًا عندما اشترط بأن يبادر السلطان العثماني بإطلاق التجار وإرجاع القلاع إبداء لحسن النية من قبله تجاه الصلح، ولم يرفض قايتباي طلب الوزير داود جملة وتفصيلًا، بل وافق على طلبه، ولكن بالشرط المذكور أعلاه، وبذلك يستطيع قايتباي إحلال السلم وإنهاء الحرب وعدم الخروج بمظهر المهزوم في المواجهة مع العثمانيين. دلت هذه السياسة على بعد النظر لدى السلطة

(١) السخاوي، **وجيز الكلام**، ج٣، ص١٠٨٠؛ Petry, ***Twilight of Majesty***, p 53.

(٢) السخاوي، **الذيل التام**، ج٢، ص٥١٢-٥١٣؛ ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٢٦٦.

(٣) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٨، ص١٥٣؛ محمد سهيل طقوش، **تاريخ المماليك في مصر وبلاد الشام**، بيروت: دار النفائس، ١٩٩٩م، ص٤٩٠.

المملوكية وإدراكها حجم الدول المجاورة وقوتها ورغبتها دائمًا في عدم إقفال جميع الأبواب الدبلوماسية، واختيار مجال الحرب لحل الأزمات بين الدول.

السفارة الخامسة من قبل العثمانيين تمثلت في إرسال السلطان العثماني للشيخ علي جلبي قاضي برصة في رجب من عام ٨٩٦ هـ/ مايو ١٤٩١ م. كان الغرض من السفارة رغبة السلطان العثماني في الصلح مع السلطة المملوكية، والموافقة على طلب السلطان في تسليم مفاتيح القلاع التي استولى عليها. أكرم السلطان سفارة السلطان العثماني، وأمر بإقامته والتعامل معه على أفضل وجه، وجهز لهم مكانًا للإقامة، وصرف عليهم أكثر من ألف دينار.(١) وفي بادرة حسن نيه من قبل السلطان قايتباي تجاه السلطان العثماني، أمر بإطلاق سراح الأمراء و الجنود العثمانيين الذين أسروا وسجنوا في القاهرة، وعلى رأسهم إسكندر بن ميخائيل، و رجعوا إلى بلادهم.(٢) سياسة السلطان قايتباي في التعامل بدبلوماسية في سفارة العثمانيين السابقة في شعبان من عام ٨٩٤ هـ/ يونيو ١٤٨٩ م وعدم رفض مطالب الوزير العثماني أو إهانته واشتراطه بعض الأمور لإتمام الصلح أدى إلى موافقة السلطان العثماني على شروط قايتباي، وإتمام الصلح بين الدولتين. أيضًا أكرم السلطان السفير العثماني

(١) الحمصي، **حوادث الزمان**، ج١، ص٢٢٣؛ ابن طولون، **مفاكهة الخلان**، ق١، ص١١٠،١١٥،١١٦؛ السخاوي، **الذيل التام**، ج٢، ص٥٩٣؛ عبدالتواب، **قايتباي المحمودي**، ص١٧١.

(٢) علي بن يوسف بن علي بن أحمد البصروي، **تاريخ البصروي**، تحقيق: أكرم حسن العلبي، دمشق: دار المأمون للتراث، ١٩٨٨م، ص١٤٠؛ ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٢٨١-٢٨٢؛ الحنفي، **نيل الأمل**، ج٨، ص٢٢٦؛ السخاوي، **وجيز الكلام**، ج٣، ص١١٦٦؛ طرخان، **مصر في عصر دولة المماليك الجراكسة**، ص١٧٣.

والأمراء العثمانيين المسجونين في القاهرة وأرجعهم إلى بلدانهم على شكل يليق دل على تقدير قاتيباي قوة العثمانيين وحجمهم، وعدم انزلاقه إلى أعمال طائشة من الممكن أن تؤدي إلى تأزم الموقف بين الدولتين.(١) وفيه يروي السخاوي "ثم طلع بالعثمانية المطلقين، وقد كساهم غير مقتصر على الذين كانوا في كفالته، وعرضوا على السلطان فشكر صنعيه، وخلع على المذكورين ونحوهما خلع السفر في أثنائه، وسافروا مكرمين محترمين."(٢) من جهة أخرى، عمد السلطان كعادته على إبهار السفارات الأجنبية بقوة مصر المملوكية وعظمتها وبما أن السفير كان قاضيًا، حرص السلطان على إظهار قيمة مصر الدينية من خلال أخذ القاضي العثماني مع الوفد المرافق له لزيارة المزارات الدينية.(٣) هذه الزيارات كانت مهمة في عيون السفراء لإبراز قوة مصر العسكرية والدينية والاقتصادية في عيون الحكام المجاورين لها.

(د) الوفود السياسية من قبل الهند:

نظرًا للمكانة الدينية والسياسية للسلطنة المملوكية في العالم الإسلامي، ومكانة الخليفة العباسي الروحية لدى جميع المسلمين، كانت مصر قد حظيت بتقدير واحترام

(١) يذكر أن السلطان قايتباي أمر بلعب الرمح مع مماليكه وأمرائه وأمر بحضور السفير العثماني لمشاهدة المناورات العسكرية. كانت هذه عادة السلطان عندما يحضر سفير خارجي لمحاولة ايصال رسالة مبطنة الى تلك الدول عن التقدم العسكري وعرض لمهارات الجنود والأمراء. الحنفي، **نيل الأمل**، ج٨، ص٢٢٧؛ ابن طولون، **مفاكهة الخلان**، ق١، ص١١٦.

(٢) السخاوي، **الذيل التام**، ج٢، ص٥٩٥.

(٣) الحمصي، **حوادث الزمان**، ج١، ص٢٢٥؛ السخاوي، **الذيل التام**، ج٢، ص٥٩٥؛ طقوش، **تاريخ المماليك في مصر و الشام**، ص٤٩٢.

حكام المسلمين، ومن ضمنهم سلطان بلاد الهند الملك غياث الدين. أرسل غياث الدين سفيرًا إلى سلطان القاهرة في جمادى الآخرة من عام ٨٧٦ هـ/ نوفمبر ١٤٧١ م، وكان مضمون الرسالة طلبه أن يقلده على ولاية إقليم الهند بعد وفاة الحاكم السابق للهند خلج الدين.(١) أيضًا أرسل هديتين الأولى للسلطان، والثانية للخليفة المستنجد بالله يوسف. أكرم السلطان هذه السفارة، وكتب الخليفة له تقليدًا لحكم إقليم الهند.(٢) دلت هذه السفارة على مكانة السلطنة المملوكية دينيًّا بوجود الخليفة العباسي في القاهرة، والذي عد الحاكم الاسمي لجميع أقاليم الدولة الإسلامية. كذلك مكانة القاهرة سياسيًّا في العالم الإسلامي من خلال طلب تقليد حاكم على إقليمه في الهند.(٣)

وفي جمادى الأولى من عام ٨٧٩ هـ/ أكتوبر ١٤٧٤ م قدم سفير من قبل ملك الهند يحمل هدية للسلطان كانت عبارة عن أسد وخيمة كبيرة. لاحقًا نصب السلطان الخيمة في خليج الزعفران، ومكث فيها ثلاثة أيام.(٤) قبول السلطان للهدايا واستخدامها وإظهار السرور للسفير دل على الحس السياسي والدبلوماسي الذي تمتع به قايتباي، ورغبته في توطيد العلاقات السياسية مع جميع القوى الإسلامية.

(١) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص٢١؛ عبدالتواب، **قايتباي المحمودي**، ص١٧٤.

(٢) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٦٥.

(٣) السخاوي، **الذيل التام**، ج٢، ص٣٦٣-٣٦٤.

(٤) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٩٩؛ الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص١٠٦-١٠٧.

(هـ)الوفود السياسية من قبل الحبشة:

كانت الوفود السياسية تقدم إلى القاهرة من جميع القوى المجاورة إسلامية أو غير إسلامية؛ لذلك نرى في محرم من عام ٨٨٦ هـ/ مارس ١٤٨١ م قدوم سفير من قبل ملك الحبشة الحطي الأمجري يسأل السلطان بأن يجعل البطرك في مصر، يولي نائبًا له بصفة مطران في الحبشة. أيضًا تضمنت الرسالة التوصية بالنصارى الذين بمصر والتعامل معهم معاملة حسنة.(١) كانت السفارة فحواها ديني خصوص المسيحية في مصر، وتوطيد العلاقة بين البطرك في مصر والمسيحيين في الحبشة، نظرًا للقرب الجغرافي ومكانة مصر دينيًّا، خصوصًا أن كنيسة الحبشة تتبع إلى الكنيسة المرقسية بالإسكندرية وتستورد الحبشة مطارتتها من الكنيسة في الإسكندرية.(٢) أكرم السلطان السفير، وأحسن ضيافته مع الوفد المرافق له ووافق على طلبه.(٣) دلت هذه السفارة أولًا على العلاقة الودية التي تمتعت بها مصر في عهد قايتباي مع الدول المجاورة غير الإسلامية. أيضًا دلت على تمتع المسيحيين في مصر بكامل حقوقهم من خلال واقع طلب تعيين نائب من قبلهم على بلاد بحجم الحبشة. مقابلة السلطان للسفير الحبشي، وحسن تعامله عبر عن رغبة السلطان في كسب القوى المجاورة وتوطيد العلاقات معها، وعدم رغبته في إثارة قلاقل سياسية ودينية تخص المسيحيين. ويلاحظ أن هذه السفارة كانت مختلفة عن غيرها من السفارات، حين قدم الوفد ومعه كراسي

(١) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص٢٨٣؛ طرخان، **مصر في عصر دولة المماليك الجراكسة**، ١٦٠.

(٢) عاشور، **العصر المماليكي**، ص٢٥٤.

(٣) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص١٨٠؛ عاشور، **العصر المماليكي**، ص٢٤٥.

قدموا بها من بلادهم لكي يجلسوا عليها بحضور السلطان، ولكن تم منعهم من الجلوس على تلك الكراسي من قبل رؤوس النوب.(١) دل هذا الموقف على أن مجلس السلطان لاستقبال الوفود السياسية لم يكن عشوائيًّا، بل احتوى على تراتيب وقواعد دبلوماسية لجميع الوفود السياسية الخارجية، والتي يجب الالتزام بها، واتباعها عند مقابلة السلطان.

(و) الوفود السياسية من قبل مملكة بني الأحمر في الأندلس:

مملكة بني الأحمر في غرناطة عانت من حصار وصراع عسكري ضد قشتالة، وعاشت أيامها الأخيرة في عهد السلطان قايتباي لذلك نرى أن السلطان المنصور أبا عبدالله بن الأحمر ملك الأندلس في ذي القعدة من عام ٨٩٢ هـ/ أكتوبر ١٤٨٧ م أرسل سفيره إلى السلطان قايتباي يطلب منه أن يرسل إليه حملة عسكرية؛ لكي تعيينه على حرب الجيش القشتالي؛ رسالة السلطان أبي عبدالله جاءت في وقت حرج وبالغ الصعوبة بسبب شده حصار الجيش القشتالي على غرناطة. رد فعل السلطان قايتباي كان دبلوماسيًّا عبر عن عدم قدرته العسكرية والسياسية على إرسال جيش إلى مسافة بعيدة في ظل التوترات التي تعشيها الدولة المملوكية في بلاد الشام. لذلك نرى السلطان قايتباي لم يتجاهل رسالة السلطان الغرناطي، وأمر بأن يرسل إلى قساوسة كنيسة القيامة بالقدس؛ لكي يراسلوا لملك نابولي وإلى بابا الفاتيكان؛ لكي يخاطبوا

(١) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص١٨٠

ملك قشتالة بأن يفك الحصار عن غرناطة.[١] من جهة أخرى، هدد السلطان قايتباي بالقبض على أعيان و رجال الدين في كنيسة القيامة، وكذلك منع جميع المسيحيين من زيارة كنيسة القيامة ودخولها، وهدم الكنيسة إذا لم ينفذوا طلبه بفك الحصار على غرناطة.[٢] بالإضافة إلى منع الدول الأوربية من التجارة في سواحل السلطنة المملوكية عقابًا لعدم تدخلهم لوقف حروب ملك قشتالة على المسلمين في الأندلس.[٣]

نرى لاحقًا في شعبان من عام ٨٩٣ هـ/ يوليو ١٤٨٩ م أرسل ملك قشتالة سفيرًا إلى السلطان قايتباي ومعه هدية كبيرة، حيث استقبله السلطان، وأمر بإكرامه ومكوثه في دار قريبة منه.[٤] ذكر الحنفي أن السفير قدم عن طريق البحر، وكانت سفارته تضم عدة أشخاص وتتسم بالضخامة الكبيرة.[٥] يبدو أن هذه السفارة كانت ردًا على رسالة قساوسة كنيسة القيامة لمحاولة تخفيف التوتر والقلاقل بين السلطان وكنيسة القيامة. لم تذكر المصادر فحوى رسالة ملك قشتالة.

(١) يذكر أن السلطان قايتباي استدعى قسيس قمامة من بيت المقدس في محرم من عام ٨٩٣ هـ وكلمه بأن يكتب إلى ملك قشتالة بأن يكف عن حرب أهل غرناطة ومضايقتهم. كذلك هدده بهدم كنيسة قمامة إن لم يكف ملك قشتالة عن محاربة أهالي غرناطة. الحنفي، **نيل الأمل**، ج٨، ص٩٤.

(٢) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٢٤٤-٢٤٥؛ عبدالتواب، **قايتباي المحمودي**، ص١٧٣.

(٣) قدم سفير أخر من قبل السلطان أبي عبدالله في عام ٨٩٢ هـ لتكرار طلب العون العسكري والتحالف ضد ملك قشتالة. كان رد السلطان قايتباي مماثلًا لرده على السفارة الأولى، واكتفى بمخاطبة قساوسة كنيسة القيامة. الحنفي، **نيل الأمل**، ج٨، ص٨٥.

(٤) ابن إياس، **بدائع الزهور**، ج٣، ص٢٥٤.

(٥) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٨، ص١١٦.

يلاحظ من هذه السفارة أنها كانت أول سفارة من قبل الأندلس إلى السلطان قايتباي، والتي جاءت كما أشرنا سابقًا في ظروف صعبة عاشتها غرناطة. أيضًا بالرغم من بعد المسافة بين مصر والأندلس وخطورة إرسال جيش مملوكي تلبيه لنداء أمير غرناطة، نجد قايتباي كان حريصًا على تقديم يد العون والمساعدة للمسلمين في غرناطة من خلال الضغط على قساوسة كنيسة القيامة. حاول قايتباي استخدام العامل الديني ورقةً للضغط على ملوك أوربا من أجل فك الحصار على غرناطة. كان هذا الحل دبلوماسيًّا لم يكلف الدولة المملوكية خسائر مالية أو بشرية، واكتفى السلطان بالمراوغة السياسية والدبلوماسية مع كنيسة القيامة وملوك أوربا.

(ي) الوفود السياسية للمدن الإيطالية:

أولى سفارات المدن الإيطالية كانت في محرم من عام ٨٨١ هـ/ أبريل ١٤٧٦ م عندما قدم سفير من قبل ملك نابولي بسبب التجار المسلمين الذين أسرهم الفرنج. كان الغرض من السفارة تهدئة الأوضاع بين السلطة المملوكية و بلاد الفرنج؛ لاستمرار حركة التجارة والتبادل التجاري بين الطرفين.(١) اشترط السلطان قايتباي على السفير أن تحدد مدة معينة لإعادة التجار الذين أسروا في البحر من قبل الفرنج.(٢) استخدم السلطان أسلوب التهديد والوعيد مع سفير الفرنج، وحرص على تأمين التجار المسلمين وضمان عدم تكرار هذه الأفعال من قبل الفرنج. استجاب ملك نابولي

(١) السخاوي، **الذيل التام**، ج٢، ص٣٦٣؛ عبدالتواب، **قايتباي المحمودي**، ص١٧٥.

(٢) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص١٥٦.

لاحَقَ لطلب السلطان، وأرسل التجار الأسرى لديه في نفس العام.[١] لغة السلطان الشديدة مع سفارة ملك نابولي وتهديده السفير؛ نتج عنها سرعة فك أسر التجار المسلمين من أجل تفادي قطع العلاقات التجارية بين البلدين.

في ربيع أول من عام ٨٨١ هـ/ يونيو ١٤٧٦ م بعث ملك نابولي السفارة الثانية يطلب من السلطان عزل جميع نواب السلطنة المملوكية الذين يحكمون المدن الساحلية وتعيين غيرهم. يروي الحنفي أن ملك الفرنج كان مواليًا لملك قبرص، والذي كان على علاقة سيئة مع نواب السلطنة، وبسببه بعث هذه السفارة .[٢]

وفي ربيع الآخر من عام ٨٨١ هـ/ يوليو ١٤٧٦ م بعث ملك نابولي الراي ألفريدو سفيرًا إلى السلطان ومعه ابنه استفلوا. تضمنت السفارة طلبًا من قبل ملك نابولي للسلطان من أجل تعيين ابنه استفلوا ملكًا ونائبًا عن السلطان في قبرص. أكرم السلطان وفادة السفير وابن ملك نابولي وبقي استفلوا مدة سنين مقيمًا بالقاهرة حتى عاد إلى بلاده.[٣] يبدو أن السلطان رفض طلب ملك نابولي، و لكن من جهة أخرى أكرم السفارة، وتعامل معها تعاملًا لائقًا من أجل توطيد العلاقات التجارية مع نابولي.

(١) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص١٩٥؛ السخاوي، **وجيز الكلام**، ج٣، ص٩٣٩.

(٢) الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص١٦١.

(٣)السخاوي، **الذيل التام**، ج٢، ص٤٣٥-٤٣٦؛ الحنفي، **نيل الأمل**، ج٧، ص١٦١.

سادسًا: الخاتمة والنتائج:

تناول هذا البحث سياسة السلطان قايتباي في التعامل سياسيًّا ودبلوماسيًّا واقتصاديًّا مع اللاجئين السياسيين والمنفيين والسفارات السياسية في الفترة من ٨٧٢ هـ إلى ٩٠١ هـ/ ١٤٦٨ إلى ١٤٩٦ م. وبينت كيفية استفادة السلطان قايتباي من تلك السفارات واستخدامها لتقوية نفوذه السياسي في بلاد الشام، وتوطيد أواصر العلاقة الودية مع القوى المجاورة، ورفع سمعة السلطنة المملوكية في المنطقة بأكملها. كذلك أوضحت الدراسة دوافع السلطان قايتباي في استخدام السياسة الانفتاحية من أجل إحلال السلام، وحل الأزمات السياسية والعسكرية. خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة نتائج من بينها:

- استفادة السلطان ماليًّا من اللاجئين السياسيين في القاهرة من خلال الضغط على خصومهم في القوى السياسية، ودفع رشاوى من أجل إبقاء اللاجئ في القاهرة.
- كثرة قدوم اللاجئين السياسيين والمنفيين من الخارج إلى القاهرة دل على سياسة الانفتاح التي تمتع بها السلطان قايتباي.
- استفادة السلطان من استقبال المنفيين من خلال توظيف خبراتهم وجعلهم مستشارين، وإعادتهم إلى مناصبهم السابقة.
- رغبة السلطان في إرجاع المنفيين لكيلا يشكلوا خطرًا خارجيًّا من خلال استغلالهم من قبل القوى المجاورة.

- دلت الوفود السياسية في بداية عهد السلطان قايتباي لتهنئته بالسلطنة عن قوة السلطان وهيبته، ورغبة القوى المجاورة في تفادي العداوة مع السلطنة المملوكية.
- بينت الدراسة دور السفارات استخباراتيًّا في نقل المعلومات والتعاون بين القوى ونقل خططهم.
- سياسة السلطان في التعامل مع السفارات الدبلوماسية بين مرونة السلطان وحرصه على توطيد العلاقات مع القوى الأجنبية المجاورة وتقديم مبدأ حسن النية.
- استخدمت السفارات أحيانًا لرأب الصدع وإحلال السلام بعد موجة من المواجهات والصراعات العسكرية.
- بينت السفارات دورها في توطيد العلاقات داخليًّا من خلال طلبات الشفاعة للأمراء المماليك المنفيين.
- بينت أعداد اللاجئين السياسيين لدى السلطة المملوكية أن القاهرة أصبحت مكانًا آمنًا للمضطهدين السياسيين.
- أدت بعض سفارات العراق دورًا في تهدئة الأوضاع وإنهاء الأزمات بفضل دبلوماسية السلطان وذكائه في التعامل مع الوفود السياسية وإكرامهم.
- بينت الدراسة تزايد حالات اللجوء السياسي والسفارات الدبلوماسية في أوقات الحروب عن أوقات السلم.

- أظهرت الدراسة سياسة السلطان في استقبال الوفود السياسية على رغبة السلطان في إظهار قوة مصر وهيبتها من خلال إجراءات الاستعداد ومراسم استقبال السفراء.
- بينت الدراسة أن الوفود السياسية لم تقتصر على البلاد الإسلامية، بل شملت البلدان غير الإسلامية؛ ما دل على سياسة السلطان قايتباي الانفتاحية تجاه جميع الدول.
- استفاد السلطان قايتباي من سياسة الانفتاح نحو اللاجئين السياسيين؛ لجذب باقي الغاضبين من أعداء دول الجوار، وتحفيزهم للقدوم إلى القاهرة والاستفادة منهم، خصوصًا في أوقات الحروب مع العثمانيين.
- حرص السلطان قايتباي كثيرًا على استضافة جميع اللاجئين السياسيين من الدول المجاورة، خصوصًا الأمراء منهم وإكرامهم و تقريبهم من مجلسه بسبب قيمتهم السياسية والعسكرية واستفادة السلطنة استخباريًّا.
- أوضحت الدراسة، من السفارات الخارجية القادمة على القاهرة، أن معظم السفراء كانوا يتمتعون بفصاحة ومعرفة في التخاطب مع السلاطين والرؤساء، حيث يجري اختيارهم بدقة من قبل حكامهم.

قائمة المصادر والمراجع

أ– المصادر:

الحنفي، عبدالباسط بن خليل بن شاهين الملطي، **الروض الباسم في حوادث العمر و التراجم**، تحقيق: عمر عبدالسلام تدمري، صيدا: المكتبة العصرية، ٢٠١٤م.

نيل الأمل بذيل الدول، تحقيق: عمر عبدالسلام تدمري، صيدا: المكتبة العصرية، ٢٠٠٢م.

السخاوي، شمس الدين محمد عبدالرحمن، **الذيل التام على دول الإسلام للذهبي**، تحقيق: حسن إسماعيل مروة، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٩٥م

الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، عمان: وزارة الثقافة، ٢٠١٠م.

وجيز الكلام في الذيل على دول الإسلام، تحقيق: بشار عواد معروف، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٩٥م.

الصيرفي، علي بن داود، **إنباء الهصر بأنباء العصر**، تحقيق: حسن حبشي، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٢ م.

القرماني، أحمد بن يوسف، **أخبار الدول و آثار الأول في التاريخ**، تحقيق: فهمي سعد، أحمد حطيط، القاهرة: علام الكتب، ١٩٩٢م.

ابن الحمصي، أحمد بن محمد بن عمر الأنصاري، **حوادث الزمان ووفيات الشيوخ والأقران**، تحقيق: عبدالعزيز فياض حرفوش، بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٩م.

ابن إياس، محمد بن أحمد الحنفي، **بدائع الزهور في وقائع الدهور**، تحقيق: محمد مصطفى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٥م.

ابن تغري بردي، جمال الدين أبو المحاسن يوسف، **النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة**، تحقيق: فهيم محمد شلتوت، القاهرة: المكتبة العربية للمعارف، ٢٠٠٨م.

ابن طولون شمس الدين محمد بن علي بن أحمد، **مفاكهة الخلان في حوادث الزمان**، تحقيق: خليل المنصور، القاهرة: المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، ١٩٦٤ م.

ب- المراجع:

الشربيني، البيومي إسماعيل، "الوفود السياسية لمصر والشام إبان حكم سلاطين المماليك: ٦٤٨- ٩٣٢ هـ/ ١٢٥٠- ١٥١٧ م" جامعة المنصورة- كلية الآداب، عدد ٣٠، ٢٠٠٢ م.

طرخان، إبراهيم علي، **مصر في عصر دولة المماليك الجراكسة**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٩م.

طقوش، محمد سهيل، **تاريخ المماليك في مصر وبلاد الشام**، بيروت: دار النفائس، ١٩٩٩م.

عاشور، سعيد، **العصر المماليكي في مصر والشام**، بيروت:دار النهضة العربية، ١٩٩٤م.

عبدالتواب، عبدالرحمن محمود، **قايتباي المحمودي**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٨م.

قاسم، عبده قاسم، **الأيوبيين والمماليك التاريخ السياسي والعسكري**، القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ١٩٩٥م.

Lane-Poole, Stanley, **A History of Egypt in the Middle Ages**, New York: Forgotten Books, 2014.

Lapidus, Ira, **Muslim Cities in the Later Middle Ages**, London: Cambridge University Press, 2009.

Muir, William, **The Mameluke; or, Slave dynasty of Egypt, 1260-1517, A. D**, London: Nabu Press, 2010.

Petry, Carl, **Twilight of Majesty: The Reigns of the Mamluk Sultans Al-Ashraf Qaytbay and Qansuh Al-Ghawri in Egypt**. Seattle: University of Washington press, 1993.

Primary Sources

al-Ḥanafī, ʻAbd al-Bāsiṭ ibn Khalīl, **al-Rawḍ al-bāsim fi Ḥawādith al-ʻumr wa al-tarājim**, Sidon: al-Maktabah al-ʻAṣrīyah, 2014.

Nayl al-amal fī dhayl al-duwal, Sidon: al-Maktabah al-ʻAṣrīyah, 2002.

al-Sakhāwī, Muḥammad ibn ʻAbd al-Raḥmān, **al-dhayl ʻalá Duwal al-Islām**, Beirut: Muʼassasat al-Risālah, 1995.

al-Ḍawʼ al-lāmiʻ li-ahl al-qarn al-sābiʻ, ʻAmmān: Wizārat al-Thaqāfah, 2010.

al-Ṣayrafī, li-ʻAlī ibn Dāwūd, **Inbāʼ al-haṣr bi-abnāʼ al-ʻaṣr**, Cairo: al-Hayʼah al-Miṣrīyah al-ʻĀmmah lil-Kitāb, 2002.

al-Qaramānī, Aḥmad ibn Yūsuf, **Akhbār al-duwal wa-āthār al-uwal fī al-tārīkh**, Beirut: ʻĀlam al-Kutub, 1992.

Ibn al-Ḥimṣī, Aḥmad ibn Muḥammad, **Ḥawādith al-zamān wa-wafīyāt al-shuyūkh wa-al-aqrān**, Beirut: Al-Maktabah al-ʻAṣrīyah, 1999.

Ibn Iyās, Muḥammad al-Ḥanafi, **Badāʼiʻ al-zuhūr fī waqāʼiʻ al-duhūr**, al-Cairo: al-Hayʼah al-Miṣrīyah al-ʻĀmmah lil-Kitāb, 1975.

Ibn Taghrībirdī, Abū al-Maḥāsin Yūsuf, **al-Nujūm al-zāhirah fī mulūk Miṣr wa-al-Qāhirah**, Cairo: al-Maktab al-ʻArabī lil-Maʻārif, 2008.

Ibn Ṭūlūn, Shams al-Dīn Muḥammad ʻAlī, **Mufākahat al-Khillān fī ḥawādith al-zamān**, Cairo: al-Muʼassasah al-Miṣrīyah al-ʻĀmmah lil-Taʼlīf wa-al-Tarjamah wa-al-Ṭibāʻah wa-al-Nashr, 1964.

Secondary Sources

al-Shirbīnī, al-Bayyūmī Ismāʻīl, "al-wufūd al-siyāsīyah li Miṣr wa-al-Shām Aban ḥukm salāṭīn al-mamālīk" Jāmiʻat al-Manṣūrah, Kullīyat al-ādāb, vol 30, 2002.

Ṭarkhān, Ibrāhīm Àlī, **Miṣr fī ʻaṣr dawlat al-mamālik al-Charākisah, 1382-1517**, Cairo: Maktabat al-Nahḍah al-Miṣrīyah, 1959.

Ṭaqqūsh, Muḥammad Suhayl, **Tārīkh al-Mamālīk fī Miṣr wa-Bilād al-Shām, 648-923 H/1250-1517 M**, Beirut: Dār al-Nafāʼis, 1999.

ʿĀshūr, Saʿīd ʿAbd al-Fattāḥ, **ʻAṣr al-Mamālīk fī Miṣr wa-al-Shām**, Beirut: Dār al-Nahḍah al-ʿArabīyah, 1994.

ʿAbd al-Tawab, ʿAbd al-Raḥman, **Qāyitbāy al-Maḥmūdī**, Cairo: al-Hayʾah al-Miṣrīyah al-ʿĀmmah lil-kitāb, 1978.

Qāsim, ʿAbduh Qāsim, **al-Ayyūbīyūn wa-al-Mamālīk: al-tārīkh al-siyāsī wa-al-ʻaskarī**, Cairo: ʿAyn lil-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah, 1995.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Educational and Social Sciences

Dhul Hijjah 1441 Hijri / July2020

No. 2