مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الخامس - الجزء الأول

شعبان 1442 هـ - مارس 2021 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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

البريد الإلكتروني للمجلة :

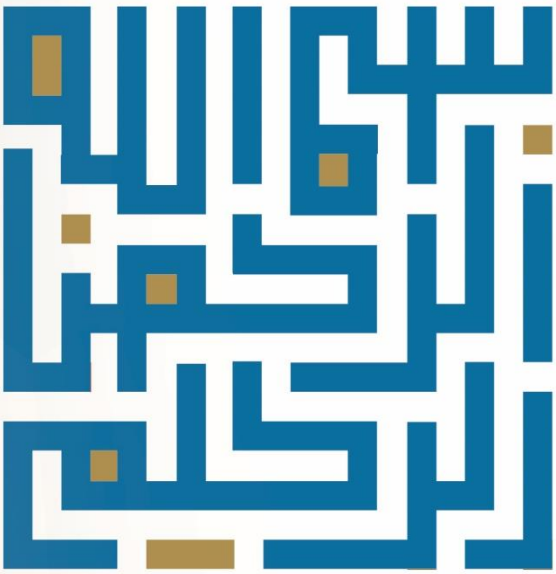
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujourna14@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

البحوث المنشورة في المجلة تعبرعن آراء الباحثـين ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والإبتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من بحوث سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث المقدم (25%) .
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث ، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة ، وصلب البحث ، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات ، وثبت المصادر والمراجع ، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
- يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر. ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان

رئيـس هيئة تقويم التعليم والتدريب

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السـلطان قابوس

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي

أسـتاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي

أسـتاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : إبراهيم بن عبدالرافع السمدوني

أستاذ أصول التربية بجامعة الأزهر

أ.د : بندر بن عبدالله الشريف

أستاذ علم النفس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

أستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

سكرتير التحرير :

أ. مجتبى الصادق المنا

الإخراج والتنفيذ الفني :

م. محمد حسن الشريف

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي أ.د. عبد الله بن محمد بن عايض آل تميم	1
2	دور المدرسة الابتدائية في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلابها من وجهة نظر المرشدين الطلابيين في منطقة المدينة المنورة د. عادل بن عايض المغذوي	41
3	فاعلية اختلاف نمط تصميم الاختبارات المحوسبة على خفض مستوى قلق الاختبار والتحصيل المؤجل لدى طلاب كلية التربية في جامعة طيبة د. باسم بن نايف محمد الشريف	105
4	تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر قادة المدارس ومشرفي العلوم الشرعية د. محمد عوض محمد السحاري / د. محمد زيدان عبدالله آل محفوظ	147
5	الإسهام النسبي لأبعاد الدافعية العقلية في التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الجامعيين أ.د.خالد بن ناهس الرقاص / أ.د.بندر بن عبدالله الشريف / أ. سلطان بن سليمان العنزي	195
6	أساليب تعليم المرأة ومجالاته في ضوء السنة النبوية د. عبد الله بن محمد الرشود	233
7	تقريرُ المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطراباتِ النمائيةِ العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي (دراسة مقارنة) د. رضا إبراهيم محمد الأشرم / د. هناء إبراهيم أحمد شهاوي	293
8	The Effectiveness of Crisis Management Programs Saudi Universities' Preparedness, Response, and Recovery During COVID-19 د. سامي بن غزاي السلمي / د. كوثر خلف الحجوج	345
9	المناداة والقائمون بها في حياة النبي صلى الله عليه وسلم د. أحمد بن علي بن عبد العزيز الربعي	367
10	الأنشطة العلمية على طريق الحج المغربي خلال القرنين 11-12هـ / 17 - 18م (قراءة في مدونات الرحالة) د. سامح إبراهيم عبد الفتاح	431

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي

إعداد

أ.د. عبد الله بن محمد بن عايض آل تميم

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
بجامعة أم القرى

DOI: 10.36046/2162-000-005-001

المستخلص

هدف البحث إلى بناء برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث قائمة بمهارات الاستعداد للقراءة والكتابة اللازمة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، واختبارا لمهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وقام الباحث بتقنين الأداة (التحقق من الصدق والثبات)، ثم شرع في بناء برنامج قائم على الألعاب اللغوية لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وتم تطبيق برنامج الدراسة على ٦٤ تلميذا من تلاميذ الصف الأول الابتدائي عبدالله بن أبي بكر بالعاصمة المقدسة بمدرسة بمكة المكرمة، واستخدم الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة.

وتوصلت الدراسة إلى قائمة بمهارات الاستعداد للقراءة والكتابة اللازمة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، تكوَّنت من مهارات الاستعداد القرائي تمثلت في: التمييز البصري، والتميز السمعي، وإدراك العلاقات، والتعبير والتفسير، والانتباه والتذكر، والتناسق البصري اليدوي، بينما ضمت مهارات الاستعداد الكتابي ما يلي: الإدراك البصري، والتذكر، والتناسق البصري الحركي، وتشكيل رموز الكتابة، كما أثبتت فاعلية برنامج الدراسة في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

وأوصت بضرورة الاستفادة من البرنامج القائم على الألعاب اللغوية في تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة بالمرحلة الابتدائية، وتدريب الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية على كيفية تنمية مهارات الاستعداد القرائي والكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: برنامج تربوي، الألعاب اللغوية، مهارات الاستعداد للقراءة، مهارات الاستعداد للكتابة، المرحلة الابتدائية.

المقدمة

تمثل مهارات الاستعداد للقراءة وللكتابة إحدى أهم المراحل التي تساعد متعلمي اللغة من إتقان مهاراتها خاصـــة مهارات القراءة والكتابة؛ حيث إن متعلم اللغة يحتاج في بداية تعلمه إلى تهيئة مناسبة تمكنه من الانطلاق في المهارات اللغوية، مما يتطلب ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الاستعداد اللغوي بصورة عامة، ومهارات الاستعداد للقراءة وللكتابة بصورة خاصة.

وتؤثر مرحلة الطفولة تأثيراً قوياً في بقية المراحل التالية، وهي بذلك مرحلة خصـــبة تتفتح فيها قدرات الطفل واستعداداته، ويجمع التربويون على أهمية استثمارها في تحقيق النمو المتكامل للطفل وخاصة في الجانب اللغوي (إبراهيم: ٢٠١٦: ٧٢).

ويقع على المدرســـة الابتدائية عبء تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل منذ بداية دخوله المدرســـة، وتعتبر القراءة والكتابة من أهم تلك المهارات اللغوية؛ فهما البوابة لكل المعارف، وبوابة النجاح في كل المواد الدراســـية، وأداة الانفتاح على العالم وتوســـيع مدارك الطفل الثقافية (يونس، ٢٠١٤: ٢٢٣).

ويعد الاســـتعداد للقراءة والكتابة من أهم أهداف التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وأوائل الطفولة المتأخرة؛ نظرا لما لها من دور في تنمية القراءة والكتابة في الســـنوات التالية، كما أنها مؤشـر دال فيما بعد على مستوى الطفل المعرفي وتقدمه في عملية التعلم بشـكل عام، كما أن القراءة والكتابة تحتاج إلى تدريب يســـبق اكتســـابهما (الحمدان، ٢٠١٩: ٢١٧).

ونظرا لأهمية الاســـتعداد للقراءة والكتابة فقد حظيت باهتمام الباحثين، حيث أجري الكثير من الدراســـات في هذا المجال ومنها دراســـة الحمدان (٢٠١٩)، ودراســـة إبراهيم (٢٠١٦)، ودراســـة دونيكا وآخرون (Donica, et al.,٢٠١٣)، ودراســـة محمد (٢٠١٣)، ودراسة القضاة (٢٠٠٨) ، ودراسة كامبل (Campbell, ٢٠٠٤).

كما تعد الألعاب اللغوية من المداخل التدريسية التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات القراءة والكتابة؛ لما تتميز به من قدرتها على تزويد التلميذ بخبرات أقرب إلى الواقع العملي من أي وسيلة أخرى، كما أنها اقتصادية إذا ما قورنت بتقنيات أخرى مكلفة، وهي تزيد الدافعية للتعلم واكتساب المهارات اللغوية (بلال، ٢٠١٩: ٩٣).

ونظراً لأهمية الألعاب اللغوية؛ فقد حظيت باهتمام كثير من الباحثين، وقاموا بإجراء عدد من الدراسات، وتمكنوا من التحقق من فاعليتها في تنمية كثير من المهارات الدراسية بوجه عام، ومن ضمنها بعض المهارات اللغوية لتناسبها مع طبيعة وميول واتجاهات هذه المرحلة مثل دراسة بلال (٢٠١٩)، ودراسة توركوجلو (Türkoglu,٢٠١٩)، ودراسة السليم (٢٠١٨)، ودراسة جلاليان (Jalalian,٢٠١٨)، ودراسة زوبي (٢٠١٧).

لذلك تحاول الدراسة الحالية بناء برنامج قائم على الألعاب اللغوية يهدف إلى تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى طلاب الصف الأول الابتدائي، على أمل أن يتم استخدام البرنامج في حال ثبوت فاعليته في المدارس الابتدائية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من أهمية إكساب التلاميذ في الصفوف الأولية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة؛ يعاني التلاميذ من ضعف في تلك المهارات، وأكد ذلك نتائج عدد من الدراسات دراسة الحمدان (٢٠١٩)، ودراسة إبراهيم (٢٠١٦)، ودراسة دونيكا وآخرين (Donica, et al.,٢٠١٣)، ودراسة محمد (٢٠١٣)، ودراسة القضاة (٢٠٠٨)، ودراسة كامبل (Campbell, ٢٠٠٤)؛ حيث أشارت تلك الدراسات إلى أن هناك ضعفاً في مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة، ومن أهم مظاهر الضعف عدم القدرة على التمييز البصري للكلمات المكتوبة، وعدم القدرة على التمييز السمعي للكلمات المسموعة، وضعف التناسق البصري اليدوي، وضعف مهارة تشكيل رموز الكتابة.

ويعزى ضعف امتلاك تلاميذ المرحلة الابتدائية لمهارات الاستعداد للقراءة والكتابة، إلى غياب الاهتمام بتلك المهارات، والاهتمام بمهارات القراءة والكتابة دون تنمية الاستعداد لدى التلاميذ لتلك المهارات.

وبالنظر إلى فاعلية الألعاب اللغوية اتضح للباحث أنها أسهمت في تنمية بعض مجالات القراءة والكتابة المختلفة؛ مثل دراسة بلال (٢٠١٩)، ودراسة توركوجلو (Türkoglu,٢٠١٩)، ودراسة السليم (٢٠١٨)، ودراسة جلاليان (Jalalian,٢٠١٨)، ودراسة زوبي (٢٠١٧)؛ ومن هنا نبعت فكرة هذا البحث.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مما يستدعي تنمية هذه المهارات باستخدام مداخل لغوية حديثة تجمع بين التعلم والمتعة الهادفة، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول الباحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي؟.

٢- ما مستوى تمكن تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة؟.

٣- ما البرنامج المقترح القائم على الألعاب اللغوية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؟.

٤- ما فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؟.

٥- ما فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الاستعداد للكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؟.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة فيما يمكن أن تسهم به في إفادة الفئات الآتية:

١. تلاميذ الصف الأول الابتدائي: حيث تقدم لهم برنامجاً تربويًا قائمًا على الألعاب اللغوية لتنمية الاستعداد للقراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية.

٢. المعلمين والمشرفين التربويين: حيث قدمت الدراسة بعض الأدوات لتقويم مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي وكيفية تصحيحها موضوعياً.

٣. مخططي المناهج ومطوريها: حيث تقدم هذه الدراسة برنامجاً تربوياً ربما تسهم في تحسين مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، ويمكن تضمينها في أدلة معلمي اللغة العربية.

٤. الباحثين: حيث تفتح لهم الدراسة المجال لإجراء مزيد من الدراسات في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة من خلال استخدام الألعاب اللغوية.

فرضيات الدراسة

في ضوء دراسة الباحث للدراسات والبحوث السابقة في ميدان الاستعداد للقراءة والكتابة ومدخل الألعاب اللغوية يمكن صياغة الفرضيات الآتية:

١. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستعداد للقراءة لصالح المجموعة التجريبية.

٢. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستعداد للقراءة لصالح التطبيق البعدي.

٣. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq ٠,٠٥$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستعداد للكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

٤. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq ٠,٠٥$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستعداد للكتابة لصالح التطبيق البعدي.

أهداف الدراسة

هدف البحث الحالي إلى:

١. تحديد مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٢. قياس مدى تمكن تلاميذ الصف الأول الابتدائي من مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة.

٣. بناء برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٤. قياس فاعلية توظيف الألعاب اللغوية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٥. قياس فاعلية توظيف الألعاب اللغوية في تنمية مهارات الاستعداد للكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

حدود الدراسة

التزمت الدراسة الحدود التالية:

١. بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، التي ستكشف نتائج الدراسة التشخيصية عن ضعف التلاميذ فيها.

٢. إجراء البحث على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي؛ وذلك لأن التلاميذ في هذا الصف يحتاجون إلى امتلاك المهارات الأولية للقراءة والكتابة، وبالتالي فمهارات الاستعداد القرائي والكتابي ستسهم في ذلك؛ خاصة وأن هذا السن يتصف بالنمو العقلي واللغوي المؤهل لتعلم مهارات القراءة والكتابة.

مصطلحات الدراسة

تلتزم الدراسة بالتحديد الإجرائي لمصطلحاتها على النحو التالي:

١. مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة:

عرفها إبراهيم (٢٠٠٩: ١٠٦) بأنها: إمكان الطفل تنمية القدرات القرائية والكتابية واكتساب مهاراتها في سهولة ويسر، وذلك في ظروف تعلم مناسبة من خلال التدريب المقصود وغير المقصود.

ويعرف الباحث مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة في البحث الحالي بأنها: تهيؤ تلاميذ الصف الأول الابتدائي لتعلم المهارات اللغوية في مجال القراءة والكتابة بسهولة ويسر، وذلك في ظروف تعلم صحية من خلال تدريس مقرر لغتي، وتشمل مهارات الاستعداد القرائي على: التمييز البصري، والتميز السمعي، وإدراك العلاقات، والتعبير والتفسير، والانتباه والتذكر، والتناسق البصري اليدوي، بينما تضم مهارات الاستعداد الكتابي ما يلي: الإدراك البصري، والتذكر، والتناسق البصري الحركي، وتشكيل رموز

الكتابة، وتقاس هذه المهارات إجرائياً في البحث الحالي من خلال مقياس الاستعداد للقراءة والكتابة التي أعده الباحث لهذا الغرض.

٢. الألعاب اللغوية:

عرفها إبراهيم (٢٠٠٩: ١٤٢) بأنها: نشـــاط لغوي موجه أو غير موجه يقوم به الأطفال؛ من أجل تحقيق المتعة والتســـلية، ويســـتغله التربويون عادة؛ ليســـهم في تنمية الاستعدادات والمهارات اللغوية.

وتعرف إجرائياً في هذا البحث بأنها: مجموعة من الأنشـــطة، التي توظّف اللعب؛ لتحقيق المتعة لدى تلميذ الصف الأول؛ لتحفيزه على الاستعداد للقراءة والكتابة.

٣. البرنامج القائم على الألعاب اللغوية:

عبارة عن منظومة تعليمية تشتمل على الأهداف التعليمية، والمحتوى، وتدريب التلاميذ على توظيف الألعاب اللغوية في تنمية مهارات الاســـتعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصـــف الأول الابتدائي، وتحديد الوســـائل والأنشـــطة، ثم أدوات التقويم؛ للتأكد من مدى تحقق أهداف البرنامج في ضوء المعايير اللازمة لهذا الأداء.

الإطار النظري

يتضـمن الإطار النظري عرضـاً لمتغيري الدراسـة: الاستعداد للقراءة والكتابة، والألعاب اللغوية، ويتبعه الدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع، وفيما يأتي توضيح ذلك:

أولا–الاستعداد للقراءة والكتابة، مفهومها، أهميتها، مهاراتها:

مفهوم الاستعداد للقراءة والكتابة:

أ–مفهوم الاستعداد للقراءة: هو مستوى النمو اللازم لتعلم الطفل القراءة، أو النضج البدني والعقلي والوجداني اللازم؛ لتعلم القراءة عند مستوى من الصعوبة (شحاتة والنجار، ٢٠١١: ٤٤).

وهو أيضا حالة من تهيؤ الجسم والعقل والانفعال لدى الطفل؛ لاكتساب المهارات الأساسية في القراءة (سليم، ٢٠١٨: ١٠).

ويعرفه الباحث إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: حالة استعداد جسمي ونفسي ومعرفي لدى تلميذ الصف الأول الابتدائي؛ لاكتساب المهارات القرائية المناسبة لمستوى نموه، بشكل سليم دون صعوبات، وتشتمل على مهارات: التمييز البصري، والتميز السمعي، وإدراك العلاقات، والتعبير والتفسير، والانتباه والتذكر، والتناسق البصري اليدوي.

ب-مفهوم الاستعداد للكتابة: هو مستوى النمو اللازم لتعلم الطفل الكتابة، أو النضج البدني والعقلي والوجداني اللازم؛ لتعلم القراءة عند مستوى من الصعوبة (شحاتة والنجار، ٢٠١١: ٤٤).

وهو أيضا حالة من تهيؤ الجسم والعقل والانفعال لدى الطفل لاكتساب المهارات الأساسية في الكتابة(سليم، ٢٠١٨: ١٠).

ويعرفه الباحث إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: حالة استعداد جسمي ونفسي ومعرفي لدى تلميذ الصف الأول الابتدائي؛ لاكتساب المهارات الكتابية المناسبة لمستوى نموه بشكل سليم دون صعوبات، وتشتمل على مهارات: الإدراك البصري، والتذكر، والتناسق البصري الحركي، وتشكيل رموز الكتابة.

مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة:

توصلت (السليم، ٢٠١٨) إلى قائمة مهارات الاستعداد القرائي وهي: التمييز البصري، والتميز السمعي، وإدراك العلاقات، والتعبير، والتفسير، والانتباه، والتذكر، والتناسق البصري اليدوي.

كما توصلت إلى قائمة بمهارات الاستعداد الكتابي وهي: الإدراك البصري، والتذكر، والتناسق البصري الحركي، وتشكيل رموز الكتابة.

أولاً–مهارات الاستعداد القرائي:

(أ) التمييز البصري، وتشمل تمييز التشابه والاختلاف بين الصور، وتمييز التشابه والاختلاف بين الأشكال، والتمييز بين أشكال الحروف، والربط بين الصورة التي تبدأ بالحرف الأول، والربط بين الصورة بالكلمة الدالة عليها، والربط بين الحرف المتشابه مع الحرف الأول من الكلمة، والربط بين الحرف المتشابه مع الحرف الأوسط من الكلمة، والربط بين الحرف المتشابه والحرف الأخير من الكلمة، والتمييز بين الكلمات التي تبدأ بنفس الحرف، والتمييز بين الكلمات التي تنتهي بنفس الحرف.

(ب) التميز السمعي، وتشمل: تمييز أصوات الحروف المتشابهة في بداية الكلمة، وتمييز أصوات الحروف المتشابهة في نهاية الكلمة، وتمييز الصورة التي تدل على الجملة.

(ت) إدراك العلاقات، وتشمل: إدراك العلاقة المكانية، وإدراك العلاقة التكميلية، وإدراك العلاقة الرمزية.

(ث) التعبير والتفسير، وتشمل: التحدث عن نفسه، والتعبير عن الصورة، والتعبير عن الصورة بعدد محدود من الكلمات.

(ج) الانتباه والتذكر، وتشمل: التذكر البصري، والتذكر السمعي.

(ح) التناسق البصري اليدوي، وتشمل: التحرك البصري اليدوي في جميع الاتجاهات، والتحرك البصري اليدوي للإدراك المكاني.

ثانياً–مهارات الاستعداد الكتابي:

(أ) الإدراك البصري، وتشمل: إدراك التشابه والاختلاف، وإدراك الحجم، وإدراك المفاهيم والعلاقة المكانية.

(ب) التذكر، وتشمل: تذكر الأشكال والصور، وتذكر حروف الكلمة.

(ج) التناسق البصري الحركي، وتشمل: تلوين الأشكال بتسلسل معين، والتحرك البصري اليدوي في جميع الاتجاهات، والتحرك البصري اليدوي المكاني لهدف محدد.

(د) تشكيل رموز الكتابة، وتشمل: تلوين فراغ الكلمات، ورسم الحرف الناقص.

وقد استعان الباحث بهذه المهارات عند إعداده لقائمة مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة المناسبة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؛ لتكون أساساً يتم في ضوئها بناء اختبار لقياس هذه المهارات.

الدراسات والبحوث السابقة المتصلة بالاستعداد للقراءة والكتابة:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت الاستعداد للقراءة والكتابة ومنها: دراسة الحمدان (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى عينة من التلاميذ الصم بمرحلة ما قبل المدرسة (تحضيري) في معاهد الأمل للصم بمدينة الرياض. وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال من التلاميذ الصم بمرحلة ما قبل المدرسة ممن يعانون من ضعف في مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين; (ضابطة وتجريبية) بلغ عدد كل مجموعة (٥) أطفال، وتم تطبيق جلسات برنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الصم في الصف التحضيري بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي.

وأعد إبراهيم (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على مناشط الخبرة المتكاملة في تنمية الاستعداد لتعلم القراءة لدى أطفال الروضة، وتم التطبيق على عينة من (٦٠) طفلاً وطفلة برياض الأطفال بمدينة الإسكندرية، حيث تم تقسيمهم لمجموعتين بالتساوي تجريبية وضابطة، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج القائم على الخبرة التربوية المتكاملة في تنمية مهارات الاستعداد لتعلم القراءة لدى أطفال المجموعة التجريبية.

ومنها دراسة دونيكا وآخرين (Donica, et al.,٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج مقترح لتنمية الاستعداد القرائي على التحكم في نظام الجلسة الحصية والتحكم في اليد وتشكيل الحرف والعدد، وتم التطبيق على (٤٠) طفلا بإحدى رياض الأطفال

بمدينة جرينفيلد (Greenville) بولاية كالورلينا الجنوبية بالولايات المتحدة، وأشـــارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستعداد القرائي.

كما هـدفت دراســـة محمد (٢٠١٣) إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على اســتراتيجيات التعلم النشــط في تنمية اســتعداد طفل الروضــة للقراءة والكتابة، تم تطبيق الدراسة في الروضات الحكومية لمدينة القنفذة، وقد بلغت حجم العينة (١٢٠) طفلاً وطفلة بواقع (٣٠) طفلاً وطفلة من كل روضــة، وتم إجراء هذه الدراســة في الروضــات الحكومية التابعة لمحافظة القنفذة في منطقة مكة المكرمة، وقد أشــارت نتائج الدراســة إلى مســاهمة البرنامج المقترح في تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة لطفل الروضة لدى المجموعة التجريبية.

ومنها دراســة القضــاة (٢٠٠٨) الهادفة إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي قائم على إســتراتيجيتي لعب الدور والقصــة في تنمية الاســتعداد للقراءة لدى أطفال ما قبل المدرســة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) طفلاً وطفلة من أطفال الصف التمهيدي الثاني من روضة البراعم في جرش، تراوحــت أعمــارهم بين (٥-٦) ســـنوات، وزعوا وفق متغيري الجنس والمجموعة عشـــوائياً على ثلاث مجموعات هي: المجموعة التجريبية الأولى (لعب الدور)، والمجموعة التجريبية الثانية (القصة)، والمجموعة الضابطة، وقد كشفت النتائج عن وجود أثر للبرنامج التدريبي في الأبعاد الســتة للاســتعداد القرائي (تمييز بصــري، وتمييز سمعي، وفهم، ومعلومات، وتذكر سمعي، وتذكر بصري) لصالح المجموعة التجريبية.

كما قام كامبل (Campbell, ٢٠٠٤) بإجراء دراســـة هدفت إلى تعرف مدى فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم التطبيق على (١٠) أطفال من روضـــتين في ولاية فيرجينيا، جرى تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية تم تدريسها باستخدام برنامج الوعي الصوتي، وضــابطة لم تتعرض للبرنامج، وبينت النتائج أن البرنامج المقترح القائم على الوعي الصــوتي أدى إلى تحسن دالٍ في مهارات الاستعداد للقراءة والتحصيل لدى العينة التجريبية.

من خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة؛ تم تحديد أهم المهارات المناسبة لطلاب الصف الأول من المرحلة الابتدائية في مجال الاستعداد للقراءة، تمثلت في ست مهارات، هي: مهارة التمييز البصري، مهارة التميز السمعي، ومهارة إدراك العلاقات، ومهارة التعبير والتفسير، ومهارة الانتباه والتذكر، ومهارة التناسق البصري اليدوي. في حين تم تحديد مجال الاستعداد للكتابة في أربع مهارات، هي: مهارة الإدراك البصري، ومهارة التذكر، ومهارة التناسق البصري الحركي، ومهارة تشكيل رموز الكتابة، وقد استرشد الباحث بهذه المهارات عند إعداده لقائمة مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، ومن ثمّ تم عرضها على الخبراء والمحكمين؛ لإبداء الرأي حولها، وإقرارها. كما استفاد الباحث من الاختبارات التي تم إعدادها في الدراسات السابقة عند إعداده لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة.

والمتأمل في هذه الدراسات السابقة يلحظ أنها استعانت بالعديد من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة لتنميتها من قبل المعلم، ولم يكن منها دراسة تناولت استخدام الألعاب اللغوية لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، ولكنها ركزت على أطفال الروضة، ومن هنا نبعت فكرة البحث خاصة وأن مرحلة رياض الأطفال مرحلة لا تدخل ضمن سلم التعليم الرسمي وليست بكامل سنينها إلزامية.

ثانيا– الألعاب اللغوية:

مفهوم الألعاب اللغوية:

هناك عدة تعريفات للألعاب اللغوية منها:

١. نشاط تعليمي منتظم يتم اللعب فيه بين طالبين أو أكثر يتفاعلون معا للوصول إلى أهداف تعليمية محددة، وتعتبر المنافسة من عوامل التفاعل بينهم، ويتم تحت إشراف وتوجيه المعلم، حيث يقوم بدور المرشد والمنسق (اللقاني، والجمل، ٢٠٠٣: ٣٦).

٢. إستراتيجية تعليمية تتضمن نشاطاً تربوياً لغوياً يعتمد على اللعب، يمارسه الطفل عندما يستخدم جملة من حواسه؛ بقصد تنمية الأداء المهاري المستهدف (الصويركي، ٢٠٠٥: ٥).

٣. مجموعة من الأنشطة اللغوية الهادفة التي تتم داخل الفصل بين تلميذين أو أكثر يتفاعلان معاً، للوصول إلى أهداف تعليمية محددة، تحت توجيه وإرشاد المعلم، وطبقا لمجموعة من القواعد والإجراءات؛ بهدف تنمية المهارات لدى المتعلم (بلال، ٢٠١٩: ١٠٢).

٤. ويقصد بها في هذا البحث: مجموعة من الأنشطة القائمة على اللعب وتوظيف اللغة تتم بتوجيه وإشراف المعلم، بهدف تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة لدى طفل الصف الأول الابتدائي من خلال الجمع بين التعلم والمتعة؛ لتحفيز التلاميذ على اكتساب المهارات المطلوبة بسهولة ويسر.

أهمية الألعاب اللغوية:

تعد الألعاب اللغوية من المهارات الموصي باستخدامها في تدريس اللغة العربية بالصفوف الأولية؛ نظراً لما تتمتع به من المزايا التالية (بلال، ٢٠١٩: ٩٣)، (الصويركي، ٢٠٠٥: ٦):

١. تزيد دافعية التعلم بشكل عام.

٢. تسهم في تكوين جو تدريسي جذاب ومشوق يدفع التلاميذ إلى اكتساب المهارات.

٣. تنمي الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم اللغة الأم واللغات الأجنبية.

٤. تربط المعرفة اللغوية بالممارسة العملية الوظيفية.

٥. ترسخ قاعدة اللغة للتواصل الفعال.

٦. اقتصادية وأقل كلفة ويسهل الحصول عليها ولا تشكل عبئاً تدريسياً على المعلم.

٧. تنمي القدرة على الابتكار.

٨. تنمي المواهب اللغوية.

٩. تساعد على علاج صعوبات التعلم اللغوية.

١٠. تكسب الطفل بعض القيم التربوية مثل التنافسية والروح الرياضية.

١١. من وسائل التدريب اللغوي السليم فهي تساعد المتعلم على القراءة والكتابة بشكل سليم.

مراحل توظيف الألعاب اللغوية:

بعد مراجعة أدبيات كل من (السليم، ٢٠١٨)، والهويدي (٢٠٠٥)، مرعي (٢٠١١)، إبراهيم (٢٠١١)، وحماد والشاعر (٢٠١٥)، يمكن تلخيص خطوات توظيف الألعاب التربوية على النحو التالي:

١- مرحلة التهيئة، وتشمل الخطوات التالية:

أ- التعرف على اللعبة من كل أبعادها: المواد والقواعد والاستخدام.

ب- تجريب اللعبة قبل دخول الصف.

ت- تهيئة المكان المناسب للعبة.

ث- شرح قواعد اللعبة.

٢-مرحلة التطبيق، وتشمل الخطوات التالية:

أ- التمهيد والتهيئة لتقديم اللعبة، ويتم ذلك من خلال ربط فكرة اللعبة بما لدى التلميذ من معرفة سابقة.

ب- يقوم المعلم بتحفيز التلاميذ للوصول إلى الهدف المرغوب فيه.

ت- عدم المقارنة بين التلاميذ، وتشجيع الروح الرياضية.

ث- المناقشة السلسة والاستنتاجات للدروس المستوحاة من اللعبة.

٣-مرحلة التقويم، وهي: مرحلة يقوم فيها المعلم بمشاركة التلاميذ في تقييم مدى تحقق نواتج التعلم اللغوية المرغوب فيها من عدمه، ولابد للمعلم أن يستخدم أساليب وإستراتيجيات التقويم البديل أو الأصيل الذي يقوم على المهام والأنشطة وليست الأسئلة المباشرة.

٤-مرحلة المتابعة: وفي هذه المرحلة يتابع المعلم تقدم التلاميذ في اكتساب المهارات اللغوية المرغوبة، وقياس الخبرات اللغوية التي اكتسبوها، كما يوفر المعلم في هذه المرحلة أيضاً بعض الألعاب اللغوية الجديدة أو الأنشطة اللغوية المعتمدة على مدخل الألعاب، من أجل إثراء خبرات التلاميذ، وللتأكد من تمام عملية إتقان مهارات اللغة المخططة لها، وبعدها ينتقل المعلم لمهارات أخرى.

الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالألعاب اللغوية:

تم إجراء عددٍ من الدراسات التي استهدفت التحقق من فاعلية الألعاب اللغوية؛ ومنها دراسة بلال (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية لتنمية مهارات القراءة والكتابة والاتجاه نحو اللغة العربية لدارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد، وتم التطبيق على عينة من (٣٠) دارسة بالمستوى الأول بإحدى مدارس الفصل الواحد بالقاهرة، وأسفرت النتائج عن أن برنامج الألعاب اللغوية كان له أثر إيجابي في تنمية مهارات القراءة والكتابة والاتجاه نحو اللغة العربية.

كما هدفت دراسة توركوجلو (Türkoglu,٢٠١٩) إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على الألعاب في تنمية القدرات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتمت الدراسة على عينة من (١٢٠) تلميذاً بالصفين الثاني والثالث بإحدى المدارس الابتدائية بتركيا، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية درست باستخدام البرنامج المقترح، وأخرى ضابطة، وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي القائم على الألعاب اللغوية كان له أثر دال في تنمية القدرات المعرفية بشكل عام وخاصة القدرات اللغوية، والقدرات المكانية وقدرات الاستدلال والقدرة العددية.

ومنها دراسة السليم (٢٠١٨) الهادفة إلى بناء برنامج قائم على الألعاب اللغوية والتعرف على فاعليته في تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وتم التطبيق في روضة أم سليم بمحافظة عقلة الصقور بمنطقة القصيم على عينة من (٣٢) طفلاً وطفلة، وبعد الانتهاء من إجراء تجربة الدراسة توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على اللعاب اللغوية في تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

ومن الدراسات كذلك دراسة جلاليان (Jalalian,٢٠١٨) التي هدفت إلى استكشاف دور ألعاب الفيديو التربوي القائمة على المدخل اللغوي في تعليم اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في إيران، حيث تم التطبيق على عينة قوامها ٩٠ تلميذاً، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات بالتساوي منها مجموعتان تجريبيتان تم تدريسها مقرر اللغة الإنجليزية باستخدام الألعاب التربوية باستخدام المدخل اللغوي ومجموعة ضابطة، أشارت النتائج إلى أن الألعاب التربوية القائمة على المدخل اللغوي أسهمت في زيادة تذكر التلاميذ للمفردات اللغوية وزيادة تحصيل التلاميذ الدراسي.

كما هدفت دراسة زوبي (٢٠١٧) إلى تعرف فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارة الاستماع لدى أطفال الرياض، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين متساويتين ضابطة من

٢٠ طفلاً وطفلة وأخرى بالعدد نفسه تجريبية وذلك في رياض الأطفال بمدينة بنغازي في ليبيا، وأظهرت النتائج فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارة الاستماع لدى عينة الدراسة.

من العرض السابق للدراسات والبحوث التي تناولت الألعاب اللغوية وتوظيفها في تنمية المهارات اللغوية يتضح أن الألعاب اللغوية أسهمت في تحقيق وإكساب الكثير من المهارات اللغوية، ولكن لم تسعَ دراسة للتحقق من فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث.

منهجية الدراسة

- **منهج الدراسة:**

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ذا التصميم التجريبي القائم على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

- **مجتمع الدراسة:**

اشتمل مجتمع الدراسة الحالية على جميع تلاميذ الصف الأول الابتدائي بالعاصمة المقدسة.

- **عينة الدراسة:**

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية وقد تمثلت في تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مدرسة عبدالله بن أبي بكر بالعاصمة المقدسة (مكة المكرمة)، جرى تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى ضابطة بلغ عددها ٣٢ تلميذاً، والأخرى تجريبية بعدد مماثل بلغ ٣٢ تلميذاً.

- **إجراءات إعداد أدوات الدراسة ومادتها التدريسية:**

– إعداد استبانة مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي:

o الهدف من الاستبانة: تستهدف هذه القائمة تحديد مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة المناسبة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم حصر مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة.

o بناء الاستبانة في صورتها الأولية: تضمنت قائمة مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة محورين: الأول: مهارات الاستعداد للقراءة، وتضمنت ست مهارات، هي: مهارة التمييز البصري، مهارة التميز السمعي، ومهارة إدراك العلاقات، ومهارة التعبير والتفسير، ومهارة الانتباه والتذكر، ومهارة التناسق البصري اليدوي. كما تضمن المحور الثاني: مهارات الاستعداد للكتابة، وتكونت من أربع مهارات، هي: مهارة الإدراك البصري، ومهارة التذكر، ومهارة التناسق البصري الحركي، ومهارة تشكيل رموز الكتابة، تم عرضها على الخبراء والمحكمين لإبداء الرأي حولها وإقرارها.

o تحكيم الاستبانة: تم عرض القائمة في صورتها المبدئية على عشرين محكماً من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ومن خبراء الميدان من المعلمين والموجهين، وطلب الباحث من هؤلاء الخبراء إبداء الرأي، وذلك بوضع علامة (√) بما يعبر عن آرائهم الإيجابية حول قائمة مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة.

o الوزن النسبي لقائمة مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: تم حساب الوزن النسبي لقائمة مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للصف الأول الابتدائي، وحدد الباحث معياراً لاختيار بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لهؤلاء التلاميذ، وهي المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق بين المحكمين بنسب تتراوح من ٨٠ %

إلى ١٠٠ %، وأبدى المحكمون آراءهم حول هذه المهارات، وتم تعديل بعض العبارات في ضوء تلك الآراء.

o صياغة قائمة نهائية بمهارات الاستعداد للقراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي: بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، صيغت قائمة نهائية بمهارات الاستعداد للقراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي تضمنت ما يأتي:

- بناء البرنامج القائم على الألعاب اللغوية لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي:

o هدف البرنامج: يستهدف هذا البرنامج تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي:

(أ) في مجال الاستعداد القرائي، يسعى إلى:

١. تنمية مهارة التمييز البصري.

٢. تنمية مهارة التميز السمعي.

٣. تنمية مهارة إدراك العلاقات.

٤. تنمية مهارة التعبير والتفسير.

٥. تنمية مهارة الانتباه والتذكر.

٦. تنمية مهارة التناسق البصري اليدوي.

(ب) في مجال الاستعداد الكتابي، يستهدف:

٧. تنمية مهارة الإدراك البصري.

٨. تنمية مهارة التذكر.

٩. تنمية مهارة التناسق البصري الحركي.

١٠. تنمية مهارة تشكيل رموز الكتابة.

- **أســـس بناء برنامج تنمية مهارات الاســـتعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي:**

يستند البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي على أسس هي:

١- طبيعة القراءة والكتابة من حيث: (العمليات، والمهارات).

٢- خصائص الألعاب اللغوية، وطرائق التدريب عليها.

٣- طبيعة تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

- محتويات البرنامج:

- الوحدة الأولى: الاســـتعداد لقراءة وكتابة حرف الميم، ويتزامن مع عرض الدرس الأول من الوحدة الأولى في كتاب لغتي ص ١٤، ويتضمن لعبة "القطار".
- الوحدة الثانية: الاســـتعداد لقراءة وكتابة حرف الباء، ويتزامن مع عرض الدرس الأول من الوحدة الأولى في كتاب لغتي ص ٢٢، ويتضمن لعبة "حان وقت العمل".
- الوحدة الثالثة: الاســـتعداد لقراءة وكتابة حرف اللام، ويتزامن مع عرض الدرس الأول من الوحدة الأولى في كتاب لغتي ص ٣٠، ويتضمن لعبة "تخمين الكلمة".
- الوحدة الرابعة: الاســـتعداد لقراءة وكتابة حرف الدال، ويتزامن مع عرض الدرس الأول من الوحدة الأولى في كتاب لغتي ص ٣٨، ويتضمن لعبة "الأسد".
- الوحدة الخامسة: الاستعداد لقراءة وكتابة حرف النون، ويتزامن مع عرض الدرس الأول من الوحدة الأولى في كتاب لغتي ص ٤٦، ويتضمن لعبة "الأم".
- الوحدة السادسة: الاستعداد لقراءة وكتابة حرف الراء، ويتزامن مع عرض الدرس الأول من الوحدة الأولى في كتاب لغتي ص ٥٤، ويتضمن لعبة "الغابة".

- **بناء اختبار مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي:**

قام الباحث بإعداد اختبار مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة وفقًا للخطوات التالية:

تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس مستوى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة المستهدف تنميتها من خلال استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية.

مصادر إعداد اختبار مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة :

اعتمد الباحث في إعداد الاختبار على ما يلي:

١. قائمة مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي التي اتفق السادة المحكمون على تنميتها.

٢. مراجعة الدراسات والأبحاث التربوية ذات الصلة بقياس مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية خصوصًا، وطلاب المراحل الأخرى على وجه العموم.

٣. الاستعانة بآراء بعض الخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

تحديد محتوى المقياس:

يحتوي المقياس على (٣٣) عبارة تقيس (٣٣) مهارة من مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى التلاميذ(عينة البحث)، وتمت صياغة مفردات اختبار مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة بناء على محاور المهارات الرئيسة لمهارات الاستعداد للقراءة والكتابة المتمثلة في: مهارات الاستعداد القرائي، ومهارات الاستعداد الكتابي، ويوضّح الجدول التالي مواصفات اختبار مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة.

جدول (١) مواصفات مقياس الاستعداد القرائي والكتابي

المحاور	المهارات الفرعية	أرقام المفردات التي تقيسها	المفردات
مهارات الاستعداد القرائي	التمييز البصري	١-١٠	١٠
	التميز السمعي	١١-١٣	٣
	إدراك العلاقات	١٤-١٦	٣
	والتعبير والتفسير	١٧-١٩	٣
	الانتباه والتذكر	٢٠-٢١	٢
	التناسق البصري اليدوي	٢٢-٢٣	٢
مهارات الاستعداد الكتابي	الإدراك البصري	٢٤-٢٦	٣
	التذكر	٢٧-٢٨	٢
	التناسق البصري الحركي	٢٩-٣١	٣
	تشكيل رموز الكتابة	٣٢-٣٣	٢
	كل المقياس	المجموع	٣٣

أ. تحكيم مقياس مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي:

تم استخدام أسلوب الصدق الظاهري، بهدف التأكد من مدى صلاحية المقياس وملاءمته لأغراض البحث، وذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من الأكاديميين والمختصين، وطلب منهم إبداء الرأي فيما يتعلق بمدى صدق وصلاحية كل فقرة من فقرات المقياس ومدى مناسبته أو مدى وضوح العبارات المطلوبة ومناسبتها، وإدخال التعديلات اللازمة؛ سواء بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة. حيث قدم السادة المحكمون العديد من التعديلات الجوهرية على أداة الدراسة، واستجاب الباحث لهذه التعديلات، وقام بإعادة صياغة المقياس في ضوء الملاحظات التي قدمها المحكمون، حتى أخذ المقياس شكله النهائي.

جدول (٢) نموذج لبعض ملحوظات من المحكمين وإجراء الباحث

المجال	الموضع	الرأي	الإجراء
مهارات الاستعداد القرائي:	التمييز البصري	استبدال تمييز بدل التفريق	تم الأخذ به
	إدراك العلاقات	إدراك العلاقة الرمزية بدل فهم	تم الأخذ به
	–	التعبير عن الصورة بثلاث كلمات بدل (بعدد محدود من الكلمات).	لم يتم الأخذ به
مهارات الاستعداد الكتابي	الإدراك البصري	إضافة كلمة المفاهيم إلى إدراك العلاقة المكانية	تم تعديل إلى: إدراك المفاهيم والعلاقة المكانية
–	تشكيل رموز الكتابة	كتابة الحرف الناقص بدل رسم الحرف الناقص	لم يتم الأخذ به

تم تطبيق مقياس الاستعداد للقراءة والكتابة على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بتطبيق الاختبار بصورته النهائية على (٢٥) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول، الفصل رقم (١)، الحصة الأولى، بمدرسة عبدالله بن أبي بكر الابتدائية بالعاصمة المقدسة، وتم ذلك يوم الأحد الموافق العشرين من شهر الله المحرم سنة ١٤٤٠هـ، الموافق للثلاثين من شهر سبتمبر سنة ٢٠١٨م، وذلك لحساب ما يلي:

(أ) حساب زمن الاختبار: لحساب زمن مقياس مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة قام الباحث بتطبيق الاختبار على المجموعة سالفة الذكر، وقام الباحث بحساب الزمن كما يلي: حساب متوسط الزمن لأسرع خمسة تلاميذ أجابوا عن الاختبار، وحساب متوسط الزمن لأبطأ خمسة تلاميذ أجابوا عن الاختبار؛ وذلك لأن اعتماد كثير من الباحثين على أسرع طالب إجابة على الاختبار، وأبطأ طالب إجابة عن الاختبار كطريقة لحساب زمن الاختبار لا تعد الطريقة المثلى؛ لأنها ربما ترجع إلى حالات فردية للطالب الأول وللطالب الأخير.

لذا قام الباحث بتسجيل الوقت الذي استغرقه الخمسة تلاميذ الأول، والخمسة تلاميذ الأخر كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٣): يوضح حساب زمن اختبار مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة

التلاميذ الأسرع أداء	الوقت المستغرق	التلاميذ الأبطأ أداء	الزمن المستغرق
الأول	٣٠ دقيقة	الأول	٥٠ دقيقة
الثاني	٣٠ دقيقة	الثاني	٥٠ دقيقة
الثالث	٣٠ دقيقة	الثالث	٥٠ دقيقة
الرابع	٣٠ دقيقة	الرابع	٥٠ دقيقة
الخامس	٣٠ دقيقة	الخامس	٥٠ دقيقة
المجموع	١٩٠ دقيقة	المجموع	٢٥٠ دقيقة

المتوسط الزمني للمجموعتين معا (٥٠+٣٠)/٢= دقيقة، أي ما يقرب من ٤٠ دقيقة.

(ب) ثبات اختبار مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي:

لحساب ثبات الاختبار قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار على المجموعة التي طبق عليها اختبار مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة، وكان ذلك يوم الأحد الموافق للخامس من شهر صفر سنة ١٤٤٠ هجرية، الرابع عشر من أكتوبر سنة ٢٠١٨ ميلادية، أي بعد التطبيق الأول بأسبوعين.

ولحساب ثبات اختبار مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة قام الباحث برصد درجات التلاميذ في التطبيقين الأول والثاني، وتم إدخال البيانات ومعالجتها من خلال برنامج التحليل الإحصائي SPSS، وتم التحقق من دلالة هذا الثبات بإيجاد معامل الارتباط من خلال البرنامج السابق، حيث بلغت قيمة ثبات الاختبار (٠,٩١)، وهو معامل ثبات دال إحصائيا عند (٠,٠٥).

تطبيق برنامج تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي:

- التطبيق القبلي: قام الباحث بالتطبيق القبلي لأدوات الدراسة الحالية، حيث اختار الباحث مجموعتين من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بالعاصمة المقدسة، وبلغ عدد التلاميذ في التطبيق القبلي ٦٤تلميذاً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي، المجموعة التجريبية (٣٢) تلميذاً، والمجموعة الضابطة (٣٢) تلميذا. وقد جرى ذلك يوم الثلاثاء الموافق للسابع من شهر صفر سنة ١٤٤٠ هـ، الموافق السادس عشر من شهر أكتوبر سنة ٢٠١٨م.
- تدريس البرنامج القائم على الألعاب اللغوية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي للمجموعة التجريبية: جرى تطبيق البرنامج القائم على الألعاب اللغوية لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩/ ١٤٤٠هجرية، وتم ذلك يوم الأحد الثاني عشر من شهر صفر سنة ١٤٤٠ هـ، الموافق الواحد والعشرين من شهر أكتوبر سنة ٢٠١٨م، واستغرق تطبيق برنامج الدراسة ستة أسابيع.
- تطبيق اختبار مهارات الاستعداد القراءة والكتابة على تلاميذ الصف الأول الابتدائي تطبيقاً بعدياً، على مجموعتي الدراسة.
- المعالجة الإحصائية لبيانات البحث.
- رصد النتائج، وتفسيرها.

رابعا– نتائج الدراسة:

- تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة فيما يتعلق بالسؤالين الأول والثاني من خلال التوصل إلى قائمة بمهارات الاستعداد للقراءة والكتابة كما بينت ذلك هذه الدراسة.
- كما أفصحت الدراسة عن إجابة السؤال الثالث في البيان عن البرنامج وأسسه.

- بعد تطبيق الألعاب اللغوية على تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وتطبيق مقياس مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة قبلياً وبعدياً على عينة الدراسة، وذلك للتحقق من فرض الدراسة كما يلي:

(١) فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي:

نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة لصالح المجموعة التجريبية".

جدول (٤): نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاستعداد للقراءة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
التجريبية	٣٢	٨,٩٥	١,٠٩١	٣١,٤٥	٠,٠١	٠,٩٢
الضابطة	٣٢	٣,٥٦	٠,٩٨			

من خلال الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة لصالح التطبيق البعدي، وبلغ حجم التأثير (٠,٩٢)، وهو معامل تأثير مرتفع يدل على فاعلية البرنامج القائم على الألعاب اللغوية.

نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة لصالح التطبيق البعدي".

لتحقق الباحث من صحة الفرض الأول للدراسة الحالية الذي نصه: أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في مقياس مهارات الاســـتعداد للقراءة والكتابة لصـــالح التطبيق البعدي"؛ قام الباحث بحســـاب قيمة (ت) لمجموعتين مرتبطتين، مستعيناً بحزمة البرنامج الإحصائي SPSS، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٥): يوضح نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقي القبلي والبعدي لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة

التطبيق	المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
القبلي	مهارة التمييز البصري	١,٥٦	١,٥٨	٢٨,٩٥	٠,٠١	٠,٩١
البعدي		٧,٨٩	٠,٦٩			
القبلي	مهارة التمييز السمعي	٣,٥٣	١,٣٢	٢٣,٣٢	٠,٠١	٠,٩٣
البعدي		٨,٩٣	١,٢٣			
القبلي	مهارة إدراك العلاقات	٢,٥٦	٠,٤٥	٣٣,٥٦	٠,٠١	٠,٨٩
البعدي		٩,٧٣	١,٣٢			
القبلي	مهارة التعبير والتفسير	٣,٤٥	٠,٦٢	٣١,٥٤	٠,٠١	٠,٩٥
البعدي		٨,٤٢	٠,٩٢			
القبلي	مهارة الانتباه والتذكر	٢,٥٥	٠,٦٢	٢٧,٥٤	٠,٠١	٠,٩٤
البعدي		٩,٨٣	٠,٨٥			
القبلي	مهارة التناسق البصري اليدوي	٢,٦٥	٠,٨٤	٢٨,٦٥	٠,٠١	٠,٩٢
البعدي		٨,٩٣	١,٥٤			
القبلي	المقياس	٢,٧١	٠,٩٠	٢٨,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢
البعدي		٨,٩٥	١,٠٩١			

كما قام الباحث بحســـاب مربع إيتا؛ لقياس حجم التأثير للبرنامج من خلال المعادلة التالية (أبوحطب، وصادق، ١٩٩١، ٣٣٩)

مربع إيتا (η) = $ت^2/ت^2$

من خلال الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة لصالح التطبيق البعدي، وبلغ حجم التأثير (٠,٩٢٣)، وهو معامل تأثير مرتفع يدل على فاعلية البرنامج القائم على الألعاب اللغوية.

(٢) فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات الاستعداد للكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي:

نتائج الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات الاستعداد للكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (٦): نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاستعداد للكتابة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
التجريبية	٣٢	٨,٥١	١,٥٢	٣٢,٣٦	٠,٠١	٠,٩١
الضابطة	٣٢	٣,٥٤	٠,٩٦			

من خلال الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس مهارات الاستعداد للكتابة لصالح التطبيق البعدي، وبلغ حجم التأثير (٠,٩١)، وهو معامل تأثير مرتفع يدل على فاعلية البرنامج القائم على الألعاب اللغوية.

نتائج الفرض الرابع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الاستعداد للكتابة لصالح التطبيق البعدي.

للتحقق من صحة الفرض الثالث للدراسة الحالية والذي نصه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في مهارات الكتابة لصالح التطبيق البعدي"، قام الباحث بحساب

قيمة (ت) لمجموعتين مرتبطتين، مستعيناً بالبرنامج الإحصائي السابق ذكره، ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول رقم (٧): نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الاستعداد للكتابة ن=٣٢

التطبيق	المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
القبلي	مهارة الإدراك البصري	٢,٥٤	١,٤٣	٢٧,٥٤	٠,٠١	٠,٩٢
البعدي		٧,٨٣	٠,٨٤			
القبلي	مهارة التذكر	٢,٥٢	١,٤٨	٣٢,٦٥	٠,٠١	٠,٩٢
البعدي		٨,٩٦	١,٦١			
القبلي	مهارة التناسق البصري الحركي	٣,٥٧	٠,٥٥	٢٨,٧٥	٠,٠١	٠,٩٤
البعدي		٧,٧٤	١,٣٢			
القبلي	مهارة تشكيل رموز الكتابة	٢,٥٨	٠,٧٧	٣٤,٧٣	٠,٠١	٠,٨٩
البعدي		٩,٥٣	٢,٣٣			
القبلي	المقياس	٢,٨٠	٤,٧٧	٣٠,٩١	٠,٠١	٠,٩١
البعدي		٨,٥١	١,٥٢			

من خلال الجدول رقم (٥) يتضح ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى (٠,٠٥) بين متوســـطي درجات التطبيقين القبلي والبعـدي للمهـارات الفرعيـة، حيـث تراوح معـامـل التـأثير للبرنامج مـا بين(٠,٨٩)، و(٠,٩٤)؛ وهو معامل تأثير مرتفع يطمئن الباحث لفاعلية البرنامج في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة.

مناقشة النتائج

أشارت النتائج إلى أن البرنامج المقترح والقائم على الألعاب اللغوية ساهم بشكل دال إحصائياً في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسـات مثل: دراسـة بلال (٢٠١٩)، ودراسـة توركوجلو (Türkoglu,٢٠١٩)، ودراسة السليم (٢٠١٨)، ودراسة جلاليان (Jalalian,٢٠١٨)، ودراسة زوبي (٢٠١٧).

كما تتفق مع الإطار النظري للدراسـة الحالية من أن الألعاب اللغوية تسـهم في تنمية المهارات اللغوية والاتجاهات نحو تعلم اللغة؛ حيث إن تلك الألعاب تقوم على توفير المتعة للمتعلم في الوقت الذي يتم فيه اكتساب المهارات اللغوية دون ملل.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة كما يلي:

١. ما قدمه البرنامج من أنشـــطة لغوية في شـــكل ألعاب ممتعة أســـهمت في تحفيز التلاميذ على اكتسـاب عادات ما قبل القراءة وعادات ما قبل الكتابة ومهارات الاسـتعداد للقراءة والكتابة.

٢. ما وفرته تقنيات الألعاب اللغوية من تمكين التلاميذ من مواجهة صـــعوبات تعلم القراءة والكتابة وإزالة الرهبة لدى التلاميذ.

٣. طبيعة الطريقة التي تم من خلالها تطبيق البرنامج والتي تقوم على مبدأ التدريس الممتع وربط المتعة بالتعلم واكتساب اتجاهات جديدة وإيجابية نحو تعلم القراءة والكتابة.

٤. التنظيم الجدي لمحتوى البرنامج بما يناسب مستوى نمو التلاميذ في سن السادسة، حيث تم التنظيم من السهل إلى الصعب بشكل تدريجي.

٥. قام المعلم أثناء تطبيق البرنامج بإتاحة الفرصة لدى التلاميذ في الممارسة لمهارات القراءة والكتابة مع تشجيعه لكل التلاميذ.

٦. اعتماد الألعاب اللغوية على أنشطة ممتعة تحفز التلاميذ على القراءة والكتابة دون ملل.

٧. مراعاة البرنامج للفروق الفردية بين التلاميذ؛ حيث سار مع كل تلميذ وفق قدراته.

٨. تضمين البرنامج أوراق عمل بعد الانتهاء من اللعبة؛ لتوفير تغذية راجعة للتعلم وتثبيت ما تم اكتسابه من مهارات.

٩. تمت صياغة مخرجات التعلم المرغوب فيها في شكل إجرائي ومحدد وواضح، وفي ضوء نظريات واتجاهات تربوية ونفسية حديثة.

١٠. استخدام البرنامج لنظام تعزيز تارة معنوية بالثناء والتشجيع، وأخرى مادية بالدرجات والهدايا مما أدى لتحفيز التلاميذ على التقدم في عملية التعلم واكتساب مهارات لغوية.

خامساً: توصيات الدراسة

بناء على النتائج التي أسفرت عنها الدارسة الحالية، يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. الاستفادة من البرنامج القائم على الألعاب اللغوية في تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة بالمرحلة الابتدائية.

٢. الاستفادة من البرنامج المقترح القائم على الألعاب اللغوية في تدريب الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية على كيفية تنمية مهارات الاستعداد القرائي والكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣. تدريب المشـــرفين التربويين على مهارات اســـتخدام الألعاب اللغوية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

٤. ضــرورة تضــمين مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لأنشــطة إثرائية تســاعد التلاميذ تعلم مهارات القراءة والكتابة.

٥. ضرورة اختيار النصوص المقروءة البعيدة عن التعقيد، والمناسبة في صياغتها وعباراته وألفاظها مستوى نمو التلاميذ.

٦. ضـرورة بناء وتطبيق برامج علاجية لذوي الاسـتعدادات المتدنية في القراءة والكتابة عن طريق توظيف استراتيجيات التدريس الممتع.

٧. ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على توظيف الألعاب اللغوية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

سادسا: مقترحات الدراسة:

في ضـوء العرض السـابق لنتائج الدراسـة الحالية، وبرنامجها المقترح، وتوصـياتها، يخلص الباحث إلى تقديم

مجموعة من المقترحات؛ للقيام بِالبحوث مستقبلية

١. فاعلية برنامج قائم على الألغاز والأحاجي في تنمية مهارات الاســـتعداد القرائي والكتابي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٢. فاعلية اسـتراتيجيات التدريس الممتع في تنمية مهارات الاسـتعداد القرائي والكتابي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٣. استخدام الفصل الـــمُلعّب (Gamified Classroom) في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.

٤. فاعلية القصص التفاعلية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية.

قائمة المراجع

إبراهيم، صفاء محمد محمود . (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على مناشط الخبرة المتكاملة فى تنمية الاستعداد لتعلم القراءة لدي أطفال الروضة. مجلة القراءة والمعرفة , ١٧١، ص ص: ٧١ – ١١٦

إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٩). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.

بلال، أماني عبدالمنعم عبدالله. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية لتنمية مهارات القراءة والكتابة والاتجاه نحو اللغة العربية. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل , ٨، ص ص: ٨٩ – ١١٦.

الحمدان، نايف بن عبدالله بن علي . (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى عينة من التلاميذ الصم. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة, ٩، ص ص: ٢١١-٢٢٨.

زوبي، سليمة فرج محمد . (٢٠١٧). فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارة الاستماع لدى أطفال الرياض: دراسة تجريبية بمدينة بنغازي. مجلة كلية التربية العلمية , ٤، ص ص: ٥٩-٨٥.

السليم، خولة بنت سليمان بن محمد . (٢٠١٨). فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير: جامعة القصيم.

الصويركي، محمد علي. (٢٠٠٥). الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية. إربد: مكتبة الطلبة الجامعية.

العليمات، حمود محمد . (٢٠١٣). درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي والانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة. مجلة المنارة للبحوث والدراسات , ١٩(١)، ص ص: ١٠٥-١٣٧.

القضاة، محمد فرحان . (٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيتي لعب الدور والقصة في تنمية الاستعداد للقراءة لدى اطفال ما قبل المدرسة. المجلة التربوية , ٢٢(٨٦)، ص ص: ١٥٥ – ٢٠٥.

اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، علي أحمد. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: دار عالم الكتب.

محمد، أماني خميس . (٢٠١٣). فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة والكتابة. الثقافة والتنمية , ١٣(٦٧)، ص ص: ١٠٣ – ١٤٢

يونس، فتحي علي. (٢٠١٤). اتجاهات حديثة وقضايا أساسية في تعليم القراءة وبناء المنهج. القاهرة: مكتبة وهبة.

List of Reference

Al-Hamdan, Nayef bin Abdullah bin Ali. (٢٠١٩). The effectiveness of a training program to develop the readiness for reading and writing skills of a sample of deaf students. The Arab Journal of Disability and Gifted Sciences, ٩, ٢١١-٢٢٨.

Al-Salim, Khawla bint Suleiman bin Muhammad. (٢٠١٨). The effectiveness of language games in developing readiness to read and write among preschool children. Master Thesis: Qassim University.

Al-Sowarki, Muhammad Ali. (٢٠٠٥). Language games and their role in developing Arabic language skills. Irbid: University Students Library.

Alimat, Hammoud Mohammed. (٢٠١٣). The degree of parents' practice of reading, writing and emotional readiness skills among preschool children. Al-Manara Journal for Research and Studies, ١٩(١), ١٠٥-١٣٧.

AL-Qudhaa, Mohamed Farhan. (٢٠٠٨). The effect of a training program based on the role and story strategies in developing reading readiness for pre-school children. The Education Journal, ٢٢(٨٦), ١٥٥ - ٢٠٥.

Al-Laqani, Ahmed Hussein; And the camel, Ali Ahmed. (٢٠٠٣). Glossary of terms defined in curricula and teaching methods. Cairo: House of the World of Books.

Bilal, Amani Abdel Moneim Abdullah. (٢٠١٩). The effectiveness of a program based on language games to develop reading and writing skills and the trend towards the Arabic language. The Arab Journal of Information and Child Culture, ٨, ٨٩-١١٦.

Campbell, Curtis A. S. (٢٠٠٤). The Effects of Reading Readiness And Student Achievement in the Primary Grades Through The Use of Phonemic Awareness .OTS Master's Level Projects & Papers. ١٥١.https://digitalcommons.odu.edu/ots_masters_projects/١٥١

Donica D. K., Goins A., & Wagner L. (٢٠١٣). Effectiveness of handwriting readiness programs on postural control, hand control, and letter and number formation in Head Start classrooms. Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention, ٦, ٨١–٩٣. http://dx.doi.org/١٠,١٠٨٠/١٩٤١١٢٤٣,٢٠١٣,٨١٠٩٣٨ [Google Scholar]

Ibrahim, Magdy Aziz. (٢٠٠٩). A dictionary of terms and concepts of teaching and learning. Cairo: The World of Books.

Ibrahim, Safaa Muhammad Mahmoud. (٢٠١٦). The effectiveness of a program based on integrated experience activities in developing readiness to learn to read among kindergarten children. Reading and Knowledge Magazine, ١٧١, ٧١-١١٦

Jalalian, Farzad. (٢٠١٨). Study on the Role of Video Educational Games with a Linguistic Approach in English Language Education of the ٢nd Grade High School Students. Advances in Language and Literary Studies, ٩(٢), ٥٩-٦٤.

Mohammed, Amani Khamis. (٢٠١٣). The effectiveness of a program based on active learning strategies in developing a kindergarten child's readiness to read and write. Culture and Development, ١٣(٦٧), ١٠٣-١٤٢

Türkoglu, Bengü. (٢٠١٩). A Mixed Method Research Study on the Effectiveness of Board Game Based Cognitive Training Programme. International Journal of Progressive Education, ١٥(٥), ٣١٥-٣٤٤.

Yunus, Fathy Ali. (٢٠١٤). Recent trends and fundamental issues in teaching reading and curriculum building. Cairo: Wahba Library.

Zobi, Salima Faraj Muhammad. (٢٠١٧). The Effectiveness of Language Games in Developing Listening Skills among Riyadh Children: An Empirical Study in Benghazi. Journal of the College of Scientific Education, ٤, ٥٩–٨٥.

دور المدرسة الابتدائية في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلابها من وجهة نظر المرشدين الطلابيين في منطقة المدينة المنورة

إعداد

د. عادل بن عايض المغذوي

أستاذ أصول التربية المشارك
بالجامعة الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-005-002

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور المدرسة الابتدائية في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلابها من وجهة نظر المرشدين الطلابيين بالمدارس الحكومية في منطقة المدينة المنورة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت الاستبانة من محورين، شمل الأول منهما العبارات الخاصة بالدور الوقائي، وشمل الثاني العبارات الخاصة بالدور العلاجي، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (٣٠٠) من المرشدين الطلابيين بالمرحلة الابتدائية، وتوصلت إلى أن مستوى قيام المدرسة بدوريها الوقائي والعلاجي في مواجهة التنمر الإلكتروني جاء متوسطاً، مع تقدم الدور الوقائي على الدور العلاجي في المرتبة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في استجابات عينة الدراسة على محوري الاستبانة تعزى لمتغير النوع، بينما وجدت فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح من هم خبرتهم (١٠) سنوات فأكثر مقارنة بمن هم أقل منهم خبرة.

الكلمات المفتاحية: العنف – الاعتداء – الإيذاء – التنمر الإلكتروني، المدرسة الابتدائية.

المقدمة

أسفرت ثورة تكنولوجيا المعلومات عن ما يسمى بالشبكة العنكبوتية (الإنترنت) التي أتاحت ربط أنحاء العالم بعضه ببعض ليتحول إلى قرية صغيرة، كما أسهمت في توفير آنية وسهولة الحصول على المعلومات في كافة التخصصات، وأتاحت مجالا للتفاعل والتواصل بين الناس باعتمادها على عدة خدمات منها غرف الدردشة والبريد الإلكتروني وغيرها، إضافة لإمكانية تخزين المعلومات الشخصية والحصول عليها في أي زمان ومكان. إلا أن استخدام الأفراد لهذه التقنية تنوع بين الاستخدام السليم المتوازن وبين الاستخدام المفرط المرضي الذي أثر على مختلف مجالات حياة الفرد الاجتماعية والمهنية والصحية، مما دفع الباحثين لإجراء العديد من البحوث والدراسات للوصول لفهم أعمق لهذه الظاهرة الجديدة، ليتبين لهم أن معاناة الفرد للكثير من المشكلات الاجتماعية والنفسية من أمثال القلق والاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية العدوان والمعاناة من الشدة النفسية وافتقار المهارات الاجتماعية والشعور بالنبذ الاجتماعي والافتقار إلى فعالية وتنظيم الذات ممكن أن يدفع الفرد إلى اللجوء إلى الواقع الافتراضي تعويضاً عما يعانيه من العالم الحقيقي الواقعي ليرسم لذاته صورة أخرى ويتفاعل مع الآخرين ويكون علاقات جديدة ليحصل على الدعم المفقود من قبل المحيطين به ليصل إلى مستوى من تقدير الذات عبر الإنترنت لا بأس به، إلا أن هذا السعي أثر على مجمل أنشطة الفرد في كل مجالات حياته الواقعية، هذا ما يدفعنا إلى إجراء المزيد من البحوث في هذه المجال والسعي إلى اختيار التدخل العلاجي الملائم للمحافظة على تواصل الفرد مع عالمه الحقيقي.

ولقد أدى تسارع انتشار المستحدثات التكنولوجية وما نتج عنها خاصة مواقع التواصل الاجتماعي إلى تزايد حجم المستخدمين لهذه المواقع سنويا وليس على مستوى الأفراد بل على مستوى المؤسسات الحكومية والخاصة، والشركات والوكالات التسويقية والاخبارية الالكترونية، حيث ارتفع عدد المستخدمين لمواقع التواصل الاجتماعي من

١,٨٥ مليار مستخدم عام ٢٠١٤ إلى ٣,٤٨ مليار مستخدم في العالم في نهاية عام ٢٠١٩م ويشكلون ما نسبته ٤٥ % من عدد سكان العالم (الشراري، ٢٠٢٠، ١٥).

والمملكة العربية السعودية ليست بمعزل عن هذه المستحدثات التكنولوجية، بل إن الوضع فيها أكثر ظهوراً بسبب الانفتاح الحضاري والتقدم التكنولوجي الكبير الذي تشهده المملكة في الوقت الحاضر، وتعدد الجنسيات والثقافات الفرعية فيها، وإذا ما اعتبرنا خصوصية المجتمع السعودي وزيادة نسبة عدد السكان المشتركين في مواقع التواصل الاجتماعي بلغت نحو ٧٣ % من السكان عام ٢٠١٩م، وأن عدد اشتراكات الهاتف المحمول في المملكة العربية السعودية بلغت نحو ٤١,٣ مليون ، بمعدل ١٢٣,٦ اشتراك لكل ١٠٠ نسمة من السكان، ووصلت نسبة مستخدمي خدمة الإنترنت نحو ٩٣ %، وبلغ متوسط وقت استخدام الإنترنت يوميا نحو ٧ ساعات و ٤٦ دقيقة للفرد (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات السعودية، ٢٠٢٠م).

وتُعدّ ظاهرة العنف (Violence) من الظواهر السلبية المعقدة التي تشجّع الكثير من الباحثين على دراستها، وتتكاتف حولها الجهود للحد منها أو التخفيف من حدتها ومعالجتها بالطرق العلمية الصحيحة. إذ يُعرّف العنف بأنه لغة التخاطب التي يستخدمها الفرد عندما يشعر بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادية (الخولي، ومحمد، ٢٠٠٨، ٥). ويعرف علماء الاجتماع العنف بأنه سلوك يهدف القائم به إلى إيذاء الآخرين عن قصد (العيسوي، ٢٠٠٧، ٣).

ويعد العنف قمة صراع القيم، حيث يهدف محترفو العنف إلى تحقيق أهدافهم المتمثلة بتخفيف الألم الناتج عن الشعور بالإحباط بصرف النظر عن الوسيلة، وخاصة في ظل تعدد الوسائل التي تحقق لهم ذلك، ولا غرابة في ذلك، خصوصا في ظل الثورة التقنية الإلكترونية، وتغير أنماط الحياة الاجتماعية، وشيوع المحطات التلفازية والألعاب الإلكترونية، ومواقع الإنترنت (Draucker & Martsolf, ٢٠١٠, p. ١٣٧).

ويتأثر سلوك التنمر بعوامل ومتغيرات عدة تساهم في زيادة حِدّته أو تضاؤله؛ ومن أهمها ما يتعرض له الأبناء من خلال عمليات التنشئة الأسرية، والتي من المفترض أن توفر لهم فرص النماء الصحي والنفسي والاجتماعي، وتحدد اتجاهاتهم وأدوارهم، وتضبط أفعالهم مع ما يوافق الأطر العامة في المجتمع، إلا أن فشل عملية التنشئة الأسرية، وتبنّي الآباء لأنماط غير سليمة قد يكون سببًا في ظهور بعض الانحرافات السلوكية لديهم؛ حيث أثبتت دراسة عبد الفتاح (٢٠١٨)، ودراسة Turns & Sibley (٢٠١٨)، ودراسة الصوفي والمالكي (٢٠١٢)، أن معظم المتنمرين يتعرضون لأنماط تنشئة والدية سيئة؛ كالتعنيف، والحرمان، والقسوة، وينتمون لأسر مفككة يسودها الصراع وضعف العلاقات الاجتماعية، وتفتقر إلى التسامح والتواصل الإيجابي.

وأوضحت دراسة لينغ وآخرون (Liang et al., ٢٠٠٧) أن التنمر مشكلة خطيرة وأنه مؤشر على سلوك خطر، وأن (٣٦٠٣٪) من الطلبة في كيب تاون اشتركوا في التنمر، وكان توزيعهم كالتالي " ٨,٢ % كانوا متنمرين، ١٩,٣ % كانوا ضحايا، ٨,٧ % كانوا ضحايا/متنمرين"، والأطفال الكبار منهم كانوا مرتكبين للاعتداءات، وأما الصغار فكانوا ضحايا، وأظهر المتنمرون عنفاً أكثر، وسلوكيات لا اجتماعية ووقعوا في الخطر والتدخين وحمل السلاح ولديهم أفكار انتحارية.

ولظاهرة التنمر العديد من الآثار السلبية على كلٍّ من الفرد والمجتمع، فضحايا التنمر يعانون من العزلة والانطوائية والاضطرابات الشخصية، وفقدان الثقة، وضعف في العلاقات الاجتماعية، في حين أن المتنمرين هم الأكثر عرضة لمشكلات التحصيل الدراسي والتسرُّب المدرسي، فالتنمر يعد مؤشرًا مهمًّا للتنبؤ بظهور مشاكل سلوكية وانحرافات أخلاقية لدى المتنمرين في الكبر (عبد الجواد، وحسين، ٢٠١٥).

وتعد المرحلة الابتدائية ذات أهمية كبيرة في تكوين شخصية الفرد، حيث توضع فيها البذور الأولى لشخصيته، فعلى ضوء ما يلقى الفرد من خبرات في مرحلة الطفولة يتحدد

إطار شخصيته، فإذا كانت تلك الخبرات مواتية وسوية وسارة يشب رجلًا سويًا متكيفًا مع نفسه ومع المجتمع الذي يحيط به، وإن كانت خبرات مؤلمة مريرة ترك ذلك أثرًا في شخصيته، فخبرات الطفولة تحفر جذورها في شخصية الفرد؛ لأنه ما زال كائنًا قابلًا للتشكيل والصقل، وبناءً على ذلك ينبغي الاهتمام بهذه المرحلة على وجه الخصوص، وتوفير البيئة الصحية للطفل، وتقديم الرعاية النفسية اللازمة له، والعمل على إشباع حاجاته، وحمايته من التوتر والقلق والخوف والغيرة والغضب والشعور بعدم الأمان، ومعاملته معاملة حسنة على أساس من الفهم العميق لدوافعه وانفعالاته، وينبغي الإشارة إلى أن عملية تربية الأطفال ليست عملية سهلة هينة، ولكنها عملية تتطلب الكثير من الوعي النفسي والتربوي لدى الآباء والأمهات والمعلمين والكبار عامة (العيسوي، ٢٠٠٠، ١١٨، ١١٩).

وتعد مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة من أهم مراحل النمو التي يمر بها الفرد ضمن أطوار نموه المختلفة, وتكمن أهمية هذه المرحلة في التغيرات السريعة في مظاهر النمو المختلفة الجسمية، والفسيولوجية، والعقلية، والاجتماعية، والانفعالية, وغيرها والتي قد تؤثر في شخصية الفرد, وقد بيَّن لايكرافت (Laycraft) أن هذه المرحلة تعتبر فترة حرجة حيث يكتسب خلالها الفرد المهارات الضرورية للبقاء بعيدًا عن الوالدين حيث يقضي وقتًا طويلًا في المدرسة, يتفاعل لأول مرة مع مجتمع آخر غير أسرته، كما أنها فترة تكوين الهوية الذاتية والبحث عن القيم ذات المعنى إلى حدٍ ما, فالفرد خلال هذه المرحلة يمر بالكثير من التغيرات المتسارعة في مختلف النواحي (Laycraft, ٢٠١٢, ٦).

ولقد نالت هذه المرحلة أكبر حظ من الاهتمام في القرن الحالي باعتبارها مرحلة من المراحل المهمة في الحياة، ويجب أن يسعد بها الشخص، وليست مجرد مرحلة إعداد للحياة المستقبلية فقط، وتعتبر الحاجة إلى الشعور بالأمن من أهم الحاجات النفسية التي يحتاجها الفرد حتى يتوافق مع نفسه ومع البيئة المحيطة به حتى لا يكون مستهدفًا للعديد من

الاضطرابات والمشكلات الانفعالية مثل القلق، والاكتئاب، والشعور بالوحدة، والاغتراب (عبد الوهاب، ٢٠٠٧، ٦٩١).

مشكلة الدراسة

حظي التنمر في البلدان الغربية والمتقدمة بدراسات كثيرة تناولت كافة أشكاله وأنواعه والفئات المشاركة فيه جميعها والعوامل المؤثرة فيه واهتمت المدارس بالقوانين التي تمنع التنمر والاضطهاد والإذلال المقصود والمتكرر في المدرسة والمجتمع مثل: قانون المدارس الخالية من السلاح وقوانين فيدرالية أخرى في الولايات المتحدة، ولأن هذا السلوك يحدث في الخفاء وبعيدا عن أعين الكبار والعاملين في المدرسة ولذلك كانت الحاجة ماسة لبحث ودراسة هذا السلوك في مدارسنا لا سيما وأنه على حدود علم الباحثة لم تجر العديد من الدراسات على التنمر في البيئة العربية والمحلية على الرغم من أن المملكة العربية السعودية فيها نسبة ٤٧٪ من الأطفال و٢٥٪ من المراهقين مرضى تنمر، وقد أوضحت دراسة لليونسكو أجريت على ١٩ دولة أن ربع مليار طفل في المدارس يتعرضون للتنمر في المدارس من إجمالي مليار طفل يدرسون حول العالم (Fran, ٢٠١٠, ١١).

وهذه المشكلة تنمو وتستمر بخفية تامة في ظل إهمال الوالدين، وإهمال الباحثين والاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين الذين غاب دورهم كلياً في هذا الشأن، وهذا الغياب له مبررات من أهمها قلة خبرة بعض الاختصاصيين الاجتماعيين ودرايتهم بخفايا هذه القضية في المدارس، ولأنها ظاهرة تمارس بحذر شديد بعيداً عن أعين هؤلاء الاختصاصيين، وهي ممارسة قد تمتدُّ إلى خارج أسوار المدرسة؛ بالإضافة إلي ذلك تشابه بعض جوانب السلوك التنمري مع بعض أعراض السلوك العدواني، مما يجعل المقربين للطالب يصفونه بأنه عنيف أو غليظ التصرف، أو أناني، كما أن كثيراً من الآباء والمعلمين لا يعرفون السبب الحقيقي وراء ظاهرة التنمر (معاوية أبو غزالة، ٢٠١٠).

ويدعم مشكلة الدراسة ما أشارت بعض الدراسات من انتشار ظاهرة التنمر في المجتمع العربي ففي السعودية أظهرت دراسة (نورة القحطاني) انتشار ظاهرة التنمر في المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض بصورة متوسطة (القحطاني، ١٤٢٩هـ)، وكشفت (هناء شريفي) دراسة عن تواجد ظاهرة التنمر في المدارس الإعدادية (شريفي، ٢٠١٨).

ومما يدل على خطورة التنمر ما أوضحته دراسة عبير عبد الفتاح (٢٠١٨): من وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب الإيذاء الجسدي وسلوك التنمر لدى عينة الدراسة، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين كلٍّ من أساليب (التسامح، التعاطف، التشجيع، القسوة، الحرمان) وسلوك التنمر، كما أوضحت دراسة غريب (٢٠١٨): وجود علاقة ارتباطية وسالبة بين سلوك التنمر وكلٍّ من (التماسك الأسري وحرية التعبير عن المشاعر)، ووجود علاقة ارتباطية وموجبة بين سلوك التنمر والصراع الأسري، وذلك بالنسبة لعينة المتنمرين، في حين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التماسك الأسري وسلوك التنمر، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين (حرية التعبير عن المشاعر والصراع الأسري) وسلوك التنمر بالنسبة لعينة ضحايا التنمر.

وفي نفس السياق أشارت دراسة الصليهم (٢٠١٧) إلى أن (٦٩,٧٪) من أفراد عينة الدراسة يرون أن ظاهرة التنمر منتشرة داخل المدارس، وأن (١١,٧) من أفراد العينة يرون أن ظاهرة التنمر منتشرة بدرجة كبيرة جداً داخل المدارس، بينما يرى (١٨,٦) من أفراد العينة أن ظاهرة التنمر غير منتشرة داخل المدرسة، وهو ما يدل على انتشار ظاهرة التنمر باعتبار أن (٨٢٪) من أفراد العينة يؤكدون ذلك، يرى أفراد عينة الدراسة أن من أهم أسباب التنمر مشاهدة القنوات المرئية وألعاب البلاي ستيشن العنيفة والتربية الأسرية الخاطئة، أن من أهم أنماط التنمر من وجهة نظر العينة السب والتهديد والألقاب المسيئة والتطاول بالضرب أو الصفع والإجبار على فعل شيء غير مرغوب، والتهديد، ومعاندة المعلمين وتخريب ممتلكات المدرسة.

وتوصلت دراسة المكانين والحياري (٢٠١٧): إلى أن مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلبة كان عاليا.

وأكدت دراسة بيتر :(Peter ٢٠١٦) أن التنمر خطر يهدد استقرار المجتمع كله ولا بد من قوانين حاسمة تفرضها إدارة المدرسة ضد المتنمرين وبرامج توعية عن التنمر، وأن أكثر أشكال التنمر شيوعا هو التنمر الاجتماعي ثم التنمر الجسدي.

كما أكدت دراسة ريان راندا (Randa & Reyns, ٢٠١٤): وجود تأثير للتنمر الإلكتروني والخوف من الوقوع كضحية للعنف التقليدي والتنمر الإلكتروني على المدرسة، ووجود علاقة قوية بين الوقوع كضحية للتنمر الإلكتروني وسلوكيات التجنب داخل المدرسة.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما واقع دور المدرسة الابتدائية في وقاية طلابها من ظاهرة التنمر الإلكتروني من وجهة نظر المرشدين الطلابيين؟

٢. ما واقع دور المدرسة الابتدائية في علاج ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى طلابها من وجهة نظر المرشدين الطلابيين؟

٣. هل توجد فروق في استجابات عينة الدراسة حسب متغيري (النوع – سنوات الخبرة) حول دور المدرسة في وقاية طلابها وعلاجهم من التنمر الإلكتروني؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة تحقيق ما يلي:

١. تعرف واقع دور المدرسة الابتدائية في وقاية تلامذتها من ظاهرة التنمر الإلكتروني من وجهة نظر المرشدين الطلابيين.

٢. بيان واقع دور المدرسة الابتدائية في علاج ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى تلامذتها من وجهة نظر المرشدين الطلابيين.

٣. تحديد مدى وجود فروق في استجابات عينة الدراسة حسب متغيري (النوع – سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من خلال عدة نقاط يمكن إيجازها على النحو التالي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. إثراء الجانب النظري فيما يتعلق بظاهرة التنمر الإلكتروني.

٢. تزويد المكتبة العربية بدراسة حديثة حول ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى الأطفال بصفة خاصة في المملكة العربية السعودية.

٣. تزايد ظاهرة التنمر الإلكتروني في الأوساط التعليمية خاصة بالمرحلة الابتدائية.

٤. خطورة الآثار السلبية المترتبة على ظاهرة التنمر الإلكتروني مما يستوجب مزيد من الدراسات حولها لمواجهتها وقائياً وعلاجياً.

٥. استجابة لتوصيات العديد من الدراسات والمؤتمرات التي أوصت بضرورة دراسة ظاهرة التنمر الإلكتروني من جوانب مختلفة وتقديم الحلول المناسبة للتعامل معها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. يمكن للدراسة أن تفيد معلمي وقائدي المدارس الابتدائية بما تسفر عنه من نتائج يمكن أن تعزز ممارساتهم فيما يتعلق بالتعامل مع ظاهر التنمر الإلكتروني.

٢. يمكن للدراسة أن تفيد الأسرة بما تسفر عنه من نتائج يمكن أن تعزز ممارساتهم فيما يتعلق بوقاية أطفالهم من التنمر الإلكتروني أو علاجهم منه حال اتصافهم به.

٣. إفادة القائمين على تخطيط التعليم الابتدائي في (الأنشطة – الندوات ...) وغيرها من الأساليب التي يمكن من خلالها الحد من انتشار التنمر بين الطلاب.

٤. يمكن للدراسة أن تفتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى ذات الصلة بموضوعها.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

١. الحدود الموضوعية: دور المدرسة الابتدائية في الوقاية من التنمر الإلكتروني وفي علاجه.

٢. الحدود البشرية: عينة من المرشدين الطلابيين بالمرحلة الابتدائية.

٣. الحدود المكانية: مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة.

٤. الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م.

مصطلحات الدراسة

التنمر الإلكتروني:

يعرف التنمر الإلكتروني على أنه العنف الذي يتم من خلال استخدام التكنولوجيا الحديثة الإنترنت والتليفونات الذكية، وهو مرتبط عادة بالعنف التقليدي، وقد يتكون هذا النوع من العنف على إطلاق الإشاعات، والألفاظ غير المناسبة على الضحية، إرسال رسائل نصية تحتوي على ألفاظ بذيئة، نشر معلومات خاصة بالضحية، نشر صفحة ويب تُسيئ للضحية، إجراء عزل مجتمعي للضحية على مواقع التواصل الاجتماعي (Department of Education and Training, ٢٠١٦).

ويعرف التنمر الإلكتروني في الدراسة الحالية بأنه ذلك السلوك المتكرر الذي يهدف إلى إيذاء شخص آخر جسديا أو لفظيا أو اجتماعيا، أو جنسيا من قِبل شخص وأحد أو عدة أشخاص وذلك بالقول أو الفعل للسيطرة على الضحية وإذلالها ونيل مكتسبات غير شرعية منها عن طريق وسائل الاتصال الاجتماعي.

الدراسات السابقة

دراسة حنان خوج (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى التعرف إلى المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى عينة الدراسة التي اشتملت على (٢٤٣) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية تم اختيارها بصورة عشوائية من المدارس. واشتملت الدراسة على مقياس للتنمر المدرسي وكذلك مقياس للمهارات الاجتماعية. وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي وبين المهارات الاجتماعية، كما بينت نتائج الدراسة أن عوامل المهارات الاجتماعية التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي كانت على الترتيب: عامل الضبط الاجتماعي، ثم عامل الضبط الانفعالي، وأخيرا الحساسية الاجتماعية.

وهدف ريان راندا (Randa & Reyns, ٢٠١٤): في بحثه إلى تعرف العلاقات بين ضحايا العنف التقليدي، وضحايا التنمر الإلكتروني، وسلوكيات التجنب التكيفي. وقد توصل البحث إلى وجود تأثير للتنمر الإلكتروني والخوف من الوقوع كضحية للعنف التقليدي والتنمر الإلكتروني على المدرسة، ووجود علاقة قوية بين الوقوع كضحية للتنمر الإلكتروني وسلوكيات التجنب داخل المدرسة.

وتناول فريسون وبيرن ولوند (Frisén, Berne, & Lunde, ٢٠١٤): دراسة العلاقة بين التعرض للتنمر الإلكتروني وتقدير الجسم بين (١٠٧٦) تلميذا، تراوحت أعمارهم بين ١٠-١٥ عام. وقد توزعت عينة البحث بين التلاميذ من المستوى الرابع (١٠ سنوات) والمستوى السادس (١٢ سنة) والمستوى التاسع (١٥ سنة)، من ٢١ مدرسة مختلفة بجوسنبيرج، وقد توصل البحث إلى أن التلاميذ ضحايا التنمر الإلكتروني أقل تقديراً لجسمهم (لمظهرهم) من التلاميذ الذين لم يتعرضوا للتنمر الإلكتروني، توصل البحث أيضاً إلى اعتقاد التلاميذ –

ضحايا التنمر الإلكتروني- إلى أن هذا التنمر موجه بشكل مباشر إلى مظهرهم خاصة في حالة البنات.

دراسة رانية الشريف(٢٠١٥): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة ما بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك من خلال بحث الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر في المهارات الاجتماعية بالإضافة إلى أي من المهارات الاجتماعية التي يمكن استخدامها في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى عينة الدراسة، كما هدفت إلى التعرف على الأسباب والأساليب التي تؤدي إلى ظهور العدوان لدى الطفل سواء في البيت أو المدرسة، وقد استخدمت الباحثة تصميم استبيان مؤلف من (٢٤) فقرة بدأت تقيس التنمر لدى الأطفال، على أن تكون الإجابة عن كل بند عبارة عن ثلاث خيارات وهي: (يحدث غالبا، يحدث أحيانا، لا يحدث أبدا)، وأعطيت لهذه الإجابات ثلاث درجات كما يلي ٣-٢-١). وبذلك تجمع درجات كل مفحوص للحصول على الدرجة الكلية له على مقياس التنمر، وذلك من خلال استخدام معالجة البيانات الناتجة عن تطبيق المقياس على عينه البحث باستخدام مؤشر الترابط (correlation) حيث إن هذا المنهج هو المناسب لكشف طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة إيجابية بين أساليب المعاملة وبين ظهور التنمر لدى الأطفال.

كما هدف بحث كومبل وكورك(Quirk & Campbell, ٢٠١٥): إلى تعرف سلوك شهود حوادث العنف التقليدي وموقف شهود التنمر الإلكتروني، تم تطبيق استبانة على (٧١٦) طالباً مدارس التعليم الثانوي بجنوب شرق كوينزلاند، بأستراليا، يتم من خلاله سؤال الطلاب حول مشاهدتهم لحالات عنف تقليدي وإلكتروني وموقفهم منه، وقد توصل البحث إلى أن أكثرية شهود حوادث العنف التقليدي، شاهدوا تنمر الكتروني، تشابهت ردود أفعال شهود حالات العنف التقليدي والإلكتروني في كثير من الحالات، تم مناقشة نتائج البحث في ضوء نتائج البحوث السابقة في التنمر الإلكتروني والتقليدي.

دراسة بيتر :(Peter ٢٠١٦) هدفت الدراسة إلى معرفة معدلات التنمر بين الطلبة مع رصد أكثر أشكال التنمر انتشارا بين الطلبة على اعتبار أن التنمر تزايد بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة خاصة مع استخدام شبكة الانترنت في ممارسة التنمر وذلك من خلال مقياس التنمر الذي تم تطبيقه على عينة من طلبة التعليم الأساسي كان قوامها (٣٣٢)، وقد توصلت الدراسة إلى أن التنمر خطر يهدد استقرار المجتمع كله ولا بد من قوانين حاسمة تفرضها إدارة المدرسة ضد المتنمرين وبرامج توعية عن التنمر، وتوصلت إلى أنه لا توجد فروق جوهرية بين الإناث والذكور في التنمر، وأن أكثر أشكال التنمر شيوعا هو التنمر الاجتماعي ثم التنمر الجسدي.

وسعى بحث (وستالو وليهتو Lotta Uusitalo-Malmivaara & Juhani E. Lehto, ٢٠١٦): إلى دراسة العلاقة بين السعادة والاكتئاب لدى ضحايا العنف التقليدي وضحايا التنمر الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة (العام الأخير)، وتمثلت عينة البحث في (٧٠٠) تلميذاً، حيث بلغ ضحايا المشاغبة التقليدية (٢٦٪)، والتنمر الإلكتروني (١٨٪) من عينة البحث. وقد توصل البحث إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في معدلات المشاغبة التقليدية، في حين أن التنمر الإلكتروني أكثر شيوعاً بين الإناث، وتوصل البحث أيضاً إلى أن معدلات الاكتئاب أعلى بين ضحايا نوعي التنمر (الإلكتروني والتقليدي).

أجرى كل من سكران وعلوان (٢٠١٦) دراسة هدفت التعرف على البناء العاملي لظاهرة التنمر كمفهوم تكاملي والتعرف على نسبة انتشارها ومبررات الطلاب المتنمرين وتفسير ظاهرة التنمر في ضوء بعض المتغيرات. أظهرت النتائج أن ظاهرة التنمر المدرسي ظاهرة أحادية البعد وأن أعلى نسبة للمتنمرين موجودة بالمرحلة المتوسطة، وتتقارب بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية، وأن متوسط تلك النسبة قد بلغ ١٤,٤٪. كما أظهرت النتائج أن كثيراً من المتنمرين كانت لديهم مبررات أو أسباب للتنمر منها تشجيع الوالدين للطفل بأن يكون مهيمناً ومسيطراً على الآخرين، والاعتقاد أن تخويف الآخرين هو وسيلة

جيدة لحل المشاكل والتعرض للتنمر في فترات سابقة. وجد الباحثان أيضاً أن درجة الطالب المتنمر على مقياس التنمر، لا تتأثر ببعض المتغيرات مثل المرحلة الدراسية، المعدل الدراسي، عدد الأصدقاء في مثل السن، عدد الأصدقاء الأكبر أو الأصغر سناً، أو مكان تواجد الأصدقاء.

وهدفت دراسة علوان (٢٠١٦) التعرف على حجم ظاهرة التنمر بين طلاب الصف الثالث متوسط والمرحلة الثانوية بمدينة أبها وطبيعة الظاهرة من حيث أنواع التنمر الأكثر ممارسة من قبل الطلاب وخصوصاً الأساليب الحديثة في التنمر التي تستخدم التكنولوجيا أو ما يسمى التنمر الإلكتروني. كما تهدف الدراسة لمعرفة ما إذا كانت هناك فروقات بين الطلاب تعود للمستوى الدراسي والمرحلة الدراسية ووجهة نظر الطلاب فيما يختص بدور المعلمين في الحد من ظاهرة التنمر ونوع التنمر الذي يمثل الخطر الأكبر على ضحية التنمر. تكونت العينة من (٤٠٢) طالباً يدرسون في الصفوف من الثالث متوسط للثالث ثانوي. استخدمت الدراسة استبيان أوليوس للتنمر (Olweus Bullying Questionnaire) بالإضافة لاستبيان يختص بالتنمر الإلكتروني من إعداد الباحث صمم على نسق استبيان أوليوس وتم قياس الصدق والثبات لكليهما. وقد استخلص الباحث النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: النسب المئوية والتكرارات، تحليل التباين أحادي الاتجاه وذلك لحساب الفروق بين المعدلات الدراسية، والمستويات الدراسية المختلفة. أظهرت النتائج أن ٣٢,٦٪ من أفراد العينة يرون أن التنمر يحصل في مدارسهم , كما أظهرت أن نسبة حدوث التنمر التقليدي (٣٩,١ %) تتجاوز نسبة حدوث التنمر الإلكتروني (٢٧,٦٪). أكثر أنواع التنمر التقليدي شيوعاً هو السخرية بإطلاق الألقاب يليه نشر الشائعات أو التنمر بالسخرية من الآخرين بسبب أسماءهم أو ألوانهم أو قبيلتهم ومكان سكنهم، بينما أكثر أنواع التنمر الإلكتروني شيوعاً هو التنمر باستخدام الرسائل النصية يليه المحادثة بنوعيها عن طريق غرف المحادثة أو المحادثة الفورية ثم التنمر باستخدام الصور والرسومات. لم تظهر

النتائج وجود أي فروق بين الطلاب تعود للمستوى أو المعدل الدراسي. أظهرت النتائج أيضاً أن (١٤,٦٪) من أفراد العينة هم متنمرين تقليدياً وإلكترونيا في نفس الوقت، و(٢٠٪) ضحايا للتنمر التقليدي والإلكتروني في نفس الوقت. كما أظهرت النتائج أن التنمر الإلكتروني أكثر ضرراً من وجهة نظر الطلاب. أبدى ٦٠٪ من أفراد العينة تعاطف ورغبة في مساعدة ضحايا التنمر، بينما كان موقف غالبية المعلمين سلبي نحو التنمر رغم علمهم بحصوله بحسب رأي أفراد العينة.

دراسة الصليهم (٢٠١٧) هدفت الدراسة للتعرف على ظاهر التنمر الإلكتروني عند طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، وبيان الأسباب التي تؤدي للتنمر وكذلك أنماطه الشائعة بين الطلاب، وبيان دور كل من المدرسة والأسرة في الحد منه، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، وأظهرت النتائج أن (٦٩,٧٪) من أفراد عينة الدراسة يرون أن ظاهرة التنمر منتشرة داخل المدارس، وأن (١١,٧) من أفراد العينة يرون أن ظاهرة التنمر منتشرة بدرجة كبيرة جداً داخل المدارس، بينما يرى (١٨,٦) من أفراد العينة أن ظاهرة التنمر غير منتشرة داخل المدرسة، وهو ما يدل على انتشار ظاهرة التنمر باعتبار أن (٨٢٪) من أفراد العينة يؤكدون ذلك، يرى أفراد عينة الدراسة أن من أهم أسباب التنمر مشاهدة القنوات المرئية وألعاب البلاي ستيشن العنيفة والتربية الأسرية الخاطئة، أن من أهم أنماط التنمر من وجهة نظر العينة السب والتهديد والألقاب المسيئة والتطاول بالضرب أو الصفع والإجبار على فعل شيء غير مرغوب، والتهديد، ومعاندة المعلمين وتخريب ممتلكات المدرسة، كما يرى أفراد عينة الدراسة أن أبرز أدوار الأسرة في الحد من التنمر تتمثل في تعليم الطفل الاعتذار عند الإساءة للغير، وتعليم الطفل اللجوء للمعلم ولإدارة المدرسة حال تعرضه للإيذاء لردع المتنمر، ومعرفة أصدقاء الابن ومدى تأثيرها عليه سلباً أو إيجاباً، وسؤال المدرسة عن سلوكيات الطفل السلبية عن طريق الوكيل والمرشد الطلابي للإسراع بعلاجها، والمراقبة والتحكم في البرامج التليفزيونية

والألعاب الإلكترونية التي يمارسها الأطفال، بينما تبين أن أبرز الأدوار التي يمكن أن تقوم بها المدرسة للحد من التنمر تتمثل في تطبيق الأنظمة المدرسية من الإدارة وعجم السماح لأي طالب بإيذاء طالب آخر، وتشجيع الطلاب على الإبلاغ الفوري لأي مشكلة تواجههم داخل المدرسة وخارجها، وتفعيل دور المراقبة لجميع مرافق المدرسة، وتدريب المعلمين على حل وإدارة النزاع الذي يحصل بين الطلاب حال حدوثه، وتفعيل دور المرشد الطلابي في مواجهة مشكلة لتنمر، وتشجيع الطفل على الحديث والإنصات له سواء كان الضحية أم المعتدي، وتوفير البيئة الآمنة للتعليم داخل المدرسة.

دراسة المكانين والحياري(٢٠١٧): هدفت الدراسة إلى معرفة مستويات التنمر الإلكتروني لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء بالأردن، والكشف عن الاختلاف في مستويات التنمر الإلكتروني وفقا لمتغيري الجنس والعمر. تكونت عينة الدراسة من ١٧ طالبا وطالبة من أربع مدارس في مديرية تربية وتعليم الزرقاء للعام الدراسي ٢٠١٥\٢٠١٦، وقد استخدم الباحثون مقياس التنمر الإلكتروني ومقياس الاضطرابات السلوكية. وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلبة كان عاليا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣، ٧٧) كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستويات التنمر الإلكتروني بين الطلبة تبعا لمتغيري الجنس – لصالح الطلبة الذكور- والعمر – لصالح فئة الطلبة أكبر من ١٤ سنة.

جاءت دراسة عبير عبد الفتاح (٢٠١٨): للتعرف على العلاقة بين سلوك التنمر وأساليب المعاملة الوالدية وسلوك المعلمات، والبحث في إمكانية وجود فروق بين متوسطات درجات التنمر لدى طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدارس محافظة بنها. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة أسلوب المنهج الوصفي المقارن، وتم اختيار عينة تكوَّنت من ١٩٣ طالبة من المرحلتين الثانوية والمتوسطة، وتم الاستعانة بمقياس (إمبو) للمعاملة الوالدية، وتطوير مقياس لسلوك التنمر، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية

سالبة بين أسلوب الإيذاء الجسدي وسلوك التنمر لدى عينة الدراسة، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين كلٍّ من أساليب (التسامح، التعاطف، التشجيع، القسوة، الحرمان) وسلوك التنمر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية.

في حين أن دراسة غريب (٢٠١٨): هدفت إلى التعرف على بعض خصائص الشخصية وأنماط العلاقات الأسرية التي تسهم في تشكيل سلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، واختيرت العينة بطريقة العينة القصدية من (١٠٠) طالب من مدرسة شبرا الإعدادية بنين بحي شبرا، موزعين لمجموعتين: (٥٠) طالبًا من المتنمرين، و(٥٠) طالبًا من ضحايا التنمر. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية وسالبة بين سلوك التنمر وكلٍّ من (التماسك الأسري وحرية التعبير عن المشاعر)، ووجود علاقة ارتباطية وموجبة بين سلوك التنمر والصراع الأسري، وذلك بالنسبة لعينة المتنمرين، في حين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التماسك الأسري وسلوك التنمر، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين (حرية التعبير عن المشاعر والصراع الأسري) وسلوك التنمر بالنسبة لعينة ضحايا التنمر.

بينما هدفت دراسة: (Turns & Sibley, ٢٠١٨) إلى تقييم أثر تعنيف أمهات الأطفال على احتمالية تبني سلوك التنمر في مرحلة الطفولة، واستخدم الباحثان مقياسًا للتعرف على تعنيف الأمهات لأطفالهن، ومقياسًا لسلوك التنمر عند الأطفال. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢٠) من أمهات لديهن أطفال تتراوح أعمارهم من عام إلى تسعة أعوام، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تعنيف الأمهات للأطفال الذكور، وظهور سلوك التنمر لديهم، في حين أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين تعنيف الأمهات للأطفال الإناث وظهور سلوك التنمر لديهن.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق تباين الدراسات التي تناولت التنمر الإلكتروني من حيث هدفها الرئيسي ومنهجيتها والأدوات المستخدمة فيها، فمنها ما اهتم بدراسة واقع التنمر الإلكتروني، بينما ركز بعضها على بيان علاقته ببعض المتغيرات، وتناول البعض الآخر بعض السبل التي يمكن أن نعالج بها التنمر الإلكتروني، ويلاحظ تركز معظم هذه الدراسات في المرحلة الابتدائية وفي مرحلة رياض الأطفال باعتبار أن سلوك التنمر أكثر انتشاراً فيهما، وتأتي هذه الدراسة في سياق الدراسات السابقة من حيث الاهتمام بدراسة التنمر الإلكتروني، ولكن تتميز عنها في هدفها الرئيس المتمثل في تناول دور المدرسة الابتدائية في كيفية الوقاية من التنمر الإلكتروني لدى التلاميذ وتحصينهم ضده من ناحية، وعلاجه عند وقوعه بينهم من ناحية أخرى، بالإضافة لاختلافها في مجتمعها وعينتها، وستضيف هذه الدراسة رؤية حديثة عن واقع الدور الذي تؤديه المدرسة الابتدائية حول التعامل مع ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من الناحية الوقائية والناحية العلاجية، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التأكيد على مشكلتها، وفي تناول بعض المفاهيم النظرية، وفي إعداد الأداة وتفسير ومناقشة النتائج.

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم التنمر الإلكتروني:

يعرف مارك وراتلف (Mark & Ratliffe, ٢٠١١, p. ٩٢) التسلط الإلكتروني، أو التنمر الإلكتروني Cyberbullying على أنه الفعل المتعمد الذي قد يُسبب للآخرين الإحراج أو التجريح أو التقليل من شأنهم.

ويُعرفه بيرين ولي (Beran & Li, ٢٠٠٥, pp. ٢٦٥,٢٦٦) بأنه شكل حديث من العنف العلائقي يعتمد على استخدام التكنولوجيا الرقمية، ويتضمن بشكل أساسي إحدى هذه الممارسات: التنابز بالألقاب، التهديدات، نشر الشائعات، مشاركة المعلومات الخاصة

بشخص ما، العزل الاجتماعي. ويكون هذا النوع أكثر خفاء، وأسرع هجوماً وانتشاراً في بيئات مختلفة عن العنف التقليدي.

ويقدم بيرماستر (Burmaster, ٢٠٠٧) تعريفا للتنمر بأنه: سلوك عدواني عادة ما يحتوي على عدم توازن للقوى بين المتنمر والضحية ويتكرر مع مرور الوقت. وللتنمر أشكال عديدة تشمل الاعتداء الجسدي والإهانات اللفظية وتهديدات غير لفظية كما تشمل أيضا استخدام وسائل الاتصالات الحديثة لإرسال رسائل مركبة ومحيرة وأحيانا رسائل تهديدية.

يتضح من التعريفات السابقة أن التنمر فعل أو سلوك تسبقه نية مبيته، وقصد متعمد لإيقاع الأذى والضرر بآخر (الضحية) بهدف إخضاعه قسرا أو جبرا في إطار علاقة غير متكافئة ينجم عنها أضرار جسمية ونفسية (لفظية – غير لفظية) وجنسية واجتماعية بطريقة متعمدة في مواقف تقتضي القوة والسيطرة على هذا الآخر (الضحية)، وبهذا يتضمن التنمر ثلاث خصائص أساسية هي:

١-مقصود: فالمتنمر يتعمد تنمر شخص ما.

٢-متكرر: أي أن المتنمر غالبا ما يستهدف تنمر نفس الضحية لعدة مرات.

٣-غير متوازن: عادة ما يحتوي التنمر على عدم توازن القوى أي أن المتنمر يختار الضحية الأقل منه قوة.

وبعد عرض مفهوم التنمر، تجدر الإشارة إلى أن هناك بعض التشابه بين مفهومي التنمر والعنف؛ مما قد يُشكل للمتلقي والباحث صعوبة في التفريق بينهما، إلا أنه لا ينبغي التساوي بينهما، فليس كل عدوان يعتبر أو ينطوي على تنمر، ولكن كل تنمر ينطوي على عدوان (عبد الجواد، وحسين، ٢٠١٥)، ويكمن التمييز بينهما في ثلاث خصائص هي: اختلاف ميزان القوى بين المتنمر والضحية، وتوافر نية إلحاق الأذى، وميل التنمر إلى إضفاء الشرعية على ما يقوم به من أفعال (السعدي، ٢٠١٧).

ثانياً: مظاهر التنمر الإلكتروني:

تتعدد مظاهر التنمر الإلكتروني، ويذكر (Willard) أن التنمر الإلكتروني يتخذ أشكال مختلفة كما يلي (Willard, ٢٠٠٦):

١- الرسائل العدائية: وتشير إلى معارك عبر الإنترنت باستخدام الرسائل الإلكترونية بلغة غامضة؛ كإرسال رسائل تحمل التهديد عبر البريد الإلكتروني من مجهول.

٢- المضايقة: وتتم بإرسال رسائل مسيئة وقاسية للضحية عبر البريد الإلكتروني أو استدراج الضحية من أجل الدخول على روابط تحتوي على فيروسات تعود بالضرر على جهاز حاسبه الخاص.

٣- التحقير وتشويه السمعة: بنشر الشائعات حول شخص معين؛ بنشر القصص المغلوطة والأكاذيب عن أصحاب الحسابات لتشويه سمعتهم وصداقاتهم.

٤- التمثيل وانتحال الشخصية: وفيه يتظاهر المتنمر الإلكتروني بأنه شخص آخر يقوم بإرسال ونشر المواد الإلكترونية لجعل الضحية تقع في خطر يهدد سمعتها أو صداقاتها.

٥- إفشاء الأسرار: بالسطو على الصور الشخصية ونشرها على حسابات لأشخاص آخرين أو تقاسم أسرار محرجة للضحية، كنشر صور طالب بالثانوية يعاني من السمنة المفرطة بعد انتهائه من حصة التربية الرياضية خلال قيامه بتغيير ملابسه بغرفة تغيير الملابس.

٦- المخادعة: وفيها يقوم المتنمر الإلكتروني بتبادل الأحاديث مع الضحية للكشف عن أسرار محرجة، ثم يتقاسمها على الإنترنت؛ بإعادة توجيه تلك الرسائل إلى جميع الأصدقاء؛ أي الإيقاع بالضحية للبوح بالبيانات الشخصية. (Beale, A. V., & Hall, K. R., ٢٠٠٧)

٧- الاستبعاد: وفيه يقوم المتنمر بإقصاء شخص ما (الضحية) من جماعة على الإنترنت بشكل متعمد.

٨-المضـــايقة الإلكترونية: وتتم بعمل التهديدات للضـــحية وإيجاد الخوف لديها؛ كاختراق الحساب الشخصي للضحية، وإرسال الشائعات السيئة إلى أصدقاء الضحية. ولإعطاء مثال على النشـر الفاضـح والسـيئ، نشـرت Associated Press عن قيام طالب جامعي باسـتخدام بريده الإلكتروني في عام ١٩٩٨م لمضـايقة خمس طالبات سـابقات في الجامعة التي يدرس فيها، وذلك بعد أن اســتخدم الإنترنت لشــراء معلومات مهمة عنهن مستخدماً بطاقة ائتمان بنكية تعود لأحد أساتذته، وقام بإرسال مائة رسالة فاضحة وسيئة وتحمل إشــارة إلى تحركاتهن اليومية، قاصــداً بها تهديدهن رداً على ســخريتهن من مظهره (العطيان، ٢٠٠٥، ٣١٩).

ويضـيف بيركينز وبيرينا (Perkins & Berrena, ٢٠٠٢, ٤٣) إلى المظاهر السـابقة التنمر النفســي مثل (التخويف، الاســتبعاد الاجتماعي، ونشــر الإشــاعات)، وقد قام سميث (Smith, ٢٠٠١, ٤٣, ٥٩) بتقسيم التنمر إلى أربعة محاور رئيسية هي:

١-انفعالي: ويشـتمل على (التهديد، الشـتائم، السـخرية من الضـحية، الاسـتبعاد من الأقران، الإذلال، والتحدث وقصص مزيفة ومخزية).

٢-جسدي: ويشتمل على (الدفع، الضرب، الاصطدام بالضحية، وسرقة الممتلكات الخاصة والأدوات المكتبية).

٣-جنسي: ويشتمل على (التعليقات المخجلة على الآخرين والتحرش الجنسي)

٤-عنصـري: ويشـتمل على (الإيماءات أو التلميحات والقذف أو السـب للآخرين بصورة متعمدة في نسبهم ودياناتهم ومكانتهم الاجتماعية).

ثالثاً: الآثار السلبية المترتبة على التنمر الإلكتروني:

تتمثل الآثار السلبية المترتبة على التنمر الإلكتروني في:

- التأثير على السلوك الانتحاري للمراهقين والسلوك العدواني واستخدام المخدرات، والسلوك الجنسي غير المأمون. (Litwiller, B. J. & Brausch, A. M., ٢٠١٣)

- رغبة ضحاياه في ترك المدرسة بجانب ظهور الخوف والقلق عليهم (Sezer, M., Sahin, I., & Akturk, A. O., ٢٠١٣).

- ظهور العديد من الاضطرابات ومشاعر العزلة والاغتراب؛ إثر تفاقم الشعور بالذنب عند ضحاياه. (Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. , ٢٠٠٦)

كما أن للتنمر المدرسي العديد من الآثار السلبية على الصحة النفسية والاجتماعية للتلاميذ سواء أكان متنمرا أو ضحية للتنمر (Jackson, ٢٠٠٧, ٦٨٢ Black,)، وقد بين ستورى وسلابى (Storey & Slaby, ٢٠٠٨, ٣٣) أن التنمر المدرسي مشكلة سلوكية لها آثارها الخطيرة على الأشخاص فعندما يقع الطفل ضحية للتنمر المدرسي نجده يعانى من العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية المتعددة مثل العزلة الاجتماعية، قصور في تقدير الذات، الغياب من المدرسة، انخفاض في التحصيل الدراسي وغيرها، أما ضحية التنمر فيعانى من القلق وتدنى تقدير الذات والحزن ويشعر بعدم المساندة من قبل الآخرين والانسحاب من المشاركات الاجتماعية وقلة التفاعل الاجتماعي في المواقف الاجتماعية المختلفة.

رابعاً: أسباب التنمر: يمكن إجمال الأسباب العامة التي تقف وراء سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين فيما يلي:

١. الأسباب الشخصية: هناك دوافع مختلفة لسلوك التنمر، فقد يكون تصرفا طائشا أو سلوكا يصدر عن الفرد عند شعوره بالملل كما أنه يكون السبب في عدم إدراك ممارسي التنمر وجود خطأ في ممارسة هذا السلوك ضد بعض الأفراد، أو لأنهم يعتقدون أن الطفل الذي يتنمر عليه يستحق ذلك كما قد يكون سلوك التنمر لدى أطفال آخرين مؤشرا على قلقهم أو عدم سعادتهم في بيوتهم أو وقوعهم ضحايا للتنمر في السابق، كما أن الخصائص

الانفعالية للضحية مثل الخجل وبعض المهارات الاجتماعية وقلة الأصدقاء قد تجعله عرضة للتنمر (Alkinson, ٢٠٠٢, ٦٦).

٢. الأسباب النفسية: وهذه مبنية أساسا على الغرائز والعواطف والعقد النفسية والإحباط والقلق والاكتئاب، فعندما يشعر الطفل أو المراهق بالإحباط في المدرسة عندما يكون مثلا مهملا ولا يجد اهتماما به وبشخصيته وبقدراته وميوله فإن ذلك يولد لديه الشعور بالغضب والتوتر والانفعال لوجود عوائق تحول بينه وبين تحقيق أهدافه مما يجعله يمارس سلوك التنمر سواء على الآخرين أو على ذاته لشعوره بأن ذلك يفرغ ضغوطه وتوتراته من خلال ممارسة سلوك التنمر (Wright, ٢٠٠٦, ٤١٤).

٣. الأسباب الاجتماعية: وتشمل كل الظروف المحيطة بالفرد من الأسرة والمحيط السكنى والمجتمع المحلى وجماعة الأقران ووسائل الإعلام فضلا عن بيئة المدرسة. ففي نطاق الأسرة تتراوح معاملة الآباء للأبناء ما بين العنف الذي قد يصل إلى حد الإرهاب والتدليل الذي قد يبلغ حد ترك الحبل على الغارب، كذلك غياب الأب عن الأسرة أو مشاكل الطلاق بين الزوجين وأثرها على الأبناء والعنف الأسرى الذي قد يسود في بعض الأسر، كل هذه العوامل قد تكون بيئة خصبة لتوليد العنف والتنمر عند الأبناء (جمعة، ٢٠١٦)، فإذا كانت الجماعات التي يعيش فيها الطفل خارج المدرسة يمارس فيها العنف والتنمر وتدعو إلى العنف والتنمر كان الطفل داخل المدرسة ممارسا للتنمر بين أقرانه.

كذلك تدنى دخل الأسرة وأمية الآباء والأمهات وظروف الحرمان من العوامل الاجتماعية المؤدية للتنمر، ووسائل الإعلام التي تنتج بأشكال تجارية بغض النظر عن نتائجها والطرق التي تنفذ فيها، وأفلام السينما تستثير خيال الطفل وتدفعه في بعض الأحيان إلى تقمص الشخصيات التي يشاهدها الطفل خصوصا ما اتصل منها بالمغامرات والحركة والعنف.

٤. الأسباب المدرسية:

وتشمل السياسة المدرسية، وإدارة المدرسة، وثقافة المدرسة، والمحيط المادي، والرفاق في المدرسة، ودور المعلم وعلاقته بالطالب فالعنف الذي يمارسه المعلم على الطلبة مهما كان نوعه لن يقف عند حدود إذعان الطالب له سمعا وطاعة بل يتعدى تلك الحدود الظاهرة من السمع والطاعة إلى حد الكراهية وينتشر شيئا فشيئا" ليكون رأيا عام ضده بين صفوف الطلاب وإدارة المدرسة ومن المحتمل أن يصل إلى حد التنمر سواء المضاد سواء المباشر أو غير المباشر (الشهري، ٢٠١٣، ٤٣).

كما أن العلاقات المتوترة والتغيرات المفاجئة داخل المدرسة والمناخ التربوي الذي يتمثل في عدم وضوح الأنظمة المدرسية وتعليماتها، ومبنى المدرسة، وأسلوب التدريس غير الفعال، كل هذه العوامل قد تؤدى إلى الإحباط مما يدفعهم للقيام بمشكلات سلوكية يظهر بعضها على شكل تنمر (القرعان، ٢٠٠٤، ٥).

وتؤدى جماعة الرفاق أدوارا متعددة على إثارة السلوك التنمري أو تعزيزه فقد تقوى بعض الأطفال على غيرهم من الأطفال استجابة لضغط جماعة الأقران ومن أجل كسب الشعبية وهذا يظهر جليا في مرحلة المراهقة، حيث يعتمد المراهق في تقديره لذاته وإظهار قدراته من خلال جماعة الأقران التي تؤدي دورا كبيرا في النمو الاجتماعي للطفل (الزعبي، ٢٠٠١، ٧٦).

يضاف لما سبق الأسباب التالية التي كان لها دوراً مباشراً في انتشار التنمر الإلكتروني:

- الألعاب الإلكترونية العنيفة: اعتاد كثير من الأبناء على قضاء الساعات الطوال في ممارسة ألعاب اليكترونية عنيفة وفاسدة على أجهزة الحاسب أو الهواتف المحمولة, وهي التي تقوم فكرتها الأساسية والوحيدة على مفاهيم مثل القوة الخارقة وسحق الخصوم واستخدام كافة الأساليب لتحصيل أعلى النقاط والانتصار دون أي هدف تربوي, ودون قلق من الأهل على المستقبل النفسي لهؤلاء الأبناء الذين يعتبرون الحياة استكمالا لهذه المباريات,

فتقوى عندهم النزعة العدائية لغيرهم فيمارسون بها حياتهم في مدارسهم أو بين معارفهم والمحيطين بهم بنفس الكيفية، وهذا مكمن خطر شديد وينبغي على الأسرة بشكل خاص عدم السماح بتقوقع الأبناء على هذه الألعاب والحد من وجودها, وكذلك على الدولة بشكل عام أن تتدخل وتمنع انتشار تلك الألعاب المخيفة ولو بسلطة القانون لأنها تدمر الأجيال وتفتك بهم فلابد وأن تحاربها كما تحارب دخول المخدرات تماما لشدة خطورتها (معاوية أبو غزالة، ٢٠٠٩).

- انتشار أفلام العنف: بتحليل ما يراه الأطفال والبالغون من أفلام وُجد أن مشاهد العنف في الأفلام قد زادت بصورة مخيفة وأن الأفلام المتخصصة في العنف الشديد مثل أفلام مصاصي الدماء وأفلام القتل الهمجي دون رادع أو حساب ولا عقاب قد تزايدت أيضا بصورة لابد من التصدي لها, فيستهين الطالب أو الشاب بمنظر الدماء ويعتبر أن من يقوم بذلك كما أوحى إليه الفيلم هو البطل الشجاع الذي ينبغي تقليده, فيرتدون الأقنعة (الماسكات) على الوجوه تقليدا لهؤلاء "الأبطال ", ويسعون لشراء ملابس تشبه ملابسهم ويجعلون من صورهم صورا شخصية لحساباتهم على مواقع التواصل الاجتماعي, ويحتفظون بصور عديدة لهم في غرفهم, ويتغافل كثير من الأهل عن هذا التقليد الذي يزيد من حدة العنف في المدارس أو الجامعات(Bulach et al., ٢٠١٢, ١١).

خامساً: بعض النظرية المفسرة لسلوك التنمر لدى الأطفال:

هناك مدارس ونظريات متعددة تناولت سلوك التنمر وغيره من السلوكيات الخطرة التي يمارسها الطفل داخل المدرسة منها:

١. النظرية السلوكية:

يعتقد أصحاب النظرية السلوكية أن سلوك التنمر كغيره من السلوكيات الإنسانية الأخرى متعلم من خلال نتائجه حيث تزداد احتمالية حدوث السلوك التنمري إذا كانت نتائجه مرضية للمتنمر ومحققة آماله ومشبعة رغباته والعكس صحيح.

كما أن السلوك التنمري متعلم اجتماعيا عن طريق ملاحظة الأطفال نماذج التنمر عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم وأفلام التليفزيون وفى القصص التي يقرؤونها كما أن لأساليب التنشئة الاجتماعية دورا كبيرا في ممارسة وتعلم سلوك التنمر سواء أكانت مباشرة مقصودة أو غير مقصودة، ولا يخفى ما لوسائل الإعلام من دور كبير في هذا الشأن لأن إحساس وإدراك الطفل يعتمد في المقام الأول على المحسوسات والحركة والتليفزيون يحول المجردات إلى محسوسات تساعد على سرعة وسهولة الاتصال والتأثير المباشر على الطفل، كما أن نزعة التقليد لدى الطفل في هذه المرحلة العمرية تنمى لديه التنمر المكتسب (علاونة، ٢٠٠٤، ٤٥).

٢. نظرية التعلم الاجتماعي:

ترى هذه النظرية أن الأطفال يتعلمون سلوك التنمر عن ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم ومدرسيهم ورفاقهم، حتى النماذج التليفزيونية.... ومن ثم يقومون بتقليدها وتزيد احتمالية ممارستهم للعدوان إذا توفرت لهم الفرص لذلك، فإذا عوقب الطفل على السلوك المقلد فإنه لا يميل إلى تقليده في المرات اللاحقة أما إذا كوفئ عليه فسوف يزداد عدد مرات تقليده لهذا السلوك العدواني والتنمري.

وتعطى هذه النظرية أهمية كبيرة لخبرات الطفل السابقة ولعوامل الدافعية المرتكزة على النتائج العدوانية المكتسبة، والدراسات تؤيد هذه النظرية بشكل كبير مبينة أهمية التقليد والمحاكاة في اكتساب سلوك التنمر حتى وإن نوع من لم يسبق هذا السلوك أي أنواع الإحباط (الصوفي، ٢٠١٢، ١٦٣).

٣. النظرية العقلانية الانفعالية:

وتركز تلك النظرية على الأفكار الخاطئة وغير العقلانية التي يؤمن بها الطلبة ومعتقداتهم وقناعتهم التي تدفعهم للتنمر وبيان بطلانها وتحديها، ويوضح المرشد حسب هذه النظرية للطلبة أن سلوك التنمر لديهم وتنمر الآخرين ناتج عن أفكارهم الخاطئة التي يؤمنون

بها ومساعدتهم على أن يغيروا هذه الأفكار وتعليمهم أن القوة والسيطرة على الآخرين لا تجعل الفرد قويا ولكنها تجعله مكروها من قبل زملائه ومن قبل الناس الآخرين (باترسون، ١٩٩٩، ٣٦).

ويتم ضمن العملية الإرشادية مناقشة تغيير حديث الذات السلبي (وهي أفكار الفرد وآراؤه التي يحدث بها نفسه ويرددها لوحده حول التنمر) مثل: يجب أن أكون الأقوى والمسيطر على الآخرين، إن لم تضرب الآخرين ضربوك، اضرب الضعيف كي يخاف منك القوى، واستبدال ذلك بحديث إيجابي مثل: أنه سوف يكون مهما ويحترمه الناس لعدم تعرضه لتنمر الآخرين وسيكون موضع الاحترام والتقدير من الآخرين، كما يمكن أن يمارس الطلبة التفكير بصوت عالي بجملة من الأفكار التي ترد إلى ذهنه في حالة وجود ضحية ورغبة في التنمر عليه (مدنيك، ١٩٨٤، ٢٩٨).

وقد ينكر المتنمرون أنهم عملوا أي شيئاً خطأ ويرفضون أن يتحملوا المسؤولية إزاء سلوكهم، فهم يعتقدون أن تصرفاتهم تأتى نتيجة لخطأ شخص آخر. أو أنهم يعدون ذلك ليس شيئا مهما لذلك يجب على المرشد أن يتحدى طريقة تفكيره دون أن يستخدم أسلوب الواعظ.

سادساً: خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية:

١. خصائص النمو الجسمي:

في هذه المرحلة من العمر يستمر نمو تلاميذ الصفوف الأولية الجسمي وتتميز هذه المرحلة بصفه عامة بأتساع الأفق والقدرة على تعلم المهارات الأكاديمية الرئيسية مثل القراءة والكتابة والحساب وزيادة قدرة الطفل على الاستقلال وقدرته على تعلم المهارات البدنية اللازمة للألعاب وبعض ألوان النشاط.

ويكون النمو الجسمي في هذه المرحلة بطيئا نسبيا وتتغير الملامح العامة للطفل والتي كانت تميزه في طفولته المبكرة وبنهاية هده المرحلة من مراحل النمو تكون بعض الأسنان

المؤقتة قد تبدلت بأسنان دائمة وتلعب التغذية دورا هاما في تحقيق النمو الجسمي. (منسى، ومحضر، ٢٠٠١، ٨٤-٨٥).

كذلك تزداد حاسة اللمس عند الطفل في هذه المرحلة أما سمعه فإنه لا يزال غير ناضج وكذلك التمييز البصري يكون ضعيفاً على غير ما نتوقع حيث إن ٨٠٪ من الأطفال دون السابعة مصابون بطول النظر في حين أن ٢ % مصابون بقصر النظر (فرج، ٢٠٠٨م، ٣٦).

٢. خصائص النمو الحركي:

تؤدي المهارات الحركية دورًا هامًا في نجاح الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة, سواء في أداء نشاطه المدرسي أو في لعبه مع غيره من الأطفال, ولذلك فإن الطفل الذي يكون نموه الحركي أقل من أقرانه من الأطفال يشعر عادة بالعجز والضعف, وقد ينسحب من الجماعة, وتتكون لديه اتجاهات سلبية نحو نفسه ونحو الحياة الاجتماعية, وحين تتهيأ للطفل الفرصة فإنه يشارك في النشاط الحركي بمختلف أنواعه, وتتوقف المهارات التي يتعلمها الطفل في هذه المرحلة على البيئة التي يعيش فيها من ناحية, وعلى فرص التعلم من ناحية أخرى, وعلى ما هو شائع بين أقرانه من ناحية ثالثة، وتظهر فروق بين الجنسين ليس فقط في مهارات اللعب في هذا السن ولكن في مستوى اكتمال هذه المهارات. وفي المدرسة تنمو لدى الطفل المهارات المطلوبة في الكتابة، والقراءة، والرسم، والموسيقى، والغناء، وصنع الأشياء (أبو حطب، وصادق، ٢٠٠٨، ٢٥١، ٢٥٢).

وبصفة عامة فإن طفل المدرسة الابتدائية شغوف بالمشاركة في كل المهارات الحركية الكبيرة والصغيرة، والنجاح الذي يخبره الطفل في الأنشطة المعتمدة على المهارة الحركية يستند إلى عدد من العوامل تتضمن معدلات النضج الجسمي، والمهارات المعرفية المتطلبة للسيطرة على العمل، والفرص البيئية للاندماج في النشاط الجسمي، ودرجة الثقة في الذات. ومعظم

أطفال سن المدرسة يرغبون في ممارسة النشاط الحركي، وبالتالي فهم في حاجة إلى القليل من التشجيع حتى يبلغوا من هذا النشاط ما ينبغي أن يصلوا إليه (كفافي، ١٩٩٧، ٢٠١١).

والطفل في هذه المرحلة يتعلم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب. (حمام ٢٠٠٩م، ٢٣٢-٢٣٤)

٣. خصائص النمو العقلي:

يدرك الطفل في هذه المرحلة موضوعات العالم الخارجي من اتصالها ببعضها البعض إدراكاً كلياً وليس جزئياً ويؤثر الالتحاق بالمدرسة في نمو الطفل العقلي بصفة عامة، فيتعلم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، ويحب الكتب والقصص ويطرد نمو الذكاء، أما التذكر فإنه ينمو من الآلي إلى التذكر والفهم ويزداد مدى الانتباه ومدته وحدته إلا أن الطفل في سن السادسة والسابعة لا يمكنه أن يركز انتباهه على موضوع معين مدة طويلة لذلك يجب أن تراعى القلة والبساطة في الحقائق التي تلقى على الطفل، أما تفكيره فينمو من تفكير حسي إلى مجرد إلا أنه يستعيد في تفكيره الصور البصرية للأشياء التي يلاحظها، كما أنه يميل إلى الواقع والحقيقة وترك المخيلات ويتعلم الأمور التي لا تحتاج إلى مجهود عقلي عنيف والطفل في هذه المرحلة لا يميل إلى ما هو شفوي لفظي بل يميل إلى ما هو عملي يدوي (فرج، ٢٠٠٨م، ٣٦).

٤. خصائص النمو الانفعالي:

يذكر فرج (٢٠٠٨ م، ٣٧) أن الطفل في هذه المرحلة يمتاز بضبط النفس وبالثبات الانفعالي وبالاعتدال في حالته المزاجية ويعود ذلك إلى:

- اتساع اتصال الطفل بالعالم الخارجي مما يساعد على توزيع حياته الانفعالي على مختلف ما يحيط به وهذا يخفف من حدة انفعاله.
- إن ميول الطفل تجد منفذاً طبيعياً للتنافس في مجتمع المدرسة وفي الألعاب وفي الأمور التي يتعلمها.

- ازدياد ثقة الطفل بنفسه لأن معلوماته ومهاراته تتزايد ويصبح أكثر قدرة على إشباع حاجاته ويحدث تنظيم ي علاقاته الاجتماعية فيصبح سلوكه غير وقتي بل يصبح مبنياً على مجموعة من الميول العواطف والاتجاهات التي تتناسب مع الموقف الذي يواجهه.

ويؤدي ترتيب الجنس وترتيب ميلاد الطفل في الأسرة دوراً على التأثير على الحالة الانفعالية للطفل (فرج ٢٠٠٨ م، ٣٨).

٥. خصائص النمو الاجتماعي:

تؤدي المدرسة دوراً بارزاً ومهماً في حياة الطفل الاجتماعي، حيث تستمر عملية التنشئة الاجتماعية وفي سن السادسة تكون قدرات الطفل على العمل الجماعي ما زالت محدودة، ولم يتوافق معها ويكتسب العادات الاجتماعية من خلال أقرانه، وتتشعب دائرة الاتصال الاجتماعي ويكون اللعب جماعياً، ومن خلاله يكتسب عادات اجتماعية كثيرة ويزداد التعاون مع رفقائه وتزداد صداقاته مع تلاميذ المدرسة وتكون الزعامة الاجتماعية للطفل الأضخم جسمياً ويزداد العدوان بين الذكور، والطفل يسعى إلى الاستقلال وتنمو المهارات الاجتماعية في هذه المرحلة وتتأثر بتعامل الكبار (زهران، ١٩٩٥م، ٢٥٥).

وأشار الباز إلى أن النمو الاجتماعي يتأثر بالأقران داخل المدرسة وكذلك بوسائل الإعلام المختلفة (الباز، ١٤٢٠ هـ، ٢٦).

الدراسة الميدانية

منهج الدراسة: المنهج الوصفي المسحي، باعتباره الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة فمن خلاله أمكن الوقوف على كل من الدور الوقائي والدور العلاجي الذي تقوم به المدرسة الابتدائية في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى تلامذتها، وذلك من وجهة نظر المعلمين.

مجتمع الدراسة: المرشدون الطلابيين بالمدارس الحكومية بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة والبالغ عددهم (٥٨٦) مرشداً ومرشدة بواقع (٢٩٢) ذكور، و (٢٩٤) إناث.

عينة الدراسة: تم تطبيق الاستبانة الخاصة بتعرف مستوى دور المدرسة الابتدائية في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى تلاميذها على عينة بلغت (٣٠٠) من المرشدين الطلابيين بالمرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة، بنسبة (٥١٪) تقريباً من إجمالي مجتمع الدراسة البالغ (٥٨٦) مرشداً ومرشدة طلابية بالمدارس الحكومية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة وفق متغيرات (النوع– الخبرة)، كما بالجداول التالية:

جدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة حسب (النوع)

النوع	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	١٥٨	%٥٢,٧
إناث	١٤٢	%٤٧,٣
المجموع	٣٠٠	%١٠٠

يتضح من الجدول (١) أن أعلى نسبة من إجمالي العينة جاءت من المرشدين الطلابيين بالمرحلة الابتدائية بمنقطة المدينة المنورة حسب النوع هي نسبة الذكور ثم نسبة الإناث حيث بلغت النسب على الترتيب، (٥٢,٧%)، (٤٧,٣%).

جدول (٢) يوضح توزيع أفراد العينة حسب (الخبرة)

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	٩٠	%٣٠
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	١٣٠	%٤٣,٣
من ١٠ سنوات فأكثر	٨٠	%٢٦,٧
المجموع	٣٠٠	%١٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن أعلى نسبة من إجمالي العينة من المرشدين الطلابيين بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية حسب الخبرة هي نسبة من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات ثم نسبة أقل من ٥ سنوات وفي المرتبة الأخيرة نسبة من ١٠ سنوات فأكثر حيث بلغت النسب على الترتيب، (٤٣,٣%)، (٣٠%)، (٢٦,٧%).

أداة الدراسة: استبانة من محورين أحدهما للكشف عن الدور الوقائي للمدرسة الابتدائية في مواجهة التنمر الإلكتروني وتكون من (٢٠) عبارة، والآخر للكشف عن الدور العلاجي لها وتكون من (١٥) عبارة، وتم إعداد الاستبانة في ضوء الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع بالإضافة للاسترشاد بآراء الخبراء والمتخصصين في المجال، مع مراعاة طبيعة المرحلة واحتياجاتها، وأمام كل عبارة من عبارات كل محور تدرج ثلاثي يدل على مستوى القيام بالدور، ويعرف مستوى الإجابات من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

صدق الاستبانة:

أ- الصدق الظاهري: تم حساب صدق الاستبانة في البداية باستخدام الصدق الظاهري من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين ذوى الاختصاص والخبرة للقيام بتحكيمها، وذلك بعد أن يطلع هؤلاء المحكمون على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول كل استبانة وفقراتها من حيث مدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المستهدفة للدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور التي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها؛ وذلك بتعديل الفقرات أو حذف غير المناسب منها أو إضافة ما يرونه مناسبًا من فقرات، بالإضافة إلى النظر في تدرج كل استبانة، وغير ذلك مما يراه الخبراء مناسبًا.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

بعد تحكيم الاستبانة قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) من المرشـــدين الطلابيين بالمرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة، ثم قام الباحث بتفريغ الاستبانة وتبويب البيانات ومعالجتها لإجراء المعاملات العلمية (الصدق والثبات) للاستبانة، واستخدم الباحث صدق الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معامل الارتباط بين العبارات والدرجة للاستبانة، ومعامل الارتباط بين محوري الاستبانة ومجموعها، كما موضح بالجدولين الآتين:

جدول (٣) معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للاستبانة(ن=٣٠)

المحور الأول				المحور الثاني			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	.٧٣٠**	١١	.٧٨٧**	٢١	.٧٥٠**	٣١	.٨١٣**
٢	.٨٢٨**	١٢	.٦٤٨**	٢٢	.٥٦٦**	٣٢	.٨٠٩**
٣	.٨٢٨**	١٣	.٦٩٦**	٢٣	.٧٦٠**	٣٣	.٦١٨**
٤	.٦٩٧**	١٤	.٦٧٣**	٢٤	.٩٤٩**	٣٤	.٨٠٩**
٥	.٦٦١**	١٥	.٨٩١**	٢٥	.٨٢١**	٣٥	.٦٨٤**
٦	.٨٢٢**	١٦	.٧٥٣**	٢٦	.٦٠٦**		
٧	.٧٣٠**	١٧	.٨٥٩**	٢٧	.٨٩٤**		
٨	.٩٨٩**	١٨	.٩١٩**	٢٨	.٦٦١**		
٩	.٦٠٤**	١٩	.٨٣٩**	٢٩	.٦٨٩**		
١٠	.٨٨٨**	٢٠	.٨٣٣**	٣٠	.٧٨٤**		

** تعني أن قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضـــح من الجدول (٣) وجود ارتباط دال إحصـــائياً بين درجات العبارات والدرجة الكلية للاستبانة، عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة عالية من الصدق.

جدول (٤) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين محاور الاستبانة ومجموعها (ن= ٣٠)

المحور	عدد العبارات	معامل ارتباط بيرسون	درجة الصدق
الأول	٢٠	.٩٢١**	مرتفعة
الثاني	١٥	.٩٠٧**	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (٤) أن معامل الاتساق الداخلي للاستبانة يقترب من الواحد الصحيح وهي درجة مقبولة إحصائيًا وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة عالية من الصدق، ويمكن الاعتماد على نتائجها في الدراسة الحالية.

الثبات: تم حساب الثبات الاستبانة الخاصة بتعرف مستوى دور المدرسة الابتدائية في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى تلاميذها باستخدام طريقتي معامل الفا كرونباخ والتجزئة النصفية، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٥) معاملات الثبات لاستبانة مستوى دور المدرسة الابتدائية في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى تلاميذها (ن= ٣٠)

الاستبانة	العدد	معامل الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			الارتباط بين نصفي الاستبانة	معامل الثبات بعد التصحيح Guttman
المحور الأول	٢٠	.٩١٧	.٨٨٧	.٨٨٢
المحور الثاني	١٥	.٨٩١	.٨٥٢	.٨٤١
إجمالي الاستبانة	٣٥	.٩٢٩	.٩٣١	.٩٢٠

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات لاستبانة مستوى دور المدرسة الابتدائية في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى تلاميذها قد بلغت (.٩٢٩) كبيرة،

كما أن معاملات الثبات للمحوري الاستبانة على الترتيب جاءت (٠,٩١٧٠)، (٠,٨٩١) كبيرة، كما بلغ معامل الثبات بعد التصحيح لGuttman (٩٢٠.) مما يشير إلى الثبات المقبول للاستبانة، ويمكن أن يكون ذلك مؤشرًا جيدًا لتعميم نتائجها.

أساليب المعالجة الإحصائية: بعد تطبيق الاستبانة وتجميعها، تم تفريغها في جداول لحصر التكرارات ولمعالجة بياناتها إحصائيًا من خلال برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) الإصدار الاثنين وعشرون. وقد استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، وهي: معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الفاكرونباخ، والتجزئة النصفية والنسب المئوية في حساب التكرارات، واختبار التاء لعينتين مستقلتين (t – test Independent Simple)، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، واختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول الذي نص على ما يلي: ما واقع دور المدرسة الابتدائية في وقاية تلامذتها من ظاهرة التنمر الإلكتروني من وجهة نظر المرشدين الطلابيين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب عبارات المحور الأول الخاص بالدور الوقائي للمدرسة الابتدائية نحو التنمر الإلكتروني حسب أوزانها النسبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) درجة ومستوى الموافقة على المحور الأول الخاص بالدور الوقائي للمدرسة الابتدائية نحو التنمر الإلكتروني من وجهة نظر عينة الدراسة (ن=٣٠٠)

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٩	تحرص المدرسة باستمرار على توضيح حقوق الزملاء داخل المدرسة وخارجها وضرورة الحفاظ عليها	١٩	٦,٣٠٪	٢٧١	٩٠,٣٠٪	١٠	٣,٣٠٪	٢,٠٣	١	متوسطة
٧	يتواصل المعلمون داخل المدرسة إلكترونياً باستمرار مع طلابهم للتوعية بكيفية الوقاية من التنمر الإلكتروني	١٥	٥٪	٢٧٥	٩١,٧٠٪	١٠	٣,٣٠٪	٢,٠١ ٦٧	٢	متوسطة
١	تعقد المدرسة أنشطة للتوعية بمخاطر التنمر الإلكتروني	١٠	٣,٣٠٪	٢٨٠	٩٣,٣٠٪	١٠	٣,٣٠٪	٢	٣	متوسطة
١٧	توعي المدرسة الطلاب بحرمة التنابز بالألقاب أو تهديد الزملاء ونشر خصوصياتهم	٢٨	٩,٣٠٪	٢٤٢	٨٠,٧٠٪	٣٠	١٠٪	١,٩٩ ٣٣	٤	متوسطة
٥	تجعل المدرسة من المهام اليومية للمشرف الطلابي متابعة سلوكيات الطلاب	١٩	٦,٣٠٪	٢٥٩	٨٦,٣٠٪	٢٢	٧,٣٠٪	١,٩٩ ٠٠	٥	متوسطة

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
	باستمرار منعاً لحدوث أي صور للتنمر بصفة عامة									
١٠	تدرب المدرسة الطلاب على كيفية التفريق بين الشائعات والحقائق عبر المواقع الإلكترونية	١١	٣,٧٠٪	٢٧٤	٩١,٣٠٪	١٥	٥٪	١,٩٨ ٦٧	٦	متوسطة
٤	تنتشر داخل المدرسة اللوحات الإعلانية والإرشادية التي توضح كيفية الوقاية من التنمر الإلكتروني	١٧	٥,٧٠٪	٢٦١	٨٧,٠٠٪	٢٢	٧,٣٠٪	١,٩٨ ٣٣	٧	متوسطة
١٣	تحرص المدرسة على منع أي صورة من صور الاعتداء داخل المدرسة سواء من أعضاء خارجها أو داخلها	٢٣	٧,٧٠٪	٢٣٧	٧٩٪	٤٠	١٣,٣٠٪	١,٩٤ ٣٣	٨	متوسطة
١٨	تدرب المدرسة طلابها على كيفية تجاهل المواقع التي تشجع العنف والاعتداء على الآخرين	٢٥	٨,٣٠٪	٢٣١	٧٧,٠٠٪	٤٤	١٤,٧٠٪	١,٩٣ ٦٧	٩	متوسطة
١٥	تضمن المدرسة المقررات التكنولوجيا بها	١٢	٤٪	٢١٩	٧٣٪	٦٩	٢٣,٠٠٪	١,٨١ ٠٠	١٠	متوسطة

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
	ما يوضح للطلاب كيفية الوقاية من التنمر الإلكتروني									
٦	تخصص المدرسة موقعاً إلكترونياً لها تعرض فيه نماذج للتنمر الإلكتروني وكيفية الوقاية منها	٦٥	٢١,٧٠٪	٥٥	١٨,٣٠٪	١٨٠	٦٠,٠٠٪	١,٦١ ٦٧	١١	منخفضة
١٢	تحرص إدارة المدرسة على الحد من أي مظهر للشقاق بين المعلمين خاصة أمام التلاميذ	٥٨	١٩,٣٠٪	٥٨	١٩,٣٠٪	١٨٤	٦١,٣٠٪	١,٥٨	١٢	منخفضة
٢٠	توعي المدرسة الطلاب بكيفية التثبت من الأخبار وعدم نقل أي أخبار قبل التأكد منها	٦٥	٢١,٧٠٪	٤٠	١٣,٣٠٪	١٩٥	٦٥٪	١,٥٦ ٦٧	١٣	منخفضة
١٤	تراعي المدرسة تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع الطلاب	٥٥	١٨,٣٠٪	٥١	١٧,٠٠٪	١٩٤	٦٤,٧٠٪	١,٥٣ ٦٧	١٤	منخفضة
١٦	تحرص المدرسة من خلال المعامل التكنولوجية بها على تدريب الطلاب على التوظيف الإيجابي	٦٥	٢١,٧٠٪	٢٨	٩,٣٠٪	٢٠٧	٦٩٪	١,٥٢ ٦٧	١٥	منخفضة

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
	للمستحدثات التكنولوجية في الحياة									
٣	تخصص المدرسة جزءاً من الصحافة المدرسية لتحصين التلاميذ ضد التنمر الإلكتروني	٦٥	٢١,٧٠٪	٢٧	٩٪	٢٠٨	٦٩,٣٠٪	١,٥٢ ٣٣	١٦	منخفضة
٢	تتواصل المدرسة مع الأسرة لتوعيتها بتجنب الأسباب المؤدية للتنمر الإلكتروني	٦٥	٢١,٧٠٪	٢٦	٨,٧٠٪	٢٠٩	٦٩,٧٠٪	١,٥٢	١٧	منخفضة
٨	تخصص المدرسة جزءاً من الأنشطة الطلابية يتم من خلاله نمذجة بعض صور التنمر الإلكتروني وكيفية الوقاية منها	٦٥	٢١,٧٠٪	٢٤	٨,٠٠٪	٢١١	٧٠,٣٠٪	١,٥١ ٣٣	١٨	منخفضة
١٩	يحرص المعلمون على عدم المبالغة في عقوبة التلاميذ مع تنفيذها بأنفسهم وعدم إسنادها لبعض الطلاب لينفذوها مع زملائهم	٥٣	١٧,٧٠٪	٣١	١٠,٣٠٪	٢١٦	٧٢٪	١,٤٥ ٦٧	١٩	منخفضة

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
١١	توعي المدرسة الطلاب بكيفية الحفاظ على بياناتهم الشخصية عبر المواقع الإلكترونية	٥٤	١٨٪	٢٦	٨,٧٠٪	٢٢٠	٧٣,٣٠٪	١,٤٤ ٦٧	٢٠	منخفضة
إجمالي المحور		متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور (١,٧٤٩)				النسبة المئوية (٥٨,٢٩)			متوسط	

يتضح من الجدول (٦) أن واقع قيام المدرسة الابتدائية بدورها الوقائي في مواجهة التنمر الإلكتروني جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور (١,٧٤٩)، بينما بلغت النسبة المئوية (٥٨,٢٩).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ضعف البرامج والمهارات التي تسهم في الاكتشاف المبكر لمن لديهم نزوع نحو التنمر الإلكتروني حتى تتم معالجة الأمر في بدايته ووقاية الآخرين منه.

ويؤكد ما سبق أن هذه المشكلة تنمو وتستمر بخفية تامة في ظل إهمال الوالدين، وإهمال الدراسة والاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين الذين غاب دورهم كلياً في هذا الشأن، وهذا الغياب له مبررات أخري أهمها قلة خبرة بعض الاختصاصيين الاجتماعيين ودرايتهم بخفايا هذه القضية في المدارس، ولأنها ظاهرة تمارس بحذر شديد بعيداً عن أعين هؤلاء الاختصاصيين، وهي ممارسة قد تمتدُّ إلى خارج أسوار المدرسة؛ بالإضافة إلي ذلك تشابه بعض جوانب السلوك التنمري مع بعض أعراض السلوك العدواني، مما يجعل المقربين للطالب يصفونه بأنه عنيف أو غليظ التصرف، أو أناني، كما أن كثيراً من الآباء والمعلمين لا يعرفون السبب الحقيقي وراء ظاهرة التنمر (معاوية أبو غزالة، ٢٠١٠).

وفي نفس السياق أكدت دراسة لينغ واخرون (Liang et al., ٢٠٠٧) أن التنمر مشكلة خطيرة وأنه مؤشر على سلوك خطر، وأن (٣٦٠٣٪) من الطلبة في كيب تاون اشتركوا في التنمر، وكان توزيعهم كالتالي " ٨,٢ % كانوا متنمرين، ١٩,٣ % كانوا ضحايا، ٨,٧ % كانوا ضحايا/متنمرين"، والأطفال الكبار منهم كانوا مرتكبين للاعتداءات، وأما الصغار فكانوا ضحايا، وأظهر المتنمرون عنفاً أكثر، وسلوكيات لا اجتماعية ووقعوا في الخطر والتدخين وحمل السلاح ولديهم أفكار انتحارية.

وبالنسبة لترتيب عبارات المحور يتضح من الجدول (٦) أن أكثر العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (٩)، (٧)، (١)، (١٧)، (٥)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الموافقة بدرجة متوسطة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- تحرص المدرسة باستمرار على توضيح حقوق الزملاء داخل المدرسة وخارجها وضرورة الحفاظ عليها بتقدير رقمي (٢,٠٣) متوسط
- يتواصل المعلمون داخل المدرسة إلكترونياً باستمرار مع تلامذتهم للتوعية بكيفية الوقاية من التنمر الإلكتروني بتقدير رقمي (٢,٠١٦٧) متوسط
- تعقد المدرسة أنشطة للتوعية بمخاطر التنمر الإلكتروني بتقدير رقمي (٢) متوسط
- توعي المدرسة الطلاب بحرمة التنابز بالألقاب أو تهديد الزملاء ونشر خصوصياتهم بتقدير رقمي (١,٩٩٣٣) متوسط
- تجعل المدرسة من المهام اليومية للمشرف الطلابي متابعة سلوكيات الطلاب باستمرار منعاً لحدوث أي صور للتنمر بصفة عامة بتقدير رقمي (١,٩٩) متوسط

كما يتضح من الجدول (٦) أن أقل العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (١١)، (١٩)، (٨)، (٢)، (٣)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الموافقة

بدرجة منخفضة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- توعي المدرسة التلاميذ بكيفية الحفاظ على بياناتهم الشخصية عبر المواقع الإلكترونية بتقدير رقمي (١,٤٤٦٧) منخفض
- يحرص المعلمون على عدم المبالغة في عقوبة الطلاب مع تنفيذها بأنفسهم وعدم إسنادها لبعض التلاميذ لينفذوها مع زملائهم بتقدير رقمي (١,٤٥٦٧) منخفض
- تخصص المدرسة جزءاً من الأنشطة الطلابية يتم من خلاله نمذجة بعض صور التنمر الإلكتروني وكيفية الوقاية منها بتقدير رقمي (١,٥١٣٣) منخفض
- تتواصل المدرسة مع الأسرة لتوعيتها بتجنب الأسباب المؤدية للتنمر الإلكتروني بتقدير رقمي (١,٥٢٠٠) منخفض
- تخصص المدرسة جزءاً من الصحافة المدرسية لتحصين التلاميذ ضد التنمر الإلكتروني بتقدير رقمي (١,٥٢٣٣) منخفض

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على ما يلي: ما واقع دور المدرسة الابتدائية في علاج ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى تلامذتها من وجهة نظر المرشدين الطلابيين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب عبارات المحور الثاني الخاص بالدور العلاجي للمدرسة الابتدائية نحو التنمر الإلكتروني حسب أوزانها النسبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) درجة ومستوى الموافقة على المحور الثاني الخاص بالدور العلاجي للمدرسة الابتدائية نحو التنمر الإلكتروني من وجهة نظر عينة الدراسة (ن=٣٠٠)

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٢٢	تستخدم المدرسة الجانب العلاجي النفسي مع الطلاب متكرري التنمر بزملائهم	١٤٤	٤٨,٠٠٪	٢٠	٦,٧٠٪	١٣٦	٤٥,٣٠٪	٢,٠٢ ٦٧	١	متوسطة
٣٥	تضع المدرسة بالاشتراك مع الأسرة نظاماً لمتابعة استخدام الطلاب لشبكة الإنترنت منعاً لحدوث أي تنمر إلكتروني منهم أو ضدهم	٤١	١٣,٧٠٪	١٧٠	٥٦,٧٠٪	٨٩	٢٩,٧٠٪	١,٨٤ ٠٠	٢	متوسطة
٢٦	تتواصل المدرسة مع الأسرة لعقاب الطلاب المتنمرين بحرمانهم من استخدام شبكات الإنترنت في المنزل والمدرسة	١٩	٦,٣٠٪	١٩٨	٦٦,٠٠٪	٨٣	٢٧,٧٠٪	١,٧٨ ٦٧	٣	متوسطة
٢٤	يوجد بالمدرسة مرشد نفسي يتواصل باستمرار مع المتنمرين من الطلاب لعلاجهم	١٨	٦,٠٠٪	٢٠٠	٦٦,٧٠٪	٨٢	٢٧,٣٠٪	١,٧٨ ٦٧	٤	متوسطة
٣٣	تنتشر بالمدرسة اللوحات الإعلانية والإرشادية التي توضح خطوات وإجراءات علاج سلوك التنمر	٣٦	١٢,٠٠٪	١٦٢	٥٤,٠٠٪	١٠٢	٣٤,٠٠٪	١,٧٨ ٠٠	٥	متوسطة
٣١	تتواصل المدرسة مع الأجهزة الحكومية لرصد وتتبع مصادر التنمر الإلكتروني التي تواجه طلابها واتخاذ الإجراءات اللازمة نحوها	٢٧	٩,٠٠٪	١٧٥	٥٨,٣٠٪	٩٨	٣٢,٧٠٪	١,٧٦ ٣٣	٦	متوسطة

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٢٧	تتشارك المدرسة مع الأسرة في إرسال الطلاب الذين تحول لديهم التنمر لسلوك مرضي لمراكز الإرشاد النفسي المتخصصة	٢٣	٧,٧٠٪	١٧١	٥٧,٠٠٪	١٠٦	٣٥,٣٠٪	١,٧٢٣٣	٧	متوسطة
٢٣	تتواصل المدرسة مع الأسرة لعلاج صور التنمر لدى بعض الطلاب	٦٥	٢١,٧٠٪	٦١	٢٠,٣٠٪	١٧٤	٥٨,٠٠٪	١,٦٣٦٧	٨	منخفضة
٢٥	تعزل المدرسة الطلاب متكرري التنمر عن بقية زملائهم عقاباً لهم	٦٥	٢١,٧٠٪	٤٤	١٤,٧٠٪	١٩١	٦٣,٧٠٪	١,٥٨٠٠	٩	منخفضة
٢٩	تعزز المدرسة مادياً ومعنوياً السلوكيات التعاونية بين الزملاء	٦٥	٢١,٧٠٪	٤٣	١٤,٣٠٪	١٩٢	٦٤,٠٠٪	١,٥٧٦٧	١٠	منخفضة
٢٨	تشكل المدرسة لجان متخصصة للتعامل الفوري مع أي مشكلات أو نزاعات تحدث داخلها	٦٥	٢١,٧٠٪	٤١	١٣,٧٠٪	١٩٤	٦٤,٧٠٪	١,٥٧٠٠	١١	منخفضة
٣٠	تدرب المدرسة الطلاب على كيفية تحديد وحجب مصدر التهديدات أو الشائعات أو غيرها من صور التنمر الإلكتروني	٥٢	١٧,٣٠٪	٤٥	١٥,٠٠٪	٢٠٣	٦٧,٧٠٪	١,٤٩٦٧	١٢	منخفضة
٢١	تضع المدرسة قوانين وقواعد صارمة تحد من انتشار التنمر الإلكتروني بين طلابها	٥٦	١٨,٧٠٪	٣٢	١٠,٧٠٪	٢١٢	٧٠,٧٠٪	١,٤٨٠٠	١٣	منخفضة
٣٢	تقدم المدرسة نماذج فعلية لكيفية علاج سلوك التنمر من خلال الأنشطة الطلابية	٣٠	١٠,٠٠٪	٧١	٢٣,٧٠٪	١٩٩	٦٦,٣٠٪	١,٤٣٦٧	١٤	منخفضة
٣٤	تهتم المدرسة بالاكتشاف المبكر	٤٦	١٥,٣٠٪	٣٠	١٠,٠٠٪	٢٢٤	٧٤,٧٠٪	١,٤٠٦٧	١٥	منخفضة

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
	لحالات التنمر الإلكتروني لسرعة التغلب عليها									
إجمالي المحور		متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور (١,٦٦)				النسبة المئوية (٥٥,٣١)			منخفض	

يتضـــح من الجدول (٧) أن واقع قيام المدرســـة بدورها العلاجي في مواجهة التنمر الإلكتروني جاء بدرجة منخفضـــة، حيث بلغ متوســـط الأوزان النســـبية لعبارات المحور (١,٦٦)، وبلغت النسبة المئوية (٥٥,٣١).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ضعف الخبرات الكافية للتعامل المباشر مع حالات التنمر الإلكتروني خاصـــة في ظل تزايدها بصـــورة ملحوظة من جهة ونقص الكفاءات المتخصصة في علاجها داخل المدرسة من جهة أخرى.

إضافة لما سبق فقد تشمل السياسة المدرسية، وإدارة المدرسة، وثقافة المدرسة، والمحيط المادي، والرفاق في المدرســـة، ودور المعلم وعلاقته بالطالب على بعض العوامل التي قد تضـعف من محاولة علاج حالات التنمر الإلكتروني، فمثلاً العنف الذي يمارسـه المعلم على الطلبة مهما كان نوعه لن يقف عند حدود إذعان الطالب له سمعا وطاعة بل يتعدى تلك الحدود الظاهرة من السـمع والطاعة إلى حد الكراهية وينتشـر شـيئا فشـيئا" ليكون رأيا عام ضده بين صفوف الطلاب وإدارة المدرسة ومن المحتمل أن يصل إلى حد التنمر سواء المضاد سواء المباشر أو غير المباشر (الشهري، ٢٠١٣، ٤٣).

كما أن العلاقات المتوترة والتغيرات المفاجئة داخل المدرسة والمناخ التربوي الذي يتمثل في عدم وضوح الأنظمة المدرسية وتعليماتها، ومبنى المدرسة، وأسلوب التدريس غير الفعال، كل هذه العوامل قد تؤدى إلى الإحباط مما يدفعهم للقيام بمشكلات سلوكية يظهر بعضها على شكل تنمر (القرعان، ٢٠٠٤، ٥).

وتؤدى جماعة الرفاق أدوارا متعددة على إثارة السلوك التنمرى أو تعزيزه فقد تقوى بعض الأطفال على غيرهم من الأطفال استجابة لضغط جماعة الأقران ومن أجل كسب الشعبية وهذا يظهر جليا في مرحلة المراهقة، حيث يعتمد المراهق في تقديره لذاته وإظهار قدراته من خلال جماعة الأقران التي تؤدي دورا كبيرا في النمو الاجتماعي للطفل (الزعبي، ٢٠٠١، ٧٦).

ويؤكد ما سبق دراسة بيتر :(Peter ٢٠١٦) التي أشارت إلى أن التنمر خطر يهدد استقرار المجتمع كله ولا بد من قوانين حاسمة تفرضها إدارة المدرسة ضد المتنمرين وبرامج توعية عن التنمر، وتوصلت إلى أنه لا توجد فروق جوهرية بين الإناث والذكور في التنمر، وأن أكثر أشكال التنمر شيوعا هو التنمر الاجتماعي ثم التنمر الجسدي.

وفيما يتعلق بترتيب العبارات يتضح من الجدول (٧) أن أكثر العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (٢٢)، (٣٥)، (٢٦)، (٢٤)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الموافقة بدرجة متوسطة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- تستخدم المدرسة الجانب العلاجي النفسي مع التلاميذ متكرري التنمر بزملائهم بتقدير رقمي (٢,٠٢٦٧) متوسط
- تضع المدرسة بالاشتراك مع الأسرة نظاماً لمتابعة استخدام التلاميذ لشبكة الإنترنت منعاً لحدوث أي تنمر إلكتروني منهم أو ضدهم بتقدير رقمي (١,٨٤٠٠) متوسط
- تتواصل المدرسة مع الأسرة لعقاب التلاميذ المتنمرين بحرمانهم من استخدام شبكات الإنترنت في المنزل والمدرسة بتقدير رقمي (١,٧٨٦٧) متوسط
- يوجد بالمدرسة مرشد نفسي يتواصل باستمرار مع المتنمرين من التلاميذ لعلاجهم بتقدير رقمي (١,٧٨٦٧) متوسط

كما يتضح من الجدول (٧) أن أقل العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (٣٤)، (٣٢)، (٢١)، (٣٠)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الموافقة بدرجة منخفضة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- تهتم المدرسة بالاكتشاف المبكر لحالات التنمر الإلكتروني لسرعة التغلب عليها بتقدير رقمي (١,٤٠٦٧) منخفض
- تقدم المدرسة نماذج فعلية لكيفية علاج سلوك التنمر من خلال الأنشطة الطلابية بتقدير رقمي (١,٤٣٦٧) منخفض
- تضع المدرسة قوانين وقواعد صارمة تحد من انتشار التنمر الإلكتروني بين تلامذتها بتقدير رقمي (١,٤٨٠٠) منخفض
- تدرب المدرسة التلاميذ على كيفية تحديد وحجب مصدر التهديدات أو الشائعات أو غيرها من صور التنمر الإلكتروني بتقدير رقمي (١,٤٩٦٧) منخفض

ومن حيث ترتيب المحاور يتبين أن المحور الأول (الوقائي) جاء في المرتبة الأولى، يليه المحور الثاني (العلاجي) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) يوضح استجابات أفراد العينة لمجموع محوري الاستبانة من حيث تعرف واقع دور المدرسة الابتدائية في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى تلاميذها (ن=٣٠٠).

م	المحور	متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور	النسبة المئوية لدرجة الموافقة على المحور	ترتيب المحور على حسب متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور	درجة الموافقة على كل محور من محاور الاستبانة ومجموعها
١	الأول	١,٧٤٩	٥٨,٢٩	١	متوسطة
٢	الثاني	١,٦٦	٥٥,٣١	٢	منخفضة
إجمالي الاستبانة		١,٧٠٤	٥٦,٨١	متوسطة	

ويتضح من الجدول (٨) أن درجة الموافقة على مجمل المحاور (متوسطة) من وجهة نظر عينة الدراسة وكانت ترتيبها كالتالي المحور الأول الخاص بالدور الوقائي للمدرسة الابتدائية نحو التنمر الإلكتروني، ثم المحور الثاني الخاص بالدور العلاجي للمدرسة الابتدائية نحو التنمر الإلكتروني، حيث تراوحت متوسط الأوزان النسبية لعبارات تلك المحاور بين (١,٦٦)، (١,٧٤٩).

ولعل مجيء المحور الوقائي في المرتبة الأولى يأتي من حيث إن الوقاية من الشيء أفضل من الوقوع فيه ثم السعي لعلاجه، إضافة إلى أن المدرسة تعمل منذ بداية العام على وضع بعض القوانين واللوائح التي توعي التلاميذ بمخاطر التنمر وكيفية وقاية أنفسهم منه بحيث يستفيد من هذه القوانين كل التلاميذ بصفة عامة، إضافة إلى التعليمات والتوجيهات التي تصدر باستمرار من المعلمين والمشرفين، بخلاف حالات العلاج التي تتطلب الاكتشاف المبكر والتدخل العلاجي والحاجة لمتخصصين ذوي مهارات محددة للتعامل مع هذه الحالات وكيفية علاجها.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث الذي نص على ما يلي: هل توجد فروق في استجابات عينة الدراسة حسب متغيري (النوع – سنوات الخبرة) حول دور المدرسة في وقاية طلابها وعلاجهم من التنمر الإلكتروني؟

أولاً: النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى الموافقة على محوري الاستبانة بحسب متغير النوع (ذكور- إناث)

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على إجمالي الاستبانة ومحاورها، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (٩) يوضح نتائج اختبار التاء لعينتين مستقلتين t – test لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة نحو الموافقة على محوري الاستبانة حسب متغير النوع (ن=٣٠٠)

المحور	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول	ذكور	١٥٨	٣٥,٥٤٤٣	٨,٥٢٠١٩	١,٠٩١	.٢٧٦ غير دالة
	إناث	١٤٢	٣٤,٣٤٥١	١٠,٤٨٦٧٧		
الثاني	ذكور	١٥٨	٢٥,٦٥١٩	٧,٣٧٩٥٤	١,٥٦٣	.١١٩ غير دالة
	إناث	١٤٢	٢٤,٠٤٢٣	١٠,٣٤٢٢٨		

يتضح من الجدول (٩) أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير النوع (ذكور- إناث)، بالنسبة للمحور الأول الخاص بالدور الوقائي للمدرسة الابتدائية نحو التنمر الإلكتروني، حيث جاءت قيمة (ت) (١,٠٩١) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير النوع (ذكور- إناث)، بالنسبة للمحور الثاني الخاص بالدور العلاجي للمدرسة الابتدائية نحو التنمر الإلكتروني، حيث جاءت قيمة (ت) (١,٥٦٣) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن كلا النوعين (الذكور والإناث) يعملان في مجتمع واحد وبيئة تعليمية واحدة وتحيط بهم نفس الظروف، وتتوافر لديهم نفس الإمكانات، وبالتالي كانت رؤية متشابهة حول دور المدرسة في مواجهة التنمر الإلكتروني سواء وقائياً أم علاجياً.

وتتفق هذه النتيجة نسبياً مع ما توصلت إليه دراسة (Lotta Uusitalo ٢٠١٦, Malmivaara & Juhani E. Lehto): من عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في معدلات المشاغبة التقليدية، في حين أن التنمر الإلكتروني أكثر شيوعاً بين الإناث.

ودراسة بيتر :(Peter ٢٠١٦) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق جوهرية بين الإناث والذكور في التنمر.

ثانياً: النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى الموافقة على محوري الاستبانة بحسب متغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات– من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات– من ١٠ سنوات فأكثر):

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على محوري الاستبانة، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٠) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة نحو الموافقة على محوري الاستبانة حسب متغير الخبرة (ن=٣٠٠)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	١٩٢٧,٩٦٧	٢	٩٦٣,٩٨٤	١١,٤١٤	.٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٢٥٠٨٢,٨٦٩	٢٩٧	٨٤,٤٥٤		
	المجموع	٢٧٠١٠,٨٣٧	٢٩٩			
الثاني	بين المجموعات	٢٣٦١,٩١٧	٢	١١٨٠,٩٥٨	١٦,٣٤١	.٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٢١٤٦٣,٤٥٣	٢٩٧	٧٢,٢٦٨		
	المجموع	٢٣٨٢٥,٣٧٠	٢٩٩			

يتضح من الجدول (١٠) أنه:

▪ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات- من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات- من ١٠ سنوات فأكثر)، بالنسبة لمحوري الاستبانة، حيث جاءت قيمة (ف)، (١١,٤١٤)، (١٦,٣٤١)، على الترتيب وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولتوضيح اتجاه الفروق نستخدم اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية.

• اتجاه الفروق على محوري الاستبانة تبعا لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات- من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات- من ١٠ سنوات فأكثر) باستخدام اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية:

جدول (١١) يوضح نتائج اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية لعينة الدراسة تبعًا لمتغير الخبرة (ن=٣٠٠).

المحور	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ- ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الأول	أقل من ٥ سنوات	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	-٥,٠١٧٩٥*	١,٢٦٠١٧	.٠٠٠
		من ١٠ سنوات فأكثر	-٦,١٣٣٣٣*	١,٤١٢١١	.٠٠٠
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	٥,٠١٧٩٥*	١,٢٦٠١٧	.٠٠٠
		من ١٠ سنوات فأكثر	-١,١١٥٣٨	١,٣٠٥٨٨	.٦٩٥
	من ١٠ سنوات فأكثر	أقل من ٥ سنوات	٦,١٣٣٣٣*	١,٤١٢١١	.٠٠٠
		من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	١,١١٥٣٨	١,٣٠٥٨٨	.٦٩٥

المحور	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ- ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الثاني	أقل من ٥ سنوات	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	-٥,٤٨٠٣٤*	١,١٦٥٧١	.٠٠٠
		من ١٠ سنوات فأكثر	-٦,٨٤٨٦١*	١,٣٠٦٢٦	.٠٠٠
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	٥,٤٨٠٣٤*	١,١٦٥٧١	.٠٠٠
		من ١٠ سنوات فأكثر	-١,٣٦٨٢٧	١,٢٠٧٩٩	.٥٢٧
	من ١٠ سنوات فأكثر	أقل من ٥ سنوات	٦,٨٤٨٦١*	١,٣٠٦٢٦	.٠٠٠
		من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	١,٣٦٨٢٧	١,٢٠٧٩٩	.٥٢٧

يتضح من الجدول (١١) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات- من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات- من ١٠ سنوات فأكثر)، بالنسبة للمحور الأول الخاص بالدور الوقائي للمدرسة الابتدائية نحو التنمر الإلكتروني، لصالح من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات وأقل من ٥ سنوات (٥,٠١٧٩٥*)، ولصالح من ١٠ سنوات فأكثر حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ١٠ سنوات فأكثر وأقل من ٥ سنوات (٦,١٣٣٣٣*)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات- من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات- من ١٠ سنوات فأكثر)، بالنسبة

للمحور الثاني الخاص بالدور العلاجي للمدرسة الابتدائية نحو التنمر الإلكتروني، لصالح من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات وأقل من ٥ سنوات (٥,٤٨٠٣٤*)، ولصالح من ١٠ سنوات فأكثر حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ١٠ سنوات فأكثر وأقل من ٥ سنوات (٦,٨٤٨٦١*)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وتبدو هذه النتيجة منطقية ويمكن تفسيرها في ضوء عامل الخبرة الذي يتمتع به من خبرتهم (١٠) سنوات فأكثر مقارنة بمن هم أقل منهم، حيث إن هذه الخبرة مكنتهم من رؤية الكثير من المواقف والمشاهدات الفعلية التي تقوم بها المدرسة من أجل مواجهة التنمر الإلكتروني، كما أن هذه الخبرة تجعلهم أكثر اطلاعاً ودراية باللوائح والقوانين التي تضعها الإدارات التعليمية بالمرحلة الابتدائية وتنفذها المدارس من أجل مواجهة التنمر الإلكتروني، بجانب أن فرص احتكاكهم ومواجهتهم الفعلية مع مواقف يتم فيها وقاية التلاميذ من التنمر الإلكتروني أو علاجهم منهم أكثر مقارنة بمن هم أقل منهم خبرة، ومن ثم جاءت الفروق في صالحهم مقارنة بغيرهم.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الميدانية فإنه يمكن التوصية بما يلي:

١. أن تزيد المدرسة من تواصلها مع الأسرة لعلاج صور التنمر لدى بعض الطلاب.

٢. أن تعزل المدرسة الطلاب متكرري التنمر عن بقية زملائهم عقاباً لهم.

٣. ضرورة أن تعزز المدرسة مادياً ومعنوياً السلوكيات التعاونية بين الزملاء.

٤. أن تهتم المدرسة بتشكيل لجان متخصصة للتعامل الفوري مع أي مشكلات أو نزاعات تحدث داخلها.

٥. أن تدرب المدرسة الطلاب على كيفية تحديد وحجب مصدر التهديدات أو الشائعات أو غيرها من صور التنمر الإلكتروني.

٦. أن تضع المدرسة قوانين وقواعد صارمة تحد من انتشار التنمر الإلكتروني بين طلابها.

٧. أن تقدم المدرسة نماذج فعلية لكيفية علاج سلوك التنمر من خلال الأنشطة الطلابية.

٨. ضرورة أن تهتم المدرسة بالاكتشاف المبكر لحالات التنمر الإلكتروني لسرعة التغلب عليها.

٩. ضرورة عمل ندوات توعوية بمخاطر التنمر الإلكتروني وكيفية مواجهته من قبل الخبراء والمتخصصين داخل المجتمعات المدرسية بمراحلها المختلفة.

١٠. توعية الأسرة بمظاهر التنمر الإلكتروني ومسبباته وكيفية وقاية أطفالهم منه، وكيفية علاجهم حال إصابتهم به، بحيث يتم ذلك من خلال البرامج والندوات ووسائل الإعلام المختلفة وعن طريق خبراء ومتخصصون في المجالات التربوية والنفسية.

١١. تدريب أعضاء المجتمع المدرسي من معلمين ومديرين على كيفية اكتشاف حالات التنمر في بدايتها وكيفية التعامل معها.

١٢. اهتمام المؤسسات الإعلامية بتخصيص برامج مستقلة لتناول ظاهر التنمر بصفة عامة والإلكتروني بصفة خاصة من حيث أسبابها ومخاطرها وكيفية التغلب عليها.

المقترحات

تقترح الدراسة بحوثاً ودراسات مكملة لها في المجال من أهمها ما يلي:

١. تصور مقترح لتطوير دور المدرسة الابتدائية في مواجهة التنمر الإلكتروني.

٢. دور الأنشطة الطلابية بالمرحلة الابتدائية في مواجهة التنمر الإلكتروني وسبل تعميقه من وجهة نظر المعلمين.

٣. متطلبات مواجهة التنمر الإلكتروني بالمرحلة الابتدائية وآليات تحقيقها من وجهة نظر الخبراء.

٤. أسباب انتشار التنمر الإلكتروني بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وكيفية التغلب عليها.

المراجع

أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال. (٢٠٠٨). نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين, ط٥, القاهرة, مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو غزالة، معاوية محمود. (٢٠٠٩). التنمر وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (٥)، عدد (٢)، ص ص ٨٩ – ١١٣.

باترسون. (١٩٩٩). .نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، عام ١٩٩٩. الكويت: دار القلم، الأصلي منشور عام ١٩٨٠.

الباز, عبد العزيز بن إبراهيم. (١٤٢٠هـ). شعبة الصفوف الأولية بالرياض (إنجازات وتطلعات وآمال). شركة المطابع الأهلية للأوفست المحدودة, الرياض.

حمام، فادية كامل، نفيسة إبراهيم العدل، تغريد مالك جليدان، فاطمة خلف الهويش. (٢٠٠٩).علم نفس النمو. ط ٢، مكتبة الرشد، الرياض.

خوج، حنان أسعد محمد. (٢٠١٢). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في جدة للمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية بكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، المجلد الثالث عشر، العدد الرابع.

الخولي، محمد سعيد، ومحمد، عادل عبد الله. (٢٠٠٨). العنف في مواقف الحياة اليومية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الزعبي، أحمد محمود. (٢٠٠١). الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان.

زهران, حامد عبد السلام (١٩٩٥م). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. ط٥, عالم الكتب, القاهرة.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٣). زهران: علم النفس الاجتماعي، ط٦، القاهرة، عالم الكتب.

السعدي، عبد العزيز بن علي بن هلال. (٢٠١٧). التنمر المدرسي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلم في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

سكران، السيد عبد الدايم، وعلوان، عماد عبده. (٢٠١٦). البناء العاملي لظاهرة التنمر المدرسي كمفهوم تكاملي ونسبة انتشارها ومبرراتها لدى طلاب التعليم العام بمدينة أبها، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق.

الشراري، مسند مياح سالم. (٢٠٢٠). المخاطر المترتبة على استخدام طلبة المدارس الثانوية لوسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر المعلمين بتعليم القريات في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

الشريف، رانية. (٢٠١٥). التنمر ومستقبل أبنائنا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسكندرية- كلية التربية.

شريفي، هناء. (٢٠١٨). تحليل ظاهرة الاستقواء في المدارس الجزائرية، مجلة التغيير الاجتماعي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، ع٦، ٢٠١٨، ص ص ٢٦٠-٢٣٥.

الشهري، علي عبد الرحمن. (٢٠١٣). العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

الصليهم، عبد الرحمن بن عبد الله. (٢٠١٧). ظاهرة التنمر عند طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمية "دراسة ميدانية" رسالة ماجستير منشورة، دار المفردات للنشر والتوزيع، الرياض.

الصوفي، أسامة حميد حسين، والمالكي، فاطمة هاشم قاسم. (٢٠١٢). التنمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ع٣٥، ص١٤٦-١٨٨.

عبد الجواد، وفاء محمد، وحسين، رمضان عاشور. (٢٠١٥). المناخ الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ع٤٢، ص١-٤٣.

عبد الفتاح، عبير عبد الله سيد أحمد. (٢٠١٨). سلوك التنمر وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية وأنماط سلوك المعلم لدى طالبات المدارس الإعدادية والثانوية بمدينة بنها، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للإخصائيين الاجتماعيين، ع٦٠، ج٥، ص٢٦٥-٣٠٠.

عبد الوهاب، أماني عبد المقصود. (٢٠٠٧). الشعور بالأمن النفسي وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، المؤتمر الدولي السادس، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة.

العطيان، تركي بن محمد. (أبريل، ٢٠٠٥). جرائم الحاسب الآلي: دراسة نفسية تحليلية. مجلة البحوث القانونية والاقتصادية (٣٧)، ص ص ٢٩٨-٣٦٤.

علاونة، شفيق فلاخ. (٢٠٠٤). سيكولوجية لتطور الإنساني في الطفولة، دار المسيرة، عمان.

علوان، عماد عبده محمد. (٢٠١٦). أشكال التنمر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية بين الطلاب المراهقين بمدينة أبها، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٦٨، الجزء الأول، أبريل.

العيسوي، عبد الرحمن محمد. (٢٠٠٠). اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها، "موسوعة كتب علم النفس الحديث"، بيروت، دار راتب الجامعية.

العيسوي، عبد الرحيم. (٢٠٠٧). سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية، القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

غريب، ندا نصر الدين خليل محمد. (٢٠١٨). العلاقة بين التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وبعض خصائص الشخصية والعلاقات الأسرية، مجلة البحث العلمي في كلية الآداب، جامعة عين شمس، ع١٩، ج٤، ص٢٥٧-٢٨٦.

فرج, عبد اللطيف حسين. (٢٠٠٨م). منهج المرحلة الابتدائية. ط١, دار الحامد, الأردن.

القحطاني، نورة بن سعد بن سلطان. (١٤٢٩هـ). التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

القرعان، أحمد خليل. (٢٠٠٤). الطفولة المبكرة، خصائصها، مشاكلها، حلولها، دار الإسراء للنشر والتوزيع، عمان.

كفافي، علاء الدين. (١٩٩٧). علم النفس الارتقائي سيكولوجية الطفولة والمراهقة، القاهرة، مؤسسة الأصالة.

محمد، جاجان جمعة. (٢٠١٦). سمات الشخصية وعلاقتها بكشف الذات لدى المراهقين، كلية التربية الأساسية، جامعة دهوك، إقليم كردستان – العراق، مجلة جامعة زاخو، المجلد: ٤ (B)، العدد: ١، ص ١٣٤-١٥١.

مدنيك، سارتوف. (١٩٨٤). نظريات التعلم في علم النفس، ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل، ط٣، دار الشروق، بيروت.

المكانين، هشام عبد الفتاح، ويونس، نجاتي أحمد، والحياري، غالب محمد. (٢٠١٧).التنمر لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء، مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس. مجلد ١٢.

منسي، محمود عبد الحليم، ومحضر، عفاف صالح. (٢٠٠١م). علم نفس النمو. مركز الإسكندرية للكتاب.

هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات السعودية، (٢٠٢٠م) بيانات منشورة على الموقع الالكتروني للهيئة، الرياض السعودية.

List of Reference

Alkinson ،M.and Hornby ،G.Mental.(٢٠٠٢). Health Hand Book for Schools ،(London: Routledge Foelmer).

Beale, A. V., & Hall, K. R. (٢٠٠٧). Cyberbullying: What school administrators (and parents) can do. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, ٨١(١), ٨- ١٢.

Beran, T., & Li, Q. (٢٠٠٥). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. journal of educational Computing Research, ٣٢(٣), ٢٦٥-٢٧٧ .

Black ،S. & Jackson.(٢٠٠٧). E.Using bullying incident density to evaluate the olweus bullying. School Psychology international ٢٨ (٥). p.g ٦٢٣-٦٣٨.

Bulach,T; Osborn, R., & Samara, M., (٢٠١٢) Bullying in Secondary Schools: What it looks like aiitl How to Manage it?. New York: Sage Publishing.

Burmaster ،E.Bullying prevention policy guidelines ،a quality education for every child. Medison ،Wisconsin: The Wisconsin Department of public Instruction ،٢٠٠٧.

Fran ،T ،& Peter ،K. Smith.(٢٠١٠). The Use and Effectiveness of Anti-Bullying Strategies in Schools. May.

Frisén, A., Berne, S., & Lunde, C. (٢٠١٤). Cybervictimization and body esteem: Experiences of Swedish children and adolescents. European Journal of Developmental Psychology, ١١(٣), ٣٣١-٣٤٣ .

Laycraft , K . C.(٢٠١٢). The development of creativity: Astudy of creative adolescents and young adults. Published dissertation, University of Calgary .

Liang, H., Fisher, A., & Lombard, C. (٢٠٠٧). Bullying, Violence, and Risk Behavior in South Africa School Student. Document Reproduction Service, ٣٠, (٣), ١٧٢- ١٩١

Litwiller, B. J., & Brausch, A. M. (٢٠١٣). Cyber bullying and physical bullying in adolescent suicide: the role of violent behavior and substance use. Journal of youth and adolescence, ٤٢(٥), ٦٧٥-٦٨٤.

Mark, L., & Ratliffe, K. T. (٢٠١١). Cyber Worlds: New Playgrounds for Bullying. Computers in the Schools, ٢٨(٢), ٩٢-١١٦. doi:١٠,١٠٨٠/٠٧٣٨٠٥٦٩,٢٠١١,٥٧٥٧٥٣

Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (٢٠٠٦). A developmental perspective on bullying. Aggressive behavior, ٣٢(٤), pp. ٣٧٦-٣٨٤.

Perkins ،D . & Berrena ،E. (٢٠٠٢). Bullying what parent can do about it ،Agricultural Research and cooperative Extension. The pennsylvanis State University: College of Agricultural Sciences.

Peter ،K ،Smith. Bullying.(٢٠١٦). Definitions ،Types ،Causes ،Consequences and Intervention ،retrieved ١٠ September ٢٠١٦ ،in Social and Personality Psychology Compass ٥١٩-٥٣٢. Goldsmiths ،University of London ،England(The Author)

Quirk, R., & Campbell, M. (٢٠١٥). On standby? A comparison of online and offline witnesses to bullying and their bystander behavior. Educational Psychology, ٣٥(٤), ٤٣٠-٤٤٨ .

Randa, R., & Reyns, B. W. (٢٠١٤). Cyberbullying victimization and adaptive avoidance behaviors at school. Victims & Offenders, ٩(٣), ٢٥٥-٢٧٥ .

Sezer, M., Sahin, I., & Akturk, A. O. (٢٠١٣). Cyber Bullying Victimization of Elementary School Students and Their Reflections on the Victimization. International Journal of Social, Management, Economics and Business Engineering (Online Submission), ٧(١٢), ١٩٤٢-١٩٤٥.

Smith ،S.Kids hurting kids.(٢٠٠١). Bullies in the Schoolyard. Mothering Magazine. ٧(١٢) ،p.g. ٤٣-٥٩.

Storey ،K. & Slaby.(٢٠٠٨). ،R.Eyes on bullying what can you do?. Newton: Education Development Center.

The Australian Government Department of Education and Training. (٢٠١٦a). ٣ Policies and Procedures. Retrieved March, ١٥, ٢٠١٧ from https://studentwellbeinghub.edu.au/educators/national-safe-schools-framework#/element/policies-and-procedures/characteristics

Turns, B, A, & Sibley, D, S. (٢٠١٨). Does Maternal Spanking Lead To Bullying Behaviors at School? A Longitudinal Study. Journal of Child & Family Studies, ٢٧ (٩), ٢٨٢٤-٢٨٣٢.

Uusitalo-Malmivaara, L., & Lehto, J. E. (٢٠١٦). Happiness and depression in the traditionally bullied and cyberbullied ١٢-year-old. Open Review of Educational Research, ٣(١), ٣٥-٥١ .

Willard, N. (٢٠٠٦, March ٢٣). Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress. Retrieved July, ٢٦, ٢٠١٧, from https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Other-Resources/School-Safety/Safe-and-Supportive-Learning/Anti-Harassment-Intimidation-and-Bullying-Resource/Educator-s-Guide-Cyber-Safety.pdf.aspx

Wright ،J. &Fitzpatrick.k.Sociacapital and Adolescent Violent Behavior:Social Forces ،٢٠٠٦.. ٨٤(٣) ،٤١٠ – ٤٢١.

فاعلية اختلاف نمط تصميم الاختبارات المحوسبة على خفض مستوى قلق الاختبار والتحصيل المؤجل لدى طلاب كلية التربية في جامعة طيبة

إعداد

د. باسم بن نايف محمد الشريف

أستاذ تقنيات التعليم المشارك ورئيس قسم تقنيات التعليم
بجامعة طيبة

DOI: 10.36046/2162-000-005-003

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى رصد قياس فاعلية اختلاف نمط تصميم الاختبارات المحوسبة على خفض مستوى قلق الاختبار والتحصيل المؤجل لدى طلاب كلية التربية في جامعة طيبة وفق نظام معالجة المعلومات، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة تكونت من (٦٣) طالباً تم توزيعهم بطريقة عشوائية على مجموعتين، المجموعة الأولى تكونت من (٣٢) طالباً تقدموا للاختبار المحوسب متعدد المثيرات (الوسائط السمعية البصرية) وتكونت المجموعة الثانية من (٣١) طالباً تقدموا للاختبار المحوسب بمؤثر واحد (وسائط بصرية). وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، كما تم بناء اختبار تحصيل محوسب في مقرر التعلم الإلكتروني، وبناء مقياس آخر لقلق الاختبار.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل بين نمطي الاختبار المحوسب؛ حيث جاءت الفروق لصالح نمط الاختبار المحوسب بمثيرات متعددة، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى درجة قلق الاختبار بين نمطي الاختبار المحوسب؛ حيث جاءت الفروق لصالح نمط الاختبار المحوسب بمثيرات متعددة، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بتبني الاختبارات المحوسبة وتصميمها وفق نظام معالجة المعلومات الرقمية بالكوادر البشرية.

الكلمات المفتاحية: الاختبارات المحوسبة، قلق الاختبار، التحصيل، معالجة المعلومات، المثيرات البصرية السمعية.

المقدمة

تحظى أنماط تصميم الاختبارات المحوسبة بأهمية خاصة لدى مؤسسات التعليم العالي نتيجة لاستخداماتها المتعددة، وبما أن للتطور التقني المستمر في أساليب وطرق التعليم المتنوعة دورًا بارزًا في إحداث متغيرات القرن الحادي والعشرين من ثورة المعلومات وتقنية الاتصالات اللاسلكية وشبكات الإنترنت ووسائل الاتصال الرقمية الحديثة، فمن الضروري الاستفادة من الخصائص والسمات المتطورة للتقنيات العالمية في مجال الاتصالات والصناعات التقنية، والتي من بينها مجال التعليم والتقويم.

ونتيجة لهذا الوعي يبدو أن الطريق الأمثل لمواجهة الصناعات والابتكارات والكميات الضخمة من البيانات وأنظمة المعلومات وتقنيات الاتصالات الإلكترونية والبرامج والتطبيقات والأجهزة الرقمية الذكية المتزايدة وتنوع الموارد التعليمية، التي لعبت دور هاماً في سياسات التعليم من أجل أن تفرض نفسها على الساحة الدولية؛ هو تغيير آليات المؤسسات التعليمية لتعزز مستقبل التعلم والاهتمام بالجوانب البحثية وكيفية التوظيف والاستفادة الحقيقية من تلك المنتجات التقنية الحديثة في تدعيم وتطوير وتعزيز كافة الجوانب الخدمية في بيئات التعلم الرقمية لتكون أكثر ذكاءً، للارتقاء بالمهن والصناعات المختلفة لتحقيق أهداف إصلاح النظام التربوي والتعليمي (Dahdouh et al., ٢٠١٨، Romi, ٢٠١٧).

وعند التركيز على إستراتيجية التقييم الحالية للقدرة التنافسية التعليمية للجامعات، لا يمكن استثناء فئة دون أخرى من انعكاسات ذلك التطور، نظراً لتأثير أعضاء هيئة التدريس والطلاب بتلك البرامج وتقييماتها والأنظمة التي تغطي الجوانب الأساسية في عملية التعليم والتعلم، كل ذلك دفع تلك المؤسسات التعليمية وأنظمتها، إلى الإسراع في بحث أفضل الطرق بشكل فعال لإحداث تغيير شامل ومتعدد العوامل للقدرة التنافسية للجامعات، من

أجل التوظيف والدمج لتوفير حل يناسب المتغيرات والتحديات، التي تقوم عليها فلسفة التربية لتحقيق الأهداف المرجوة منها (Lin, ٢٠٢٠)، (العمري والعيادات، ٢٠١٦).

ونتيجة لذلك أدى التقدم التقني إلى إعادة النظر في الأدوات المستخدمة في عملية القياس والتقويم، بحيث ساعد ذلك على تطوير وإعادة تشكيل الكثير من الجوانب ذات العلاقة بمفهوم القياس والتقويم (الخزي، ٢٠١٣).

وتعد أنظمة الاختبارات أحد الأدوات التي تلعب دورًا مهماً في قياس وتقييم إنجازات الطلاب في العملية التعليمية، فقد ظهرت أنواع متعددة من الاختبارات، ومنها الاختبارات المحوسبة، والاختبارات مفتوحة المصدر، المعتمدة في تطبيقها على استخدام أجهزة الحاسب الآلي ووسائط الاتصال الرقمية التي تعتمد على شبكات الإنترنت في إعداد وتصميم وتطبيق آليات التقييم وطرق التصحيح وكيفية إخراج نتائج الاختبار وإعطاء التقارير الشاملة والمفصلة عن الاختبار(Obeidallah & Shdaifat, ٢٠٢٠)، (بدوي، ٢٠١٤).

ونتيجة للتجارب والمحاولات المتلاحقة والسريعة لتوظيف واستخدام تصميم الاختبارات المحوسبة في مجال التعليم والتعلم، بهدف تحسين وتطوير النواتج التعليمية للوصول إلى مستوى متقدم، يحقق الجودة والفاعلية لمنظومة التعليم؛ فقد قام العديد من الباحثين وخبراء المجال بإجراء العديد من البحوث، والدراسات، والأنشطة البحثية المتخصصة بمجال تصميم الاختبارات المحوسبة من أجل تحديد أفضل الطرق والأساليب والنماذج والممارسات لتوظيف ودمج أنماط تصميم الاختبارات المحوسبة في العملية التعليمية بكافة مكوناتها وعناصرها (Shdaifat & Obeidallah, ٢٠١٩، Wulansari et al., ٢٠١٩).

ومن خلال مراجعة ومطالعة عدد من الدراسات والبحوث التربوية المتخصصة ذات العلاقة في مجال تصميم الاختبارات المحوسبة في التعليم مثل دراسة رستمنجاد (Rostaminezhad, ٢٠١٩)، ودراسة رانييري و ناردي (Ranieri & Nardi, ٢٠١٨)، ودراسة

لِست وآخرين (List et al., ٢٠١٨)، ودراسة روسانو وآخرين (Rossano et al., ٢٠١٧) يتبين أن هناك تنوعاً واسعاً في مختلف المجالات والموضوعات التي تناولتها تلك الدراسات المتخصصة في مجال تصميم الاختبارات المحوسبة؛ مما يحتم ضرورة توجيه أنظار خبراء التربية والباحثين في مجال تقنيات التعليم إلى بحث تلك التوجهات والمتغيرات البحثية الجديدة، التي يمكن أن تؤثر بصورة كبيرة في مدى نجاحها وطرق الاستخدام، ودمجها وتوظيفها في المنظومة التعليمية مع مراعاة الشروط الخاصة بتصميم تلك الاختبارات المحوسبة بالمتغيرات البحثية، التي يمكن أن تؤثر بدورها بكفاءة في تسهيل عملية التعليم، للوصول بنتائجها ومخرجاتها إلى مستويات متقدمة ذات جودة عالية، فينبغي مراعاة تقديم الدعم والمساعدة والإرشاد للقائمين على إجراء مثل تلك الدراسات في الفترة القادمة؛ ومساعدتهم في توظيف الروافد والمبتكرات التقنية الحديثة والمتنوعة في تصميم الاختبارات المحوسبة؛ لمواجهة حاجات المتعلمين داخل المؤسسات التربوية، وكيفية استثمارها والاستفادة منها في مجال التعليم.

مشكلة الدراسة

بالرغم من أهمية وضرورة تصميم وبناء الاختبارات المحوسبة الملائمة للبيئة المحلية التي تكون مبنية في الأصل وفق المعايير المعرفية والثقافية والقيم السائدة في المجتمع والبيئة المحيطة بالمتعلم، إلا أن هذه الاختبارات قد تكون غير مناسبة في تطبيقها؛ حيث أن بعض الطلاب يعانون من الإخفاق أثناء أداء الاختبارات المحوسبة، ومنهم أيضاً من يتذمرون من شدة القلق والتوتر أثناء فترة الاختبار وحتى المتفوقين منهم، مما قد يكون عائقاً لبعضهم في تجاوز هذه المرحلة من الاختبارات، وقد أكدت على ذلك نتائج دراسات كل من (Powell, ٢٠٢٠)، (Overbaugh, ٢٠٢٠)، (Nardi & Ranieri, ٢٠١٩)) ومن هنا قد تظهر مشكلة الدراسة الحالية.

وبناءً على ذلك جاءت خبرة الباحث الأكاديمية واطلاعه على المزيد من الاختبارات المحوسبة في المرحلة الجامعية، تبين أنَّ هناك ضعفاً في بناء وتصميم الاختبارات المحوسبة، وافتقارها لخصائص الاختبار ذات المعايير العالمية، لذلك جاءت هذه الدراسة إلى ضرورة توفير اختبارات ذات تأثيرات عالية ومصداقية تمكن الخبراء في التربية وأصحاب القرار من اكتشاف مواطن القوة والضعف وخاصة لدى طلاب مرحلة التعليم الجامعي، وتجنب عدم المصداقية في الاختبارات، والحد من الشوائب التي من الممكن أن تعتري الاختبارات، ومعرفه مدى ملائمة أسئلة الاختبار لقدرات الطلاب، ومدى جدية الطلاب على الإجابة على بنود الأسئلة، وحتى لا يدخل التحيز في الاختبارات من حيث التصحيح ورصد الدرجة. ومن هنا تهدف هذه الدراسة إلى بناء اختبار تحصيلي محوسب بأنماط مختلفة على خفض مستوى القلق والتحصيل المؤجل لدى طلاب كلية التربية في جامعة طيبة.

أسئلة الدراسة

ومن هنا يتضح أن السؤال الرئيس لهذه الدراسة يكمن في:

ما فاعلية اختلاف نمط تصميم الاختبارات المحوسبة على خفض مستوى قلق الاختبار والتحصيل المؤجل لدى طلاب كلية التربية في جامعة طيبة؟.

حيث تفرع منه السؤالان الفرعيان التاليان وهما:

١. ما فاعلية اختلاف نمط عرض الاختبار (أُحادية المثيرات، متعددة المثيرات) على مستوى التحصيل المؤجل لدى طلاب كلية التربية في جامعة طيبة؟.

٢. ما فاعلية اختلاف نمط عرض الاختبار (أُحادية المثيرات، متعددة المثيرات) على مستوى قلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية في جامعة طيبة؟.

فرضيات الدراسة

١-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في التحصيل المؤجل لدى طلاب كلية التربوية تبعاً لمتغيرات اختلاف نمط عرض الاختبار (أُحادية المثيرات، متعددة المثيرات).

٢-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في مستوى القلق لدى طلاب كلية التربوية تبعاً لمتغيرات اختلاف نمط عرض الاختبار (أُحادية المثيرات، متعددة المثيرات).

أهداف الدراسة

١-الإسهام في وضع تصميم مناسب للاختبارات المحوسبة (أُحادية المثيرات، متعددة المثيرات) لتنظيم المعايير والمبادئ التربوية؛ التي تتماشى مع نظام معالجة المعلومات لدى الطلاب، وتكون على درجة عالية من الدقة والمصداقية والكفاءة.

٢-التعرف على فاعلية الاختبارات المحوسبة على تنمية التحصيل لدى طلاب كلية التربية في جامعة طيبة.

٣-التعرف على فاعلية الاختبارات المحوسبة في خفض مستوى القلق لدى طلاب كلية التربية في جامعة طيبة.

أهمية الدراسة

تتحدد أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، والمتعلق بتطوير عملية تشخيص الطلاب، حيث أنه بحاجة إلى تحليل منظم للأهداف الدراسية من حيث المضمون والشكل، وتشخيص التحصيل المتوقع حصوله بعد مرور الطلاب بالخبرات التعليمية، وتوضيح مقدار التقدم الذي تم إحرازه، مقارنه بالأهداف التي وضعت مسبقاً من قبل أعضاء هيئه التدريس، ليصبحوا قادرين على إصدار الأحكام المتعلقة في نجاح طرق

وأساليب التدريس، وتطوير أدوات التقويم التي تم استخدامها في نظام التعليم من خلال العمل على إيجاد مواطن القوة والضعف لأداء الطلاب وتحصيلهم العلمي، حتى يتم العمل على تحفيزها والعمل على الحد منها ووضع الحلول والطرق والخطط العلاجية لاستدراك كل الأجزاء في ذلك.

وتعتبر هذه الدراسة ذات أهمية لدى مصممي المناهج التعليمية، التي من شأنها أن تساعد الخبراء والمتخصصين في التعليم على فهم تأثير الاختبارات المحوسبة على التحصيل ودرجة قلق الاختبارات عند بعض الطلاب، كما تساهم في تطوير إستراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة التي تعتمد على الوسائط المتعددة. وقد تكون ذات فائدة للجامعات التي تعمل على بذل الجهود الكبيرة من أجل تطوير إستراتيجيات التقويم والعمل على تحديثها المستمر. ومن الممكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة من الجانب النظري على التعرف على مفهوم الاختبارات المحوسبة وأهميتها في عملية التقويم مع تسليط الضوء على أهمية تنفيذ الاختبارات المحوسبة في مختلف المقررات الدراسية وجميع المراحل التعليمية، كما أن هذه الدراسة تأخذ أهميتها لكونها تتخطى الحواجز والأساليب التقليدية في عملية التقييم، فبناء الاختبارات المحوسبة أصبحت تقدم من خلال طرق تفاعلية تعتمد على خصائص واضحة، للمتعلمين ومحددة من خلال توظيف الوسائط المتعددة البصرية والسمعية والمعلوماتية.

تعريفات مصطلحات الدراسة:

- الاختبارات المحوسبة: وتعرف إجرائياً لغرض هذه الدراسة بأنها: عبارة عن أسئلة تم عرضها على جهاز الحاسب الآلي من خلال الوسائط المتعدد البصرية والسمعية الخاصة بمقرر التعلم الإلكتروني لطلاب مرحلة البكالوريوس.

- قلق الاختبارات: وتعرف إجرائياً لغرض هذه الدراسة بأنها حالة نفسية تصيب الطلاب خلال فترة الاختبارات وتشعرهم بالاضطرابات والتوتر والخوف من أداء الاختبار أو قرب الإعلان عن موعد الاختبار، وسوف تقاس بالدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار.

– التحصيل المؤجل: ويعرف إجرائياً لغرض هذه الدراسة بأنها: درجة تحقيق الطلاب للأهداف التعليمية لمقرر التعلم الإلكتروني من خلال اكتساب معارف متنوعة في المقرر والتي سوف تقاس بالدرجة الكلية للاختبار والاحتفاظ بالمعلومة إلى فترة زمنية أطول.

حدود الدراسة

– الحدود الزمانيّة: طبقت أداة الدراسة على عينة الدراسة، وجمعت بياناتها في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

– الحدود المكانية: تم تطبيق أداتي الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية في جامعة طيبة بالمدينة المنورة.

– الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على الاختبارات المحوسبة وأثرها على التحصيل والقلق كما تظهرها أداة الدراسة.

– الحدود البشرية: اقتصرت تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من طلاب كلية التربية في مرحلة البكالوريوس.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الاختبارات المحوسبة:

تعتبر أنماط الاختبارات المحوسبة جزءاً أساسياً من عملية التعليم التي تساعد الأكاديميين في تصنيف مستوى الطلاب وتقييم نتائج عملية التدريس الخاصة بهم، كما تتطلب عملية الاختبار قدراً كبيراً من الاهتمام والاحترافية التقنية، لتحويل الأنظمة اليدوية التقليدية إلى الأنظمة الآلية المحوسبة بمختلف جوانبها التعليمية، فنظام الاختبارات المحوسبة يُعد من الأنظمة التي تقوم على التطبيقات المرنة في تصميم مجموعات مختلفة من الأسئلة دون التكرار والازدواجية، ليساعد أعضاء هيئة التدريس في تطوير وتصميم الامتحانات بمستوى معين من الدقة المطلوبة في تقييم الطلاب، ويتضمن النظام قاعدة معرفية لكثير من

الأسئلة والأنواع المرتبطة بمحرك اختبار حيث يمكن لأعضاء هيئة التدريس تحديد نوع ومستوى الصعوبة في الامتحان وبعد ذلك سيقوم النظام بتجميع الاختبار وإنتاج الناتج على شكل إلكتروني أو ورقي (Zolait & El, ٢٠١٩).

ويشير روزين بأن الاختبار المحوسب القائم على الكمبيوتر له أعباء كبيرة على جميع الأطراف المعنية في العملية التعليمية لضمان أمان وجودة الاختبار، ومن بينها تحليل المهام لأمان موقع الاختبار المحوسب ومجالات حماية الاختبار وحماية البيانات وحماية البيئة باعتبارها قضايا أساسية في أمان الاختبار، كما تشمل حماية الاختبار نقل الامتحانات الإلكترونية، وتحديد إعداد الممتحن، والإشراف والمتابعة على إدارة الاختبار. كما تعني حماية البيانات وضمان عدم وقوعها في الأيدي الخطأ حفاظاً على تلك البيانات السرية من جانب مسؤولي الاختبار. (Rosen, ٢٠٠٠)

ولقد تنوعت البحوث والدراسات التي اهتمت باستخدام الاختبارات المحوسبة في التعليم، حيث إن بعض من تلك الدراسات اهتم بتوظيف أنظمة الاختبارات المحوسبة في تدريب المعلمين والطلاب أنفسهم كدراسة رانييري وناردي (Ranieri & Nardi, ٢٠١٨) على كيفية التعامل معها، والبعض الآخر اهتم بما تقدمه من نجاحات عند الاستخدام والتطبيق عبر شبكات الإنترنت، كدراسة جولين (Gullen, ٢٠١٤) والبعض الآخر اهتم بالأثر الإيجابي عند إجراء الاختبار باستخدام جهاز الحاسب الآلي وطرق التقييم التلقائية كدراسة نومان (Naumann et al., ٢٠١٩) والبعض تناول تأثير الاختبارات المحوسبة على المناهج التعليمية والمحتويات الرقمية وجودتها التدريسية كدراسة نوجروهو وآخرين (Nugroho et al., ٢٠١٨) وأيضاً هناك فئة اهتمت بدقة وسرعة تخزين الأسئلة واسترجاعها من خلال بنك الأسئلة.

وتتعدد المميزات التي تؤديها الاختبارات المحوسبة داخل المنظومة التعليمية، ومن بين تلك المميزات تجميع الأسئلة في بنك الأسئلة وإدارتها من قبل المستخدم بكل سهولة، وقدرتها العالية على توفير الوقت والجهد، كما أنها تتميز بالمرونة والتفاعلية، والقدرة على

تقديم التعزيز والتغذية الراجعة الفورية، والاحتفاظ بالسجلات وقدرتها على اختصار جزء من المواد وسهولة تخزين واسترجاع البيانات منها بسهولة. (Lu et al., ٢٠١٦)

ومن خلال مراجعة بعض الدراسات والأدبيات والمصادر والمؤتمرات ووسائل المعلومات المتنوعة عبر تتبع أعمال الندوات ذات العلاقة بالاختبارات المحوسبة وما يميزها عند اعتبار استخدامها في التعليم والتدريب، مثل دراسة عبدالله وشديفات (Obeidallah & Shdaifat, ٢٠٢٠)، ودراسة أندرسون وآخرين (Anderson et al., ٢٠٢٠)، ودراسة ستار (Sattar, ٢٠١٩)، ودراسة تشياسونثورن (Chaiyasoonthorn, ٢٠١٩) يتبين تعدد المميزات التي تؤديها الاختبارات ومن بينها ما يلي:

- المرونة: بناء أنظمة تعليمية من خلال تقديم مثيرات ووسائط ديناميكية متعددة كالصوت والصورة والرسوم المتحركة، والصور المتحركة المصاحبة للفيديو، التي يمكن إضافتها في قوالب الاختبارات المحوسبة، دون الحاجة للمصادر والأجهزة الرقمية التعليمية الأخرى.
- الوضوح والشفافية: عند تقييم الطلاب من خلال الأسئلة المكتوبة والمحفوظة مسبقاً، ولا يتم التحكم بها من قبل عضو هيئة التدريس لوجود نظام إلكتروني يعطي الأوامر لبنك الأسئلة كي يقوم بالأدوار المنوطة له.
- القدرة: التحكم بنظام الاختبارات الآلي وعدم حاجة النظام المحوسب لتكوين اللجان الخاصة بعملية تصحيح المشكلة من أعضاء هيئة التدريس للقيام بمراجعة وقراءة بنود أسئلة الاختبار.
- السرعة والدقة: معرفة نتائج أداء الطلاب، من خلال العرض المباشر والفوري بعد الانتهاء من الاختبار المحوسب، كما أنها توفر الوقت الكافي للاستعلام وتوفر للطلاب الاستفسار على بنود الأسئلة.

- التكلفة: تساعد أنظمة الاختبارات المحوسبة عبر الانترنت في تخفيض التكلفة المادية والإدارية والبشرية، وتقلل من الهدر في استخدام الأدوات والأجهزة والوسائط التعليمية الأخرى.
- القدرة: استيعاب أعداد كبيرة من الطلاب والاحتفاظ بسجلاتهم واختباراتهم لفترات طويلة، كما يمكن مراجعة كل الملفات وحفظها وأرشفتها واستخدامها عن بعد وفي أي وقت وأي زمان.
- التنوع: إمكانية استخدام الاختبار عدة مرات، لكونها تستخدم خاصية التخزين المباشر والحفظ، وتقوم بزيادة بنود الاختبارات المعيارية.

ومن الملاحظ أن الاختبارات المحوسبة هي عمليات منتظمة ودقيقة عند استخدامها عبر أجهزة الحاسب الآلي، وتهدف إلى التقييم المستمر لأداء الطلاب، وتعتمد على الوسائط المتعددة مفتوحة المصدر، والتي يمكن توظيفها للتغلب على جميع التحديات أثناء وبعد فترة الاختبار.

في ضوء المميزات والإيجابيات السابق ذكرها، فلابد أن هناك أيضاً بعض السلبيات المرتبطة بأنظمة الاختبارات المحوسبة عبر شبكات الإنترنت، وفقاً لما ذكرته الأدبيات والدراسات والبحوث ذات العلاقة، مثل دراسة (Naumann et al., ٢٠١٩؛ Simanjuntak, ٢٠١٧؛ Alessio et al., ٢٠١٧) والتي من بينها:

- امتلاك المهارة: يجب على جميع العاملين في المجال التربوي وخاصة أنظمة الاختبار المحوسب امتلاك المهارة في التعامل مع مكونات وأدوات الاختبار والتدريب على البرمجيات المستخدمة في بناء وتصميم المحتوى الرقمي للاختبار.
- الدعم الفني: عند حدوث أعطال للتقنية في أنظمة الاختبار وغياب الدعم الفني المباشر، ونقص الإمكانيات التي تستخدم في تحديث البرامج المستخدمة للاختبار عبر مواقع

المؤسسات التعليمية، يعد من السلبيات والتحديات التي تواجه الطلاب والمعلمين على حداً سواء، وعدم المتابعة الدورية في صيانة المعامل الخاصة بأجهزة الحاسب الآلي.

- غياب الرقابة: تكثر ظاهرة انتحال الشخصية أثناء فترة الاختبارات المحوسبة من خلال التهكير أو الاختراق؛ لوجود مشاكل فنية يصعب التحكم بها عن بعد أثناء ممارسة الاختبارات.
- قوانين ونظام الاختبار: من الصعوبة قياس المهارات العليا لجميع الطلاب، كون هذا النظام للاختبارات المحوسبة ذات سمة موضوعية، مما يصعب عملية تصحيح الأسئلة المقالية ويزيد ذلك من أعباء هذا النوع من الاختبارات.

وتزخر المؤتمرات والمجلات البحثية المتخصصة في مجال تقنيات التعليم بالعديد من الدراسات المرتبطة بالاختبارات المحوسبة، ومن بين تلك الدراسات دراسة لونز (Lunz, ٢٠٢٠) بحث فاعلية إعادة الاختبار المحوسب على الكمبيوتر بأطوال مختلفة. تم تصميم نموذج الاختبار المستخدم كنموذج إتقان لتحديد ما إذا كان مستوى القدرة المقدرة للممتحن. وتم استخدام نموذج Rasch لمعايرة العناصر وتقدير قياسات الشخص. وقد تمثلت عينة الدراسة في عدد (٧٦٥) طالباً. تم وضع عينة عشوائية من (١٦٢) من هؤلاء الطلاب في حالة الاختبار-إعادة الاختبار المحوسب على الكمبيوتر. أجرى الممتحنون اختبارين متجاورين بنفس مواصفات الاختبار، ولكن عناصر مختلفة (أشكال بديلة بأطوال متفاوتة). مما يدل على أن التمايز بين مقاييس الممتحن قابل للمقارنة بغض النظر عن طول الاختبار أو مجموعة فرعية معينة من العناصر. وقد أظهرت نتائج الدراسة إثبات أن التمييز بين مقاييس الممتحن قابل للمقارنة بغض النظر عن طول الاختبار المحوسب أو مجموعة فرعية معينة من العناصر.

وتناولت دراسة رانييري ونارديي (Ranieri & Nardi, ٢٠١٨) بحث التعرف على تصورات الاختبارات المحوسبة في التعليم العالي وقيود الاختبار المعتمد على الكمبيوتر

(CBT) مقارنةً بالاختبار الورقي التقليدي (PBT). وأجريت الدراسة في جامعة فلورنسا، وقد تمثلت عينة الدراسة في عدد (٦٠٦) طلاب اختار منهم (٤٤٣) العلاج المعرفي السلوكي باستخدام أجهزة الحاسب الآلي الخاصة بهم، بينما فضل (١٦٣) PBT. كما أجاب ثلاثمائة واثنان وسبعون مشاركًا ممن عانوا من العلاج المعرفي السلوكي على استبانة حول تصوراتهم وتفضيلاتهم ومستوى رضاهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب استجابوا بشكل إيجابي للغاية للنظام المحوسب وخاصة عند إمكانية تلقي ردود الأفعال الفورية، وأن هناك علاقة إيجابية موجودة بين المستوى الملموس للكفاءة الذاتية.

بينما تناولت دراسة رستمنجاد (Rostaminezhad, ٢٠١٩) بحث تصورات الطلاب لنقاط القوة والقيود الخاصة بالاختبارات المحوسبة مع التركيز على التغذية الراجعة الفورية، تم إجراء مراجعة منهجية للأدبيات على (٤٠) دراسة تم نشرها بين عامي (٢٠١٠ – ٢٠١٨) وقد أظهرت نتائج الدراسة والأدبيات والبحوث حول الاحتفاظ بالطلاب في بيئات التعلم عبر الإنترنت مع استخدام أنظمة الاختبارات المحوسبة.

كما هدفت دراسة (Alessio et al., ٢٠١٧) إلى بحث تأثير المراقبة على درجات الاختبار الإلكتروني عبر الإنترنت، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٧) طالباً مسجلين في الدورة التدريبية عبر الإنترنت، وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن الاختبارات الإلكترونية الغير خاضعة للرقابة تتعرض للخطر بسبب كثرة الغش الغير مكتشف والذي ينتج عنه درجات أعلى بشكل مصطنع، كما ناقشت الآثار والاقتراحات لدمج التدخلات الإستراتيجية لمعالجة النزاهة الأكاديمية، ومعالجة درجات الاختبار المتباينة، والتحقق من صحة معرفة الطلاب في الفصول عبر الإنترنت.

واستهدفت دراسة مارافيتش وآخرين (Maravić et al., ٢٠١٦) بحث فاعلية الاختبارات التكيفية المحوسبة في تقييم المعرفة للغة البرمجة، وقد تمثلت عينة الدراسة في عدد (١٩٩) طالباً بمتوسط عمر (٢٠) عاماً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين عملوا في

اختبار التكيف المحوسب متوسط درجاتهم أعلى من الطلاب الذين أجروا الاختبار التقليدي.

وتناولت دراسة جولين (Gullen, ٢٠١٤) إلى بحث جاهزية الاختبارات الإلكترونية المرتبطة بنهج المعايير الأساسية المشتركة للطلاب، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (٥٠٠) طالب من طلاب الصف الثالث ثانوي، وتم عمل الاختبار عبر الإنترنت، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تحديات عند استخدام خطوات وإجراء الاختبارات الإلكترونية عبر الإنترنت، كما أن مشكلة استخدام الأدوات كالمؤشر وشريط التمرير في الاختبارات يعد أحد أبرز تلك المشاكل.

التعليق على الدراسات السابقة المتعلقة بالاختبارات المحوسبة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة أهمية الاختبارات المحوسبة بصفة عامة، وأن هذه الدراسات ركزت على جوانب مختلفة؛ فدراسة لونز (Lunz, ٢٠٢٠) ركزت على تصميم نموذج الاختبار المحوسب المستخدم على الكمبيوتر بأطوال مختلفة، أما دراسة رانييري وناردي (Ranieri & Nardi, ٢٠١٨) ودراسة رستمنجاد (Rostaminezhad, ٢٠١٩) فقد ركزت على تصورات الاختبارات المحوسبة في مؤسسات التعليم العالي، ونقاط القوة والقيود الخاصة بالاختبارات المحوسبة، كما ركزت دراسة مارافيتش وآخرين (Maravić et al., ٢٠١٦) على فاعلية الاختبارات التكيفية المحوسبة في تقييم المعرفة. بينما الدراسة الحالية تناولت موضوع فاعلية اختلاف نمط تصميم الاختبارات المحوسبة على خفض مستوى قلق الاختبار والتحصيل المؤجل لدى طلاب كلية التربية في جامعة طيبة، وتتحدد أهمية هذه الدراسة في تطوير أدوات التقويم من خلال العمل على إيجاد مواطن القوة والضعف لأداء الطلاب والتحصيل العلمي لديهم.

ثانياً: قلق الاختبارات المحوسبة:

تعتبر مراحل التقييم عند الطلاب من المؤشرات العالية والمؤثرة بشكل كبير على القلق لديهم بالرغم من التفاوت في درجة التأثير من طالب لآخر، وخاصة فيما يتعلق بالنواحي الاجتماعية والنفسية، حيث تلعب الاختبارات دوراً مهماً بمراحل التقييم وتعتبر من العناصر الأساسية في عملية التعليم لتحديد مستوى الطلاب ورغباتهم المستقبلية والأكاديمية، ويمكن عزو ذلك لما يترتب عليه من تأثيرات على مكانته في المجتمع وتطلعاته المستقبلية والمهنية.

وتشير العديد من الأدبيات والدراسات والأبحاث ذات الصلة والمتخصص في مجال قلق الاختبارات المحوسبة عند الطلاب، بأنها ظاهرة منتشرة في جميع المراحل التعليمية، ولها تأثيرها على الأداء والتحصيل الأكاديمي، كما تشير الدراسات أيضاً على ضرورة التدخل السريع والعاجل لتبني طرق حديثة في التعامل مع التحديات التي تواجه الطلاب وكيفية مساعدتهم والتغلب على القلق لديهم لتحقيق قدراتهم الحقيقية.(Poorman et al., ٢٠١٩)

ونلاحظ أن الركيزة الأساسية التي تستند عليها الأنظمة التعليمية والتربوية، اعتمادها على قواعد تقييم ناجحة وذات مرونة قابلة للقياس والتقويم وسهلة الاستخدام والتطبيق، لتحقق الأهداف والمعايير ذات التأثير العالمي، فالاختبارات المحوسبة أحد عناصر منظومة التعليم والتعلم المرتبطة بتقييم أداء الطلاب بطرق عديدة بحيث يشعر بالأهمية وما هو مطلوب منه حتى يقوم به دون قلق أو تردد بحرص وجدية واهتمام، كما يجب أن يكون مستعداً لمرحلة التقييم من خلال الاختبار.

كما تشير بعض الأبحاث حول التأثيرات النفسية للاختبار التكيفي المحوسب، أن قلق الاختبار يعتبر شعوراً فطرياً يصيب الغالبية العظمى من الطلاب حينا يمر في مستويات صعبة ذات معامل تأثير عالي، ويكون وجودهم عن بعد من خلال جهاز الحاسب الآلي، فإذا تكرر القلق لدى الطلاب مراراً وبدون أسباب تذكر، تعتبر ذلك سمة تؤثر وبشكل كبير

على حياة الطلاب وتحصيلهم العلمي، مما ينعكس ذلك على زيادة الانفعالات والضغوطات النفسية التي قد يتعرض لها في المواقف التعليمية الأخرى .(Powell, ٢٠٢٠)

كما أن الغالبية العظمى من الطلاب في مختلف دول العالم وبجميع المراحل التعليمية، يشعرون بنوع من الخوف والتوتر حينما يتم الإعلان عن موعد الإختبارات المحوسبة، فهذا القلق يعود لعدة أسباب منها البيئة الإجتماعية والصحة العامة للفرد وبعض من الجينات الوراثية وغيرها ومن الأسباب التي قد تعود للمتعلم نفسه حيث يمكن أن يكون قد تأثر بموقف معين أو هو صاحب شخصية تزداد فيها نسبة القلق في المواقف التي تتطلب فيها مواقف حاسمة وسريعة (Kolski & Weible, ٢٠١٨) ؛ (Daniels & Gierl, ٢٠١٧).

ولا شك بأن القلق عبارة عن شعور يصاحب الفرد بالخوف أو اليأس لعدم الحصول على ما يطمح به من إنجاز أو درجة عالية في الاختبارات أو الرغبة في تحقيق تفوق علمي معين، كل تلك المواقف تولد لديه الشعور بالتوتر والخوف والانفعال والانزعاج والإضطرابات النفسية، التي تنعكس سلباً على القدرة والتركيز عند أداء الإختبار بالشكل المطلوب فتكون الاستجابات غير واضحة ولا مقنعة، لذلك ينبغي على الطلاب تحسين مهاراتهم من خلال أداء الاختبار المحوسب عن طريق زيادة كمية التدريب باستخدام جهاز الحاسب الآلي بشكل كبير ومنتظم ليتم تخفيض مستوى القلق المصاحب لديهم .(Lee & Hopkins, ٢٠٢٠)

ومن الملاحظ بأن مظاهر التنبؤ بقلق الاختبار المحوسب عبر الإنترنت لدى الطلاب، يتم تحديدها بقرب موعد الاختبار، فيزداد لدى الطلاب التوتر وتزداد المطالبة والبحث عن المساعدة الذاتية والرغبة في تأجيل أو تأخير موعد الاختبار، للهروب من المسؤولية، وقد تظهر بعض الانفعالات الفسيولوجية والجسمية الغير طبيعية التي بدورها تؤثر على الجوانب المعرفية والعقلية، فيلاحظ عليه التفكير والشذوذ الذهني والانشغال وعدم التركيز في الاختبار، مما يؤدي إلى الخوف والإحباط وعدم الثقة بالنفس.(Yang et al., ٢٠١٦)

بالإضافة إلى الأعراض النفسية وتأثيرها التفاعلي على الخصائص الشخصية بين الطلاب، هناك بعض الأعراض الأكاديمية ومنها صعوبات التعلم بين الطلاب وكذلك العوامل الصحية مثل ارتفاع في معدل ضربات القلب وعدم الاتزان في ضغط الدم والخمول ووهن في أجزاء الجسم، كذلك عدم انضباط التنفس الناتج من ارتفاع الإفرازات الهرمونية من الغدة الكظرية، ويرافق ذلك الشعور بفقدان عدد من الحواس كالشهية وزيادة في تعرق الجسم والارتعاش وغثيان وجفاف الفم وبرودة في أطراف الجسم (Lufi & Darliuk, ٢٠٢٠؛ Mehdinezhad & Bamari, ٢٠١٥).

كما أن قلق الاختبار المحوسب له عوامل داخلية وخارجية يتأثر بها الطلاب؛ فالعوامل الداخلية كالتحصيل والذكاء، وطرق الاستذكار والاستعداد للاختبار، أما فيما يتعلق بالعوامل الخارجية وتعتبر الأكثر شمولية لكونها تستند على الركائز الأساسية كالمقررات الدراسية، وآلية التصحيح واللجنة المساعدة، ونوع الجنس، والتخصص الدراسي، وعلاقة الطلاب بأعضاء هيئة التدريس، ونحن ندعم الفرضية التي تنص "بأن الممتحنين يمكن أن يتعاملوا مع الموقف المجهد بشكل أكثر فاعلية إذا شعروا أن لديهم بعض السيطرة على مصدر الضغط" (Wise, ٢٠٢٠).

وتشير العديد من الأدبيات والدراسات والبحوث المتخصصة وذات الصلة التي تفسر حالة قلق الاختبارات المحوسبة المرتفعة عند الطلاب مثل دراسة (Powell, ٢٠٢٠)، (Overbaugh, ٢٠٢٠) (سالم،٢٠١٦) بأنها ناتجة عن استجابات الأفراد الغير مرتبطة بالمهام الأساسية المطلوب القيام بها وتنفيذها، فالغالبية العظمى من الطلاب لديهم درجات قلق مرتفعة نتيجة عدم التركيز بالأمور الذاتية المحيطة بهم، بالإضافة إلى امتلاكهم قدرات أقل ومنخفضة عند الاستذكار، وعلى العكس من ذلك الطلاب الذين لديهم القلق المنخفض أو البسيط غالباً يمتلكون التركيز على ما هو مرتبط ومحيط بالمهمة المطلوبة منهم بدرجة عالية ومتقنة.

وعند ملاحظة الباحث لقدرات بعض الطلاب تبين وجود قدرات متفاوتة لديهم في درجات وطرق التكيف مع الاختبارات المحوسبة، فمنهم من يتعامل معها بحكمة للحصول على النتائج الإيجابية التي تساعده على إكساب مزيد من التحصيل العلمي والدرجات والتقديرات العالية والمرتفعة، ومنهم من يتعامل مع الاختبار بأفكار مختلفة وسلبية تؤثر على الأداء التحصيلي، مما ينتج عن ذلك قلق مستمر ودائم قد يستغرق معه عدة سنوات، مما جعل اهتمام الخبراء والباحثين ينصب على معرفة كيفية التعامل مع تلك الحالات النفسية المتعلقة بالاختبارات المحوسبة في العملية التربوية وتوظيفها والاستفادة منها.

وتزخر المؤتمرات والمجلات البحثية المتخصصة في مجال تقنيات التعليم بالعديد من الدراسات المرتبطة بقلق الاختبارات المحوسبة، ومن بين تلك الدراسات دراسة باول (Powell, ٢٠٢٠) والتي تناولت بحث فاعلية اختبار القلق واختبار الأداء تحت طرق الاختبارات التكيفية المحوسبة، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (٢٤) طالباً وطالبة في جامعة إنديانا، وقد أظهرت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات تحصيل الطالب أو بين وسائل القلق في الاختبار تحت طرق الاختبارات الثلاثة التكيفية المحوسبة، كما أن الطلاب الذين فضلوا الاختبارات المحوسبة أقل قلقًا خلال تلك الاختبارات.

كما تناولت دراسة لي (Lee, ٢٠٢٠)بحث فاعلية آثار التدريب على أداء اختبار القدرات المحوسبة والقلق باستخدام الكمبيوتر لدى طلاب جامعة نورث كارولينا، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (٩٢) طالباً، أجريت الدراسة لتحديد ما إذا كان: (١) أداء الاختبار المحوسب سوف يتحسن بشكل كبير وأن مستوى القلق المصاحب سينخفض بشكل كبير عن طريق زيادة مقدار التدريب مع الكمبيوتر قبل الاختبار؛ و(٢) زيادة مقدار التدريب باستخدام الكمبيوتر من شأنه أن يقلل بشكل كبير من الاختلاف بين متوسط مستوى القلق الذي يحدث مع اختبار محوسب ومتوسط مستوى القلق الذي يحدث مع

اختبار الورق والقلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاختلافات بين أداء الاختبار بالقلم الرصاص والورق والمحوسبة قد تكون نتيجة لخطأ بشري وأوجه قصور في برنامج الكمبيوتر.

بينما تناولت دراسة أندرسون وآخرين (Anderson et al., ٢٠٢٠) بحث تأثير قلق الاختبارات الإلكترونية على الطلاب المسجلين في دورات التعلم عن بعد، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (٢٦٣) طالباً. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن أداء الطلاب كان أفضل بشكل ملحوظ وشعروا بقلق أقل من الاختبار الغير خاضعة للرقابة، وأن الاختبارات الخاضعة للمراقبة تكون عالية الدقة وتضمن النزاهة الأكاديمية.

كما استهدفت دراسة كولسكي ويبل (Kolski & Weible, ٢٠١٨) بحث العلاقة المرتبطة بين قلق الاختبار الإلكتروني عند الطلاب من خلال مراقبة الامتحان عبر كاميرات الويب الرقمية، وقد أظهرت نتائج الدراسة استكشاف اعداد المعلمين للسلوكيات التي يمكن أن يتوقعوا رؤيتها من طلابهم أثناء إجراء الاختبارات الإلكترونية. وقد أوصي الباحثان بعدد من التوصيات كان من أهمها إتاحة الفرصة لدمج مواد تعليمية في مجال الدورات التدريبية الخاصة بالتعلم الإلكتروني الخاصة بهم، والتي ساعدت الطلاب على أن يصبحوا أكثر هدوءًا أثناء إجراء الاختبارات عبر الإنترنت.

كما هدفت دراسة رويك وريندجيسين (Roick & Ringeisen, ٢٠١٧) إلى بحث فاعلية الكفاءة الذاتية وقلق الاختبار والنجاح الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (٩٢) طالباً، استخدمت الدراسة الحالية تصميمًا طوليًا للتحقق من بنية تنبؤ قلق الاختبار المحوسب، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية التأثيرات المباشرة على الكفاءة الذاتية على المتغيرات الأخرى.

التعليق على الدراسات السابقة المتعلقة بقلق الاختبارات المحوسبة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة المتعلقة بقلق الاختبارات المحوسبة بصفة عامة، أن هذه الدراسات ركزت على جوانب مختلفة؛ فدراسة باول (Powell, ٢٠٢٠) ركزت على

الأداء وما ينتجه من قلق لدى الطلاب في الاختبارات المحوسبة، أما دراسة لي (Lee, ٢٠٢٠)فقد ركزت على تدريب المتعلمين في أداء اختبار القدرات المحوسبة، كما ركزت دراسة رويك ورينجيسين (Roick & Ringeisen, ٢٠١٧) على تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطلاب لتحقيق النجاح الأكاديمي. بينما الدراسة الحالية ركزت على بعض الجوانب المتعلقة في خفض مستوى قلق الاختبار والتحصيل المؤجل لدى طلاب كلية التربية في جامعة طيبة.

الطريقة والإجراءات

يصف هذا الجزء من الدراسة المنهج العلمي المتبع فيها، ومجتمعها وعينتها، والأداة المستخدمة لجمع بياناتها، وما يتعلق بالأداة من عمليات التأكد من صدقها وثباتها، وطريقة الاستفادة من بياناتها. وتعتبر أدوات الدراسة من عمل الباحث.

منهجية الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث في بناء الاختبار التحصيلي في مقرر التعلم الإلكتروني وتحليله لاستخلاص عناصر المحتوى ومستوياته المعرفية، وقد تم بناء اختبار التعلم الإلكتروني لقياس المستوى المعرفي لدى الطلاب، وفي هذه المرحلة استخدم الباحث المنهج الوصفي؛ لكونه الأكثر مناسبة لإجراءات هذه الدراسة.

كما قام الباحث بدراسة فاعلية اختلاف طريقة تطبيق الاختبار على مستوى القلق والتحصيل المؤجل، ومقارنة الفروقات بين مجموعتي الدراسة (متعددة المؤثرات. أُحادية المؤثرات) وفي هذه المرحلة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المسجلين في مقرر التعلم الإلكتروني في جامعة طيبة بكلية التربية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠١٩/٢٠٢٠). موزعين على

عدد (٧) شعب وتم اختيار المجتمع بطريقة قصدية لتوافر عدد مناسب من الطلاب، وأيضاً وجود الباحث كعضو هيئة التدريس بها، وتعاون الكادر الأكاديمي في الجامعة بتسهيل إجراء هذه الدراسة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة ميسرة، وموزعة على شعبتين بطريقة عشوائية بسيطة، وتكونت العينة من عدد (٦٣) طالباً، تم توزيعهم على مجموعتين، المجموعة الأولى والبالغ عددهم (٣٢) طالباً والتي طبق عليها الاختبار المحوسب (متعددة المؤثرات) من خلال الوسائط السمعية والبصرية، والمجموعة الثانية تكونت من (٣١) طالباً والتي طبق عليها الاختبار المحوسب (أُحادية المؤثرات) من خلال المؤثرات البصرية.

ولأغراض التحقق من أن المجموعتين متكافئتين، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة والتأكد من ضبط جميع المؤثرات عليها، تم التأكد من تكافؤ المجموعات على الاختبار ومقياس قلق الاختبار والدرجة الكلية، فقد تم استخدام اختبار T-test للتعرف على تكافؤ المجموعات على مقياس قلق الاختبار كما هو مبين في جدول (١).

جدول (١) تكافؤ مجموعات الدراسة في التحصيل ومستوى قلق الاختبار

الأداة	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاختبار	متعددة المؤثرات	١١,٢١	٢,٧٢	٦١	٠,٥٠٩	٠,٦١٣
	أُحادية المؤثرات	١٠,٧٨	٢,٧٠			
مقياس قلق الاختبار	متعددة المؤثرات	٣٩,٨١	٣,٩١	٦١	٠,٧٣٢	٠,٤٧١
	أُحادية المؤثرات	٣٩,٠٩	٤,٠٤			

وتظهر نتائج اختبار T-test في جدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي ومقياس قلق الاختبار مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

أولاً: الاختبارات المحوسبة، وله مستويان وهما:

- متعددة المؤثرات.
- أُحادية المؤثرات.

ثانياً: المتغيرات التابعة، وهما:

- قلق الاختبار.
- التحصيل المؤجل.

أدوات الدراسة:

الاختبار المحوسب:

استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتحديد سبع وحدات تعليمية من مقرر التعلم الإلكتروني وهي: الحاسوب في التعليم، برمجيات الوسائط المتعددة، الإنترنت في التعليم، التعلم عن بعد، التعلم الإلكتروني، أنماط التعلم الإلكتروني، التعلم المدمج، وتم بناء اختبار تحصيلي من نوع الاختبار من متعدد، وقد شارك في بناء الاختبار جميع أعضاء هيئة التدريس في قسم تقنيات التعليم من أسند لهم هذا المقرر وهم أربعة أعضاء، حتى يتسم الاختبار بالمصداقية، كما تم تحديد الأهداف التدريسية لهذه الوحدات السبعة بعد مراجعة جميع وحدات المقرر، والاستعانة بعدد من أعضاء هيئة التدريس وقد توزعت هذه الأهداف التدريسية على جميع الوحدات. وبناء على ذلك تم تصنيف الأهداف التدريسية من قبل أعضاء هيئة التدريس في خمسة مستويات معرفية هي:

التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، ليتم توزيع الأهداف على كل مستوى معرفي وأوزانها النسبية وفقاً للمستويات المعرفية بحسب الوحدات كما هو موضح في جدول (٢).

جدول (٢) جدول مواصفات الاختبار تبعاً للأهداف التعليمية

الدرس	الوزن النسبي	تصنيف الأهداف التدريسية									
		التذكر		الفهم		التطبيق		التحليل		التركيب	
		العدد	العلامة	العدد	العلامة	العدد	العلامة	العدد	العلامة	العدد	العلامة
الدرس١	%١٥	١	١	١	١	٢	٢	١	١	١	١
الدرس٢	%١٥	١	١	٠	٠	٣	٣	١	١	١	١
الدرس٣	%١٧,٥	٠	٠	٢	٢	٣	٣	١	١	١	١
الدرس٤	%١٥	١	١	١	١	٢	٢	١	١	١	١
الدرس٥	%١٥	٠	٠	٢	٢	٢	٢	١	١	١	١
الدرس٦	%١٢,٥	١	١	٠	٠	٢	٢	١	٢	١	١
الدرس٧	%١٠	٠	٠	١	١	١	١	١	١	١	١
المجموع	%١٠٠	٤	%١٠	٧	%١٧,٥	١٥	%٣٧,٥	٧	%١٧,٥	٧	%١٧,٥
توزيع عدد فقرات الاختبار بناء على توزيع الأهداف		٤ فقرات		٧ سبع فقرات		١٥ فقرات		٧ فقرات		٧ فقرات	

صدق المحكمين:

للتأكد من صـــدق الاختبار الظاهري تم عرضـــه على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في مجال تقنيات التعليم والقياس والتقويم والمناهج وطرائق التدريس، وطُلب من المحكمين إعطاء آرائهم والحكم على فقرات الاختبار من حيث الشـمولية والكفاية والوضـوح ومناسبتها لقياس ما صـممت لقياسه وإمكانية حذف أو تعديل أو إضـافة ما يرونه مناسبا فيهـا. وفي ضـــوء اقتراحات المحكمين أجريت بعض التعديلات على الاختبار من حيث

حذف بعض الأسئلة وجمع بعضها داخل المجال المعرفي الواحد، وبعد صياغة الفقرات وترتيبها أصبح الاختبار في هذه المرحلة يتكون من (٣٠) فقرة.

كما تم تطبيق الاختبار على عينة تجريبية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وذلك لتقدير معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار وقد طبق الاختبار عليهم، بهدف استبعاد الفقرات غير المناسبة، وقد تم استخدام رزمة التحليل الإحصائي (SPSS) في معالجة البيانات لاستجابات عينة الدراسة، وجدول (٣) يوضح معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.

جدول (٣): معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
Q١	٠,٣٢	٠,٥٢	Q١٦	٠,٣٢	٠,٥٢
Q٢	٠,٦٣	٠,٨٩	Q١٧	٠,٣١	٠,٦١
Q٣	٠,٣٢	٠,٥٢	Q١٨	٠,٦٣	٠,٦٦
Q٤	٠,٦٣	٠,٦٦	Q١٩	٠,٣٢	٠,٥٢
Q٥	٠,٦٤	٠,٩٨	Q٢٠	٠,٣٥	٠,٧٨
Q٦	٠,٦٣	٠,٨٩	Q٢١	٠,٣٥	٠,٨٠
Q٧	٠,٣٥	٠,٥٢	Q٢٢	٠,٣١	٠,٦١
Q٨	٠,٥٧	٠,٧٥	Q٢٣	٠,٦٦	٠,٨٤
Q٩	٠,٦٥	٠,٧٨	Q٢٤	٠,٣٢	٠,٥٢
Q١٠	٠,٣٦	٠,٧٠	Q٢٥	٠,٦٣	٠,٨٢
Q١١	٠,٦٣	٠,٩١	Q٢٦	٠,٦٣	٠,٩١
Q١٢	٠,٥٩	٠,٩٤	Q٢٧	٠,٥٩	٠,٩٤
Q١٣	٠,٣٥	٠,٧٨	Q٢٨	٠,٣٥	٠,٧٨
Q١٤	٠,٣١	٠,٦١	Q٢٩	٠,٣١	٠,٦١
Q١٥	٠,٦٦	٠,٨٥	Q٣٠	٠,٦٦	٠,٨٥

ويبين جدول (٣) أن معاملات صعوبة الفقرات للاختبار تتراوح بين (٠,٣١-٠.٦٦)، ومعاملات تمييزها تتراوح بين (٠,٥٢ – ٠,٩٤)، وبناءً على المدى المقبول لصعوبة وتمييز الفقرة فقد تكون العدد النهائي من فقرات الاختبار من (٣٠) فقرة.

ثبات الاختبار:

تم التحقق من تقدير معامل الثبات للاختبار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ومعامل ثبات الاختبار والتي بلغت (٠,٨٢١).

حوسبة الاختبار:

تم حوسبة الاختبار من خلال أحد برامج الحوسبة المختصة وهو برنامج الكورس لاب (Coures Lab) وتم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الحاسب الآلي وتقنيات التعليم والتصميم الجرافيكي من أجل الأخذ بالملاحظات والاقتراحات من حيث التصميم والأداء والتنقل وعرض الدرجات ووقت الاختبار.

وللتأكد من ثبات الاتساق الداخلي أيضاً، تم تطبيق الاختبار بنمطية (متعددة المؤثرات، أُحادية المؤثرات) على عينة استطلاعية من أجل حساب معادلة كرونباخ ألفا، فقد بلغ معامل الثبات كرونباخ الفا للاختبار (أُحادية المؤثرات) بواقع (٠,٨٣) أما معامل الثبات كرونباخ ألفا للاختبار (متعددة المؤثرات) بواقع (٠,٨٦)كما يبين ما تم التوصل إليه من نتائج، حيث اعتبرت هذه النسبة مناسبة لغايات هذه الدراسة.

مقياس قلق الاختبار المحوسب:

قام الباحث بالاطلاع والمراجعة لعدد من الأدبيات والدراسات السابقة التي اشتملت عليها الدراسة الحالية، التي اهتمت في بناء مقياس قلق الاختبار المحوسب، مع الاطلاع على عدد من المقاييس التي اشتملت عليها تلك المصادر، وفي ضوء ذلك تم تحديد الهدف من مقياس قلق الاختبار لدى طلاب عينة الدراسة، وقد تكون المقياس من (٢٤) فقرة، وتم تقسيم الاستجابات لدى الطلاب إلى أربعة مستويات (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة).

إجراءات بناء مقياس قلق الاختبار المحوسب:

من خلال مراجعة أسئلة الدراسة وأهدافها وحسب المنهج العلمي المتبع في تصميم الدراسة، اعتمد الباحث في تطوير مقياس قلق الاختبار على الأدب النظري والدراسات والأبحاث المختصة في هذا المجال ذات العلاقة المباشرة بالدراسة الحالية، كما تم تحديد أبعاد البطاقة، والصياغة الإجرائية لفقرات البطاقة.

صدق المحكمين لمقياس قلق الاختبار:

تم عرض مقياس قلق الاختبار على مجموعة من المحكمين في تخصص تقنيات التعليم، القياس والتقويم، علم النفس، المناهج والتدريس، الإرشاد النفسي وذلك من أجل:

- سلامة الصياغة اللغوية.
- درجة ارتباط الفقرة بالمجال السلوكي لقلق الاختبار.
- مدى انتماء الفقرة للمقياس.
- مناسبة الفقرات للفئة المستهدفة.
- إضافة ما يرونه مناسباً.
- حذف ما يرونه مناسباً.

معاملات الارتباط:

لاستخراج دلالات صدق بطاقة مقياس قلق الاختبار، تم استخراج معاملات ارتباط الفقرات لبطاقة الملاحظة حيث طبقت الأداة على عينة استطلاعية من الطلاب وهم من خارج عينه الدراسة، وأن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة الصدق لكل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات الارتباط لفقرات مقياس قلق الاختبار

م	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	م	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط
١	.٠٠٠	٠,٨٩**	١٣	.٠٠٠	٠,٩١**
٢	.٠٠٩	٠,٦٩**	١٤	.٠٠٣	.٧٠**
٣	.٠٠٠	٠,٨٧**	١٥	.٠٠٠	.٨٤**
٤	.٠١١	٠,٦٥**	١٦	.٠٠٠	.٨٦**
٥	.٠٠٠	٠,٨١**	١٧	.٠٠٠	.٨٣**
٦	.٠٠٨	٠,٧٧**	١٨	.٠٠٠	.٨٨**
٧	.٠٠٦	٠,٧٥**	١٩	.٠١٧	.٦٠**
٨	.٠٠٠	٠,٩٠**	٢٠	.٠٠٣	.٧٠**
٩	.٠٠٠	٠,٩٢**	٢١	.٠٠١	.٧٥**
١٠	.٠٠٠	٠,٨٦**	٢٢	.٠٠٠	٠,٨٦**
١١	.٠١٩	٠,٦٢**	٢٣	.٠٠٣	٠,٨٨**
١٢	.٠٠٧	٠,٧٣**	٢٤	.٠٠٠	٠,٨١**

إجراءات تطبيق الدراسة:

في هذه الدراسة تم القيام بالإجراءات الآتية:

- تحديد موضوع الاختبار.
- تحديد محاور وفقرات الاختبار.
- مراجعة الدراسات والأبحاث السابقة والإطار النظري المرتبط بالدراسة.
- تحديد مجتمع وعينة الدراسة.
- تحديد الخبراء في هذه الدراسة.
- صياغة الاختبار بصورته النهائية.
- تجهيز الاختبار (ورقي، إلكتروني).
- الحصول على موافقة القسم والكلية من أجل تسهيل مهمة الباحث في إجراء الدراسة الفعلية الإجرائية على طلاب البكالوريوس في مقرر التعلم الإلكتروني.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من أجل الاطلاع على الفاعلية وأخذ الملاحظات ذات العلاقة بالجانب التطبيقي والتقني والعمل على تعديلها.

- الوصول إلى الصورة النهائية للأدوات.
- تطبيق الاختبار النهائي على عينة الدراسة.
- جمع البيانات وتدوينها، وإدخالها إلى البرنامج الإحصائي SPSS.
- الحصول على النتائج وتحليلها.
- مناقشة النتائج والوصول إلى التعميمات والتوصيات.

نتائج الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية اختلاف نمط تصميم الاختبارات المحوسبة على خفض مستوى قلق الاختبار والتحصيل المؤجل لدى طلاب كلية التربية في جامعة طيبة وذلك من خلال الاجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما فاعلية اختلاف نمط عرض الاختبار (أُحادية المثيرات، متعددة المثيرات) على مستوى التحصيل المؤجل لدى طلاب كلية التربية في جامعة طيبة؟.

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما يوضح جدول (٥).

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي وحسب متغير نمط الاختبار

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
متعددة المثيرات	٢٥,٨٧	٢,٠٤٣	٣٢
أُحادية المثيرات	٢٢,٨٣	٣,٠٨٨	٣١
المجموع	٢٤,٣٨	٣,٠٠٧	٦٣

يبين جدول (٥) وجود تباينٍ ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي وحسب متغير نمط الاختبار، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) تحليل التباين المصاحب لأثر اختلاف نمط الاختبار المحوسب على التحصيل المؤجل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
نمط الاختبار الإلكتروني	١٤٠,٧٩٦	١	١٤٠,٧٩٦	٢٠,٦١٢	.٠٠٠
الخطأ	٤٠٩,٨٤٨	٦٠	٦,٨٣١		
المجموع	٣٨٠١٠,٠٠٠	٦٣			

يبين جدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=α٠,٠٥) لأثر نمط الاختبار المحوسب على التحصيل المؤجل؛ حيث بلغت قيمة ف (٢٠,٦١٢) وبدلالة إحصائية ٠,٠٠٠))، وجاءت الفروق لصالح نمط الاختبار متعدد المثيرات. وبذلك يتم رفض الفرض الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (=α٠,٠٥) في التحصيل المؤجل لدى طلاب كلية التربية تبعاً لاختلاف نمط عرض الاختبار (أُحادية المثيرات، متعددة المثيرات).

كما تم حساب نسبة الكسب لبلاك للتأكد من فاعلية الاختبار المحوسب بمؤثرات متعددة على التحصيل المؤجل لدى طلاب البكالوريوس في كلية التربية في مقرر التعلم الإلكتروني، وقد اعتبر بلاك أن الحد الفاصل لاعتبار التطبيق فعالاً هي (١,٢). كما يوضح ذلك جدول (٧).

جدول (٧) نتائج معادلة" بلاك " لفاعلية الاختبار المحوسب بمؤثرات متعددة على التحصيل المؤجل لدى طلاب كلية التربية

المتغير	متوسط الدرجة القبلية	متوسط الدرجة البعدية	الدرجة الكلية	نسبة الكسب
الاختبار	١١,٢١	٢٥,٧٨	٣٠	١,٢٦

يبين جدول (٧) فاعلية الاختبار المحوسب بمؤثرات متعددة على التحصيل المؤجل لدى طلاب البكالوريوس في كلية التربية في مقرر التعلم الإلكتروني.

ولمعرفة حجم أثر فاعلية الاختبار المحوسب بمؤثرات متعددة على التحصيل المؤجل لدى طلاب البكالوريوس في كلية التربية في مقرر التعلم الإلكتروني، قام الباحث بحساب معامل الأثر مربع ايتا η^2 . ويتم تفسير قيمة مربع ايتا (η^2) وفق التقسيم الاتي:

- من ($٠,٠١ \leq \eta^2 < ٠,٠٦$) يكون حجم الأثر قليلاً.
- من ($٠,٠٦ \leq \eta^2 < ٠,١٤$) يكون حجم الأثر متوسطاً.
- من ($\eta^2 \geq ٠,١٤$) يكون حجم الأثر كبيراً.

وكان حجم الأثر كبيراً؛ حيث بلغت قيمة مربع ايتا η^2 (٠,٢٥٩).

السؤال الثاني: ما فاعلية اختلاف نمط عرض الاختبار (أُحادية المثيرات، متعددة المثيرات) على مستوى قلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية في جامعة طيبة؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما يوضح جدول (٨).

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الاختبار وحسب متغير نمط الاختبار

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
متعددة المثيرات	٨٥,٠٦	٣,٣٠١	٣٢
أُحادية المثيرات	٤٥,٨٠	٣,٨٩٣	٣١
المجموع	٦٥,٧٤	٢٠,١٠٣	٦٣

يتضح من جدول (٨) وجود تباينٍ ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الاختبار وحسب متغير نمط الاختبار، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) تحليل التباين المصاحب لأثر اختلاف نمط الاختبار المحوسب على قلق الاختبار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
نمط الاختبار الإلكتروني	٢٣٥٩٠,٥٥٢	١	٢٣٥٩٠,٥٥٢	٢٦٤٩,١٨٦	.٠٠٠
الخطأ	٥٣٤,٢٩٠	٦٠	٨,٩٠٥		
المجموع	٢٩٧٣٧٨,٠٠٠	٦٣			

يبين جدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=α٠,٠٥) لأثر نمط الاختبار المحوسب على قلق الاختبار؛ حيث بلغت قيمة ف (٢٦٤٩,١٨٦) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠)، وجاءت الفروق لصالح نمط الاختبار متعدد المثيرات. وبذلك يتم رفض الفرض الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (=α٠,٠٥) في مستوى القلق لدى طلاب كلية التربوية تبعاً لمتغيرات اختلاف نمط عرض الاختبار (أُحادية المثيرات، متعددة المثيرات).

كما تم حساب نسبة الكسب لبلاك للتأكد من فاعلية الاختبار المحوسب بمؤثرات متعددة على مستوى قلق الاختبار لدى طلاب البكالوريوس في كلية التربية في مقرر التعلم الإلكتروني، وقد اعتبر بلاك أن الحد الفاصل لاعتبار التطبيق فعالا هي (١,٢). وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) نتائج معادلة" بلاك " لفاعلية الاختبار المحوسب بمؤثرات متعددة على مستوى قلق الاختبار لدى طلاب البكالوريوس في كلية التربية في مقرر التعلم الإلكتروني

المتغير	متوسط الدرجة القبلية	متوسط الدرجة البعدية	الدرجة الكلية	نسبة الكسب
الاختبار	٣٩,٨١	٨٥,٠٦	٩٦	١,٢٧

ولمعرفة حجم أثر فاعلية الاختبار المحوسب بمؤثرات متعددة على مستوى قلق الاختبار لدى طلاب البكالوريوس في كلية التربية في مقرر التعلم الإلكتروني، قام الباحث بحساب معامل الأثر مربع ايتا η^2. ويتم تفسير قيمة مربع ايتا (η^2) وفق التقسيم الاتي:

- من (٠,٠١ ≤ η^2 < ٠,٠٦) يكون حجم الأثر قليلاً.

- من (٠,٠٦ ≤ η^2 < ٠,١٤) يكون حجم الأثر متوسطاً.
- من (η^2 ≥ ٠,١٤) يكون حجم الأثر كبيراً.

وكان حجم الأثر كبيراً؛ حيث بلغت قيمة مربع ايتا (η^2 ٠,٩٦٨).

مناقشة النتائج:

مناقشة نتيجة السؤال الأول:

كما يمكن تفسير السبب المحتمل للتأثير الإيجابي بشكل ملحوظ لتعدد المؤثرات (سمعية وبصرية) على تعلم الطلاب من خلال نظام معالجة المعلومات الذي يتكون من قناتين: قناة للعناصر المرئية وقناة أخرى لمعالجة العناصر السمعية، وعندما يتم تقديم المعلومات إلى العين (الصورة والنص)، يبدأ الطلاب في معالجة تلك المعلومات في القناة البصرية، وعندما يتم عرض المعلومات على الأذنين (الصوت)، يبدأ الطلاب في معالجة تلك المعلومات في القناة السمعية، ووفقا لدراسة ماير (Mayer, ٢٠٠٨) فقد أشار الى أن البشر لديهم محدودية القدرات في كمية المعلومات التي يمكن معالجتها في كل قناة في وقت واحد.

وعندما تعرض المعلومات بشكل مرئي وسمعي مع بعضها البعض وفي نفس الوقت، تتم معالجة المعلومات من خلال القناتين بشكل متوازن، فلا توجد قناة من القنوات (البصرية، السمعية) محملة فوق طاقتها، بحيث أن الصورة تدخل من خلال العينين، ويتم معالجتها في القناة البصرية التصويرية، في حين أن الكلمة المنطوقة تدخل من خلال الأذنين، ويتم معالجتها في القناة السمعية اللفظية.

وهذه النتيجة واضحة في نتائج الدراسة وتتفق مع دراسة كل من (Nardi & Ranieri, ٢٠١٩)، (Rostaminezhad, ٢٠١٩)، (Simanjuntak, ٢٠١٧)، (Maravić et al., ٢٠١٦) حيث ظهر أثر استخدام الصورة والصوت على اختبار مبحث الحاسوب على أداء الطلاب، وأن

الطلاب الذين تقدموا للاختبار المحوسب من خلال الصورة والصوت كانت النتائج لديهم في الاختبار أفضل من الطلاب الذين استخدموا النص والصورة فقط.

ووفقا للنظرية المعرفية للتعلم من خلال الوسائط المتعددة، لا يمكن تحقيق العمليات المطلوبة للتعلم بالكامل عندما تكون القناة المرئية مفرطة في التحميل؛ أي عندما يتعلم الطلاب الذين يستخدمون الصورة والصوت أفضل مقارنة بالطلاب الذين يستخدمون أسلوب النص والصورة.

فالصورة والنص يتنافسان على الموارد المعرفية المحدودة في القناة البصرية لأن كليهما يدخل من خلال العينين، وفي هذه الحالة فإن الصورة المرئية مع النص المكتوب المطبوع قد يؤدي إلى زيادة الحمل على القناة البصرية بينما تبقى القناة السمعية غير مستخدمة.

فالاختبار المحوسب الذي عرض من خلال طريقة الصورة والنص أدى إلى الحدّ من القدرات المعرفية للطلاب في القناة البصرية؛ لأن المعلومات جميعها دخلت من خلال القناة البصرية فقط، فعرض الاختبار من خلال هذه الحالة يؤثر على قدرة القناة البصرية في معالجة المعلومات مما قد يؤدي إلى حمل زائد عليها بينما بقيت القناة السمعية غير مستخدمة وهذا سوف يؤثر سلبا على معالجة المعلومات.

وعلاوة على ذلك، فالطلاب الذين يستخدمون الاختبار بالوسائط البصرية كان لديهم تشتّتُ انتباه بين مصادر المعلومات (Mayer, ٢٠٠٨)، وكان عليهم تبديل انتباههم ذهابا وإيابا بين النص المطبوع والصورة، التي زادت الحمل المعرفي على القناة، وعندما يعرض الطلاب نصاً مطبوعاً وصورةً متزامنةً، يجب معالجتهما في البداية في القناة البصرية، وبما أنّ قدرة كل قناة محدودة، فإنّ النص المطبوع والصور تتنافس على نفس الاهتمام البصري، فعندما يركز البصر على النص المطبوع لا يمكنه في نفس الوقت أن يركز على الصورة والعكس صحيح، فحين يركز البصر على الصورة لا يمكنه في الوقت نفسه أن يركز على النص المطبوع وهكذا. وعلى الرغم من تقديم المعلومات، قد لا يكون المتعلمون قادرين على

التركيز الكافي على كل ذلك؛ لأن قنواتهم البصرية تصبح مثقلة ومحملة بشكل زائد عن قدرتها وبالتالي عدم قدرتها على معالجة المعلومات.

مناقشة نتيجة السؤال الثاني:

أظهرت النتائج أن الطلاب الذين تقدموا للاختبار المحوسب من خلال المؤثرات المتعددة (سمعية، وبصرية) كانت درجة مستوى قلق الاختبار لديهم أفضل من الطلاب الذين تقدموا للاختبار المحوسب بمؤثر واحد (بصري)؟

لذلك تبين أن الطلاب الذين تقدموا للاختبار المحوسب من خلال المؤثرات البصرية (تشتت الانتباه) أثّر ذلك على دمج النص المطبوع مع الصورة على نتيجة الاختبار، لذلك أصبح لدى الطلاب حملاً زائداً في القناة البصرية عندما يتعين عليهم معالجة المؤثرات البصرية في نفس الوقت؛ وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Powell, ٢٠٢٠)، (Wise, ٢٠٢٠)، (Roick & Ringeisen, ٢٠١٧). وبما أنّ استخدام المؤثرات البصرية شيء أساسي في التعلم، وحب العمل على تصميم الاختبار المحوسب بطريقة تقليل الحمل الزائد على القناة البصرية، كما يضاف إلى ذلك أنّ هذه النتيجة قد تعزى إلى أنّ الذاكرة العاملة لمعالجة المعلومات اللازمة للمهام المعرفية في الاختبار المحوسب، حيث أن استخدام الوسائط السمعية والبصرية يتم معالجتها في الذاكرة العاملة بشكل أفضل مقارنة مع استخدام الوسائط البصرية فقط، لذلك تكون معالجة المعلومات غير فعالة في الذاكرة العاملة، مما يؤثر على القدرة في معالجة المعلومات وتكون المعالجة المعرفية غير مستقرة مما يؤدي إلى فقدانها أو نسيانها.

وهذا بدوره يؤثر على مستوى قلق الاختبار لدى الطلاب حيث أن معالجة المعلومات بشكل أفضل من خلال المؤثرات المتعددة (الوسائط السمعية والبصرية) فتبقى الذاكرة العاملة متفرغة لمعالجة المعلومات المعروضة في الاختبار، أما في المثيرات البصرية تكون درجة

معالجة المعلومات الواردة في الاختبار أقل مما قد يؤدي إلى ارتفاع في درجة قلق الاختبار لدى الطلاب الذي قد ينعكس على أدائهم بشكل عام.

التوصيات

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

١-الاستفادة من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وتوظيفها فيما يرتبط بأهمية وضرورة تطوير مداخل وأساليب الاختبارات المحوسبة وأنظمتها، لطلاب جامعة طيبة والمتخصصين في مجال تقنيات التعليم والمعلومات بصفة خاصة، والمجالات الأخرى على وجه العموم.

٢-ضرورة تبني مؤسسات التعليم العالي في مقرراتها التعليمية على أنظمة الاختبارات المحوسبة بكافة طرقها وأشكالها المختلفة (نص- نص وصوت وصورة- نص وصورة- صورة وصوت) والتي تم تصميمها بناءً على نظرية التعلم بالوسائط المتعددة ووفقا لنظام معالجتها، للاستفادة منها في تقديم اختبارات تتسم بالمرونة بعيداً عن روتين الاختبارات التقليدية.

٣-إقامة الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة؛ لإكسابهم مهارات استخدام وتصميم الاختبارات المحوسبة بمؤثرات متعددة تعتمد على آلية الوسائط السمعية والبصرية للارتقاء بكفاءة التعليم.

٤-نشر ثقافة الوعي بالاختبارات المحوسبة لدى طلاب جامعة طيبة، وأهميتها في توجيه البحوث والدراسات التربوية والأكاديمية في كافة المجالات العامة، ومجال تقنيات التعليم على وجه الخصوص.

المراجع

العمري، محمد، وعيادات، يوسف. (٢٠١٦). تصورات اعضاء هيئة التدريس والطلبة حول الاختبارات المحوسبة في العملية التعليمية التعلمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٢(٤)، ٤٦٩ – ٤٧٨.

سالم، هبة. (٢٠١٦). قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، ٣(١)، ٣٢٧-٣٥٦.

الخزي، فهد. (٢٠١٣). اثر قلق الاختبارات الإلكترونية على الأداء في الاختبارات الإلكترونية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٣٣ ٥٨ – ٩٠.

بدوي، محمد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح في التعليم الإلكتروني لتنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية والاتجاه نحو التقويم الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا. المجلة الدولية التربوية المتخصصة ٣(٥)١٤٦-١٧٦.

References:

Alessio, H., Malay, N., Maurer, K., Bailer, A. & Rubin, B. (٢٠١٧). Examining the Effect of Proctoring on Online Test Scores. Online Learning Journal, ٢١(١),.

Al-khazi, Fahad. (٢٠١٣). The effect of electronic test anxiety on performance in electronic tests. International Journal of Educational Research, ٣٣ ٥٨-٩٠.

AL-Omari, Muhammad, and Eydat, Youssef. (٢٠١٦). Perceptions of faculty members and students about computerized tests in the teaching-learning process. The Jordanian Journal of Educational Sciences, ١٢ (٤), ٤٦٩-٤٧٨.

Anderson, K., Peters, M. & Willis, J. (٢٠٢٠). Distance Learning Mathematics Courses and Testing Environments: Academic Integrity and Test Anxiety. In D. Schmidt-Crawford (Ed.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. ٢١٠-٢١٥). Online: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Badawi, Muhammad. (٢٠١٤). The effectiveness of a proposed program in e-learning to develop the skills of designing electronic tests and the trend towards electronic evaluation among graduate students. International Journal of Specialized Education ٣ (٥) ١٤٦-١٧٦.

Chaiyasoonthorn, W. (٢٠١٩). Decision Making in Selecting Mobile Payment Systems. International Association of Online Engineering. Retrieved June ٢٧, ٢٠٢٠ from https://www.learntechlib.org/p/٢١٦٥٧٢/.

Dahdouh, K., Dakkak, A., Oughdir, L. & Messaoudi, F. (٢٠١٨). Big Data for Online Learning Systems. Education and Information Technologies, ٢٣(٦), ٢٧٨٣-٢٨٠٠. Retrieved June ٢٦, ٢٠٢٠ from https://www.learntechlib.org/p/١٩١٦٠٧/.

Daniels, L.M. & Gierl, M.J. (٢٠١٧). The impact of immediate test score reporting on university students' achievement emotions in the context of computer-based multiple-choice exams. Learning and Instruction, ٥٢(١), ٢٧-٣٥. Elsevier Ltd.

Gullen, K. (٢٠١٤). Are Our Kids Ready for Computerized Tests?. Educational Leadership, ٧١(٦), ٦٨-٧١. Retrieved November ١٣, ٢٠٢٠ from https://www.learntechlib.org/p/١٥٣٥٩٧/.

Kolski, T. & Weible, J. (٢٠١٨). Examining the Relationship between Student Test Anxiety and Webcam Based Exam Proctoring. Online Journal of Distance Learning Administration, ٢١(٣),.

Lee, J.A. & Hopkins, L.(٢٠٢٠). The Effects of Training on Computerized Aptitude Test Performance and Anxiety. Retrieved June ٢٨, ٢٠٢٠ from https://www.learntechlib.org/p/١٣٧٢٥٦/.

Lin, L. (٢٠٢٠). An Evaluation System and Its Model for Educational Competitiveness of Universities. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), ١٥(١١), ١٨٨-٢٠١. Kassel, Germany: International Journal of Emerging Technology in Learning.

List, J.A., Livingston, J.A. & Neckermann, S. (٢٠١٨). Do financial incentives crowd out intrinsic motivation to perform on standardized tests?. Economics of Education Review, ٦٦(١), ١٢٥-١٣٦. Elsevier Ltd.

Lu, H., Hu, Y.p., Gao, J.j. & Kinshuk. (٢٠١٦). The effects of computer self-efficacy, training satisfaction and test anxiety on attitude and performance in computerized adaptive testing. Computers & Education, ١٠٠(١), ٤٥-٥٥. Elsevier Ltd.

Lufi, D. & Darliuk, L. (٢٠٢٠). The interactive effect of test anxiety and learning disabilities among adolescents. International Journal of Educational Research, ٤٣(٤), ٢٣٦-٢٤٩. Elsevier Ltd.

Lunz, M.E. (٢٠٢٠).*Test-Retest* Consistency *of Computer Adaptive Tests*. Retrieved September ٨, ٢٠٢٠ from https://www.learntechlib.org/p/١٤٢٥٧٨/.

Maravić Čisar, S., Čisar, P. & Pinter, R. (٢٠١٦). Evaluation of knowledge in Object Oriented Programming course with computer adaptive tests. Computers & Education, ٩٢(١), ١٤٢-١٦٠. Elsevier Ltd.

Mayer, R.E. (٢٠٠٨). Applying the Science of Learning: Evidence-Based Principles for the Design of Multimedia Instruction. American Psychologist, ٦٣(٨), ٧٦٠-٧٦٩.

Mehdinezhad, V. & Bamari, Z. (٢٠١٥). The Relationship between Test Anxiety, Epistemological Beliefs and Problem Solving among Students. Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal), ٤(١), ٢-٨. University of Alicante.

Nardi, A. & Ranieri, M. (٢٠١٩). Comparing paper-based and electronic multiple-choice examinations with personal devices: Impact on students' performance, self-efficacy and satisfaction. *British Journal of Educational Technology, 50*(٣), ١٤٩٥-١٥٠٦. Wiley.

Naumann, A., Rieser, S., Musow, S., Hochweber, J. & Hartig, J. (٢٠١٩). Sensitivity of test items to teaching quality. Learning and Instruction, ٦٠(١), ٤١-٥٣. Elsevier Ltd.

Nugroho, S., Budiyanto, C. & Budianto, A. (٢٠١٨). Technology Acceptance Model for Examining the Feasibility of a Computer-based Test System (an Indonesian Context). *Indonesian Journal of Informatics Education, 2*(٢), ١٠٥-١١٦. Universitas Sebelas Maret.

Obeidallah, R. & Shdaifat, A. (٢٠٢٠). An Evaluation and Examination of Quiz Tool within Open-Source Learning Management Systems. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), ١٥(١٠), ١٩١-٢٠١. Kassel, Germany: International Journal of Emerging Technology in Learning.

Overbaugh, R.C. (٢٠٢٠). The Effects of Instructional Content, Brief Instructional Activities, and Learning Modality on Teacher Education Students' Computer Anxiety.

Poorman, S.G., Mastorovich, M.L. & Gerwick, M. (٢٠١٩). Interventions for test anxiety: How faculty can help. Teaching and Learning in Nursing, ١٤(٣), ١٨٦-١٩١. Elsevier Ltd.

Powell, Z.E.(٢٠٢٠). Test Anxiety and Test Performance Under Computerized Adaptive Testing Methods. Retrieved June ٢٨, ٢٠٢٠ from https://www.learntechlib.org/p/١٤٥١٦٦/.

Ranieri, M. & Nardi, A. (٢٠١٨). ON PAPER OR ON SCREEN? A STUDY ON THE PERCEPTIONS OF DIGITAL TESTS IN HIGHER EDUCATION. Italian Journal of Educational Technology, ٢٦(٣), ٥٦-٧٠. Ortona, Italy: Edizioni Menabò - Menabò srl.

Roick, J. & Ringeisen, T. (٢٠١٧). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. International Journal of Educational Research, ٨٣(١), ٨٤-٩٣. Elsevier Ltd.

Romi, I. (٢٠١٧). A Model for e-Learning Systems Success: Systems, Determinants, and Performance. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), ١٢(١٠), ٤-٢٠. Kassel, Germany: International Journal of Emerging Technology in Learning.

Rosen, G.A. (٢٠٠٠). Computer-Based Testing: Test Site Security. Presented at National Council on Measurement in Education New Annual Meeting ٢٠٠٠. Retrieved September ٨, ٢٠٢٠ from https://www.learntechlib.org/p/٨٨٢٢١/.

Rossano, V., Pesare, E. & Roselli, T. (٢٠١٧). Are Computer Adaptive Tests suitable for assessment in MOOCs. Journal of e-Learning and Knowledge Society, ١٣(٣),. Italian e-Learning Association.

Rostaminezhad, M. (٢٠١٩). Students' Perceptions of the Strengths and Limitations of Electronic Tests Focusing on Instant Feedback. Journal of Information Technology Education: Research, ١٨(١), ٥٩-٧١. Informing Science Institute.

Salem, Heba. (٢٠١٦). Test anxiety and its relationship to the locus of control, psychological stress and academic achievement among students of the College of Education, University of Hail, Saudi Arabia. Journal of Educational Sciences, ٣ (١), ٣٢٧-٣٥٦.

Sattar, Z. (٢٠١٩). A Practical E-Test System. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), ١٤(٢١), ١١٠-١٢٢. Kassel, Germany: International Journal of Emerging Technology in Learning. Retrieved June ٢٧, ٢٠٢٠ from https://www.learntechlib.org/p/٢١٧٢٠٥/.

Shdaifat, A. & Obeidallah, R. (٢٠١٩). Quiz Tool Within Moodle and Blackboard Mobile Applications. International Association of Online Engineering.

Simanjuntak, V. (٢٠١٧). Relations Entrance Test Interview with Learning Outcomes. Journal of Education, Teaching and Learning, ٢(٢), ١٩٧-٢٠٠. STKIP Singkawang.

Wise, S.L. (٢٠٢٠). The Role of Anxiety in Examinee Preference for Self-Adapted Testing. Retrieved June ٢٩, ٢٠٢٠ from https://www.learntechlib.org/p/١٤٧١٨٩/.

Wulansari, A., Kumaidi, K. & Hadi, S. (٢٠١٩). Two Parameter Logistics Model with Lognormal Response Time for Computer-based Testing. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), ١٤(١٥), ١٣٨-١٥٨. Kassel, Germany: International Journal of Emerging Technology in Learning.

Yang, Y., Taylor, J. & Cao, L. (٢٠١٦). The ٣ x ٢ Achievement Goal Model in Predicting Online Student Test Anxiety and Help-Seeking. The Journal of Distance Education / Revue de l'ducation Distance, ٣١(١),. Athabasca University Press.

Zolait, A. & El, S. (٢٠١٩). Automated Test Paper Generation Using Utility Based Agent and Shuffling Algorithm. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies, 14*(١), ٦٩-٨٣. IGI Global. Retrieved June ١٢, ٢٠٢٠ from https://www.learntechlib.org/p/١٨٥٥٢١/.

تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر قادة المدارس ومشرفي العلوم الشرعية

إعداد

د. محمد عوض محمد السحاري

الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك خالد

د. محمد زيدان عبد الله آل محفوظ

الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك خالد

DOI: 10.36046/2162-000-005-004

المستخلص

هدف البحث بناء قائمة بمبادئ التعلم النشـــط وتعرف درجة توافرها لدى معلمي العلوم الشـــرعية، وتعرف الفروق بين متوســـطات تقدير درجة اســـتجابات مشـــرفي العلوم الشرعية وقادة المدارس نحو توظيف مبادئ التعلم النشط أثناء الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشـرعية. واسـتخدم البحث المنهج الوصـفي والاسـتبانة أداةً للبحث، وتمثلت عينة البحث من (١٤) مشـرفاً للعلوم الشـرعية و(٣٠) من قادة المدارس، ومن أهم النتائج: توافر مبادئ التعلم النشـــط للمحاور: التخطيط، التنفيذ، التقويم بدرجة متوســـطة لجميع المحاور، وأعلى المبادئ توافراً للتخطيط كان بدرجة مرتفعة جداً للمبدأ يهيء المواد التعليمية المثيرة لاهتمام الطلاب وتســـاعدهم على عملية الاكتشـــاف، وأقل المبادئ توافراً كان بدرجة ضـــعيفة للمبادئ: يخطط لتوجيه المتعلمين ويســـاعدهم على اكتشـــاف الحقائق والمعارف، يصـــمم أنشـــطة متنوعة تتوافق مع قدرات ورغبات المتعلمين، تصـــميم مهام تعليمية تتوافق مع اهتمامات وحاجات المتعلمين. وأعلى المبادئ توافراً للتنفيذ كان بدرجة مرتفعة جداً لمبدأ يوجه المتعلمين للتأمل في ممارســـات ونتائج عملية التعلم، وأقل المبادئ توافراً كان بدرجة ضـعيفة جداً للمبدأين يشـجع المتعلمين على اسـتمرارية التعلم، يصـحح الفهم الخاطئ لدى المتعلمين. وأعلى المبادئ توافراً للتقويم كان بدرجة مرتفعة للمبدأين يســـتخدم أدوات تقويم تتصـــف بالواقعية، يتيح المجال للطلاب للمشـــاركة في أنشـــطة ومبادرات تقويم ذاتية، وأقل المبادئ توافراً كان بدرجة ضعيفة للمبدأ يقدم التعزيز المناسب لتحفيز المتعلمين. ودرجة توافر مبادئ التخطيط والتقويم أعلى من وجهة نظر قادة المدارس. وتوافر مبادئ التنفيذ كانت أعلى من وجهة نظر المشـــرفين. وأشـــارت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير درجة استجابات مشرفي العلوم الشرعية وقادة المدارس نحو توظيف مبادئ التعلم النشط أثناء الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية.

الكلمات المفتاحية: تقويم الأداء التدريسي– مبادئ التعلم النشط

مقدمة

تهتم الدول المتقدمة بنظمها التعليمية، وتعطي الاهتمام الأكبر للمعلم إيماناً منها بمسؤوليته في إنجاح النظام التعليمي، وتحقق الأهداف المرجوة مرتبط بوجود المعلم الكفء المعد إعداداً جيداً.

لا شك أن المعلم يحتل مركزاً أساسياً في النظام التعليمي، لذا من الضروري الحرص على التطوير أثناء الخدمة، وقيام المعلم بدوره مرتبط بوعيه بالفلسفة التربوية التي توجه النظام التربوي بأن يكون واعياً وملماً بأهداف المؤسسة التعليمية، والتي تجعله يهتم بأداءه التدريسي وبالنشاط المصاحب؛ لأهميته في تشكيل شخصيات التلاميذ في سلوكهم وقيمهم واتجاهاتهم (الناقة، ٢٠٠٩، ٣٥٠).

وعملية تقويم الأداء التدريسي للمعلم يجب أن تعطي الأهداف المناسبة اللازمة التي تعد المرجع الرئيس في بناء وتنفيذ برامج تأهيل وتطوير المعلم (الكلثم، ٢٠١٣، ٢٥). ومن بين الأهداف التي يمكن أن تساهم في التحسين من قدرة المعلم على التدريس، تلك المعلومات التي يمكن الاستفادة منها في تطوير وتنمية قدرات المعلم.

وحيث يوجد ارتباط قوي بين الأداء في النظام التعليمي الذي يرتكز على أداء المعلمين، حيث يعتمد هذا النظام الاعتماد الكلي على المعلم في تحقيق الأهداف التربوية التي يتنباها هذا النظام التعليمي والتعامل معها والعمل على تطويرها ومن ثم تقييم النواتج التعليمية.

ويُعد تقويم الأداء التدريسي للمعلمين هو الخيار الأمثل أمام القائمين على التربية والتعليم؛ للتعرف على جوانب القصور والضعف في مختلف المجالات المهنية والتربوية والعلمية للمعلم، من خلال وسائل تقويمية متنوعة لمساعدته على النهوض بأدائه وتطوير قدراته ومهاراته؛ لدوره وأثره في تعديل سلوك طلابه (النور، ٢٠٠٧، ٧٩).

ويزيد هذا الاهتمام باهتمام الدراسات والأبحاث؛ حيث استهدفت العديد من الدراسات السابقة والبحوث تقويم الأداء التدريسي للمعلم كأساس لتطوير وتحسين أداءه التدريسي، لما في ذلك من تأثير على كافة أبعاد العملية التعليمية، كدراسة العلي (٢٠٠٧)، ودراسة الناقة (٢٠٠٩)، ودراسة الكلثم (٢٠١٣)، ودراسة الزنيدي (٢٠١٤).

ولمعلم العلوم الشرعية دور رئيس في بيئة الظروف التعليمية التفاعلية داخل الغرفة الصفية؛ القادرة على إحداث التغيرات المناسبة والمرغوبة في سلوك الطلاب حيث يمتلكها المعلم أكثر من أي متغير آخر يمكن أن يؤثر أيضاً على العملية التربوية، وهو المنفذ الأول الحقيقي لتنفيذ المنهج، وله أن يستخدم الطرق والتي قد تعينه في استثارة الهمم والدافعية لدى الطلاب للتعلم (الديحان، ٢٠٠١، ٤٩).

يمس التطور السريع والمتغيرات المتلاحقة في المعلومات والمعارف جانبًا هامًا من حياة الإنسان، وتؤيد النظريات نشاط الطالب لكي يقوم بتكوين معارفه الخاصة، وتتكون لدى الطالب المعرفة بنفسه بناء على الخبرات والتجارب والمعارف التي يمر بها (الناقة، العيد، ٢٠٠٩، ٢-٣)، من هنا تتضح الأهمية المتزايدة والحاجة المطردة لمواكبة التطورات السريعة في مجالات الحياة بشكل عام، ومنها مجال المعرفة والتدريس والدعوة ليكون التعليم أكثر فاعلية.

والفلسفة التربوية التي ينطلق منها التعلم النشط تعتمد على الإيجابية والتفاعل من قبل المتعلم في الموقف التعليمي، والتي تتضمن الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تؤدي إلى تفعيل وزيادة هذا الدور للمتعلم؛ ويرتبط التعلم النشط بالأنشطة المختلفة التي يتعامل معها المتعلم، وينتج عنها تغيرات في السلوك تعتمد على المشاركة الفاعلة للمتعلم والإيجابية في الموقف التعليمي الجديد (المحمدي، ٢٠١٨، ٥٨)، يتضح أن التركيز في التعلم النشط لا يكون على اكتساب المعلومات فقط، وإنما يكون التركيز على الطريقة والأسلوب

الذي يكتسب به الطالب المعلومة، والمهارة والقيمة التي اكتسبها أثناء الحصول على المعلومة.

يشارك الطلاب في الأنشطة والمشاريع بفعالية أثناء التعلم النشط، من خلال البيئة التعليمية الغنية والمتنوعة، والتي تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والحوار الهادف البناء المبني على المناقشة والتفكير الواعي والتحليل المستمر، والتأمل العميق، مع وجود معلم قدير أخذ على عاتقه تحمل مسؤولية تعليمهم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه المباشر، والدفع بعجلة التعليم لتحقيق الأهداف المطلوبة للمنهج المدرسي، والتي تهتم وتركز في المقام الأول على بناء الشخصية المتكاملة والمبدعة للطالب (سعادة وآخرون، ٢٠٠٦، ٣٣).

يتطلب التعلم النشط القدرة على التعامل التكنلوجي، مما جعل الكثير من التربويين والمختصين في مجال المناهج يركزون على النهوض بالتعليم واستراتيجياته، لأن المدارس والصفوف الدراسية تظهر فيها الاختلافات في الأفكار والمعتقدات والميول بين الطلاب (الجمل، ٢٠١٧، ١٥) وهذا يتوافق مع ميول الطلاب واتجاهاتهم نظراً لتوجههم نحو التكنولوجيا واستخداماتها، ونحو البيئة التعليمية الغنية بذلك.

أوضحت العديد من الدراسات والبحوث إلى الأهمية التربوية للتعلم النشط في التدريس مثل دراسة الجهيمي (١٤٣٠)، ودراسة البواردي (٢٠١٢)، حيث أكدت على الأهمية التربوية المتزايدة للتعلم النشط في التدريس والصعوبات التي قد تواجه استخداماته.

وفي ضوء ما سبق، جاء البحث لتعرف مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر قادة المدارس ومشرفي العلوم الشرعية.

مشكلة البحث

إن لمعلم العلوم الشرعية دوراً رئيسياً في البيئة التعليمية التفاعلية في الغرفة الصفية؛ نظراً لامتلاكه القدرة على إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك الطلاب أكثر من أي متغير آخر يتعلق بالعملية التربوية، ولأنه المنفذ الحقيقي للمنهج (الديحان، ٢٠٠١، ٤٩)، ويعد تدريس العلوم الشرعية نشاطاً مخططاً يهدف إلى تحقيق نواتج تعليمية مرغوبة لدى الطلاب، لذلك دور معلم العلوم الشرعية لم يعد يقتصر على إلقاء المعلومات، ودور الطالب لا يقتصر على حفظ تلك المعلومات، وبالتالي فإن عليه أن يشارك بفاعلية (علي، ١٤٢٣، ٢٣). علماً بأن مجال تدريس معظم مقررات العلوم الشرعية مازال ينصب على رسم ما ينبغي أن يكون عليه تدريس العلوم الشرعية، دون أن يأخذ في الحسبان الواقع ما هو عليه، مما يؤكد عدم تقويم الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم الشرعية في ضوء مبادئ التعلم النشط. ونظراً لتأثير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم الشرعية على تفاعل الطلاب، واستخدامهم للطرق التدريسية المعتادة، حيث أكدت دراسة المالكي (١٤٣٣) على أن التدريس المعتاد والمستخدم من قبل معلمي العلوم الشرعية أدى إلى ضعف التفاعل بينهم وبين طلابهم، مما يؤكد أهمية تقويم الممارسات التدريسية والأداء التدريسي لمعلم العلوم الشرعية. وتأكيدًا على أهمية تقويم الأداء التدريسي للمعلمين فقد تناولته العديد من الدراسات كدراسة الغامدي (٢٠٠٢)، والمصري (٢٠٠٥)، لمتغيرات مختلفة عن متغيرات البحث الحالي.

وفي ضوء ما سبق، تتحدد مشكلة البحث في ضوء توصيات ونتائج الدراسات السابقة والبحوث في ضعف أداء معلم العلوم الشرعية، وحاجته إلى ضرورة تطوير وتحسين الأداء التدريسي، وهناك حاجة ماسة إلى بلورة مبادئ مناسبة لتحديد أهم العناصر والأبعاد التي تمثل الأداء التدريسي الجيد، وتشكل الإطار الملائم لتحديد الأدوار التي يقوم بها معلم العلوم الشرعية، علماً بأن الأداء التدريسي المستخدم من قبل معلمي العلوم الشرعية تسببت في ضعف التفاعل بينهم وبين طلابهم، إضافةً إلى ملاحظة الباحثين – في حدود علمهما –

عدم توفر دراسات تقويمية للأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في ضوء مبادئ التعلم النشط. ومشكلة البحث يمكن صياغتها في السؤال الرئيسي التالي:

ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي العلوم الشرعية وقادة المدارس؟ والأسئلة الفرعية للبحث:

١. ما مبادئ التعلم النشط الواجب توافرها لدى معلمي العلوم الشرعية؟

٢. ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي العلوم الشرعية؟

٣. ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر قادة المدارس؟

٤. ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي العلوم الشرعية وقادة المدارس ككل؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مشرفي العلوم الشرعية وقادة المدارس؟

أهداف البحث

تتحدد أهداف البحث فيما يلى:

١. بناء قائمة بمبادئ التعلم النشط اللازمة لتدريس مناهج العلوم الشرعية.

٢. تقييم واقع الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في ضوء مبادئ التعلم النشط.

٣. تعرف الفروق بين استجابات مشرفي العلوم الشرعية وقادة المدارس نحو الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية.

أهمية البحث

وتتحدد الأهمية العلمية لهذا البحث فيما يلي:

١. تكمن الأهمية النظرية لهذا البحث في استعراض الأبحاث والدراسات التي تناولت أداء المعلم والعمل على تطوير هذا الأداء انطلاقاً من الأهمية التي يحظى بها المعلم كونه العنصر المهم في تنفيذ المنهج.

٢. يسهم في توجيه اهتمام القائمين على العملية التعلم نحو تحديد مبادئ التعلم النشط والذي ينعكس بدوره على تطوير الأداء والممارسات التدريسية لمعلمي العلوم الشرعية.

٣. يقدم هذا البحث للجهات المسؤولة عن التقييم، بطاقة تقييم مقترحة لتقويم الأداء التدريسي لمعلم العلوم الشرعية على ضوء مبادئ التعلم النشط.

٤. يساعد هذا البحث معلمي العلوم الشرعية لتعرف أدوارهم المهنية، ومعرفة المهارات التدريسية التي يجب عليهم إتقانها، الأمر الذي يؤدي إلى تعزيز مفهومي التقويم الذاتي والتطوير لديهم.

حدود البحث

التزم الباحثان في إجراء البحث بالحدود التالية:

الحدود الموضوعية: الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في ضوء مبادئ التعلم النشط.

الحدود البشرية والمكانية: اقتصر هذا البحث على معلمي العلوم الشرعية بإدارة التربية والتعليم بمنطقة أبها التعليمية.

الحدود الزمانية: طبق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١هـ/ ٢٠٢٠م.

مصطلحات البحث

الأداء التدريسي:

يعرف الأداء التدريسي بأنه: "سلوك أو جهد مبذول من قبل المعلم لتحقيق الأهداف المنشودة وفقاً لمجموعة القوانين والقواعد المنظمة لعملية (التخطيط، التنفيذ، التقويم). (دياب، البنا، ٢٠٠١، ٣٥). ويعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه: سلسلة من الخطوات والممارسات التي يقوم بها معلم العلوم الشرعية في ضوء مبادئ التعلم النشط قبل الحصة الصفية وأثناءها وتشتمل: التخطيط، التنفيذ، التقويم، إدارة الصف، السلوك الشخصي للمعلم والعلاقة المتبادلة بينه وبين طلابه".

التعلم النشط:

يعرف التعلم النشط بأنه: "أحد طرق التعلم والتعليم والذي يقدم بيئة تربوية غنية بالمثيرات تتيح للطالب إمكانية تعليم نفسه بنفسه وأن يشارك بفاعلية من خلال القراءة والبحث والاطلاع واستخدام المهاراته والقدرات العقلية العليا في التوصل للمعرفة تحت إشراف المعلم وتوجيهاته". (الجمل، ٢٠١٧، ٨).

ويعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه: "طريقة تعليمية تعلمية توظف الإستراتيجيات التعليمية التي تسمح للطالب بالمشاركة الإيجابية الفاعلة في الأنشطة بإيجابية مستخدماً التفكير والتعلم الذاتي من خلال ثلاث مجالات: التعلم الإلكتروني، والإدارة الصفية، وإستراتيجيات، وهي بمجملها تشكل مبادئ التعلم النشط في العملية التعليمية".

مبادئ التعلم النشط:

الأسس التي تقوم عليها الممارسات التعليمية السليمة والتي تدعم التعلم النشط القائم على الاتصال والتواصل والتعاون والتزويد بالتغذية الراجعة (الجمل، ٢٠١٧).

ويعرفها الباحثان: الأسس والممارسات والقدرات والإمكانات لتحقيق أهداف التعلم النشط.

تقويم الأداء التدريسي:

يعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه: رصد الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في ضوء مبادئ التعلم النشط بأبعاده المختلفة، وتحديد مستوى ذلك الأداء وفق تدرج خماسي، ومقارنة أداء المعلم بمعيار مقبول لدى مشرفي العلوم الشرعية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: أدوار معلم العلوم الشرعية:

يتفق الجميع على مكانة المعلم ودوره الكبير والبارز في التربية وغرس القيم والمبادئ في نفوس النشء، ويذكر السمالوطي (١٩٨٠) أن لمعلم التربية الإسلامية ثلاثة أدوار رئيسية: حيث يعد المسؤول عن العملية التعليمية كونه مرشداً وموجهاً لطلابه، ودوره الثاني باعتباره وسيطاً لنقل المعلومات والثقافات لمساعده طلابه في المشاركة بفاعليه في مجتمعهم، ويغرس القيم الصحيحة في نفوس طلابه. ويضيف محمد (٢٠٠٢) أن دور معلم التربية الإسلامية لا يقف عند عملية تدريسه وحدها بل أضاف إليها الكثير من الأعمال؛ فيعتبر وسيلة لنقل المعرفة والمعلومات إلى طلابه، ومساعداً لهم في تنمية مهاراتهم، ويعد المعلم عضو هيئة تدريس يساهم في الأعمال الفنية والإدارية وعليه واجبات تجاه مجتمعه والحفاظ عليه، ويساهم في عملية الإصلاح والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. ويؤكد محمود (٢٠٠٥) ان معلم التربية الإسلامية يتميز بعدة أدوار منها: أن المعلم قادر على حث المتعلمين وتحفيزهم نحو التعلم الذاتي، وقادر أيضاً في بث الروح التعاونية بين المتعلمين، والمعلم المبدع يقوم بإرشاد طلابه وتوجيههم للاهتمام بموضوعات غير مألوفة فضلاً عن اهتمامه بأسئلة طلبته واقتراحاتهم وتدريبهم على التعلم الذاتي.

ثانياً: تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية:

يعد التدريس أحد المناشط التربوية، والتي تحدث بصفة دورية من قبل المعلمين في غرف الصفوف الدراسية على اختلاف مستوياتها، لذا فإن التدريس يجب أن يكون متطوراً مع تطور الفكر التربوي، وتطور مناشط ومؤسسات المجتمع، ويمكن تعريفه على النحو التالي:

الأداء:

ما يفعله الفرد استجابة لمهمة معينة تكون قد فرضت عليه من قبل الآخرون (الرؤساء أو المعلمين) (دياب، البنا، ٢٠٠١، ٣٥)، ويعرف بأنه "السلوك الذي يقوم به الطالب /المعلم الذي يمكن ملاحظته وقياسه وفق بطاقة ملاحظة معدة لذلك (العطاب، ٢٠٠٤، ٦١٠)، ويقصد به هنا ما يمكن أن يقدمه معلم التربية الإسلامية من منهج تعليمي ومنهج خفي مصاحب يمكن من خلاله أن يزود الطلاب ببعض العلوم والمعارف وينمي المهارات لديهم ويغرس القيم في نفوسهم.

التدريس:

يعرف التدريس بأنه عملية اتصال (Teaching as a communication) لإيصال رسالة من المعلم إلى الطالب مثل إيصال المهارات (زيتون، ٢٠٠٣، ٢٣)، كما يعرف التدريس بأنه: "عملية تعاون (Teaching as a cooperation) ما بين المعلم والطالب، يعاون بها المعلم الطالب على تعديل عملية التعلم، وطرق التفكير وشعور وأفعال المتعلم، من خلال عملية تفاعلية وتعاون مشترك بين المعلم والمتعلم.

الأداء التدريسي:

يعتمد الأداء التدريسي على المجالات الرئيسية الثلاث التخطيط والتنفيذ والتقويم؛ حيث أن الأداء التدريسي هو "سلوك وجهد مبذول من المعلم لتحقيق الأهداف المنشودة وفقاً لمجموعة من القواعد والقوانين المنظمة لعملية (التخطيط، الإعداد، وتنفيذ التدريس،

التقويم)". (دياب، البنا، ٢٠٠١، ٣٥). كما أنه الخطوات التي يقوم بها المعلم من الإعداد، التخطيط، التنفيذ، التقويم لتحقيق الأهداف (الزنيدي، ٢٠١٤، ١٤).

المهارات التدريسية لمعلم العلوم الشرعية:

إن نجاح معلم العلوم الشرعية في المدرسة أمر ضروري وأساسي، كما أن لفشله أو لفقده الأثر السلبي في تربية التلاميذ، كما يمكن أن يستغل لتحقيق المجد للطلاب أو للمعلم شخصياً من خلال نجاح طلابه. ويكون ذلك باستخدامه عدة مهارات والتي تجعل من عملية التدريس ناجحة وفعالة ويحقق بذلك أهدافه المنشودة، ومن أهم هذه المهارات ما يلي:

التخطيط للتدريس:

إلمام المعلم بمبادئ التخطيط من المهارات الأساسية لإعداد المعلم المبتكر، وهناك نوعان من التخطيط هما: التخطيط طويل المدى، والتخطيط قصير المدى؛ مثل التحضير للدروس اليومية، وعلى المعلم المبتكر أن يكون قادراً على التخطيط الفعال للتدريس، ويتطلب ذلك العديد من المهارات منها: صياغة الأهداف السلوكية واختيار الأنشطة التدريسية المناسبة، تحليل المحتوى واختيار الأنشطة التدريسية المناسبة، تحديد واختيار أساليب التقويم المناسبة والمرتبطة بالأهداف، اختيار وإعداد الوسائل التدريسية ووسائل التحفيز المناسبة، اختيار طرق التدريس المناسبة (الزنيدي، ٢٠١٤، ٣٢).

مهارة التنفيذ للتدريس:

يتمثل تنفيذ الدرس في المناقشة والعرض للمعلومات والخبرات وإتباع طرق التدريس التي تم تحديدها مسبقاً أثناء التخطيط للدرس، وتتطلب عملية عرض درس في مواد التربية الإسلامية وغيرها عدة مهارات منها:

١. التهيئة أو التمهيد للدرس، فعلى المعلم ألا يبدأ في الدرس حتى يكون الصف منضبطاً تماماً.

٢. تحضير الطلاب وإثارة الدافع لديهم وتشويقهم للتعلم.

٣. إدارة الصف بنجاح.

٤. توزيع الأسئلة الصفية.

٥. التقويم والاستفادة من الدرس، وإعادة وشرح أو مناقشة بعض العناصر إن لزم الأمر قبل الإنتهاء من الدرس.

٦. اختيار وتحديد واستخدام طرق التدريس المناسبة.

٧. توزيع وقت الحصة توزيعًا عادلًا على عناصر الدرس.

٨. التفاعل ومشاركة الطلاب أثناء تنفيذ أو عرض الدرس (علي، ٢٠٠٢، ٢٤).

مهارة تقويم الدرس:

يعد التقويم مكوناً أساسياً في العملية التعليمية بشكل عام، وفي عملية التدريس بشكل خاص، فعن طريقه يمكن التطوير المستمر في عملية التدريس، ويكون لدى المقوم عدد كبير من الأساليب التي يستخدمها في القياس وفي جمع البيانات وتكوين صورة شاملة للتدريس وآثاره، كما أنه لا يوجد أسلوب واحد للتقويم يعد الأحسن في جميع الظروف، فكما هو الحال في كافة عمليات التطوير ربما يكون الأفضل استخدام مجموعة من الأساليب لضمان أن تكون عملية التقويم صادقة ومفيدة قدر الإمكان، كما أنه إذا كان تقويم الطلاب يمثل عنصراً هاماً في عملية تقويم التدريس، فإن تقويم المعلم لذاته أو تقويم الآخرين يعد جانباً مكملاً لتطوير التدريس (قنديل، ١٤٢١، ٢٠٩). ويعرف التقويم التربوي بأنه العملية التي يتم بواسطتها إصدار حكم معين على مدى تحقق الأهداف، واقتراح الوسائل المناسبة (عقل، ٢٠٠١، ٤٤)،

أساليب وطرق تقويم الأداء التدريسي للمعلم:

١. تحليل عمل المعلم للحكم على ما يقوم به فعلاً من مهام، وأدوار، ومهارات.

٢. تحليل التفاعل اللفظي، وغير اللفظي للمعلم داخل حجرة الدراسة.

٣. ملاحظة المعلم والتي تعد من أهم أساليب تقويم المعلم، وتتم من خلال بطاقات أو قوائم ملاحظة يمكن خلالها تقدير مهارات المعلم في تخطيط، وتنفيذ وتقويم عملية التدريس. وتتم ملاحظة المعلم من قبل المشرف التربوي (يوسف، الرافعي، ١٤٢٦، ٢١٦).

ثالثاً: التعلم النشط:

ذكر المربّون والتربويون الكثير من التعاريف لمفهوم التعلم النشط التي اختلفت في صياغتها من جهة، وفي معانيها وتفصيلاتها من جهة أخرى، ومع ذلك لم يكن هنالك اختلاف ملحوظ في جوهرها ونظرتها الواقعية إلى هذا النوع من أنواع التعلم، فيعرف التعلم النشط بأنه "عملية احتواء ديناميكي للمتعلم في الموقف التعليمي والتي يتطلب منه المشاركة والحركة الفعالة تحت الإشراف والتوجيه من المعلم"، (Sharon & Martha, ٢٠٠١ : p. ٣) ، ويعرف التعلم النشط بأنه التعلم الذي يستخدم الأنشطة التعليمية ويكون فيها الطالب قادراً على المشاركة بنشاط وفاعلية وحرية يستطيع من خلالها تكوين خبرات التعلم المناسبة (عصر، ٢٠٠٢، ٨٩).

كما يعرف التعلم النشط بأنه "إستراتيجية تتيح ابتكار بيئة تعليم تساعد على مشاركة الطلاب وبناء المعرفة بشكل نشط، ويتطلب التعلم النشط استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، ومشاركتهم في أنشطة متنوعة، واكتشاف الاتجاهات والقيم. (Fox,& Rue,٢٠٠٣: p. ٤).

والتعلم النشط هو طريقة تدعو إلى انغماس الطلاب في النشاطات وإثارة التفكير فيما يقومون بتأديته ويعتمد أساسًا على مشاركتهم الفاعلة في المادة التي يراد تعليمها لهم" (Stark, S., ٢٠٠٦: p.٢٤)، علاوة على أنه طريقة تهتم بالبناء المعرفي ومعالجة المعلومات والتفاعل لما يقدمه المعلم من مادة تعليمية للطالب"، (LeTexier, ٢٠٠٨: p. ٣٩)، وهو الأسلوب الذي يصبح من خلاله الطلاب مشاركين في عملية التعلم (Karamustafaoglu, ٢٠٠٩: p. ٢٧).

خصائص التعلم النشط:

يعد التعلم النشط أساسًا للتعلم وأحد الإتجاهات الحديثة؛ نظراً لارتباطه بالنمو للمتعلم من جوانب متعددة (العقلية، النفسية، الاجتماعية، الجسمية).

وبما أن التعلم النشط تعلم يقوم به المتعلم، وأنه قدرة خاصة للمتعلم لا يمكن للمعلم أن يتولاها عوضًا عنه؛ حيث أن المتعلم محور التعلم النشط، ويرى كل من دراسة (هندي، ٢٠٠٢، ١٨٥)، ودراسة (سعادة، ٢٠٠٦، ١٨٥)، ودراسة (محمود، ٢٠١٥، ٤٤-٤٥) تلخص خصائص التعلم النشط في النقاط التالية: منح الطالب الحرية في التعلم واكتساب الخبرات المختلفة. الاهتمام باستراتيجيات وطرق التعلم، والتفكير والتأمل. الاهتمام بالأنشطة والخبرات والمشاريع. اعتبار المعلم مرشداً وميسراً للعملية التعليمية. الاهتمام بالتعلم. اعتماد التعلم النشط المنهج الحلزوني لبناء المعرفة اعتمادًا على الخبرات السابقة والعمق. الاهتمام بالتعلم التعاوني. الاعتماد على إستراتيجيات متنوعة. يركز على الإبداع والتميز.

أهمية التعلم النشط:

تبرز أهمية التعلم النشط في فيما يمثله للطالب والمعلم على حد سواء كمجال للتسلية والمتعة في العمل والتفكير، فضلًا عن تهيئته للظروف لمرور الطلاب بخبرات فعلية تعليمية يكون فيها التعلم أبقى أثرًا وأيسر فهمًا وتكمن أهمية التعلم النشط فيما يلي: يتواصل المتعلمون إلى حلول ذات معنى للمشكلات بدلًا من اعتماد حلول الآخرين. تشكل المعارف السابقة. تعزيز التعلم النشط للمعارف الجديدة. يلزم التعلم النشط المتعلمين على استرجاع معلومات. يجعل عملية التعلم فعالة؛ حيث أنه يستهدف تحفيز تفكير الطلاب في كيف يتعلمون، وماذا يتعلمون، كما يحفزهم لتحمل مسؤولية تعليمهم الخاص. يوظف محتوى المعرفة. يجعل الطلاب ينخرطون في النشاط أو المهمة (بدير، ٢٠٠٨، ٤٠)، (بدوي، ٢٠١٠)، (عواد، زامل، ٢٠١٠، ٢٧- ٢٨).

المبادئ التي ينبغي مراعاتها عند تطبيق التعلم النشط:

يرى (زيتون، ٢٠٠٣، ٣٢) أن مبادئ التعلُّم النشط ما يلي:

١. بناء الطالب للمعرفة من خلال المشاركة ولا يستقبل المعرفة أو يتلقاها بشكل سلبي.

٢. فهم الطالب السابق يؤثر في تعلُّمه للمعرفة الجديدة.

٣. مواجهة الفرد لمشكلةٍ، أو موقف حقيقي يحدث التعلم.

٤. نموهم وتعديل البنية المعرفية لدى الطالب يرتبط بتفاعله مع زملائه.

٥. التفاوض حول المعنى، وتغيير تصوراتنا الداخلية من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين في بيئة تعاونية يؤدي إلى النمو المفاهيمي.

وقد أشارت دراسة (الجمل، ٢٠١٧، ١٥) إلى المبادئ التي تقوم عليها الممارسات التعليمية التعلمية (التدريسية) السليمة والتي تدعم التعلم النشط، وتتمثل هذه المبادئ فيما يلي:

١. يحث على الممارسات التي تزيد الاتصال والتواصل الفعال بين المعلم والمتعلم.

٢. يؤيد الممارسات التي تحقق التعاون بين الطلاب.

٣. يركز على السلوكات التدريسية التي تقود إلى التعلم النشط.

٤. تعمل هذه الممارسات على التزويد بتغذية راجعة فورية.

٥. تؤكد الممارسات على منح الزمن اللازم لتحقيق التعلم.

٦. تعمل الممارسات على تحقيق إنجازات متميزة.

٧. تعمل الممارسات على احترام القدرات والمواهب وتحفيزها، وقد تم الاستفادة من جميع هذه المبادئ في بناء أداة الدراسة.

الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات اهتمت بتقويم الأداء التدريسي للمعلمين:

تمثل الدراسات السابقة والأدب التربوي إثراء لهذا البحث، وقد تناول الباحثان الدراسات السابقة وفقاً لمتغيرات البحث، حيث تناول جزء من الدراسات السابقة لتقويم الأداء التدريسي للمعلمين والجزء الآخر تناول التعلم النشط:

توصلت دراسة الناقة (٢٠٠٩) تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بكلية التربية في الجامعة الإسلامية، بمحافظة جنوب غزة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً وطالبة، حيث استخدم من خلال تصميم بطاقة ملاحظة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن جميع العبارات كان الأداء عليها ما بين متوسط ومقبول، كما أسفرت عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلاب المعلمين في مجالات الدراسة.

واستهدفت دراسة المالكي (١٤٣٣) بناء قائمة بمعايير الجودة الشاملة لأداء معلمي التربية الإسلامية، في المرحلة الثانوية، والتعرف على درجة توفر هذه المعايير وبناء تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي، وتم استخدام بطاقة ملاحظة، وأسفرت نتائج الدراسة عن: ضعف الأداء التدريسي في مجال التخطيط حيث بلغ المتوسط الإجمالي لها (٢,٥٣)، وفي إدارة الصف (٢,٩١)، وفي مجال التقويم والأسئلة الصفية (٢,٣٠)، وفي مجال التمكن من المادة العلمية (٢,٩٨).

واستهدفت دراسة الكلثم (٢٠١٣) تقويم أداء معلم التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء نموذج أبعاد التعلم، وتمثلت أدوات الدراسة في بطاقة ملاحظة، وتوصلت الدراسة قائمة بمهارات أبعاد التعلم تضمنت (٣٠) مهارة للأداءات التدريسية، وقد تحققت أربع مهارات بدرجة كبيرة في أداء المعلمين، وثمان بدرجة متوسطة، وأربع بدرجة قليلة، في حين لم تتحقق أربع عشرة مهارة من مهارات أبعاد التعلم، معظمها في بعد التعلم الثاني "عادات العقل المنتجة".

المحور الثاني: دراسات تناولت التعلم النشط:

ونظرًا لأهمية إستراتيجيات التعلم النشط وفاعليتها في مناهج العلوم الشرعية فقد تناولتها العديد من الدراسات السابقة والبحوث مثل:

دراسة الطيب (٢٠٠٩) وهدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، واختبار في المهارات الحياتية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية عند جميع المستويات (تذكر، فهم، تطبيق)، وكذلك الاختبار ككل عند مستوى (٠,٠١)، كما أشارت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في المحاور الثلاثة لاختبار المهارات الحياتية.

وهدفت دراسة شاهين (٢٠٠٩) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، واختبار عمليات العلم، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كل من اختبار التحصيل واختبار عمليات العلم، كما يوجد ارتباط وثيق بين عمليات العلم والتحصيل.

وتقصت دراسة البواردي (٢٠١٢) واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية لاستراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والكشف عن الصعوبات التي تواجههم أثناء استخدامها، واستخدم أداة الاستفتاء، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي العلوم الشرعية يستخدمون في أثناء تدريسهم الإستراتيجيات التي تتناسب مع موضوع الدرس بدرجة كبيرة، ويمزجون بين أكثر من إستراتيجية أثناء تنفيذ الدرس بدرجة متوسطة، كما دلَّت نتائج البحث على أن معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية يستخدمون بعض الإستراتيجيات التدريسية بدرجة ضعيفة.

وقامت دراسة خير الله، مدكور، محمد (٢٠١٦) بالتعرف على فاعلية التعلم النشط لتنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير الكتابي في المرحلة الإعدادية، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة لأداءات التدريسية، وبطاقة ملاحظة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة الملاحظة ككل في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة سعادة، الرشيدي (٢٠١٧) في ضوء عدد من المتغيرات بدولة الكويت إلى تحديد درجة ممارسة المعلمين والطلبة لأدوارهم في التعلم النشط، من وجهة نظرهم، وقام الباحثان ببناء استبانتين وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة دور كل من الطالب والمعلم في التعلم النشط من وجهة نظر معلمي وطلبة المرحلة الثانوية كانت بدرجة متوسطة. كما تبين وجود علاقة إحصائية موجبة ذات دلالة بين درجة ممارسة دور المعلم في التعلم النشط، ودرجة ممارسة دور الطالب في التعلم النشط، من وجهة نظر المعلمين والطلبة معا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة دور المعلم في التعلم النشط في بعض المتغيرات، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة دور المعلم في التعلم النشط لبعض المتغيرات الأخرى.

التعليق على الدراسات السابقة:

١. هدفت الدراسات السابقة إلى أهداف متعددة؛ فبعضها حاول تعرف الأداء التدريسي كدراسة الناقة (٢٠٠٩) المالكي (١٤٣٣) دراسة الكلثم (٢٠١٣)، ودراسات هدفت تعرف فاعلية إستراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي والمهارات الحياتية وتنمية عمليات العلم لدى التلاميذ كدراسة الطيب (٢٠٠٩)، ودراسة شاهين (٢٠٠٩)، وبعض الدراسات هدف إلى تعرف واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية لإستراتيجيات التعلم النشط والكشف عن الصعوبات التي تواجههم أثناء استخدامها كدراسة البواردي (٢٠١٢)، دراسة خير الله، مدكور، ومحمد (٢٠١٦) بالتعرف على

فاعلية التعلم النشـــط لتنمية الأداء التدريســـي لمهارات التعبير الكتابي، ويتفق البحث مع بعض الدراسات السابقة من حيث استخدام المنهج الوصفي، والكشف عن الممارسات التدريسية تبعاً لبعض متغيرات البحث.

٢. أجريت الدراسات السابقة في فترات زمنية متباينة، فكانت أول هذه الدراسات دراسة الطيب ودراسة شاهين (٢٠٠٩)، وآخر هذه الدراسات دراسة سعادة، الرشيدي (٢٠١٧)، مما يدل أن اهتمام الباحثين بالتعلم النشط، إلا أن ربط الممارسات التدريسية بمبادئ التعلم النشط لدى معلمي العلوم الشرعية لم يحظ بذلك الاهتمام الكبير من قبل الباحثين.

٣. هناك دراسات اختارت عينة الدراسة من المعلمين، مثل المالكي (١٤٣٣) دراسة البواردي (٢٠١٢) دراسة الكلثم (٢٠١٣) ودراسة خير الله، مدكور، ومحمد (٢٠١٦)، ودراسات اختارت الطلاب المعلمين كعينة كدراسة الناقة (٢٠٠٩)، ودراسات اختارت الطلاب كعينة لدراستها دراسة شاهين (٢٠٠٩) الطيب (٢٠٠٩)، وأما بالنسبة لبحث يتفق مع دراسة البواردي (٢٠١٢)، ودراسة خير الله، مدكور، محمد (٢٠١٦)، من حيث اختيارها للمعلمين فقط كعينة للدراســـة، وتتفق مع دراســـة دراســـة البواردي (٢٠١٢) باختيار معلمي العلوم الشرعية عينة للدراسة.

٤. دراســـات اهتمت بتقويم الممارســـات التدريســـية لدى المعلمين كدراســـة الناقة (٢٠٠٩) المالكي (١٤٣٣) دراســـة الكلثم (٢٠١٣)، ويتميز البحث عن الدراســـات السابقة باهتمامها بتحديد مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم الشرعية في ضوء مبادئ التعلم النشط.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تتحدد الاستفادة من الدراسات السابقة فيمايلي:

١. صياغة مشكلة وتساؤلات البحث.

٢. صياغة أهداف البحث.

٣. إعداد الإطار النظري.

٤. إثبات نتائج البحث.

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث: يسعى البحث لتقويم الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم الشرعية في ضوء مبادئ التعلم النشط، يتطلب ذلك دراسة وصفية تستكشف ممارسات المعلمين التدريسية داخل الصف الدراسي. وعليه فإن الباحثين استخدما المنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم لمثل هذه الدراسات، لوصف الممارسات التدريسية.

ثانياً: عينة البحث: اشتملت عينة البحث على (١٤) مشرفاً للعلوم الشرعية و(٣٠) من قادة المدارس تم اختيارهم بطريقة عشوائياً، وقد تم توزيع (٥٠) استبانة وقد أعيد منها (٤٤) استبانة تمثل ما نسبته (٨٨) % من العينة الكلية.

ثالثاً: خصائص عينة البحث: يوضح الجدول التالي: توزيع عينة البحث على متغيرات البحث والتكرارات والنسب المئوية:

جدول (١) توزيع أفراد العينة

المؤهل	التكرار	النسبة
مشرفون	١٤	٣١,٨٪
قادة مدارس	٣٠	٦٨,٢٪
المجموع	٤٤	١٠٠٪

يتضح من الجداول (١) أن العينة من مشرفي العلوم الشرعية بنسبة (٣١,٨٪)، وقادة المدارس بنسبة (٦٨,٢٪).

أداة البحث: استخدم الباحثان الاستبانة للكشف عن ممارسات معلمي العلوم الشرعية التدريسية في ضوء مبادئ التعلم النشط من إعداد الباحثين، وقد اعتمد الباحثان على بعض الأدبيات والدراسات السابقة حول الموضوع لتحديد العبارات الرئيسية والفرعية، وقد تكونت الاستبانة من (٣) محاور رئيسية و(٥٢) عبارة فرعية.

الصدق: تم التحقق من الأداة عن طريق الصدق الظاهري (صدق المحكمين) حيث تم عرضهما على المحكمين، من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية والمناهج وطرق التدريس، للحكم على مدى وضوح العبارات، وملاءمتها داخل كل محور، ومدى انتمائها للمحاور، وقامت مجموعة المحكمين بالحذف والتعديل مما كان له أثر إيجابي في صدق الأداة.

ثبات الاستبانة: استخدم الباحثان معامل ثبات الفا- كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة ككل حيث بلغت قيمته (٠,٨٠) وهو يشير إلى معامل ثبات مرتفع، كما هو موضح بجدول (٢):

جدول (٢) مُعامل "ألفا – كرونباخ" للاستبانة

الاستبانة	مُعامل "ألفا – كرونباخ"
محاور الأداة	٠,٨٠٤

ولتحديد درجة التوافر/الموافقة تمت بناءً على قيمة المتوسط الحسابى وفى ضوء درجات قطع مقياس أداة البحث، وذلك باعتماد المعيار التالي لتقدير درجة التوافر / الموافقة حيث تم تحديد طول فترة المقياس الثلاثي المستخدمة في هذه الأداة (١: ٥)، وتم حساب المدى (٥- ١ =٤) والذي تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفترة اى (٥/٤ = ٠,٨٠)، ثم إضافة هذه القيمة إلى اقل قيمة فى المقياس وهي (١) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى وهكذا بالنسبة لباقى الفترات كما هو مبين بجدول (٣):

جدول (٣) تحديد درجة التوافر/الموافقة

الفترة	الوزن النسبي	درجة الموافقة
١ – ١,٨٠	١- ١,٨٠	ضعيفة جداً
١,٨١ – ٢,٦٠	١,٨١ – ٢,٦٠	ضعيفة
٢,٦١ – ٣,٤٠	٢,٦١ – ٣,٤٠	متوسطة
٣,٤١ – ٤,٢٠	٣,٤١ – ٤,٢٠	مرتفعة
٤,٢١ – ٥	٤,٢١ – ٥	مرتفعة جداً

إجراءات صياغة الاستبانة: قام الباحثان بتفريغ نتائج التحكيم، ومراجعة الاستبيان، وإجراء التعديلات وفقاً لآراء المحكمين وأصبحت الاستبيانة معدة في صورتها النهائية وصالحة للتطبيق بعد حذف بعض العبارات نتيجة لتكرارها وتداخلها مع بعض العبارات وتم إضافة بعض العبارات للاستبانة، حيث اشتملت الاستبانة على (٥٢) عبارة.

إجراءات التطبيق: اختيار عينة من المشرفين وقادة المدارس بمنطقة عسير، وطبقت أداة البحث على عينة مصغرة لتبيان صحة وصدق الأداة وقياس ثباتها، وتم تصحيح الأداة ومراجعتها وفق نتائج تطبيقها على العينة المصغرة، ثم تطبيق الأداة البحث على العينة، وتحليل البيانات، وتم كتابة النتائج ومناقشتها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

أولا: تم تحليل البيانات ومعالجتها استخدام البرنامج الاحصائى spss .

ثانياً: الأساليب الإحصائية المستخدمة لحساب ثبات الاستبانة:

- معامل ثبات الفاكرونباخ.

ثالثاً: الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات:

- المتوسطات.
- الانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

يعرض هذا الجزء لنتائج البحث والتي تم جمعها من خلال الاستبانة على عينة البحث من خلال تحليل البيانات، وقد تم عرضها ومناقشتها وفقا لتسلسل أسئلة البحث وذلك على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول نص هذه السؤال "ما مبادئ التعلم النشط الواجب توافرها لدى معلمي العلوم الشرعية؟" للإجابة عن هذه السؤال قام الباحثان بتحديد قائمة مبادئ التعلم النشط والتي يمكن تطبيقها من خلال عملية التدريس الصفي، وفق خطوات محددة، ثم تم توزيع القائمة الأولية لمبادئ التعلم النشط على المختصين لتحكيمها، وبعد التحكيم تم إعداد القائمة في صورتها النهائية، وقد اشتملت هذه القائمة على (٣) محاور رئيسية و(٥٢) عبارة فرعية، وبإعداد هذه القائمة يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول. ومبادئ التعلم النشط يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) مبادئ التعلم النشط

المحور الأول: التخطيط:
١. يخطط لتوجيه المتعلمين ويساعدهم على اكتشاف الحقائق والمعارف.
٢. يصمم أنشطة متنوعة تتوافق مع قدرات ورغبات المتعلمين.
٣. يصمم أنشطة متنوعة فردية وجماعية .
٤. يصمم أنشطة نظرية وعملية .
٥. يصمم بيئات تعليمية مناسبة للمتعلمين ومتضمنة خبرات مثيرة للتعلم النشط.
٦. يصمم محتوى الدروس في صورة مشكلات ومواقف حياتية .
٧. يربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية .
٨. تصميم مهام تعليمية تتوافق مع اهتمامات وحاجات المتعلمين .
٩. يهيء المواد التعليمية المثيرة لاهتمام الطلاب وتساعدهم على عملية الاكتشاف.
١٠. يشجع المتعلمين على المشاركة في تخطيط الدرس .
المحور الثاني: التنفيذ:
١١. ينوع الأنشطة وأساليب التدريس وفقاً للموقف التعليمي وقدرات المتعلمين.
١٢. يستخدم أساليب متعددة لتحفيز المتعلمين على المشاركة.

١٣. يهيئ فرص تعليمية تساعد على بناء المعرفة .
١٤. يربط التدريس ببيئة المتعلمين وخبراتهم .
١٥. يشجع على الاستقصاء العلمي كالملاحظة وجمع البيانات وتصنيفها واستخلاص النتائج .
١٦. يشجع على المناقشة والحوار بين المتعلمين مما يؤدي لنمو وتعديل البنية المعرفية.
١٧. يتخذ المعلم دور الموجه والمرشد للعملية التعليمية .
١٨. يوجه المتعلمين نحو تحقيق أهدافهم .
١٩. يساعد المتعلمين على اكتساب المهارات.
٢٠. يطور من مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب) لدى المتعلمين .
٢١. يربط الخبرات السابقة لدى المتعلمين بموضوع الدرس.
٢٢. يعمل على زيادة واستمرارية الدافعية لدى المتعلمين .
٢٣. يستخدم استراتيجيات حديثة ومتنوعة .
٢٤. يوظف أساليب تدريسية تساعد المتعلمين على التعلم الذاتي .
٢٥. يوظف مهارات التعلم التعاوني .
٢٦. يوظف مصادر تعلم متعددة أثناء التعلم.
٢٧. يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين .
٢٨. يحافظ على العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين .
٢٩. يشجع المتعلمين على استمرارية التعلم .
٣٠. يوجه الحوار الجماعي لتحقيق أهداف الدرس.
٣١. يوجه المتعلمين للتأمل في ممارسات ونتائج عملية التعلم .
٣٢. يحدد توقعات عالية لأداء المتعلمين ويساعدهم على محاولة تحقيقها .
٣٣. يوجه المتعلمين للبحث عن المعارف.
٣٤. يعزز مبدأ النمو المفاهيمي لدى المتعلمين.
٣٥. يصحح الفهم الخاطئ لدى المتعلمين .
٣٦. يساهم في تطبيق مبدأ العمق المعرفي.
٣٧. ينمي في المتعلم روح الباحث عن المعرفة.
٣٨. بناء وتنمية القدرات والمهارات البحثية لدى المتعلمين .
٣٩. ينمي في المتعلم الثقة والاعتماد على الذات.
٤٠. ينمي في المتعلم تحمل المسؤولية .
٤١. يهيئ فرص تعليمية متكافئة بين المتعلمين أثناء عملية التعلم.
٤٢. يوجه المتعلمين لاتخاذ القرار المناسب أثناء عملية التعلم.
٤٣. يساعد المتعلمين على بناء وإنتاج المعرفة أثناء عملية التعلم.
٤٤. يستخدم أساليب حوارية للطلاب تساعدهم على المشاركة في عملية التعلم بفاعلية.
٤٥. يشجع الطلاب على القراءة الذاتية مما يثري التعلم.
٤٦. يهيئ مواقف تعليمية للطلاب تثير تساؤلاتهم تساهم في إثراء التعلم.
٤٧. ينظم مجموعات المتعلمين وفق قدراتهم وإمكاناتهم .

المحور الثالث: التقويم:
٤٨. يقدم التعزيز المناسب لتحفيز المتعلمين .
٤٩. يقدم التغذية الراجعة البناءة للمتعلمين .
٥٠. ينوع في استخدام أساليب التقويم البنائي والختامي.
٥١. يستخدم أدوات تقويم تتصف بالواقعية .
٥٢. يتيح المجال للطلاب للمشاركة بمبادرات تقويم ذاتية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي العلوم الشرعية؟" وللإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث تم حساب المتوسطات، والانحراف المعياري لاستجابات العينة لأداة الاستبانة كما هو موضح بالجداول التالية:

جدول (٥) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجة ممارسة معلمي العلوم الشرعية للتخطيط

	مبادئ التعلم النشط	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	يهيء المواد التعليمية المثيرة لاهتمام الطلاب وتساعدهم على عملية الاكتشاف.	٤,٣٣	٠,٤٧٩	مرتفعة جداً
٢	يصمم أنشطة متنوعة فردية وجماعية	٤,٠٠	٠,٠٠٠	مرتفعة
٣	يصمم بيئات تعليمية مناسبة للمتعلمين ومتضمنة خبرات مثيرة للتعلم النشط	٤,٠٠	٠,٠٠٠	مرتفعة
٤	يصمم أنشطة نظرية وعملية	٣,٦٧	١,٢٦٩	مرتفعة
٥	يشجع المتعلمين على المشاركة في تخطيط الدرس	٣,٠٠	٠,٨٣٠	متوسطة
٦	يصمم محتوى الدروس في صورة مشكلات ومواقف حياتية	٢,٦٧	٠,٤٨٠	متوسطة
٧	يربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية	٢,٦٧	٠,٤٨٠	متوسطة
٨	يخطط لتوجيه المتعلمين ويساعدهم على اكتشاف الحقائق والمعارف	٢,٣٣	٠,٤٧٩	ضعيفة
٩	يصمم أنشطة متنوعة تتوافق مع قدرات ورغبات المتعلمين	٢,٣٣	٠,٤٧٩	ضعيفة
١٠	تصميم مهام تعليمية تتوافق مع اهتمامات وحاجات المتعلمين	٢,٣٣	٠,٤٧٩	ضعيفة
	المحور	٣,١٣	٠,٤٩٨	متوسطة

يتضح من خلال النتائج الموضحة بجدول (٥) أن عينة البحث أشارت إلى أن ممارسة معلمي العلوم الشرعية لمبادئ التعلم النشط لمحور التخطيط توافر بمتوسط (٣,١٣)، وهي

الفئة التي تشير لدرجة ممارسة متوسطة. وبالنسبة للممارسات الفرعية فجاء المبدأ "يهيء المواد التعليمية المثيرة لاهتمام الطلاب وتساعدهم على عملية الاكتشاف" بالمرتبة الأولى وبمتوسط (٤,٣٣) وبدرجة ممارسة مرتفعة جداً. بينما جاء مبدأ "تصميم مهام تعليمية تتوافق مع اهتمامات وحاجات المتعلمين "بالترتيب الأخير، بمتوسط (٢,٣٣)، ودرجة ممارسة ضعيفة.

وتفسر نتيجة المستوى المتوسط والضعيف لمبادئ التخطيط للتعلم النشط إلى احتياج معلمي العلوم الشرعية إلى معرفة طريقة تحديد أنشطة التعلم، واختيار الأساليب الصفية المناسبة لتدريس مقررات العلوم الشرعية وتحقيق أهدافها وتصميمها بما يتوافق مع أهداف التعلم النشط.

وقد تفسر نتيجة المستوى المرتفع والمرتفع جداً للمبادئ التالية: يصمم أنشطة نظرية وعملية وفردية وجماعية، يصمم بيئات تعليمية مناسبة للمتعلمين ومتضمنة خبرات مثيرة للتعلم النشط، يهيء المواد التعليمية المثيرة لاهتمام الطلاب وتساعدهم على عملية الاكتشاف إلى الدمج بين النموذج السلوكي والنموذج البنائي في التدريس، حيث يتضح توظيف واستخدام النموذج السلوكيّ في الإعداد للموضوعات والمرتبط بالخطة اليومية التي يعدها المعلم والمتضمنة لمجموعة عناصر أساسية منها إعداد الأنشطة، لذلك يعتبر إعداد هذه الخطة بشكل مكتمل من مهام ومتطلبات المعلم للتدريس. إضافةً إلى انعكاس النموذج السلوكي وارتباطة بمفهوم (هندسة النظم) والذي يتضمن خطوات ومهام تعليمية تتضمن تصميم وإعداد وتهيئة أنشطة، بيئات تعليمية مثيرة للتعلم، ومواد ووسائل تعليمية تساهم في عملية الاكتشاف وارتباط ذلك بتعدد الأسئلة للتأكد من تحقيق أهداف التعلم لدى المتعلم. ويتضح النموذج البنائي من حيث تركيز التعليم على المتعلم وتهيئة بيئات تعلم مناسبة لمساعدته للمشاركه في الأنشطة. إضافةً إلى أن عمليات التخطيط للتدريس ترتبط بشكل مباشر بالأهداف العامة وصياغة هذه الأهداف في صورة سلوكية إجرائية تتطلب إجراءاً

عملياً أو نظرياً وكلاهما جزء من الأنشطة، إضافةً إلى تضمن الكتب للأنشطة الاثرائية والتي تعد منطلقاً لصياغة الأنشطة. وقد تفسر بإرتباط المحتوى بجوانب تطبيقية وأخرى نظرية تعتمد على الاستنتاج والربط، مما يساهم في تصميم وإعداد الأنشطة التعليمية التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية. وتتفق نتائج البحث مع نتائج الدراسات السابقة والتي تناولت مقررات دراسية مختلفة عن مقررات العلوم الشرعية كدراسة رواشدة، نوافلة (٢٠١٠)، حيث أشارت إلى أن درجة ممارسة التعلم النشط كانت متوسطة. الرشيدي (٢٠١٥)، والتي أشارت إلى أن درجة ممارسة المعلم في التعلم النشط من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية كانت متوسطة. ودراسة الحربي (٢٠١٧) والتي توصلت إلى أن معلمي الرياضيات يمارسون التعلم النشط بدرجة متوسطة لجميع المحاور.

جدول (٦) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجة ممارسة معلمي العلوم الشرعية للتنفيذ

	مبادئ التعلم النشط	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	يوجه المتعلمين للتأمل في ممارسات ونتائج عملية التعلم	٤,٦٦	٠,٤٨٠	مرتفعة جداً
٢	يساهم في تطبيق مبدأ العمق المعرفي	٤,٣٣	٠,٤٨٠	مرتفعة جداً
٣	يربط الخبرات السابقة لدى المتعلمين بموضوع الدرس	٤,٠٠	٠,٠٠٠	مرتفعة
٤	يوظف مهارات التعلم التعاوني	٤,٠٠	٠,٠٠٠	مرتفعة
٥	يعزز مبدأ النمو المفاهيمي لدى المتعلمين	٤,٠٠	٠,٨٣٠	مرتفعة
٦	يشجع الطلاب على القراءة الذاتية مما يثري التعلم.	٤,٠٠	٠,٠٠٠	مرتفعة
٧	يستخدم استراتيجيات حديثة ومتنوعة	٣,٦٦	٠,٤٨٠	مرتفعة
٨	يوظف أساليب تدريسية تساعد المتعلمين على التعلم الذاتي	٣,٦٦	١,٢٦٨	مرتفعة
٩	يوظف مصادر تعلم متعددة أثناء التعلم	٣,٦٦	٠,٤٨٠	مرتفعة
١٠	يحدد توقعات عالية لأداء المتعلمين ويساعدهم على محاولة تحقيقها	٣,٦٦	١,٢٦٩	مرتفعة
١١	يوجه المتعلمين للبحث عن المعارف	٣,٦٦	٠,٤٨٠	مرتفعة
١٢	ينمي في المتعلم روح الباحث عن المعرفة	٣,٦٦	١,٧٢٩	مرتفعة
١٣	يوجه المتعلمين لاتخاذ القرار المناسب أثناء عملية التعلم	٣,٦٦	٠,٤٨٠	مرتفعة
١٤	يتخذ المعلم دور الموجه والمرشد للعملية التعليمية	٣,٥٠	٠,٥١٢	مرتفعة
١٥	ينمي في المتعلم الثقة والاعتماد على الذات	٣,٣٣	٠,٤٧٩	متوسطة
١٦	يهيئ فرص تعليمية متكافئة بين المتعلمين أثناء عملية التعلم	٣,٣٣	٠,٤٧٩	متوسطة
١٧	يهيئ مواقف تعليمية للطلاب تثير تساؤلاتهم تساهم في إثراء التعلم.	٣,٣٣	٠,٤٧٩	متوسطة

	مبادئ التعلم النشط	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١٨	يهيئ فرص تعليمية تساعد على بناء المعرفة	٣,٠٠	٠,٨٣٠	متوسطة
١٩	يشجع على الاستقصاء العلمي كالملاحظة وجمع البيانات وتصنيفها واستخلاص النتائج	٣,٠٠	٠,٠٠٠	متوسطة
٢٠	يوجه المتعلمين نحو تحقيق أهدافهم	٣,٠٠	٠,٠٠٠	متوسطة
٢١	يساعد المتعلمين على اكتساب المهارات	٣,٠٠	٠,٠٠٠	متوسطة
٢٢	يطور من مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب) لدى المتعلمين	٣,٠٠	٠,٠٠٠	متوسطة
٢٣	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	٣,٠٠	٠,٠٠٠	متوسطة
٢٤	يساعد المتعلمين على بناء وإنتاج المعرفة أثناء عملية التعلم	٣,٠٠	٠,٠٠٠	متوسطة
٢٥	ينظم مجموعات المتعلمين وفق قدراتهم وإمكاناتهم	٣,٠٠	٠,٨٣٠	متوسطة
٢٦	يربط التدريس ببيئة المتعلمين وخبراتهم	٢,٦٦	١,٢٦٩	متوسطة
٢٧	ينوع الأنشطة وأساليب التدريس وفقاً للموقف التعليمي وقدرات المتعلمين.	٢,٣٣	٠,٤٧٩	ضعيفة
٢٨	يستخدم أساليب متعددة لتحفيز المتعلمين على المشاركة	٢,٣٣	٠,٤٧٩	ضعيفة
٢٩	بناء وتنمية القدرات والمهارات البحثية لدى المتعلمين	٢,٣٣	٠,٤٧٩	ضعيفة
٣٠	يعمل على زيادة واستمرارية الدافعية لدى المتعلمين	٢,٠٠	٠,٨٣٠	ضعيفة
٣١	يشجع على المناقشة والحوار بين المتعلمين مما يؤدي لنمو وتعديل البنية المعرفية.	١,٦٦	٠,٤٧٩	ضعيفة جداً
٣٢	يحافظ على العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين	١,٦٦	٠,٤٧٩	ضعيفة جداً
٣٣	يوجه الحوار الجماعي لتحقيق أهداف الدرس	١,٦٦	٠,٤٧٩	ضعيفة جداً
٣٤	ينمي في المتعلم تحمل المسؤولية	١,٦٦	٠,٤٧٩	ضعيفة جداً
٣٥	يستخدم أساليب حوارية للطلاب تساعدهم على المشاركة في عملية التعلم بفاعلية.	١,٦٦	٠,٤٧٩	ضعيفة جداً
٣٦	يشجع المتعلمين على استمرارية التعلم	١,٣٣	٠,٤٧٩	ضعيفة جداً
٣٧	يصحح الفهم الخاطئ لدى المتعلمين	١,٣٣	٠,٤٧٩	ضعيفة جداً
	المحور	٢,٩٩	٠,٤٩٩	متوسطة

يتضح من خلال النتائج الموضحة بجدول (٦) أن عينه البحث أشارت إلى أن ممارسة معلمي العلوم الشرعية لمبادئ التعلم النشط لمحور التنفيذ توافر بمتوسط (٢,٩٩)، وهي الفئة التي تشير لدرجة ممارسة متوسطة. وبالنسبة للممارسات الفرعية فجاء المبدأ "يوجه المتعلمين للتأمل في ممارسات ونتائج عملية التعلم." بالمرتبة الأولى وبمتوسط (٤,٦٦) وبدرجة ممارسة

مرتفعة جداً. بينما جاء مبدأ "يشجع المتعلمين على استمرارية التعلم" ومبدأ "يصحح الفهم الخاطئ لدى المتعلمين" بالترتيب الأخير، بمتوسط (١,٣٣)، ودرجة ممارسة ضعيفة جداً.

ويمكن تفسير تحقيق بعض مبادئ التعلم النشط بدرجة متوسطة وضعيفة وضعيفة جداً إلى أن أداء معلمي العلوم الشرعية يعتمد على أساليب تقليدية ومعتادة لديهم لتنفيذ موضوعات مقررات العلوم الشرعية، نظراً لانعكاس الجانب النظري على الأداء، وبالتالي انعكاس ذلك على أدائهم الذي يقاس بدرجة متوسطة. إضافةً إلى تركيز معلمي العلوم الشرعية على اكساب المعلومات والمعارف للمتعلمين. وقد تعزى أيضا إلى متطلبات التعلم النشط والمرتبطة بالأنشطة التعليمية وتحقيق تنوعها واختلافها بما يتناسب مع ميول وقدرات ورغبات المتعلمين. وقد تعزى أيضاً إلى احتياج تطبيق مبادئ التعلم النشط أثناء التنفيذ إلى زمن أعلى من استخدام الأساليب التقليدية، مما يؤثر على توزيع زمن الحصة الدراسية بشكل متناسب مع محتوى موضوع الدرس.

وقد يفسر المستوى المرتفع والمرتفع جداً لبعض المبادئ إلى ممارسة بعض معلمي العلوم الشرعية لبعض مبادئ التعلم النشط كربط الخبرات السابقة لدى المتعلمين بموضوع الدرس، نظراً لارتباط هذا المبدأ بالتهيئة للتدريس واعتبار هذا المبدأ شرطاً أساسياً لتحقيق التهيئة والتمهيد الجيد لتدريس مقررات العلوم الشرعية، وتوظيف مهارات التعلم التعاوني يفسر بتنوع إستراتيجيات وطرق التدريس، وقد يفسر بارتباط الدورات التدريبية التي تقدم للمعلمين بالتعلم النشط سواءً من حيث الجانب المعرفي لهذه الدورات التدريبية، أو طريقة تقديم الدورات التدريبية والذي يتضمن تقديمها في هيئة التعلم التعاوني، مما أدى إلى انعكاس ذلك على أداء معلمي العلوم الشرعية. ويفسر توظيف معلمي العلوم الشرعية لمصادر تعلم متعددة أثناء التعلم لاستخدامهم لوسائل تعلم متعددة وتوظيف الكتب المدرسية أثناء التعلم. وفيما يتعلق بتوجيه المتعلمين للتأمل في ممارساتهم ونتائج عمليات التعلم فقد يفسر باستخدام معلمي العلوم الشرعية لأساليب الغلق الجزئي أثناء تدريسيهم وتقديم التغذية

الراجعة مما أثر على أداء المعلمين، إضـــافةً إلى تركيز معلمي العلوم الشـــرعية على أهداف التعلم والتي يضـمنها المعلمون توقعات عالية تتطلب أداءً معرفياً ومهارياً من المتعلمين مرتبط بنواتج التعلم المضـــمنة بهذه الأهداف. وتعزيز مبدأ النمو المفاهيمي لدى المتعلمين يرتبط بنوعية المعلومات والمعارف (المحتوى) الذي يقدم للمتعلمين، حيث أن المفاهيم تشكل نسبة عالية من محتوى مقررات العلوم الشـرعية. ويفسـر تركيز معلمي العلوم الشـرعية على تطبيق مبدأ العمق المعرفي أثناء تدريســـهم بجانبين الأول: تركيز المحتوى على المعلومات والمعارف، والجانب الثاني: تضـمين كتب مقررات العلوم الشـرعية الأنشـطة الإثرائية والتي تسـتخدم كتعزيز وإثراء للمعلومات والمعارف مما ينعكس على العمق المعرفي لدى المتعلمين، وقد يرتبط ذلك بتعزيز معلمي العلوم الشـــرعية للطلاب على القراءة الذاتية مما يثري التعلم من خلال توجيه المتعلمين للبحث. وتتفق نتائج البحث مع نتائج الدراســـات الســـابقة والتي تناولت مقررات دراســية مختلفة عن مقررات العلوم الشــرعية كدراســة رواشــدة، نوافلة (٢٠١٠)، الرشيدي (٢٠١٥)، ودراسة الحربي (٢٠١٧).

جدول (٧) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجة ممارسة معلمي العلوم الشرعية للتقويم

	مبادئ التعلم النشط	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	ينوع في استخدام أساليب التقويم البنائي والختامي	٣,٠٠	٠,٨٣٠	متوسطة
٢	يستخدم أدوات تقويم تتصف بالواقعية	٣,٠٠	٠,٨٣٠	متوسطة
٣	يتيح المجال للطلاب للمشاركة بمبادرات تقويم ذاتية.	٣,٠٠	٠,٨٣٠	متوسطة
٤	يقدم التغذية الراجعة البناءة للمتعلمين	٢,٦٦	٠,٤٧٩	متوسطة
٥	يقدم التعزيز المناسب لتحفيز المتعلمين	٢,٠٠	٠,٨٢٩	ضعيفة
	المحور	٢,٧٣	٠,٧٥٩	متوسطة

يتضح من خلال النتائج الموضحة بجدول (٧) أن عينة البحث أشارت إلى أن ممارسة معلمي العلوم الشرعية لمبادئ التعلم النشط لمحور التخطيط توافر بمتوسط (٢,٧٣)، وهي الفئة التي تشير لدرجة ممارسة متوسطة. وبالنسبة للممارسات الفرعية فجاء المبدأ "ينوع في

استخدام أساليب التقويم البنائي والختامي."، والمبدأ "يستخدم أدوات تقويم تتصف بالواقعية"، والمبدأ "يتيح المجال للطلاب للمشاركة في أنشطة ومبادرات تقويم ذاتية" بالمرتبة الأولى وبمتوسط (٣,٠٠) وبدرجة ممارسة متوسطة. بينما جاء مبدأ "يقدم التعزيز المناسب لتحفيز المتعلمين" بالترتيب الأخير، بمتوسط (٢,٠٠)، ودرجة ممارسة ضعيفة.

ويمكن تفسير المستوى المتوسط والضعيف لبعض المبادئ المتعلقة بالتقويم: بإدراك معلمي العلوم الشرعية لأهمية مبادئ التعلم النشط المتعلقة بمهارة التقويم، حيث أن إدراكهم متوافق مع أدائهم التدريسي والإلمام بأثرها على تحقيق أهداف التعلم وتنمية الدافعية من خلال تعزيز مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية، وانعكاسه على تحقيق تنمية الثقة لدى المتعلمين.

والتعزيز والتغذية الراجعة ذات علاقة مباشرة بالتحصيل العلمي والسلوك والتنوع في أساليب التعزيز تنعكس على فاعلية التحصيل، حيث أن استخدام أنواع متعددة من أساليب التعزيز، وأساليب التقويم، وأدوات التقويم التي تتصف بالواقعية، وإتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة بمبادرات تقويم ذاتية ستحقق أهداف التعلم بفاعلية. وتتفق نتائج البحث مع نتائج الدراسات السابقة والتي تناولت مقررات دراسية مختلفة عن مقررات العلوم الشرعية كدراسة رواشدة، نوافلة (٢٠١٠)، الرشيدي (٢٠١٥)، ودراسة الحربي (٢٠١٧).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر قادة المدارس؟" وللإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث تم حساب المتوسطات، والانحراف المعياري لاستجابات العينة لأداة الاستبانة كما هو موضح بالجداول التالية:

جدول (٨) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجة ممارسة معلمي العلوم الشرعية للتخطيط

	مبادئ التعلم النشط	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	يهيء المواد التعليمية المثيرة لاهتمام الطلاب وتساعدهم على عملية الاكتشاف.	٣,٩٢	٠,٧٣٠	مرتفعة
٢	يشجع المتعلمين على المشاركة في تخطيط الدرس	٣,٨٥	٠,٨٦٤	مرتفعة
٣	يصمم بيئات تعليمية مناسبة للمتعلمين ومتضمنة خبرات مثيرة للتعلم النشط	٣,٧١	٠,٧٢٦	مرتفعة
٤	يصمم أنشطة نظرية وعملية	٣,٥٧	١,٠١٦	مرتفعة
٥	يصمم أنشطة متنوعة فردية وجماعية	٣,٢٨	٠,٨٢٥	متوسطة
٦	يربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية	٢,٨٥	٠,٧٧٠	متوسطة
٧	تصميم مهام تعليمية تتوافق مع اهتمامات وحاجات المتعلمين	٢,٧٨	٠,٦٩٩	متوسطة
٨	يخطط لتوجيه المتعلمين ويساعدهم على اكتشاف الحقائق والمعارف	٢,٥٧	٠,٥١٣	ضعيفة
٩	يصمم أنشطة متنوعة تتوافق مع قدرات ورغبات المتعلمين	٢,٥٠	٠,٥١٨	ضعيفة
١٠	يصمم محتوى الدروس في صورة مشكلات ومواقف حياتية	٢,٥٠	٠,٦٥٠	ضعيفة
	المحور	٣,٢١	٠,٧٣١	متوسطة

يتضح من خلال النتائج الموضحة بجدول (٨) أن عينة البحث أشارت إلى أن ممارسة معلمي العلوم الشرعية لمبادئ التعلم النشط لمحور التخطيط توافر بمتوسط (٣,٢١)، وهي الفئة التي تشير لدرجة ممارسة متوسطة. وبالنسبة للممارسات الفرعية فجاء المبدأ "يهيء المواد التعليمية المثيرة لاهتمام الطلاب وتساعدهم على عملية الاكتشاف" بالمرتبة الأولى وبمتوسط (٣,٩٢) وبدرجة ممارسة مرتفعة. بينما جاء مبدأ "يصمم أنشطة متنوعة تتوافق مع قدرات ورغبات المتعلمين" والمبدأ "يصمم محتوى الدروس في صورة مشكلات ومواقف حياتية" بالترتيب الأخير، بمتوسط (٢,٥٠)، ودرجة ممارسة ضعيفة.

وتفسر نتيجة المستوى المتوسط والضعيف لمبدأ التخطيط للتعلم النشط إلى احتياج معلمي العلوم الشرعية إلى معرفة طريقة تحديد أنشطة التعلم، واختيار الأساليب الصفية المناسبة لتدريس مقررات العلوم الشرعية وتحقيق أهدافها وتصميمها بما يتوافق مع أهداف

التعلم النشـــط. ويمكن تفســـير النتيجة إلى احتياج المعلمين لبرامج تدريبية ترتبط بالتخطيط لمبادئ التعلم النشط ومدى فاعليتها في تحقق أهداف العملية التعليمية.

وقد تفسر نتيجة المستوى المرتفع لبعض المبادئ المتعلقة بالتخطيط، "كتصميم أنشطة نظرية وعملية، وتصـــميم بيئات تعليمية مناســـبة للمتعلمين ومتضـــمنة خبرات مثيرة للتعلم النشـــط، وتهيئة المواد التعليمية المثيرة لاهتمام الطلاب والتي تســـاعدهم على عملية الاكتشاف"، بدمج المعلمين النموذج السلوكي بالنموذج البنائي في التدريس، حيث يتضح توظيف واستخدام النموذج السلوكيّ في الإعداد للموضوعات والمرتبط بالخطة اليومية التي يعدها المعلم والمتضـــمنة لمجموعة عناصـــر منها إعداد الأنشـــطة، وارتباطة بمفهوم (هندســـة النظم). ويتضح النموذج البنائي من حيث تركيز المعلم على المتعلم. إضافةً إلى أن عمليات التخطيط للتدريس ترتبط بشكل مباشر بالأهداف والأنشطة الإثرائية.

وتفسر النتيجة المرتفعة للمبدأ: تشجيع المتعلمين على المشاركة في تخطيط الدرس، نظراً لتركيز معلمي العلوم الشرعية على نشاط المتعلم وتطوير أدوار المعلم، لذا فإن معلمي العلوم الشـــرعية اهتموا بجذب المتعلمين وزيادة دافعيتهم للعملية التعلمية من خلال تشـــجيعهم للمشاركة في تخطيط الدرس، مما ينعكس على عملية التعلم.

وتتفق نتائج البحث مع نتائج الدراسات السابقة والتي تناولت مقررات دراسية مختلفة عن مقررات العلوم الشرعية كدراسة رواشدة، نوافلة (٢٠١٠)، الرشيدي (٢٠١٥)، ودراسة الحربي (٢٠١٧).

جدول (٩) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجة ممارسة معلمي العلوم الشرعية للتنفيذ

	مبادئ التعلم النشط	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	يحدد توقعات عالية لأداء المتعلمين ويساعدهم على محاولة تحقيقها	٤,١٤	٠,٩٤٩	مرتفعة
٢	يساهم في تطبيق مبدأ العمق المعرفي	٤,١٤	٠,٧٧٠	مرتفعة
٣	يشجع الطلاب على القراءة الذاتية مما يثري التعلم.	٤,٠٠	٠,٦٧٩	مرتفعة
٤	يهيئ مواقف تعليمية للطلاب تثير تساؤلاتهم تساهم في إثراء التعلم.	٣,٩٢	٠,٨٢٨	مرتفعة
٥	يوجه المتعلمين للتأمل في ممارسات ونتائج عملية التعلم	٣,٨٥	٠,٧٧٠	مرتفعة
٦	يعزز مبدأ النمو المفاهيمي لدى المتعلمين	٣,٧١	٠,٧٢٦	مرتفعة
٧	يستخدم استراتيجيات حديثة ومتنوعة	٣,٦٤	٠,٨٤١	مرتفعة
٨	يهيئ فرص تعليمية متكافئة بين المتعلمين أثناء عملية التعلم	٣,٥٧	٠,٦٤٦	مرتفعة
٩	يوظف مصادر تعلم متعددة أثناء التعلم	٣,٥٠	٠,٥١٨	مرتفعة
١٠	يوجه المتعلمين للبحث عن المعارف	٣,٤٢	٠,٦٤٦	مرتفعة
١١	يهيئ فرص تعليمية تساعد على بناء المعرفة	٣,٢١	٠,٦٩٩	متوسطة
١٢	ينمي في المتعلم روح الباحث عن المعرفة	٣,٢١	١,٠٥٠	متوسطة
١٣	بناء وتنمية القدرات والمهارات البحثية لدى المتعلمين	٣,٢١	٠,٩٧٤	متوسطة
١٤	ينظم مجموعات المتعلمين وفق قدراتهم وإمكاناتهم	٣,٢١	٠,٨٠١	متوسطة
١٥	يشجع على الاستقصاء العلمي كالملاحظة وجمع البيانات وتصنيفها واستخلاص النتائج	٣,١٤	٠,٦٦٢	متوسطة
١٦	يوظف مهارات التعلم التعاوني	٣,١٤	١,٢٩٢	متوسطة
١٧	يساعد المتعلمين على بناء وإنتاج المعرفة أثناء عملية التعلم	٣,١٤	٠,٧٧٠	متوسطة
١٨	يوظف أساليب تدريسية تساعد المتعلمين على التعلم الذاتي	٣,٠٠	١,١٠٩	متوسطة
١٩	يتخذ المعلم دور الموجه والمرشد للعملية التعليمية	٢,٩٢	١,٠٣٧	متوسطة
٢٠	يوجه المتعلمين نحو تحقيق أهدافهم	٢,٩٢	١,٠٧١	متوسطة
٢١	يوجه المتعلمين لاتخاذ القرار المناسب أثناء عملية التعلم	٢,٨٥	٠,٦٦٢	متوسطة
٢٢	يطور من مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب) لدى المتعلمين	٢,٨٥	١,٠٩٩	متوسطة
٢٣	ينوع الأنشطة وأساليب التدريس وفقاً للموقف التعليمي وقدرات المتعلمين.	٢,٧١	٠,٧٢٦	متوسطة
٢٤	يستخدم أساليب متعددة لتحفيز المتعلمين على المشاركة	٢,٧١	٠,٧٢٦	متوسطة
٢٥	ينمي في المتعلم الثقة والاعتماد على الذات	٢,٥٧	٠,٩٣٧	ضعيفة
٢٦	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	٢,٥٠	٠,٨٥٤	ضعيفة
٢٧	يساعد المتعلمين على اكتساب المهارات	٢,٤٢	٠,٨٥١	ضعيفة
٢٨	يربط الخبرات السابقة لدى المتعلمين بموضوع الدرس	٢,٤٢	١,١٥٧	ضعيفة
٢٩	يعمل على زيادة واستمرارية الدافعية لدى المتعلمين	٢,٠٧	٠,٨٢٨	ضعيفة
٣٠	يوجه الحوار الجماعي لتحقيق أهداف الدرس	٢,٠٧	٠,٨٢٨	ضعيفة

	مبادئ التعلم النشط	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٣١	يصحح الفهم الخاطئ لدى المتعلمين	٢,٠٧	٠,٨٢٨	ضعيفة
٣٢	يربط التدريس ببيئة المتعلمين وخبراتهم	٢,٠٠	٠,٩٦٠	ضعيفة
٣٣	يشجع على المناقشة والحوار بين المتعلمين مما يؤدي لنمو وتعديل البنية المعرفية.	١,٩٢	٠,٧٣٠	ضعيفة
٣٤	يشجع المتعلمين على استمرارية التعلم	١,٩٢	٠,٨٢٨	ضعيفة
٣٥	يستخدم أساليب حوارية للطلاب تساعدهم على المشاركة في عملية التعلم بفاعلية.	١,٩٢	٠,٧٣٠	ضعيفة
٣٦	ينمي في المتعلم تحمل المسؤولية	١,٧١	٠,٧٢٦	ضعيفة جداً
٣٧	يحافظ على العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين	١,٦٤	٠,٦٣٣	ضعيفة جداً
	المحور	٢,٩٠	٠,٨٣٦	متوسطة

يتضح من خلال النتائج الموضحة بجدول (٩) أن عينة البحث أشارت إلى أن ممارسة معلمي العلوم الشرعية لمبادئ التعلم النشط لمحور التنفيذ توافر بمتوسط (٢,٩٠)، وهي الفئة التي تشير لدرجة ممارسة متوسطة. وللممارسات الفرعية فجاء المبدأ "يحدد توقعات عالية لأداء المتعلمين ويساعدهم على محاولة تحقيقها."، ومبدأ "يساهم في تطبيق مبدأ العمق المعرفي" بالمرتبة الأولى وبمتوسط (٤,١٤) وبدرجة ممارسة مرتفعة. بينما جاء مبدأ "يحافظ على العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين" بالترتيب الأخير، بمتوسط (١,٦٤)، ودرجة ممارسة ضعيفة جداً.

ويمكن تفسير نتيجة تحقيق بعض مبادئ التعلم النشط بدرجة متوسطة وضعيفة وضعيفة جداً إلى تركيز معلمي العلوم الشرعية على اكساب المعلومات والمعارف للمتعلمين، وارتباط ذلك بالأساليب التقليدية في التدريس. وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى متطلبات التعلم النشط والمرتبطة بالأنشطة التعليمية وتحقيق تنوعها واختلافها بما يتناسب مع ميول وقدرات ورغبات المتعلمين، إضافةً إلى احتياج تطبيق مبادئ التعلم النشط أثناء التنفيذ إلى زمن أعلى من استخدام الأساليب التقليدية أثناء التنفيذ، مما يؤثر على إنهاء المحتوى المقرر للمواد الدراسة وفق ما تم التخطيط والاعداد له مسبقاً.

وقد تفسر نتيجة البحث والتي جاءت بدرجة مرتفعة جداً ومرتفعة إلى ممارسة بعض معلمي العلوم الشرعية لبعض مبادئ التعلم النشط كاستخدام إستراتيجيات حديثة ومتنوعة، نظراً لاختلاف المتعلمين في الأساليب التي يفضلها كل منهم في التعلم، لذا يستخدم المعلم إستراتيجيات مختلفة يراعي فيها الأنماط المختلفة، وقد يفسر بارتباط الدورات التدريبية التي تقدم للمعلمين بتنوع إستراتيجيات التدريس. ويفسر توظيف معلمي العلوم الشرعية لمصادر تعلم متعددة أثناء التعلم لتوظيفهم لوسائل تعلم متعددة وتوظيف الكتب المدرسية أثناء التعلم. وفيما يتعلق بتوجيه المتعلمين للتأمل في ممارساتهم ونتائج عمليات التعلم فقد يفسر باستخدام معلمي العلوم الشرعية لأساليب الغلق الجزئي أثناء تدريسهم وتقديم التغذية الراجعة مما يؤثر على أداء المتعلمين. وبالنسبة لتحديد المعلم لتوقعات عالية للأداء فيفسر بتحديد المعلم لأهداف التعلم والتي يضمنها معلمو العلوم الشرعية توقعات عالية تتطلب أداءً معرفياً ومهارياً من المتعلمين ومرتبط بنواتج التعلم المضمنة بهذه الأهداف. وتعزيز مبدأ النمو المفاهيمي لدى المتعلمين يرتبط بنوعية المعلومات والمعارف (المحتوى) المقدمة للمتعلمين وارتباطها بالمفاهيم. ويفسر تركيز معلمي العلوم الشرعية على تطبيق مبدأ العمق المعرفي أثناء تدريسهم بجانبين الأول: تركيز المحتوى على المعلومات والمعارف، والجانب الثاني تضمين كتب مقررات العلوم الشرعية الأنشطة الإثرائية والتي تستخدم كتعزيز وإثراء للمعلومات مما ينعكس على العمق المعرفي، وقد يرتبط ذلك بالتعزيز على القراءة الذاتية مما يثري التعلم من خلال توجيه المتعلمين للبحث، وتوجيه أسئلة بحثية لجميع المتعلمين يهيئ من خلالها المعلم مواقف تعليمية تساعد على تهيئة فرص تعلمية متكافئة للمتعلمين للبحث والاثراء المعرفي. وتتفق نتائج البحث مع نتائج الدراسات السابقة والتي تناولت مقررات دراسية مختلفة عن مقررات العلوم الشرعية كدراسة رواشدة، نوافلة (٢٠١٠)، الرشيدي (٢٠١٥)، ودراسة الحربي (٢٠١٧).

جدول (١٠) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجة ممارسة معلمي العلوم الشرعية للتقويم

	مبادئ التعلم النشط	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	يستخدم أدوات تقويم تتصف بالواقعية	٣,٥٧	٠,٩٣٧	مرتفعة
٢	يتيح المجال للطلاب للمشاركة في أنشطة ومبادرات تقويم ذاتية.	٣,٥٧	٠,٩٣٧	مرتفعة
٣	ينوع في استخدام أساليب التقويم البنائي والختامي	٣,٣٥	٠,٧٤٤	متوسطة
٤	يقدم التغذية الراجعة البناءة للمتعلمين	٣,١٤	٠,٦٦٢	متوسطة
٥	يقدم التعزيز المناسب لتحفيز المتعلمين	٢,٧٨	١,١٢١	متوسطة
	المحور	٣,٢٨	٠,٨٨٠	متوسطة

يتضح من خلال النتائج الموضحة بجدول (١٠) أن عينة البحث أشارت إلى أن ممارسة معلمي العلوم الشرعية لمبادئ التعلم النشط لمحور التقويم توافر بمتوسط (٣,٢٨)، وهي الفئة التي تشير لدرجة ممارسة متوسطة. وللممارسات الفرعية فجاء المبدأ "يستخدم أدوات تقويم تتصف بالواقعية."، ومبدأ "يتيح المجال للطلاب للمشاركة في أنشطة ومبادرات تقويم ذاتية." بالمرتبة الأولى وبمتوسط (٣,٥٧) وبدرجة ممارسة متوسطة. بينما جاء مبدأ "يقدم التعزيز المناسب لتحفيز المتعلمين" بالترتيب الأخير، بمتوسط (٢,٧٨)، ودرجة ممارسة متوسطة.

ويمكن تفسير نتيجة تحقيق بعض مبادئ التعلم النشط بدرجة متوسطة إلى أن إدراك معلمي العلوم الشرعية لأهمية مبادئ التعلم النشط المتعلقة بمهارة التقويم متوافق مع أدائهم التدريسي والذي توافر بدرجة متوسطة، والإلمام بأثرها على تحقيق أهداف التعلم وتنمية الدافعية.

وقد تفسر نتيجة تحقيق بعض مبادئ التعلم النشط والتي جاءت بدرجة مرتفعة لبعض المبادئ:"كاستخدام أدوات تقويم تتصف بالواقعية، وإتاحة المجال للطلاب للمشاركة في أنشطة ومبادرات تقويم ذاتية" لتوظيف معلمي العلوم الشرعية للتقويم الجيد والمتضمن تنوع أدوات التقويم، والتحقق من نتائج التعلم لدى الطلاب بإستخدام أدوات تقويم متنوعة.

وتتفق نتائج البحث مع نتائج الدراسات السابقة والتي تناولت مقررات دراسية مختلفة عن مقررات العلوم الشرعية كدراسة رواشدة، نوافلة (٢٠١٠)، الرشيدي (٢٠١٥)، ودراسة الحربي (٢٠١٧).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي العلوم الشرعية وقادة المدارس ككل؟" وللإجابة على السؤال الرابع من أسئلة البحث تم حساب المتوسطات، والانحراف المعياري لاستجابات العينة لأداة الاستبانة، ويوضح جدول (١١) لاستجابات أفراد العينة:

جدول (١١)

	المحور	المتوسط لاستجابة المشرفين	الانحراف المعياري	المتوسط لاستجابة قادة المدارس	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	التخطيط	٣,١٣	٠,٤٩٨	٣,٢١	٠,٧٣١	متوسطة
٢	التنفيذ	٢,٩٩	٠,٤٩٩	٢,٩٠	٠,٨٣٦	متوسطة
٣	التقويم	٢,٧٣	٠,٧٥٩	٣,٢٨	٠,٨٨٠	متوسطة

يتضح من خلال النتائج الموضحة بجدول (١١) أن توافر مبادئ التخطيط، والتقويم من وجهة نظر قادة المدارس كانت أعلى من توافرها من وجهة نظر مشرفي العلوم الشرعية، أن توافر مبادئ التنفيذ من وجهة نظر مشرفي العلوم الشرعية كانت أعلى من توافرها من وجهة نظر قادة المدارس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مشرفي العلوم الشرعية وقادة المدارس؟" وللإجابة على السؤال الخامس من أسئلة البحث تم استخدام اختبار(ت) وذلك لعينتين مستقلتين. ويوضح جدول (١٢) نتائج تطبيق اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مشرفي العلوم الشرعية، وقادة المدارس:

جدول (١٢) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات مشرفي العلوم الشرعية، وقادة المدارس

	العينة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قسمة (ت)	الدلالة الاحصائية
١	مشرفو العلوم الشرعية	١٤	١٦٩,٢٩	١١,٠٢	٤٢	٠,١٦١	غير دال
٢	قادة المدارس	٣٠	١٦٩,٦٧	٤,٧٩			

يوضح الجدول (١٢) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٠,١٦١) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية التي تبلغ (٢,٠٢) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودلالة الطرفين ودرجة حرية (٤٢) وهذا يوضح أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مشرفي العلوم الشرعية، وقادة المدارس. ويمكن تفسير نتيجة عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مشرفي العلوم الشرعية، وقادة المدارس إلى خصائص معلمي العلوم الشرعية متشابهة من حيث المؤهلات العلمية، حيث أن جميع المعلمين يمتلكون درجة البكالوريوس، إضافةً إلى أنه قد تفسر بتشابه الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين وخاصةً أن المعلمين ينتمون للمنطقة التعليمية ذاتها، ونظراً لتشابه التأثير الإشرافي من قبل مشرفي العلوم الشرعية.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث يقدم الباحثان التوصيات التالية:

١. تقديم برامج تدريبية لمعلمي العلوم الشرعية متخصصة بالتعلم النشط.

٢ـ تضمين دليل معلم العلوم الشرعية مبادئ التعلم النشط المتضمنة للتخطيط والتنفيذ والتقويم.

٣. تفعيل دور مشرفي العلوم الشرعية وقادة المدارس في متابعة ممارسات معلمي العلوم الشرعية التي تدعم مبادئ التعلم النشط.

٤ـــ نشر ثقافة التعلم النشط داخل المؤسسات التعليمية من خلال توجيه وإرشاد معلمي العلوم الشرعية بأهمية التخطيط والتنفيذ والتقويم وارتباطها بمبادئ التعلم النشط.

٥. التأكيد على أهمية مبادئ التعلم النشط وتوظيفها في العملية التدريسية.

مقترحات البحث:

١. دراسة مقارنة لممارسات معلمي العلوم الشرعية للمراحل التعليمية المختلفة لمبادئ التعلم النشط في ضوء بعض المتغيرات.

٢. دراسة اتجاهات معلمي العلوم الشرعية نحو تطبيق مبادئ التعلم النشط في التدريس.

٣. دراسة أثر استخدام معلمي العلوم الشرعية لمبادئ التعلم النشط على التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

إسماعيل، بجت محمود. (٢٠٠٨ م). تقويم مهارات تدريس التكنولوجيا لدى الطلبة المعلمين بالجامعة الإسلامية في ضوء المعايير العالمية للأداء. رسالة ماجستير. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزه.

بدوي، رمضان مسعد (٢٠١٠م). التعلم النشط، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

بدير، كريمان (٢٠٠٨م). التعلم النشط، ط ١، الأردن، عمان، دار المسيرة.

البواردي، عبد الرحمن بن علي (٢٠١٢م). واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الجمل، سمية حلمي محمد (٢٠١٧م). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الجهيمي، أحمد بن عبد الرحمن (١٤٣٠). معوقات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية، العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عدد (١٢)، ص ص ٩٦- ١٥٥.

الحربي، عبيد مزعل عبيد (٢٠١٧م)، درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية مهارات التعلم النشط داخل غرفة الصف، مجلة تربويات الرياضيات – المجلد (٢٠) العدد (٢).

خير الله، أسامة ومدكور، على ومحمد، صابر (٢٠١٦م). فاعلية التعلم النشط لتنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير الكتابي في المرحلة الإعدادية، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة القاهرة، العدد الرابع، المجلد الثالث، أكتوبر، ص ص ٣٤٤- ٣٧٦.

الدوســـري، إبراهيم (٢٠٠٠م). الإطار المرجعي للتقويم التربوي، الطبعة الثانية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

دياب، إسماعيل محمد؛ البنا، عادل الســـعيد (٢٠٠١م). تقويم جودة الأداء الجامعي، مصـــر، المكتبة المصرية.

الديحان، محمد عبد الرحمن (٢٠٠١م) دور معلمي المرحلة الابتدائية في استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم، مجلة جامعة الملك سعود، مجلد (١٣)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الرشيدي، فاطمة جمال (٢٠١٥م)، درجة ممارسة دوري المعلم والطالب في التعلم النشط في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية وطلبتها في دولة الكويت، رسالة ماجستير في التربية، تخصص المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط.

رواشدة، إبراهيم فيصل، نوافلة، وليد حسين (٢٠١٠م) درجة ممارسة التعلم النشط في تدريس العلوم في البادية الشـــمالية الشـــرقية من الأردن، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (١٣) – العدد (٣).

الزنيدي، عبد العزيز بن سليمان (٢٠١٤م). مقارنة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية الملتحقين بالدورات الشرعية وغير الملتحقين في محافظة عنيزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣م). استراتيجيات التدريس رؤية معصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب.

سعادة، جودت أحمد وفوزي، عقيل وزامل، مجدي وشيبة، جميلة وأبو عرقوب، هدى. (٢٠٠٦م). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

ســـعادة، جودت احمد، الرشـــيدي، فاطمة جمال (٢٠١٧م)، درجة ممارســـة المعلمين والطلبة في المرحلة الثانوية لأدوارهم في التعلم النشـــط من وجهة نظرهم، دراســـات العلوم التربوية، المجلد (٤٤)، العدد (٤). الجامعة الأردنية.

السمالوطي، نبيل (١٩٨٠م) التنظيم المدرسي والتحديث التربوي، جدة دار الشروق.

شاهين، نجاة (٢٠٠٩م). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة التربية العلمية، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني.

الطيب، بدوي أحمد محمد (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة رابطة التربية الحديثة، مصر، عدد٥، ص ص ٦٥ – ١٠٨.

عصر، رضا مسعد (٢٠٠٢م). فاعلية أسلوب التعلم النشط القائم على المواد اليدوية التناولية في تدريس المعادلات والمتراجحات الجبرية، مجلة تربويات الرياضيات، كلية التربية، جامعة عين شمس، إبريل، ص ص ٨٣- ١١٣.

العطاب، نادية (٢٠٠٤م) فاعلية برنامج تعليمي للتربية العملية في أداء الطالب المدرس للمهارات التدريسية واتجاهه نحو مهنة التدريس، تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢١- ٢٢ يوليو.

عقل، أنور (٢٠٠١م). نحو تقويم أفضل، بيروت، لبنان، دار النهضة العربية.

العلي، ريم بنت عبد العزيز (٢٠٠٧م). تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

علي، محمود محمد (١٤٢٣). مهارات التدريس الفعال، ط ١، جدة، دار المجتمع.

عواد، يوسف ذياب؛ زامل، مجدي علي (٢٠١٠). التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة، الأردن، عمان، دار المناهج.

الغامدي، فريد بن علي (٢٠٠٢م). قياس اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو مواد تخصصهم وعلاقة ذلك بأدائهم التدريسي في المرحلة الثانوية للبنين بمنطقة الباحة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

قنديل، يس عبد الرحمن (١٤٢١). التدريس وإعداد المعلم، الرياض، دار النشر الدولي.

الكلثم، حمد بن مرضي (٢٠١٣م). تقويم أداء معلم التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء نموذج أبعاد التعلم، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، كلية التربية، جامعة الإمارات، العدد (٣٤)، ص ص ٢٤- ٥٩.

المالكي، مسفر بن عيضة بن مسفر (١٤٣٣). دراسة تقويمية للأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة، دراسة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

محمد، عماد (٢٠٠٢م) المعلم المتعلم في التربية الإسلامية، موقع الدراسات والبحوث، توجيه التربية الإسلامية، وزارة التربية والتعليم والشباب، الإمارات العربية المتحدة.

المحمدي، إيمان ساعد (٢٠١٨م). واقع استخدام معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٧)، العدد (٢)، ص ص ٥٥- ٨٠.

محمود، صلاح (٢٠٠٥م) آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة رؤية لتنمية المجتمع العربي وتقدمه، عالم الكتب للنشر والتوزيع: القاهرة.

محمود، فريد عمر (٢٠١٥م). أثر التعلم النشط على التحصيل والتفكير الرياضي وبقاء أثر التعلم في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة المتوسطة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سانت كليمنتس، العراق.

المصري، وائل سلامة (٢٠٠٥م). إستراتيجية مقترحة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الرياضية وأثرها على بعض نواتج التعليم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأقصى وعين شمس، البرنامج المشترك، مصر.

الناقة، صلاح أحمد (٢٠٠٩م). تقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الإسلامية، بمحافظة جنوب غزة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد السابع عشر، العدد الثاني، ص ص ٣٤٩- ٣٨٤.

الناقة، صلاح أحمد والعيد، إبراهيم سليمان (٢٠٠٩م). فاعلية التدريس القائم على استراتيجية النموذج البنائي (دورة التعلم وخريطة الفاهيم) على تحصيل الصف التاسع في مبحث العلوم، faelih.doc/٠٢/http://site.iuqaza.edu.ps/snaqa/files/٢٠١٠.

النور، أحمد يعقوب (٢٠٠٧م). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. الأردن: دار الجنادرية

هندي، محمد (٢٠٠٢م). أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على إكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ابريل، العدد (٧٩)، ص ص ١٨٥- ٢٣٧.

يوسف، ماهر إسماعيل والرافعي، محب كامل (١٤٢٦). التقويم التربوي، أسسه وإجراءاته، الرياض، مكتبة الرشد.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Fox-Cardamone, L., & Rue, S. (٢٠٠٣). Students Responses to Active Learning Strategies. An Examination to small-Group and Whole- CLASS discuss Discussion. Research for Education Reform, V٨. N٣. PP.٣-١٥.

Karamustafaoglu, O. (٢٠٠٩). Ac_ve learning strategies in physics teaching. Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, ١(١), pp.٢٧-٥٠.

LeTexier, K. (٢٠٠٨). Storytelling as an ac_ve learning strategy in introduc_on to psychology courses. Ph.D. Thesis, Walden University.

Sharon, D. & Martha, L. (٢٠٠١) Learning and Development, New York: McGraw Hill Book Co.

Stark, S. (٢٠٠٦). Using action learning for professional development. Educational Action Research, ١٤(١), pp.٢٣-٤٣.

الإسهام النسبي لأبعاد الدافعية العقلية في التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الجامعيين

إعداد

أ.د. خالد بن ناهس الرقاص
أستاذ علم النفس
بجامعة الملك سعود

أ.د. بندر بن عبد الله الشريف
أستاذ علم النفس
بالجامعة الإسلامية

أ. سلطان بن سليمان العنزي
باحث دكتوراه في قسم علم النفس
بجامعة الملك سعود

DOI: 10.36046/2162-000-005-005

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة إسهام الدافعية العقلية في التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية ، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٣٢) طالباً من طلبة جامعة القصيم، طبق عليهم مقياس الدافعية العقلية القصير من إعداد جيانكارلو وآخرون (Giancarlo et al ,٢٠٠٤) وتقنين الرقاص والعنزي (Alraqas&Alanazi,٢٠٢٠)، ومقياس فاعلية الذات الإبداعية ترجمة العتيبي (Alotaibi,٢٠١٦) . وقد أشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الجامعيين، كما أن مستوى الدافعية العقلية كان بدرجة متوسطة ، كما كشفت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بفاعلية الذات الابداعية من خلال أبعاد الدافعية العقلية (التركيز العقلي ، والتوجه نحو التعلم ، وحل المشكلات ابداعياً)، وفي نهاية الدراسة قدم الباحثون عدداً من التوصيات والمقترحات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: الإسهام النسبي – الدافعية العقلية – فاعلية الذات الابداعية – المرحلة الجامعية.

المقدمة

تعد فاعلية الذاتself-efficacy من المفاهيم الأساسية التي اقترحها "باندورا" Bandura في إطار نظرية متكاملة لفاعلية الذات؛ حيث يرى "باندورا" أن معتقدات فاعلية الذات تعد من المحددات الأساسية للسلوك، وكفاءة التعامل مع أحداث الحياة الضاغطة، والقدرة على ضبط الذات، والتحدي والمثابرة في المواقف الصعبة من أجل الإنجاز ، وحل المشكلات المتنوعة.

وقد برز الاهتمام حديثاً بدراسات فاعلية الذات الإبداعية لدى عدد من الباحثين، مثل فيلان (Phelan,٢٠٠١) وتريني وفارمر (Tierney and Farmer,٢٠٠٢)؛ حيث أكدوا أن فاعلية الذات الإبداعية ترتبط بالجهد والمخاطرة العقلية اللازمة للعمل الإبداعي كالتعبير عن الأفكار الجديدة، والمفيدة، وتوليد الحلول المبتكرة. وأشار "باندورا" إلى أن فاعلية الذات الإبداعية تتمثل في معتقدات الفرد حيال قدرته على الأداء في المواقف التي تتطلب حلولاً إبداعية (Alotaibi ،٢٠١٦). وعرفها فيلان (Phelan,٢٠٠١) بأنها معتقدات الفرد حول قدرته وطاقته الشخصية الإبداعية بهدف الوصول إلى المنتج الإبداعي بمختلف صوره. لذا ينظر فورد (Ford,١٩٩٦) إلى أن فاعلية الذات الإبداعية تتمثل في القدرة على الانتاج الإبداعي.

وذكر "باندورا" أن من لديهم معتقدات فاعلية إبداعية عالية؛ يكونون أكثر تنظيماً واتقاناً، وأكثر رغبة في مواجهة المشكلات والمهام الصعبة؛ لذا يتميز الأفراد الذين يتسمون بفاعلية الذات الإبداعية بثقة عالية، وقدرة على إيجاد حلول وأفكار جديدة، وحل المشكلات بطريقة إبداعية والتغلب على الصعوبات، ويشعرون بالرضا والتفاؤل، وهذه الخصال تؤثر إيجاباً على مستواهم التحصيلي، وسلوكهم، وقدراتهم العقلية، وطريقة تفكيرهم في حل المشكلات، وتبني الأهداف المستقبلية (Lesley et al,٢٠١١). لهذا يؤكد كوستا وكالك (Costa&kalick,٢٠٠٠) بضرورة تشجيع الطلبة على ممارسة مهارات من قبيل : حب

الاســـتطلاع، والطلاقة، والمرونة المعرفية ، ونقل المعرفة إلى المواقف الجديدة ، والتعلم الموجه ذاتياً؛ لتحقيق مستوى مرتفع من التحصيل الأكاديمي.

ويتبنى الشـــخص المبدع عدة أدوار في وقت واحد عندما تواجهه مشـــكلة ما، حيث يقوم بالتخطيط، والنقد، ومراقبة التقدم، واقتراح الحلول ، وتوليد الأفكار الجديدة، وتنظيم خطوات حل المشـكلة، وبذلك يكون مفكراً ومبدعاً ومنتجاً. وفي نفس السـياق يذكر دي بونو (De Bono,١٩٩٨) أن الدافعية العقلية هي أحد مصـــادر الإبداع الجاد؛ إذ أن وجود حالة من الدافعية العقلية لدى الفرد تحفزه للنظر في البدائل المتعددة، وأن حالة الانتباه والتركيز في الدافعية العقلية تشكل مصدراً للإبداع(علي وحموك،٢٠١٤).وقد أكد دي بونو أن الدافعية العقلية تجعل من المتعلمين حريصـــين على الأعمال التي يقومون بها، وتمنحهم فرصاً بإيجاد أفكار جديدة قيمة وهادفة.

وبفحص محتوى الدافعية العقلية سنجدها تسهم في توجيه العمليات العقلية نحو أربعة أبعاد أســـاســـية، بحيث تعمل على تنشـــيط العمليات المعرفية العقلية لديه وهي: التركيز العقلي، والتوجـه نحو التعلم، وحـل المشـــكلات إبـداعيـاً، والتكـامـل المعرفي (Giancarlo&Facione,١٩٩٨). وتستند الدافعية العقلية على افتراض أساس قوامه: أن لدى الأفراد الاســتعداد لممارســة مهارات الإبداع والقابلية لاســتثارة الدافعية العقلية؛ عند توفر السياق النفسي والاجتماعي المعززة للإبداع.

مشكلة الدراسة

تحظى دراســـات الدافعية العقلية وفاعلية الذات الإبداعية باهتمام الباحثين في علم النفس؛ باعتبارها من العوامل المســـاهمة في بناء العقلية الإبداعية التي نصـــبو لها في مجتمعنا (العنزي،٢٠٢٠).

وغني عن البيان أن الدافعية العقلية تســـهم في تنشـــيط العمليات المعرفية، وتجعل الفرد منظماً في عمله ومتوجهاً نحو التعلم الذاتي، وأكثر ميلاً نحو البحث والاكتشـــاف وحل المشكلات إبداعياً (Giancarlo&Facione,١٩٩٨) ، ويشير أبو جادو ونوفل (٢٠١٠) الى أن الدافعية العقلية لا تتحدد بتحفيز الفرد بالنظر إلى بدائل عديدة، وإنما الانتباه إلى الأشياء والمواضـيع التي لا ينتبه إليها المتعلمون التقليديون، مما يشـكل هذا النوع من التركيز مصـدراً إضـافياً في ظهور عمليات الإبداع . وتؤكد دراســة جيانكارلو وآخرون (Giancarlo et al ,٢٠٠٤) أن المندفعين عقلياً يفضـلون الانخراط في الأنشـطة الصـعبة مثل الألغاز والأسـئلة الصـــعبة، وفهم وظيفة الأشـــياء المعقدة، كذلك يتمتعون بالقدرة على فهم وجهات النظر المتعددة، ومعرفة حقيقة الأشياء، وإيجاد أفضل البدائل للمشكلات.

كما تعد فاعلية الذات الإبداعية مصدراً من مصادر الإبداع ، وقد خلصت عدد من الدراســات الســابقة كدراســة الزعبي وآخرون(ALzoubi ,et al , ٢٠١٦) ، ودراســة العتيبي (٢٠١٨)، ودراسة (Yu, ٢٠١٩) إلى أن فاعلية الذات الإبداعية تؤثر إيجاباً في تعزيز السلوك الإبداعي، وتحسين طريقة التفكير، ومعالجة المعلومات، وتعزيز المرونة المعرفية.

باســتقراء الدراســات والبحوث التي عنيت بدراســة الدافعية العقلية وفاعلية الذات الإبداعية، سنجد أن هنالك غياباً نسبياً لمثل هذه الدراسة في الثقافة النفسية السعودية؛ مما يحتم علينا القيام بمثل هذه الدراسة للوقوف على العلاقة المحتملة بين فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية لدى الطلبة الجامعيين، وتتحدد مشـكلة الدراسـة في الإجابة عن الأسـئلة الآتية:

١- ما مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة جامعة القصيم؟.

٢- ما مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة القصيم؟.

٣- هل توجد علاقة دالة بين فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية لدى طلبة جامعة القصيم؟.

٤- هل يمكن التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة القصيم؟.

أهمية الدراسة

- تتمثل أهمية معتقدات فاعلية الذات الإبداعية بأنها تؤثر على أحكام الفرد الخاصة باحتمال النجاح في المواقف المختلفة، وكم مقدار الجهد الذي يبذله الفرد، وكم من وقت الذي يستغرقه في الإتيان بالمنتج الإبداعي. كما أن الدافعية العقلية تعد عنصراً جوهرياً لعملية الإبداع. الأمر الذي يجعل دراستهما أمراً سيعود إيجاباً على إعداد برامج تنمية الإبداع على المستوى الشخصي والمجتمعي في مجتمعنا السعودي.

- تقدم هذه الدراسة إثراء للتراث النظري للمكتبة العربية والسعودية، فيما يتصل بتوضيح فهمنا لكل من الدافعية العقلية وفاعلية الذات الإبداعية، كما تبرز أهمية الدراسة في كونها تناولت العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية، حيث لم نجد دراسة تناولتهما معاً.

- تزويد المهتمين بمجال دراسات الإبداع بتصور إمبريقي عن العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية ، مما قد يسهم في توجيه أصحاب القرار في المؤسسات التعليمية والمختصين في الميادين التربوية نحو أهمية هذين المفهومين، والعمل على تنميتهما من خلال وضع الخطط والبرامج التدريبية لتعزيز أبعادهما في سلوكيات الطلبة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى طلاب المرحلة الجامعية .

٢- التعرف على مستوى الدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الجامعية .

٣- التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٤- التعرف على مدى إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال الدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الجامعية.

مصطلحات الدراسة

فاعلية الذات الإبداعية Creative self- efficacy : يعرفها ابوتAbbott بأنها تتمثل في معتقدات الفرد حيال قدرته على تفعيل مهارات تفكيره الإبداعي، ومعتقداته حول أدائه الإبداعي(Alotaibi,٢٠١٦).وتعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المبحوث على قائمة فاعلية الذات الإبداعية المستخدمة في الدراسة.

الدافعية العقلية mental motivation: عرفها "دي بونو" (De Bono,١٩٩٨) بأنها حالة تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات جديدة، وطرق متعددة لتحفيز هذه الحالة أو لحل المشكلات الحالية بطرق غير مألوفة من قبل . وتعرف إجرائياً بأنها: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافعية العقلية بأبعاده الأربعة وهي: التركيز العقلي، والتكامل المعرفي، والتوجه نحو التعلم، والحل الإبداعي للمشكلات.

الإسهام النسبي The relative contribution: يعرفه الباحثون إجرائياً: بأنه نسبة التنبؤ بدرجات الطلاب على مقياس فاعلية الذات الإبداعية من خلال درجاتهم في مقياس الدافعية العقلية.

حدود الدراسة

الحد الموضـــوعي: تتحدد الدراســـة الحالية بموضـــوعاتها: فاعلية الذات الإبداعية ، والدافعية العقلية.

الحد المكاني: جامعة القصيم.

الحد الزماني: العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

الحد البشري: طلاب جامعة القصيم.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة .

مجتمع الدراسة: طلاب المرحلة الجامعية بجامعة القصيم.

الإطار النظري

فاعلية الذات الإبداعية:

تعد فاعلية الذات الإبداعية من الموضـــوعات الحديثة نســـبياً في أدبيات الدراســـات النفســـية ، وتتمثل في أنها حالة خاصـــة من فاعلية الذات العامة ، وقد أهتم العديد من الباحثين بفاعلية الذات الإبداعية منذ مطلع القرن الحالي؛ حيث أن فاعلية الذات الإبداعية ترتبط بالجهد والمخاطرة العقلية اللازمة لعمل التعبير الإبداعي ، كالتعبير عن الأفكار الجديدة والمفيدة (الزعبي ، ٢٠١٤).

وقد ذكر وولفولك (٢٠١٠) أن فاعلية الذات الإبداعية من القدرات التي تحدد مدى اعتقاد الفرد بقدرته واجتهاده لإتمام المهام المختلفة ، وهي ليســـت مجرد مشـــاعر عامة ، ولكنها أحكام الفرد لذاته وعما يمكنه القيام به ، وسلاسته في التعامل مع المواقف الشديدة المبهمة.

إجمالاً تتمثل فاعلية الذات الإبداعية بمعتقدات الفرد الذاتية المتصـــلة بمســـتوى قدرته الإبداعية عندما تتطلب المهام التي يواجهها تقديم حلول إبداعية غير نمطية. وفيما يتصـــل

بأبعاد فاعلية الذات الإبداعية فقد أشـــار ابوت(Abbott,٢٠١٠) إلى أن فاعلية الذات الإبداعية تتكون من بعدين رئيســـين هما: (فاعلية الذات في التفكير الإبداعي Creative Thinking Self-efficacy)) الذي يمثل في فاعلية الحالة الداخلية مثل مهارات التفكير الإبـداعي (الطلاقـة، المرونـة، الأصـــالـة، التفـاصـــيـل) و (فـاعليـة الـذات في الأداء الإبداعيCreative Performance self-efficacy)) الذي يمثل فاعلية الحالة الاجتماعية الخارجية مثل (الدوافع، الشخصية، المزاج، السياق الاجتماعي).

وبفحص واقع دور فاعلية الذات الإبداعية في حياة الأفراد نجد أنها من المتغيرات المحورية في الشـخصـية الإنسـانية ، فهي تعمل على تعزيز المهارات الإبداعية وتحقيق الأداء المتميز على مســـتوى الأفراد والجماعات (Gong , et al , ٢٠٠٩ ؛ الرقاص والعيســـى ، ٢٠١٨)، كما أنها تســـهم في رفع مســـتوى التفكير الناقد لدى الطلاب (Qiang et al , ٢٠٢٠) ، ويتميز الأفراد الذين يمتلكون فاعلية الذات الإبداعية بثقة عالية وقدرة على إيجاد حلول وأفكار جديدة، وحل المشكلات بطريقة إبداعية والتغلب على الصعوبات، ويشعرون بالرضـا والتفاؤل، وهذه الصـفات تؤثر إيجابياً على أدائهم ومسـتواهم التحصـيلي، وقدراتهم العقلية، وطريقة تفكيرهم في حل المشـــكلات ورســـم الأهداف المســـتقبلية (Lesley et al,٢٠١١).

مصادر فاعلية الذات الإبداعية:

أقترح "باندورا" أربعة مصادر أساسية في نظريته فاعلية الذات، باعتبار أن العلاقة بين فاعلية الذات العامة وفاعلية الذات الإبداعية هي علاقة الكل بالجزء،فيمكننا عرض تلك المصادر وفقاً لما يلي:

- إنجازات الأداء الفعلي: وتعد أكثر المصـــادر أهمية للمعلومات الخاصـــة نحو فاعلية الذات ، حيث يكتســـب الأفراد من خلال الخبرة معرفتهم عما يجيدون وعما يمثل نقاط ضعف بالنسبة لهم ، حيث تقدم هذه الخبرات للأفراد تغذية راجعة عن أدائهم.

- الخبرات بالمشاهدة: هي الخبرات غير المباشرة، وتكون من خلال مشاهدة نتائج إنجازات الآخرين والحكم عليها؛ فعند رؤية النجاح أو الفشل الذي يحصل للآخرين، فإن ذلك سيؤثر على أحكام الفرد تجاه قدراته بالأنشطة المشابهة.

- الإقناع اللفظي: هو تأثر فاعلية الفرد بأحكام الآخرين على قدرته على الأداء؛ فعند حصول المتعلم على معلومات مُقْنعة بأنه يمتلك القدرة لأداء مهمة ما فإن ذلك سيسهم في تعزيز فاعليته الذاتية.

- الحالة الفسيولوجية: تشير إلى المشاعر التي يمر بها أثناء أداء المهمة التي تُمكّن الفرد من الحكم على قدرته؛ فعند ظهور بعض الأعراض الجسدية كالأعراض المصاحبة للقلق أثناء أداء المتعلم للمهمة، فإن ذلك قد يؤدي إلى انخفاض فاعليته الذاتية تجاه أدائه (برافين ،٢٠١٠ ,Bandura, ١٩٩٤).

الدافعية العقلية Mental Motivation:

تعد الدافعية العقلية من المفاهيم الحديثة التي لها تاريخ طويل من البحث، إذ تم تناولها بوصفها جانباً نزوعياً للتفكير، وتعود جذورها التاريخية إلى الفلسفة اليونانية وبالتحديد إلى تصورات " سقراط". كما أن هناك مؤشرات للاهتمام بموضوع الدافعية العقلية في مؤلفات نخبة من المفكرين والتربويين العرب والأجانب تحت مسميات مختلفة مثل: النزعة أو الاستعداد والقابلية للتفكير(علي وحموك،٢٠١٤م).

ويعد جينكرلو وفاشيون Giancarlo&Facione من أوائل من قدم هذا المفهوم في الدراسات النفسية ، كما قاما بإعداد مقياس لقياس الدافعية العقلية في عام (١٩٩٨م) وأطلقا عليه مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية؛ بهدف قياس أوجه مختلفة من الإبداع(مرعي ونوفل،٢٠٠٨م).

وقد زاد اهتمام الباحثين بالدافعية العقلية في السنوات الأخيرة؛ باعتبارها أحد المعالم المميزة في الدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك(طنوس،٢٠١٣م). وتتصف

الدافعية العقلية بقدرتها على توجيه وتنشـــيط العمليات المعرفية العقلية لدى الفرد، والمتمثلة في التركيز والفضـــول العقلي، وحل المشـــكلات إبداعياً ، والتكامل المعرفي .(Giancarlo &Facione,١٩٩٨)

أبعاد الدافعية العقلية:

أشـــار جينكرلو وفاشـــيون(Giancarlo&Facione,١٩٩٨) إلى أن للدافعية العقلية أربعة أبعاد وهي:

١-التركيز العقليMental Focus : فالمتعلم الذي يتصـــف بالقدرة على التركيز العقلي يتميز بالمثابرة، والتركيز، والتنظيم، والمنهجية بحيث ينعكس ذلك على إنجاز أعماله والمهام الموكلة إليه في الوقت المحدد دون تسويف أو تأجيل ،كما أن الأفكار المرتبطة بموضوع المهمة التي ينشغل بها، وتصور الحلول واضحة لديه مع اندماجه في النشاط بمتعة.

٢-التوجه نحو التعلمLearning Orientation : يتميز المتعلم الذي يتصـف بهذا العامل بالقدرة على توليد دافعية لزيادة حصـــيلته المعرفية، إذ أنه يركز على التعلم من أجل التعلم ، وتغذية الفضول العقلي لدى المتعلم ويدفعه للبحث والاستكشاف بشكل فعال ، ويسعى بفاعلية إلى الاندماج في عملية التعلم، والمشكلات المتسمة بالتحدي بشكل خاص.

٣-الحل الإبداعي للمشكلاتCreative Problems Solving : إن المتعلم الذي يتمتع بقدر من الإبداع في تناوله للمشكلات وحلها لديه أفكار وحلول تتسم بالأصالة. كما أن لديه النزعة نحو التعامل مع الأنشـــطة العقلية المعقدة أو المتســـمة بالتحدي، ولا يفضـــل الأنشطة السهلة.

٤-التكـامـل المعرفيCognitive Integrity: يظهر هـذا العـامـل في قـدرة المتعلم على الاســـتخدام الموضـــوعي لمهارات التفكير؛ حيث أنه يســـتطيع التعامل مع جميع الأفكار بموضـوعية، بما في ذلك الأفكار التي تنسـب إليه. كما أن المتعلم المتصـف بالتكامل المعرفي يكون باحثاً عن الحقيقة، متفتح الذهن، يتعامل بمرونة مع تعدد الخيارات البديلة، ووجهات

النظر المختلفة. بالإضـــافة إلى أنه يســـتمتع بالتفكير من خلال التفاعل مع الآخرين في وجهات النظر المتباينة، ذلك من أجل الوصول للحل الأمثل للمشكلات.

وقد حاولت عدد من النظريات تفســـير الدافعية العقلية ومنها نظرية الإبداع الجاد لديبونو (١٩٩٨) حيث أشـار ديبونو إلى نوع جديد من الإبداع والذي سماه بالإبداع الجاد وعرفه بأنه ذلك النوع من التفكير الذي يتطلب حل المشكلات بطرق غير تقليدية أو بطرق غير منطقية ،واعتمد دي بونو في تطوير هذا النوع من الإبداع على فهم طريقة وآلية عمل الدماغ الذي توصل إليها من خلال دراسته للطب وعلم وظائف الأعضاء. كما ذكر ديبونو أن الدافعية العقلية هي أحد مصـــادر الإبداع الجاد إذ أن وجود حالة من الدافعية العقلية لـدى الفرد تحفزه للنظر في البدائل المتعددة وأن حالة الانتباه والتركيز في الدافعية العقلية تشـــكل مصـــدراً خفياً للإبداع (نوفل،٢٠٠٤، وعلي وحموك،٢٠١٤). فالدافعية العقلية هي: نشـــاط عقلي داخلي يحفز المتعلم على إيجاد حلول فريدة، وتحفيزه نحو الحصـــول على أنشـــطة مبتكرة، كما يؤكد أنها تجعل المتعلمين مهتمين بالأعمال التي يقومون بها، ويمنحهم الأمل والتفاؤل بإيجاد أفكار أصيلة وهادفة، وهذا يؤدي إلى أن تكون حياتهم الدراسية ممتعة وحافلة بالإنجازات(De Bono, ١٩٩٨,).

كما فســـرت نظرية التقرير الذاتي لديســـي وريان (Deci & Ryan,١٩٨٥) الدافعية العقلية – وهي تعتبر من النظريات المتعددة الأبعاد للدافعية – حيث أشـــارت إلى أن هناك الدافعية الداخلية والتي تُعبر عن صـــورة الدافعية الأكثر تقريراً للذات، والتي تشـــتمل على القيام بالسلوكيات بسبب المتعة والرضا المتأصلة فيها ، كما أن هناك الدافعية الخارجية والتي تكون سـبباً للانخراط في نشـاط ما (حموك وعلي، ٢٠١٤). وعليه فهي تفترض بأن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في أنشطة بناءً على إرادتهم الداخلية، وهو ما يشـعرهم بفاعلية الذات لأداء مهمة ما؛ ويفرق أصـحاب هذه النظرية بين المواقف ذات مصـدر الضـبط الداخلي والخارجي، حيث يفضـل الأفراد بشـدة لأن يندفعوا داخلياً

للاشتراك في نشاط ما. وحدد ديسي وريان شرطين لابد من توفرها حتى يكون المتعلم مدفوعاً داخلياً لأداء مهمة ما وهما: (١) فاعلية الذات العالية: والتي تشير إلى اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على أداء المهمة بنجاح؛ (٢) وإدراك المحددات الذاتية: التي تشير إلى أن الفرد لديه القدرة على التحكم بقدراته وبالتالي يساعده علي اختيار الأنشطة التي يعتقدون أن باستطاعتهم التكيف معها، ومعالجتها بنجاح، وتجنب الأنشطة التي تفوق قدرتهم على التكيف معها وأدائها بنجاح (الشريم، ٢٠١٦).

الدراسات السابقة

وفي اطار الدراسات السابقة لكل من متغيرات الدراسة، سنجد أنها تنتظم وفقاً للمحاور التالية، وهي:

أولاً:الدراسات التي تناولت فاعلية الذات الإبداعية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والمعرفية:

قام جونق وآخرون بدراسة(Gong , et al , ٢٠٠٩) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية واتجاهات التعلم والأداء لدى الموظفين المبدعين، وقد تكونت العينة من (١٧٤) موظفاً، حيث طبق عليهم مقاييس خاصة بالإبداع، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الإبداع والأداء لدى الموظفين، كما توصلت الدراسة إلى أن الأفراد المبدعين الذين يمتلكون اتجاهات تعلم إيجابية يمكن أن يمتلكوا فاعلية ذات إبداعية والعكس صحيح.

وأجرى السهلي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية الذات الإبداعية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الكويت في ضوء متغيري النوع والكلية، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٣٨٤) طالباً وطالبة جامعية من التخصصات العلمية والإنسانية، وتم تطبيق مقياس فاعلية الذات الإبداعية، ومقياس مستوى الطموح، وأظهرت

نتائج الدراسة أن مستوى فاعلية الذات الإبداعية كان متوسطاً، في حين كان مستوى الطموح مرتفعاً لدى عينة الدراسة، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات الإبداعية تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات الإبداعية، ودرجاتهم على مقياس مستوى الطموح.

كما أجرى الزعبي وآخرون(ALzoubi ,et al , ٢٠١٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر تعليم التفكير الإبداعي لتنمية فاعلية الذات الإبداعية، والدافع المعرفي لدى طالبات كلية الأميرة عالية بجامعة البلقاء التطبيقية، وقد تكونت العينة من (٤٤) طالبة، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين هما، تجريبية وضابطة، وتم تطبيق مقياسين هما: مقياس فاعلية الذات الإبداعية الذي يشمل بعدين هما: فاعلية الذات في التفكير الإبداعي، وفاعلية الذات في الأداء الإبداعي، والدافع المعرفي الذي يشمل ثلاثة أبعاد هي: حب الاستطلاع، والاكتشاف، وطرح الأسئلة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في فاعلية الذات الإبداعية والدافع المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

كما قام عبدالحافظ وفليح (٢٠١٧) بدراسة هدفت للكشف عن مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة في المرحلة الجامعية. وكشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى فاعلية الذات الإبداعية كان متوسطاً.

كما قام هيلات (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي، وأشارت النتائج إلى أن مستوى كل من فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي كان مرتفعاً، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الإبداعية تعزى للتخصص.

وهدفت دراسة الرقاص والعيسى (٢٠١٨) إلى الكشف عن مدى امتلاك القيادة الإبداعية وفاعلية الذات الإبداعية لدى الهيئة الإشرافية في التعليم العام، واختيرت عينة عشوائية من المشرفات التربويات وبلغ عدد أفراد العينة (١٢٢) مشرفة تربوية. وتم استخدام مقياس القيادة الإبداعية (السلمي،٢٠١٢)، والنسخة العربية من قائمة فاعلية الذات الإبداعية ترجمة العتيبي (Alotaibi.٢٠١٦)، وأشارت النتائج إلى امتلاك المشرفات التربويات لسمات القيادة بدرجة عالية، كما أشارت النتائج إلى أن معتقدات فاعلية الذات الإبداعية في بعد الأداء الإبداعي متوسطة ، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في درجة ممارسة المشرفات التربويات لسمات القيادة الإبداعية في ضوء متغير الوظيفة والمؤهل العلمي في حين توجد فروق دالة في درجة ممارسة المشرفات التربويات لسمات القيادة الإبداعية تبعاً لمتغير الخبرة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في فاعلية الذات الابداعية في ضوء متغيرات الدراسة.

وفي دراسة للعتيبي (٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والمرونة المعرفية ومهارات ما وراء الذاكرة لدى طالبات المرحلة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٤) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الإبداعية والمرونة المعرفية لدى طالبات المرحلة الجامعية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الإبداعية والتحصيل الأكاديمي، ووجود علاقة موجبة بين مهارات ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مهارات ما وراء الذاكرة والتحصيل الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أيضاً أنه يمكن التنبؤ بالمرونة المعرفية من خلال فاعلية الذات الإبداعية ومهارات ما وراء الذاكرة، كما بينت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال فاعلية الذات الإبداعية ومهارات ما وراء الذاكرة .

كما أجرى يو (Yu, ٢٠١٩) دراسة بهدف التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والإندماج الوظيفي والسلوك الإبداعي. وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠) موظفاً في المصانع الصينية. وقد كشفت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالسلوك الإبداعي من خلال فاعلية الذات الإبداعية ، كما أكدت نتيجة الدراسة أن الاندماج الوظيفي يمارس دوراً وسيطياً للعلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والسلوك الإبداعي.

وقام جان وآخرون (Zhang et al ,٢٠١٩) بدراسة كان من أهدافها الكشف عن الدور الوسيطي لمتغير فاعلية الذات الإبداعية للعلاقة بين التفاؤل والإبداع الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (٧٦٦) طالباً من ٦ جامعات في الصين. وقد كشفت نتائج الدراسة أن فاعلية الذات الإبداعية تمارس دوراً وسيطياً في تأثير التفاؤل على الإبداع الاجتماعي.

كما هدفت دراسة كل من تشيان وآخرون (Qiang,et al ,٢٠٢٠) لمعرفة النموذج البنائي للتفكير الناقد وفاعلية الذات الإبداعية والإبداع العلمي. وتكونت عينة الدراسة من (١١٥٣) من طلاب المرحلة الثانوية. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية الذات الابداعية تتوسط العلاقة بين التفكير الناقد والإبداع العلمي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الدافعية العقلية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والمعرفية .

قام مينتزر (Mentzer,٢٠٠٨) بدراسة للوقوف على العلاقة بين النجاح الأكاديمي والدافعية العقلية. وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالباً في الصف الحادي عشر. وقد أكدت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين بعد التركيز ومستوى التحصيل في الرياضيات والعلوم ، وكذلك وجود علاقة موجبة بين بعد حل المشكلات إبداعياً ومستوى التحصيل في العلوم ، وعدم وجود علاقة بين التوجه نحو التعلم والتحصيل الدراسي.

كما أجرى الفراجي (٢٠١١) دراسة تناولت الدافعية العقلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي على عينة قوامها (٤٠٠) طالب وطالبة في المرحلة المتوسطة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية العقلية والتحصيل الدراسي، كما أن الطلبة يمتلكون دافعية عقلية بدرجة فوق المتوسط الفرضي للمقياس.

وقام حموك (٢٠١٢) بدراسة للكشف عن مستوى الدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة. وتكونت من العينة (٤٠٥) من طلبة الكليات العلمية والإنسانية في جامعة الموصل بالعراق ، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يتمتعون بمستوى مرتفع في الدافعية العقلية.

وفي الثقافة السعودية أجرى الشريم (٢٠١٦) دراسة بعنوان القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة القصيم، بهدف الكشف عن القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الدراسي والعلاقة بينهما، وما إذا كانت الدافعية العقلية تختلف لدى الطلبة باختلاف النوع والتخصص؛ وقد اشتملت العينة على (٣٨١) طالباً وطالبة وتم تطبيق مقياس كاليفورنيا المعرب للدافعية العقلية. وبينت النتائج عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين الدافعية العقلية والمعدل التراكمي للطلبة. كما أن الدافعية العقلية لها قدرة تنبؤية بالمعدل التراكمي، كما كان مستوى الدافعية العقلية مرتفعاً لدى الطلاب.

كما قام عسيري (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بأبعاد الدافعية العقلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد اشتملت العينة على (٢٢٣) طالباً وطالبة بعدد (١٠٤) طلاب و (١١٩) طالبة ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً بين الطلاب والطالبات في الدافعية العقلية لصالح الطالبات في بعد التركيز العقلي. ووجود ارتباط دال احصائياً بين جميع أساليب التفكير وبين بعدي التركيز العقلي والتوجه نحو التعلم.

وفي نفس السياق قام الربيع وآخرون (٢٠١٩) بدراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين الدافعية العقلية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠٨) طالب وطالبة في المرحلة الجامعية حيث تم استخدام مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية ومقياس العوامل الشخصية. وقد أشارت نتائج الدراسة أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى مرتفع من الدافعية العقلية ، كما أكدت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين الدافعية العقلية وأبعادها والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية باستثناء عامل العصابية حيث كانت العلاقة سلبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

بمراجعة نقدية للدراسات السابقة سنجد أن مفهومي فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية حظيا باهتمام الباحثين في الدراسات النفسية. وبالرغم من وجود العديد من الدراسات التي تناولت هذين المتغيرين مع متغيرات أخرى مثل: دراسة الفراجي (٢٠١١) ، وحموك (٢٠١٢) ، والسهلي (٢٠١٥)، وهيلات (٢٠١٧) ، والرقاص والعيسى (٢٠١٨) ، إلا أنه لا توجد دراسة تناولت متغيرات الدراسة الحالية مع بعضهما البعض على الرغم من وجود الرابطة النظرية المحتملة بينهما. وفيما يتصل بأدوات القياس يتضح لنا أن معظم الدراسات السابقة استخدمت مقياس كاليفورنيا لقياس الدافعية العقلية الصورة الطويلة ، بينما في هذا الدراسة سوف نستخدم الصورة القصيرة من هذا المقياس كخطوة بحثية في سبيل نقل هذا المقياس إلى المكتبة النفسية السعودية.

عينة الدراسة

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة متاحة من الطلبة الجامعيين بجامعة القصيم، حيث تم توزيع (٣٧٥) نسخة من أدوات الدراسة على الفئة المستهدفة، واسُترجع منها

(٣٤٥) نسخة، وتم استبعاد (١٣) نسخة لعدم اكتمال الإجابة عليها، وقد بلغت العينة في صورتها النهائية وفقاً لذلك (٣٣٢) طالباً.

أدوات الدراسة

أولاً : مقياس فاعلية الذات الابداعية:

استخدمت الدراسة النسخة العربية من قائمة فاعلية الذات الإبداعية: (Abbott,٢٠١٠) ترجمة العتيبي (Alotaibi,٢٠١٦) وتتكون من (٢٨) عبارة تقيس بعدين أساسيين هما: فاعلية الذات في التفكير الإبداعي، ويشمل أربعة أبعاد للتفكير الإبداعي: (فاعلية الذات في الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) والبعد الثاني: فاعلية الذات في الأداء الإبداعي، ويشمل ثلاثة أبعاد هي: (فاعلية الذات في التعليم للإبداع، والاتصال والترويج للإبداع، والمحافظة على الشخصية الإبداعية)، ويعد المقياس مناسباً للكبار والصغار؛ كون فقراته عامة تخاطب الفرد حول معتقداته الذاتية حول الإبداع، بصرف النظر عن عمره. وقد تأكد العتيبي من صدق المقياس باستخدام الصدق التكويني الفرضي وقد كشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود بعدين للمقياس هما: فاعلية الذات في التفكير الإبداعي وفاعلية الذات في الأداء الإبداعي وقد تراوحت تشبعات الفقرات على أبعاد المقياس على النحو الآتي: بعد (فاعلية الذات في التفكير الإبداعي: ٠,٧٠- ٠,٨٨)، وبعد (وفاعلية الذات في الأداء الإبداعي: ٠,٦٩-٠,٨٨)، كذلك تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي الذي أكد وجود بعدين للمقياس؛ حيث أظهرت المؤشرات حسن المطابقة. كما تأكد من ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار حيث بلغت قيمة معاملات الارتباط للأداة ككل (٠,٧٣) و (٠,٦٨) لبعد فاعلية الذات في التفكير الإبداعي و (٠,٧١) وفاعلية الذات في الأداء الإبداعي كما تم ايجاد معامل ثبات ألفا

كرونباخ للمقياس ككل وأبعاده حيث بلغت قيم معاملات الثبات (٠,٨٧، ٠,٨٤، ٠,٨٨) على التوالي وجميعها مؤشرات ثبات عالية.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من الصدق والثبات من خلال الإجراءات التالية:

أدلة الصـــدق: أ- الصـــدق الظاهري: تم عرض مقياس فاعلية الذات الإبداعية في صـــورته الأولية على المحكمين، وتبين أن جميع عباراته قد حظيت بنســـب اتفاق تجاوزت ٨٠٪ بما يؤيد بقاءها كعبارات صادقة للوفاء بالهدف من المقياس المستخدم.

ب- الاتساق الداخلي للمقياس: تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين عبارات مقياس "فاعلية الذات الإبداعية" مع درجة المقياس ككل بعد تطبيقه على عينة اســـتطلاعية قوامها (٦٠) طالباً، كما هو موضح بالجدول(١).

جدول (١): معامل الارتباط بين Pearson Correlation بين عبارات مقياس فاعلية الذات الإبداعية مع درجة المقياس ككل

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	.٣٤٠**	١١	.٣٤٧**	٢١	.٣٢٩**
٢	.٣٢٨**	١٢	.٤١٤**	٢٢	.٣٣٥**
٣	.٤٧٧**	١٣	.٣٤٤**	٢١	.٤٠٥**
٤	.٣٨٨**	١٤	.٣٧٩**	٢٣	.٣٥٤**
٥	.٣٨٣**	١٥	.٢٠١*	٢٤	.٣٧١**
٦	.٤١٦**	١٦	.٢٧٠**	٢٥	.٤٦٣**
٧	.٤١٦**	١٧	.٢٥١**	٢٦	.٣٢٤**
٨	.٤٢٠**	١٨	.٤٢٤**	٢٧	.٤٦١**
٩	.٣٢١**	١٩	.٢٦٨**	٢٨	.٤٤٨**
١٠	.٤٢٦**	٢٠	.٣٣٩**		

**دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠١)

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

يشـــير الجدول (١) إلى أن قيم الارتباط بين عبارات مقياس فاعلية الذات الإبداعية، ودرجته الكلية تراوحت بين (٠,٢٠١- ٠,٤٧٧)، وهي قيم دالة إحصائياً.

أدلة الثبات:

تم قياس الثبات لكل عبارة من عبارات مقياس فاعلية الذات الإبداعية، وللمقياس ككل، بواسطة ألفا كرونباخ، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٦٠) طالباً، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول(٢): الثبات لكل عبارة من عبارات مقياس فاعلية الذات الإبداعية في حال حذف المفردة

رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات
١	.٧٢٧	١١	.٧٢٦	٢١	.٧٢٦
٢	.٧٢٦	١٢	.٧٢٥	٢٢	.٧٣١
٣	.٧١٦	١٣	.٧٣١	٢٣	.٧٢٣
٤	.٧٢٤	١٤	.٧٢٥	٢٤	.٧٢٩
٥	.٧٢٢	١٥	.٧٣٥	٢٥	.٧٢٦
٦	.٧٢٣	١٦	.٧٣٥	٢٦	.٧٢٢
٧	.٧٢٠	١٧	.٧٣٢	٢٧	.٧٣٠
٨	.٧٢٣	١٨	.٧٢٤	٢٨	.٧١٨
٩	.٧٣٠	١٩	.٧٣٥		
١٠	.٧١٤	٢٠	.٧٢٧		
الثبات لمقياس فاعلية الذات الإبداعية ككل				.٧٣٥	

يتضح من الجدول (٢) أن مقياس "فاعلية الذات الإبداعية" يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات؛ حيث بلغت قيمة الثبات للمقياس ككل (٠,٧٣٥)، وتراوحت قيم معامل الثبات في كل عبارة من عباراته بين (٠,٧١٤ – ٠,٧٣٥)، وهي قيم منخفضة مقارنة بقيمة المقياس ككل، مما يؤكد إمكانية ثبات النتائج المستخلصة من المقياس وتعميمها على مجتمع الدراسة.

مقياس الدافعية العقلية (الصورة القصيرة): (Giancarlo et al ,٢٠٠٤)

استخدمت الدراسة الحالية النسخة العربية للصورة القصيرة من مقياس الدافعية العقلية لجيانكارلو وآخرون (Giancarlo et al ,٢٠٠٤) حيث قام الرقاص والعنزي (Alraqas&Alanazi,٢٠٢٠) ، بتقنينه على البيئة السعودية. ويتكون المقياس بصورته

الأجنبية من(٢٥)عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي : البعد الأول : التوجه نحو التعلم ويشتمل على (٦) عبارات ، والبعد الثاني : حل المشكلات إبداعياً ويشتمل على (٧) عبارات ، والبعد الثالث: التركيز العقلي ويشتمل على (٧) عبارات ، والبعد الرابع : التكامل المعرفي ويشتمل على (٥) عبارات. ويتم تصحيح المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي (موافق بشدة = ٤ درجات ، موافق = ٣ درجات ، غير موافق = ٢ درجتان ، غير موافق بشدة = ١ درجة واحدة) ، والعكس مع العبارات السلبية.

كما تم تقنين المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (٣١٢) طالباً في المرحلة الجامعية وذلك للتأكد من خصائصه السيكومترية؛ حيث تم حساب الصدق من خلال التحليل العاملي الاستكشافي وكشفت نتائج التحليل العاملي عن نفس عدد الأبعاد للمقياس في صورته الأجنبية، إلا أنه تم حذف خمس عبارات لعدم تشبعها على أيٍ من الأبعاد الأربعة ، كذلك تشبعت عبارتين على بعدين مختلفين للمقياس الأصلي ، وقد تراوحت تشبعات الفقرات على أبعاد المقياس على النحو الآتي: بعد (التوجه نحو التعلم : ٠,٤٧٦- ٠,٧٤٧) ، وبعد (حل المشكلات إبداعياً : ٠,٦٠٢-٠,٧٩٤) ، وبعد (التركيز العقلي : ٠,٥١٥-٠,٨٠١) ، وبعد (التكامل المعرفي : ٠,٣٤٧-٠,٧٨٩) ، كما تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي والذي كشف عن جودة مطابقة نموذج القياس مع بيانات العينة ، فمن خلال عدد من المؤشرات أتضح أن جميع المؤشرات السابقة تدل على حسن المطابقة ، فالجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التقاربي RMSEA وقيمته (٠,٠٥٢) أقل من (٠,٠٨) ، ومؤشر جودة المطابقة GFI يساوي (٠,٩٤٢) ، ومؤشر المطابقة المعير NFI يساوي ٠,٨١٣ ، ومؤشر المطابقة المقارن CFIوالذي بلغت قيمته (٠,٩٠٣) ، وهذه القيم تقع في المدى المثالي أي تعبر عن المطابقة الجيدة).وبالنسبة لثبات المقياس فقد قام الباحثان بحسابه من خلال معامل ألفا كرونباخ والذي بلغت قيمته (

٠,٧٨٢ ، ٠,٧٥١ ، ٠,٧٥٢ ، ٠١و٧٤٩ ، ٠,٧٥٣) على التوالي ، كما تم استخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغت قيمة الارتباط (٠,٨٥٣).

خامساً- أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة أساليب التحليل الإحصائي الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للتأكد من صدق مقاييس الدراسة.
- ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha للتأكد من ثبات مقاييس الدراسة.
- المتوسطات والانحرافات المعيارية لقياس فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الجامعيين ومستوى الدافعية العقلية لديهم.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لدراسة العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الجامعيين ومستوى الدافعية العقلية لديهم.
- معامل الانحدار الخطي للكشف عن إسهام كل بعد من أبعاد الدافعية العقلية لدى الطلبة الجامعيين في فاعلية الذات الإبداعية لديهم.

نتائج الدراسة:

نتيجة السؤال الأول:

نص السؤال الأول للدراسة على ما يلي: ما مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة جامعة القصيم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الموافقة، لمقياس فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الجامعين، كما هو موضح بالجدول(٥).

جدول (٥): مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الجامعيين

العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
فاعلية الذات الإبداعية	ك	٢٢٦٤	٢٤١١	٢٥١٩	١٢١٥	٧٩٣	٣,٤٥	.٤٢	مرتفع
	%	٢٤,٦٪	٢٦,٢٪	٢٧,٤٪	١٣,٢٪	٨,٦٪			

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط العام لاستجابات الطلبة الجامعيين حول فاعلية الذات الإبداعية لديهم بلغ (٣,٤٥)، وانحراف معياري(٠,٤٢)، وهو يقع في مجال استجابة (غالباً)، مما يشير إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات الإبداعية لديهم. وتدل هذه النتيجة على أن معتقدات الطلاب حول قدراتهم الإبداعية كانت مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الدراسة في المرحلة الجامعية وخصوصاً ما يُقدم للطلبة في السنة الجامعية الأولى حيث يخضع جميع الطلاب لدراسة مقررات إجبارية تستهدف تطوير مهارات التفكير الابداعي وكيفية حل المشكلات بطرق إبداعية، مما يسهم في تعزيز ثقتهم بقدراتهم الإبداعية ومعتقداتهم الذاتية المرتبطة بالقدرة على التعامل مع المواقف المختلفة بطرق إبداعية ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هيلات (٢٠١٧) ودراسة عبدالحافظ وفليح (٢٠١٧).

نتائج السؤال الثاني للدراسة:

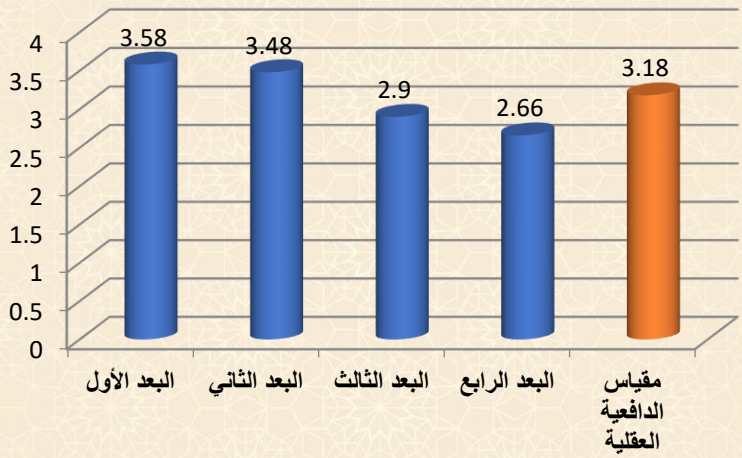
ونصه "ما مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة القصيم ؟" وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الموافقة، لأبعاد مقياس الدافعية العقلية لدى الطلبة الجامعين، وللمقياس ككل، كما هو موضح بالجدول(٦).

جدول (٦): مستوى الدافعية العقلية لدى الطلبة الجامعيين

البعد		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
التركيز العقلي	ك	٣٩٧	٧٢٨	٧٢٦	٢٢٢	٣٨	٣,٥٨	٠,٦٠	عالية
	%	١٨,٨٪	٣٤,٥٪	٣٤,٤٪	١٠,٥٪	١,٨٪			
التوجه نحو التعلم	ك	٥٧٦	٦٩٩	٦٩٩	٣٤٢	١٥٥	٣,٤٨	٠,٥٤	عالية
	%	٢٣,٣٪	٢٨,٣٪	٢٨,٣٪	١٣,٨٪	٦,٣٪			
حل المشكلات ابداعيا	ك	٢٤٥	٤٩٧	٨١٩	٦١٩	٣٠٥	٢,٩٠	٠,٤٨	متوسطة
	%	٩,٩٪	٢٠,٠٪	٣٣,٠٪	٢٤,٩٪	١٢,٣٪			
التكامل المعرفي	ك	١٧٨	٢٩٠	٤٨٩	٤١٠	٤١٧	٢,٦٦	٠,٦١	متوسطة
	%	١٠,٠٪	١٦,٣٪	٢٧,٤٪	٢٣,٠٪	٢٣,٤٪			
مقياس الدافعية العقلية	ك	١٣٩٦	٢٢١٤	٢٧٣٣	١٥٩٣	٩١٥	٣,١٨	٠,٣٧	متوسطة
	%	١٥,٨٪	٢٥,٠٪	٣٠,٩٪	١٨,٠٪	١٠,٣٪			

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط العام لاستجابات الطلبة الجامعيين حول مقياس الدافعية العقلية لديهم بلغ (٣,١٨)، وانحراف معياري(٠,٣٧)، وهو يقع في مجال استجابة (أحياناً)، مما يشير إلى أن مستوى الدافعية العقلية لدى الطلبة الجامعيين جاء بدرجة متوسطة.

ويأتي البعد الأول في مقدمة أبعاد مقياس الدافعية العقلية، بمتوسط حسابي(٣,٨٥) وبمستوى مرتفع، يليه البعد الثاني، بمتوسط حسابي(٣,٤٨) بمستوى مرتفع أيضاً، ثم أتى البعد الثالث والرابع بمستوى متوسط حيث بلغ وبمتوسط حسابي(٢,٩٠) و(٢,٦٦) على التوالي ، كما يتضح ذلك بالشكل رقم (١) التالي:



شكل(١) مستوى الدافعية العقلية لدى الطلبة الجامعيين

وتدل هذه النتيجة على أن الطلبة الجامعيين لديهم مستوى مرتفع من التركيز والدافعية نحو التعلم، وقد يعود ذلك إلى وجود أهداف وطموحات مختلفة يسعى الطلبة إلى تحقيقها ، مما يعزز لديهم الدافع الداخلي نحو الحرص على تنظيم أعمالهم ومهامهم الدراسية ، وكذلك ممارسة التعلم الذاتي ، كما تدل هذه النتيجة إلى أن مستوى بعدي حل المشكلات إبداعياً والتكامل المعرفي كانا متوسطين لدى عينة أفراد الدراسة ، الأمر الذي يمكن أن يعزى إلى ضعف تبني استراتيجيات حل المشكلات إبداعياً ، وكذلك عدم استخدام طرق التدريس المعتمدة على التقصي والاستكشاف بشكل كاف حيث أن استراتيجية حل المشكلات تعتمد على عاملين وهما: التعلم السابق، ومستوى الاستثارة (Sternberg&Frensch,١٩٩١) ، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة طنوس (٢٠١٣) ، ودراسة الربيع وآخرون (٢٠١٩).

نتائج السؤال الثالث للدراسة:

نص السؤال الثالث للدراسة على ما يلي: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية لدى طلبة جامعة القصيم ؟.

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام معامل ارتباط بيرسونPearson Correlation للارتباط بين متغيري فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الجامعيين ومستوى الدافعية العقلية لديهم.

جدول (٧) معامل ارتباط بيرسونPearson Correlation بين متغيري فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الجامعيين ومستوى الدافعية العقلية لديهم

البعد	مقياس فاعلية الذات الإبداعية		
	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التركيز العقلي	٣٥٧	.٤١٠**	٠,٠١
التوجه نحو التعلم	٣٥٧	.٤٦٠**	.٠٠١
حل المشكلات إبداعياً	٣٥٧	.٢٥٣**	.٠٠١
التكامل المعرفي	٣٥٧	٠,٠٤٧	٠,٣٨
مقياس الدافعية العقلية	٣٥٧	.٤٥٩**	.٠٠١

يتضح من الجدول (٧) وجود ارتباط موجب بين مستوى فاعلية الذات الابداعية الدافعية العقلية، حيث بلغت قيمة الارتباط بين المتغيرين (٠,٤٥٩) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١). كما توجد علاقة بين أبعاد الدافعية العقلية (التركيز العقلي، والتوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعياً) حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٢٥٣-٠,٤٦٠) ، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١). وتدل هذه بشكل عام على أنه كلما زاد مستوى التركيز العقلي في المهام المختلفة التي يقوم بها الطالب الجامعي؛ زاد لديه مستوى الدافعية والتوجه نحو التعلم وامتلاك مهارات حل المشكلات بطرق إبداعية، وتمتع بالمرونة المعرفية، والحرص على الأخذ بالآراء المختلفة، ويعد ذلك مؤشراً على زيادة مستوى فاعلية الذات الإبداعية لديه. ويمكن تفسير ذلك من خلال جوهر وطبيعة هذين المتغيرين؛ فالدافعية العقلية تتمثل في القدرة على التركيز الذهني في المهام المختلفة، وتوليد العديد من الأفكار الإبداعية ، وكذلك تتصل بالاتجاهات الإيجابية نحو تعلم الأشياء الجديدة ومن مصادر

مختلفة ، إضافة إلى الرغبة في التعامل مع المهام والمواقف الصعبة، وهذه الخصال في مجملها تتصل بالتنظيم الذاتي للفرد الذي يعزز من معتقدات الشخص وثقته بنفسه للقيام بالمهام التي تتطلب الأداء بشكل إبداعي (فاعلية الذات الإبداعية)كما أشار إليها "باندورا" (الرقاص والعيسى ، ٢٠١٨). كذلك عندما نتمعن في خصال الأشخاص ذوي الدافعية العقلية؛ نجد أنهم يمتازون بالمثابرة والتنظيم والتركيز على أداء المهام المختلفة، ولديهم حب الفضول والبحث والاكتشاف وحل المشكلات بطرق إبداعية ومتفتحون ذهنياً (مرعي ونوفل، ٢٠٠٨) ، وهذه الخصال المرتبطة بالإبداع تعمل على زيادة فاعلية الذات لدى الأفراد؛ حيث يشير هسيو وآخرون(Hsu, et al,٢٠١١) إلى أن الأفراد الذين يمتلكون فاعلية الذات الإبداعية يتسمون بالمثابرة، والتغلب على الصعوبات التي يواجهونها، ويتسمون بمهارات حل المشكلات بطرق إبداعية.

كما يمكن عزو ذلك إلى عمر المتعلم في المرحلة الجامعية؛ حيث يزداد فيها الاستقرار الذهني والتركيز العقلي وزيادة مستوى الطموح، بشكل أكبر من مراحل المراهقة السابقة، ويتكامل ذلك مع النمو المعرفي والذي يساعد على زيادة القدرة على الاستبصار والقدرة على حل المشكلات، والتوصل إلى حلول جديدة وناجحة، كل ذلك زيادة الثقة بالنفس وتنمية معتقداته وزيادة توقعاته الشخصية بأنه قادر على مواجهة المشكلات بطرق إبداعية. وتتسق هذه النتيجة بشكل غير مباشر بعض الدراسات التي تناولت فاعلية الذات الإبداعية مع متغيرات مرتبطة بالدافعية العقلية مثل دراسة العتيبي (٢٠١٨) ودراسة يو (Yu, ٢٠١٩).

إجابة السؤال الرابع للدراسة:

ينص السؤال الرابع للدراسة على "ما مدى إسهام أبعاد الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة القصيم في مستوى فاعلية الذات الإبداعية لديهم في ضوء استجابات عينة البحث".

تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد وفقاً لأسلوب stepwise، وتكوين معادلة للتنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال الدافعية العقلية. وتبين نتائج الجدول(٨) قيم الانحدار والبواقي والكلي وقيمة "ف" وقيمة الاحتمال والدلالة للكشف عن مدى دلالة النموذج ككل للعينة

الكلية بالنسبة لإسهام أبعاد الدافعية العقلية في مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الجامعيين.

جدول(٨) قيم الانحدار والبواقي والكلي وقيمة "ف" وقيمة الاحتمال والدلالة للكشف عن مدى دلالة النموذج ككل لعينة الدراسة بالنسبة لإسهام أبعاد الدافعية العقلية في مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الجامعيين

النموذج	العينة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	قيمة الاحتمال	الدلالة
الانحدار	العينة ككل	١٢٦٤٨,٤٥٣	٤	٣١٦٢,١١٣	٣٤,٥٥	.٠٠٠	دالة
البواقي		٣٢٢٠٨,١٩١	٣٥٢	٩١,٥٠١			
الكلي		٤٤٨٥٦,٦٤٤	٣٥٦				

مما يلاحظ على نتائج الجدول(٨) أن العلاقة بين المتغير التابع الممثل بفاعلية الذات الإبداعية ومجموعة المتغيرات المنبئة المتجمعة بالدراسة والمتمثلة في أبعاد الدافعية العقلية (البعد الأول، والثاني، الثالث، والرابع) هي علاقة إجمالاً دالة إحصائياً حيث إن $F(٤, ٣٥٦) = ٣٤,٥٥, p < .٠٠٠٥$ بالنسبة للعينة الكلية.

وتكشف نتائج تحليل الانحدار القياسي المبينة بالجدول(٩) عن قيم معامل b وبيتا وقيمة "ت" ودلالتها لكل بعد من أبعاد الدافعية العقلية، وكذلك قيم معامل التحديد في إسهامها في مستوى فاعلية الذات الإبداعية من وجهة نظر عينة الدراسة .

جدول(٩) قيم معامل b وبيتا وقيمة "ت" ودلالتها لكل عامل من عوامل الدافعية العقلية وكذلك قيم معامل التحديد في إسهامها في مستوى فاعلية الذات الإبداعية من وجهة نظر عينة الدراسة.

الأبعاد	الارتباط	معامل التحديد	B	الخطأ المعياري	قيمة بيتا	قيمة ت	قيمة الاحتمال	الدلالة
الثابت			٤٤,٨٤١	٤,٣١٩		١٠,٣٨٢	.٠٠٠	دالة
التركيز العقلي			.٧٨٦	.١٥٥	.٢٥٤	٥,٠٨٦	.٠٠٠	دالة
التوجه نحو التعلم			.٩٤٦	.١٤٦	.٣٣١	٦,٤٩٠	.٠٠٠	دالة
حل المشكلات إبداعياً	.٤٥٩	.٢١١	.٣٧٨	.١٧٠	.١١٣	٢,٢٢٢	.٠٢٧	دالة
التكامل المعرفي			-.٢٢٨-	.١٧٨	-.٠٦٢-	-١.٢٨٣-	.٢٠٠	غير دالة

أشارت استجابات الطلبة إلى وجود إسهام دال إحصائياً عند مستوى أقل من ٠,٠٥ للبعد الأول، والبعد الثاني، والبعد الثالث، في مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة، حيث كانت جميع قيم "ت" الخاصة بكل بعد منها قيما دالة. وإن كانت هذه الأبعاد لم تفسر من التباين الحاصل في مستوى فاعلية الذات الإبداعية، إلا نسبة ليست كبيرة قدرها ٢١,١٪، بما يشير إلى أن بقية النسبة تعود إلى عوامل أخرى مؤثرة في مستوى فاعلية الذات الإبداعية؛ كالعوامل الشخصية والأسرية والمدرسية والمجتمعية. بينما تشير النتائج إلى أن البعد الرابع ليس له إسهام واضح في مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال دور الدافعية العقلية التي تتضمن التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي والتوجه نحو حل المشكلات إبداعياً في تحقيق النجاحات والإنجازات للأفراد، والتي بدورها تنعكس على مستوى فاعلية الذات الإبداعية؛ حيث يشير "باندورا" (Bandura , ٢٠٠٧) إلى أن فاعلية الذات الإبداعية تزداد لدى الفرد إذا حقق إنجازاً شخصياً، حيث أن انخراط الأفراد بالمهام المختلفة والنجاح فيها يعمل على رفع مستوى فاعلية الذات الإبداعية.

كذلك يمكن عزو ذلك من خلال المبررات النظرية والتجريبية التي أسسها فيلان (Phelen,٢٠٠١) وتيري وفارمر (Tierney &Farmer,٢٠٠٢) والتي تشير إلى أن فاعلية الذات الإبداعية تتصل بالجهد والمجازفة العقلية اللازمة لعمل التعبير الإبداعي، واقتراح الحلول والإنتاجات الفاعلة (عبدالحافظ وفليح، ٢٠١٧). فالأفراد ذوي الفاعلية الذات الإبداعية، يتسمون بالثقة بالعالية، وهم أكثر تنظيماً وإتقاناً من غيرهم، وكذلك أكثر رغبة في مواجهة المشكلات والمهام الصعبة؛ والقدرة على إيجاد حلول وأفكار جديدة، وحل المشكلات بطريقة إبداعية والتغلب على الصعوبات، وتبني الأهداف المستقبلية (Lesley et al,٢٠١١).

التوصيات والدراسات المستقبلية

- تنمية فاعلية الذات الإبداعية باعتبارها محركاً أساسياً لتعزيز معتقدات الفرد المبدع حيال القدرة على الطلاقة، والأصالة، واستشعار المشكلات؛ لتعزيز الإنتاج الإبداعي على المستوى الشخصي والمجتمعي.
- تصميم البرامج التربوية التي من شأنها أن تسهم في رفع كفاءة وقدرة الأفراد على حل المشكلات إبداعياً والتكامل المعرفي بينها وبين الدافعية العقلية.
- بناء برامج تدريبية موجهة إلى طلبة الجامعة بهدف تنمية الدافعية العقلية من خلال التعامل مع أبعادها الفرعية من أجل تعزيز برامج بناء الشخصية الإيجابية لدى الطلبة ذوي الإنتاج الإبداعي في مختلفة المجالات الحياتية.

وفي إطار الدراسات المستقبلية نقترح عدداً من الدراسات البحثية وفقا لما يلي:

- اختبار النموذج البنائي للعلاقات المحتملة بين الدافعية العقلية وفاعلية الذات الإبداعية والقدرة على التفكير الناقد كمتغير وسيطي.
- بناء برنامج تدريبي قائم على الدافعية العقلية في تعزيز معتقدات فاعلية الذات الإبداعية والأثر الإيجابي للبرنامج في تعزيز الإنتاج الإبداعي لدى عينات مختلفة من المبدعين من الطلبة الجامعيين في بعض التخصصات كالهندسة المعمارية والفنون.

المراجع

- **المراجع العربية:**

أبو جادو، صالح ونوفل، محمد. (٢٠١٠). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق. (ط٣). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

برافين، لورانس (٢٠١٠) علم الشخصية. ترجمة عبدالحليم السيد وأيمن عامر ومحمد الرخاوي" الجزء الأول". القاهرة : المركز القومي للترجمة

حموك، وليد.(٢٠١٢).الدافعية العقلية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الموصل، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الموصل ،كلية التربية .

الربيع، فيصل وأبو غزال ، معاوية و وشواشره ، عمر.(٢٠١٩). الدافعية العقلية وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢٠(٣)،٥٨٩-٦٢٤.

الرقاص، خالد والعيسي، ريم (٢٠١٨). القيادة الإبداعية وعلاقتها بفاعلية الذات الابداعية لدى المشرفات التربويات في التعليم العام في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية ٣، (٤)،٦٤٩-٦٦٨.

الزعبي، أحمد.(٢٠١٤).فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، جامعة اليرموك، ١٠(٤)،٤٧٥-٤٨٨.

السهلي، محمد. (٢٠١٥) العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

الشريم، أحمد. (٢٠١٦). القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة القصيم، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ١٠ (٢)، ٣٧٦- ٣٨٩.

طنوس، إياد.(٢٠١٣).أساليب التفكير وعلاقتها بالدافعية العقلية لدى الطلبة ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة عمان العربية ، كلية العلوم التربوية والنفسية.

عبدالحافظ، ثناء، وفليح غدير.(٢٠١٧). فاعلية الذات الابداعية لدى طلبة الجامعة، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،١٢٨، ١،-١٦٥.

العتيبي، رسمية.(٢٠١٨).فاعلية الذات الإبداعية ومهارات ما وراء الذاكرة وعلاقتهما بالمرونة المعرفية والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الجامعية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية.

عسيري، محمد. (٢٠١٦). اساليب التفكير والدافعية العقلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٥ (٥), ٦٣-٨٢.

علي، قيس، وحموك، وليد.(٢٠١٤).الدافعية العقلية رؤية جديدة. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

العنزي، سلطان.(٢٠٢٠). النموذج البنائي للعلاقات بين الإبداع الانفعالي والاستقلال عن المجال الإدراكي وأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ..

الفراجي، سمية.(٢٠١١). الدافعية العقلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد ، كلية التربية.

مرعي، توفيق؛ نوفل، محمد، (٢٠٠٨). الصورة الاردنية الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية: دراسة ميدانية على طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا في الأردن، مجلة جامعة دمشق، (٢)، ٢٥٧- ٢٩٤.

نوفل، محمد. (٢٠٠٤). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة العربية للدراسات العليا. عمان.

هيلات، مصطفى. (٢٠١٧). العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي، المجلة الدولية للبحوث التربوية، ٤١(٣) ٢٤٥-٢٧٩.

وولفولك، أنيتا.(٢٠١٠).علم النفس التربوي. ترجمة: صلاح الدين محمود علام، عمان: دار الفكر العربي.

- **المراجع الأجنبية:**

Abbott, D. (٢٠١٠). Constructing a Creative self-efficacy inventory: A mixed methods inquiry. Unpublished Doctoral Thesis. Nebraska University. USA.

Alotaibi, K. (٢٠١٦). Psychometric Properties of Creative Self-Efficacy Inventory among Distinguished Students in Saudi Arabian Universities, Psychological Reports ١١٨(٣) ,:٩٠٢-١٧. doi: ١٠,١١٧٧/٠٠٣٣٢٩٤١١٦٦٤٦٠٢١

Alzoubi,A., Alqudah, m., Albursan, I., Bakhiet, S., & Abudljabbar, A., (٢٠١٦). The effect of creative thinking education in enhancing creative self-efficacy and cognitive motivation, Journal of Educational and Developmental Psychology ٦ (١) ١٣٠-١١٧

Bandura, A.(١٩٩٤).Self-efficacy. Encyclopedia of human behavior,٤,٧١-٨١.

Bandura , A.(٢٠٠٧).Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation .Journal of Social and Clinical Psychology,٢٦(٦),٦٤١-٦٥٨.

Chen, G., Gully, S., & Eden, D. (٢٠٠١). Validation of a new general self-efficacy scale. Organizational Research Methods,٤ (١). ٦٢-٨٣.

Costa , A ., & Kallick, B. (٢٠٠٠). Discovering and Exploring Habits of Mind. ASCD. Alexandria, Victoria, USA

De Bono (١٩٩٨). Idea Scope, strategic innovation, De Bono specialist, Serious Creativity ™ CD-Rom Idea scope ppy (LTD), A. C. N. ٠٦H٥٩٩٠٢٦٣٠ Coronation Drive. Toowong QLD ٤٠٦٦, Australia.

Decie, L & Ryan, M (١٩٨٥). Intrinsic Motivation & Self domination. Journal of human behavior. New York: Plenum.

Ford, M. (١٩٩٦). A theory of individual creative action in multiple social domains Academy of Management Review, ٢١(٤) ١١١٢-١١٤٢.

Giancarlo, C. A., Blohm, S. W., & Urdan, T. (٢٠٠٤). Assessing secondary students' disposition toward critical thinking: Development of the California Measure of Mental Motivation. Educational and Pschological Measurement, ٦٤(٢), ٣٤٧-٣٦٤. http://dx.doi.org/ ١٠,١١٧٧/٠٠١٣١٦٤٤٠٣٢٥٨٤٦٤.

Giancarlo, Carol. Ann& Facione, Peter A(١٩٩٨): CM٣ - California Measure of Mental Motivation - Test Manual. California Academic Press LLC.

Gong, Y., Huang, J. &Farh, J. (٢٠٠٩). Employee learning orientation ,transformational leadership, and employee creativity: The mediating role of employee creative self-efficacy. Academy of Management Journal,٥٢(٤) ٧٦٥- ٧٧٨.

Lesley A. Michael , Sheng-Tsung Hou& Hsueh-Liang Fan(٢٠١١)Creative Self –Efficacy and Innovative Behavior in a Service Setting: Optimism as a Moderator Journal of creative Behavior,٤٥(٤),٢٥٨-٢٧٢.

Mentzer, N. (٢٠٠٨). Academic performance as a predictor of student growth in achievement and mental motivation during an engineering design challenge in engineering and technology education. Unpublished Doctoral Thesis. Utah State University.

Phelan,S.(٢٠٠١).Developing creative competence at work: The reciprocal effects of creative thinking, self-efficacy and organizational culture on creative performance Dissertation Abstract International,٦٢(٢-B),١٠٥٩.(UMI No.AA١٣٠٠٣٩٠٩).

Qiang,R.,Han,Q.,Guo,Y.,Baj,J,.& Karwowski,M.(٢٠٢٠). Critical Thinking Disposition and Scientific Creativity: The Mediating Role of Creative Self -Efficacy. Journal of Creative Behavior, ٥٤ (١), ٩٠-٩٩.

Sternberg, R. J., & Frensch, P. A. (Eds.). (١٩٩١). Complex problem solving :Principles and mechanisms. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tierney, P., & Farmer, S. M. (٢٠٠٢). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. Academy of Management Journal, ٤٥(٦),١١٣٧ ١١٤٨.

Yu , C.(٢٠١٩). Relationship between Knowledge Staff's Creative Self-Efficacy, Job Environment Involvement and Innovative Behavior based on Mining Data :Evidence from Manufacturing Industries (Environmental Satisfaction). Ekoloji, ٢٠١٩, ١٠٧, ٤٢٣١-٤٢٣٧.

Zhang ,Y., Liu ,W.,Liu ,Y., Huang,Z.&Liu,Q.(٢٠١٩). Chinese college students'

optimism and social creativity mediated by creative self-efficacy and hope .Social Behavior & Personality: an international journal, ٤٧ (٧), ١-٩.

References

Abo Jado ,Saleh & Nofel , Mohammed.(٢٠١٠).Learning Thinking: theory & applied.(Edition ٣) .Amman: Dar Almasyra for publishing and distribution .

Alrabie , Faissal and Abo Ghazal,Mouawya &Shawasharh, Omer.(٢٠١٩).Mental Motivation and its Relationship with the Big five Factors among Yarmouk University students, Journal of Educational and Psychological Science,٢٠(٣),٥٨٩-٠٦٢٤.

Pervin ,LLawrence.(٢٠١٠).The Science of Personality. Translation :Abdualhalim Alsayed and Ayman Amer &Mohammad Alrakhawi "First Part".Cairo :National Center for translation.

Alraggas , Khaled &Alessa , Reem.(٢٠١٨).Creative Leadership and its Relationship with Creative Self-efficacy of Female Educational Supervisors in the Light of Some Variables, Journal of Educational Science,٣٠(٤),٦٤٩-٦٦٨.

Al-Zoubi, Ahmad.(٢٠١٤) Creative Self Efficacy among Gifted Students and Their Teachers in Jordan, Jordanian Journal in Educational Sciences,١٠(٤),٤٧٥-٤٨٨.

Alsahali,Mohammad.(٢٠١٥).The relationship between Creative Self Efficacy and The ambition's level among Kuwait University students .Unpublished master thesis, Applied Albalqa University ,Jordan.

Alshureem ,Ahmad.(٢٠١٦). Ability of Mental Motivation to predict Academic Achievement among a sample of Qassim university students, Journal of Educational Sultan Qaboos ,١٠(٢),٣٧٦-٣٨٩.

Abduallhafedh , Thana & Fulayah ,Qadeer.(٢٠١٧). Creative Self Efficacy for university students,Arab Journal for Educational and Psychological Sciences,١,١٢٨-١٦٥

Alanazi , Sultan.(٢٠٢٠). A Structural Model for the Relationships Among Emotional Creativity, Perceptual Field-Independence and Parental Treatment Styles for Secondary Academically Talented and Normal Students. Unpublished doctoral thesis. King Saud University , College of education.

Alfaraji, Samyah.(٢٠١١).Mental Motivation and its relationship with Academic Achievement for intermediate students, Unpublished master thesis ,Baghdad University ,College of education .

Ali,Qais &Hamouk,Waleed.(٢٠١٤).Mental Motivation new Vision .Amman :De Bono Center for Thinking learning.

Alotebi, Rasmyah.(٢٠١٨). Creative Self Efficacy and metmemory skills and their relationship with Cognitive Flexibility and academic achievement among university students, Unpublished doctoral thesis. King Saud University , College of Education.

Asseri,Mohammad.(٢٠١٦).Thinking Styles and Mental Motivation for Students of College of education in King Saud University, International Interdisciplinary Journal of Education,٥(٥),٦٣-٨٢.

Hammok , Waleed.(٢٠١٢).Mental Motivation and its Relation with Emotional Intelligence for Almossal University students ,Unpublished master thesis ,Almossal University , College of education.

Haylat , Mustafa.(٢٠١٧). The relationship between creative self-efficacy and metacognitive thinking among female students in the professional post graduate diploma teaching program at Abu Dhabi University ,International Journal for Educational Researches,٤١(٣),٢٤٥-٢٧٩.

Marei , Tawwfiq &Nofal ,Mohammad.(٢٠٠٨). Jordanian form of California Measure of Mental Motivation. Empirical Study for students in Unrawa college of educational science in Jordan, Journal of Damascus University,٢,٢٥٧-٢٩٤ .

Nawfal ,Mohammad.(٢٠٠٤). The effect of a teaching - learning programme based on serious creativity theory on developing mental motivation of undergraduate students with left brain hemisphere dominance, Unpublished doctoral thesis ,Arab Amman University , Post Graduate college ,Amman .

Tanous , Eyad.(٢٠١٣).Thinking Styles and its Relationship with Mental Motivation among students. Unpublished master thesis, Amman Arab University,college of Educational and Psychological Sciences.

Woolfolk ,Anita.(٢٠١٠). Educationl Psychology.Translation:Salah Aldain Mohammud Alam,Amman : dar elfikr elarabi.

أساليب تعليم المرأة ومجالاته
في ضوء السنة النبوية

إعداد

د. عبد الله بن محمد الرشود

أستاذ أصول التربية المشارك
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-005-006

المستخلص

هدفت الدراسة إلى محاولة استقصاء الأحاديث النبوية الدالة على فضل تعليم المرأة، واستنباط دلالاتها التربوية، بالإضافة إلى استقراء الأساليب التربوية، ومجالات تعليم المرأة الواردة في السنة النبوية.

واستخدم الباحث لإجراء هذه الدراسة المنهج الاستنباطي والمنهج الاستقرائي.

وأهم النتائج التي توصل لها الباحث، ما يلي:

تضافرت أحاديث السنة النبوية على إقرار حق المرأة في التعلم والتعليم، وقد دلت هذه الأحاديث على فضل تعليم المرأة وأجر من يقوم به، وأن من العلوم ما هو واجب على المرأة أن تتعلمه، ومنها ما هو مستحب، ومنها ما هو جائز، كما أن الأساليب النبوية في تعليم المرأة قد تنوعت؛ لتناسب المواقف التي وردت فيها، كما تنوعت مجالات تعليمها حتى شملت جميع المجالات التي تحتاجها المرأة المسلمة لمعرفة دينها: عقيدةً وشريعةً وأخلاقًا، بالإضافة إلى الأحكام الخاصة بالمرأة في طهارتها وصلاتها وعشرتها الزوجية.

وفي ختام الدراسة قدم الباحث عدداً من التوصيات، ومنها: ضرورة اهتمام الأسر ومؤسسات المجتمع التربوية والاجتماعية بالمرأة، ومنحها حقها في تعليم ما ينفعها من علوم ومهارات، والتركيز على المجالات التي ورد ذكرها في هذه الدراسة، والأساليب النبوية التي استخدمها ، وإتاحة الفرصة لها لممارسة دورها التربوي والتعليمي لبنات جنسها، والتأكيد على جميع من يتولى تعليم الفتاة؛ باحتساب الأجر في تعليمها، وتقوى الله تعالى فيما يقدموه لها، حتى يتحقق لهم الأجر من الله تعالى، وأهمية تأصيل البحوث المرتبطة بالمرأة وحقوقها من مصادر التربية الإسلامية، والتأكيد على دور الباحثين التربويين في هذا التأصيل.

الكلمات الدالة: التعليم، المرأة، تعليم المرأة، التربية، التربية الإسلامية، التعليم في السنة النبوية.

التعريف بالدراسة

تمهيد

جاء الإسلام بمنهج متكامل، شامل لكل ما يحتاجه الإنسان في أمر دينه ودنياه، وبيّن له كيف يستطيع تحقيق حاجاته، والسبل التي بها تحقيق غاياته الدنيوية والأخروية، وإن من أهم تلك السبل وأوضحها وأشرفها سبيل العلم؛ الذي به يستطيع الإنسان أن يتعرف على حقوقه وواجباته؛ لله -سبحانه وتعالى- ولرسوله ﷺ وللآخرين، بمختلف مستوياتهم الاجتماعية، ولذا جاء التوجيه القرآني للرسول ﷺ في أول خمس آيات نزلت من القرآن الكريم بالقراءة وكيفيتها، فقال سبحانه: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣)﴾ (العلق:١-٣)، وبينت الآيات أن الله تعالى هو المعلم الأول، ﴿الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)﴾(العلق:٤-٥)، كما تضمنت أحد أهم مجالات التعلم، وهو مجال خلق الإنسان، وأن الله تعالى خلقه من علق، ففي هذه الآيات الكريمات الحث على التعلم، وبيان منزلته في الدين، وأن الله قد اتصف بالعلم، وحث على تعلم أسبابه وأدواته، وبنزول هذه الآيات العظيمة وما تبعها من آيات تأمره مباشرة أن ينذر الناس ويعلمهم دين الله وشرعه، انطلق ﷺ ليعلم الناس ما أُنزل إليه من ربه، شاملاً بتعليمه وتربيته جميع فئات مجتمعه من الرجال والنساء والصغار والكبار والأحرار والموالي، لا يفرق بينهم بناءً على جنسهم أو عرقهم أو عمرهم، بل هم في ذلك الحق سواء، ولذا كان أول من وجّه له الدعوة وعلمه توحيد الله تعالى ونبوته للعالمين؛ زوجته خديجة بنت خويلد، وصاحبه أبا بكر، وابن عمه علي بن أبي طالب، ومولاه زيد بن حارثة -رضي الله عنهم أجمعين-فالأولى امرأة، والثاني رجل، والثالث صبي، والرابع مولى، مما يدل على أن التعليم والتربية على الفضائل والقيم؛ لا تختص بفئة من فئات المجتمع دون فئة، بل هي للجميع، وقد امتن الله سبحانه وتعالى على جميع المؤمنين ذكوراً وإناثاً، أن بعث فيهم نبياً

منهم، يعلمهم ويزكيهم، فقال سبحانه:﴿لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ ﴾(آل عمران:١٦٤)، قال ابن كثير رحمه الله في تفسيره لهذه الآية: {من أنفسهم} أي: من جنسهم ليتمكنوا من مخاطبته وسؤاله ومجالسته والانتفاع به، فهذا أبلغ في الامتنان، بحيث يمكنهم مخاطبته، ومراجعته في فهم الكلام عنه ... وإن كانوا من قبل هذا الرسول لفي غيٍ وجهل ظاهر جلي بيّن لكل أحد (ج٢ص١٥٨).

فالتعليم حق للجميع، قرره الله تعالى في كتابه الكريم في أكثر من آية، وبأكثر من أسلوب، ووصف نبيه ﷺ به، فطبقه ﷺ أفضل تطبيق وأعدله، فعلّم عليه الصلاة والسلام الجميع؛ القيم العقدية والتعبدية والأخلاقية والفضائل كلها، وحث على تعليم الآخرين، وبيّن الأجور والفضائل المترتبة على تعليمهم، ونوّع في تعليمه بأساليب مختلفة، تتناسب مع طبيعة من يعلمهم، وفي هذا تقرير لمبادئ مهمة سبق بها ديننا الإسلامي كثيراً من الفلسفات الإنسانية، والمنظمات الأممية، التي أقرَّت في القرن العشرين عدداً من المبادئ والمواثيق التي تهتم بحقوق الإنسان، ومنها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر في ١٥ديسمبر١٩٤٨م، وفيه كما يذكر نافعة (١٩٩٥م ص٢١٠) تم إقرار حق الإنسان في التعليم، ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للجميع، دون تمييز بينهم بناء على جنسهم أو عرقهم أو ديانتهم، وكذلك الإعلان العالمي لحقوق الطفل، الذي صدر كما تذكر هدى قناوي وقريش (د.ت ص٨٤) في عام ١٩٨٩م، واتفاقية حقوق الطفل التي صدرت ١٩٩٠م، ومنها حقه في التعليم، فالإسلام منذ نزول آياته الأولى قبل الهجرة النبوية بثلاث عشرة سنة، وهو يؤكد على هذه المبادئ، ونبينا محمد ﷺ ينوّع في تأكيداته على هذه الحقوق بأقواله وتطبيقاته التربوية، على من حوله من الرجال والنساء والأطفال.

مشكلة الدراسة

كانت ولا زالت قضـــايا المرأة؛ في تعليمها وحجابها وحقوقها، من أهم القضـــايا الاجتماعية في المجتمع المســـلم، وقد أولى رســـول الهدى ﷺ المرأة اهتماماً بالغاً، وحثّ على إكرامها ورعايتها وتعليمها، فنقلها من امرأة اقتصـــرت تربيتها كما يذكر النوري (١٩٧٩م) على ما يختص بشؤون حياتها اليومية، مما يرتبط بتوفير لقمة العيش والطبخ والحياكة ونحوها، لتتعلم في الإســـلام أحكام دينها، والقراءة والكتابة، فاشـــتهر بعض النســـاء بالعلم والتعليم والفتوى، وأخذت حقها في ذلك امتثالاً لما تلقينه من نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية.

وسار على هذا المنهج صحابته وخلفاؤه الراشدون، وأئمة الإسلام في الدول الإسلامية المتعاقبة عبر التاريخ الإسلامي الطويل، مما جعل للمرأة المسلمة كما يقرر المزيني (١٤٢٢هـ) إسهاماً واضحاً في النهضة العلمية عبر عصور المسلمين، عن طريق اهتمامها بتعلم ما تُصلح به شؤونها، وبما يليق ويتناسب مع حشمتها.

واستمر الوضع على ذلك في المجتمعات الإسلامية، إلى أن ضعف العلم لدى كثير من المســـلمين ببعض معالم المنهج النبوي في التعامل مع النســـاء، فبعضـــهم ظلمها وهضـــمها حقوقها؛ بسـبب الجهل أو الخوف عليها، وبعضـهم تسـاهل معها، وتأثر بموجات التغريب والإفسـاد؛ التي جاءت بها الحملات التبشـيرية والاسـتعمارية لبلاد المسـلمين، جهلاً منه أو ضعفاً أمام ضغوط المجتمع من حوله، فاندرست معالم الهدي النبوي أو كادت في رعاية المرأة وتعليمها، في بعض المجتمعات الإسـلامية، فعُلِّمت بلا ضـوابط شـرعية، ودُرّسـت ما يخالف الدين والعقيدة وطبيعتها الأنثوية، مما جعل الباحث يقدم هذه الدراســـة، محاولة منه في تسليط الضوء على جانبٍ مهمٍ من تعليمه ﷺ للمرأة بمختلف مستوياتها العمرية، نظراً لأهمية تعليمها في إصلاحها واستقامتها، إذ العلاقة بين الجهل والانحرافات الخلقية والسلوكية علاقة قوية كما توصـل لذلك باحارث (٢٠١٠م)، وكذا في إصـلاح أسـرتها ومجتمعها كما ينقل ناصر الشافعي (١٤٣٠هـ) بأن تعليم رجل واحد هو تعليم لشخص واحد، بينما تعليم امرأة

واحدة يعني تعليم أسرة بكاملها، بل إن ديننا الإسلامي دعا إلى تعليم الإماء من نساء الأمة، كي تزول غشاوة الجهل، وتسود المعرفة الواعية، وقبل ذلك ليعبد الله على بصيرة، وتستقيم الأجيال على أمر الله، إذا روعي في التعليم المنطلقات الشرعية.(١٢٧-١٢٨).

كما أن نبينا محمداً ﷺ قد أولى تعليم المرأة اهتماماً خاصاً، ومن مظاهر اهتمامه ﷺ بتعليم المرأة كما أشار إلى ذلك الحامد وعلي ومحمد (١٤٢٥هـ): أنه كان يزوج المرأة أحياناً على أن يعلمها زوجها شيئاً من القرآن الكريم، وخصص بعضاً من وقته لتعليمهن، وكان يذهب إليهن مُجتمِعات في بيت إحداهنّ، ولا يطلب منهن المجيء إليه، وسمح لهن بالخروج من بيوتهن للتعلم والسؤال عمّا أشكل عليهن، ونهى الرجال عن منع نسائهم من الذهاب للمساجد للصلاة وحضور ما يكون فيها من الدروس والمواعظ، (ص١٨١-١٨٣).

وقد حاول الباحث أن يستقرأ في هذه الدراسة أهم مجالات تعليم المرأة التي حرص عليه الصلاة والسلام على تبيينها، وتوضيحها للمرأة المسلمة، وأساليبه ﷺ في كيفية تعليمها، وعرض الباحث الأحاديث النبوية التي دلت على فضل تعليم المرأة مستنبطاً الدلالات التربوية من هذه النصوص.

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١-ما فضل تعليم المرأة في ضوء السنة النبوية؟.

٢-ما الدلالات التربوية المستنبطة من الأحاديث النبوية الدالة على فضل تعليم المرأة؟.

٣-ما أهم أساليب تعليم المرأة في ضوء السنة النبوية؟.

٤-ما أهم مجالات تعليم المرأة في ضوء السنة النبوية؟.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراســة إلى تحقيق عدد من الأهداف التربوية المتعلقة بتعليم المرأة، ومن أهمها:

١- استقصاء فضل تعليم المرأة في ضوء السنة النبوية.

٢- استنباط الدلالات التربوية من الأحاديث النبوية الدالة على فضل تعليم المرأة.

٣- الكشف عن أهم أساليب تعليم المرأة في ضوء السنة النبوية.

٤- التعرف على أهم مجالات تعليم المرأة في ضوء السنة النبوية.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة من خلال الآتي:

- توضيحها لجانب التعليم الذي حظيت به المرأة المسلمة في السنة النبوية.
- سعيها لإبراز ما قررته السنة النبوية من حق المرأة في التعليم.
- ارتباطها بأحد مصادر التربية الإسلامية الأساسية وهو السنة النبوية.
- أنها دراسة تأصيلية لأحد الموضوعات التربوية المهمة المتعلقة بحق المرأة في التعليم.

الحدود الموضوعية للدراسة

تناولت الدراسة بعض الأحاديث النبوية الواردة في الصحيحين أو غيرهما؛ من السنن ومسند الإمام أحمد ومعجمي الإمام الطبراني الكبير والأوسط، الدالة على فضل تعليم المرأة وحقها في التعليم، بالإضافة إلى تحديد أهم الأساليب النبوية، وأظهر المجالات التربوية التي تطرق لها المصطفى ﷺ في أحاديث تعليم المرأة وتوجيهها، مما ورد الخطاب فيها موجّهاً للمرأة بصيغة مباشرة أو غير مباشرة.

منهج الدراسة

استخدم الباحث لإجراء هذه الدراسة اثنين من أهم مناهج البحث العلمي في التربية الإسلامية، وهما المنهج الاستنباطي والمنهج الاستقرائي، حيث قام باستقصاء الأحاديث النبوية، التي رأى أن لها دلالة على فضل تعليم المرأة، واستنبط منها دلالاتها التربوية، كما قام بتتبع الأحاديث النبوية التي فيها الإشارة الصريحة أو الضمنية على توجيه النساء وتعليمهن، واستقرأ الأساليب التي وردت بها تلك التوجيهات النبوية، ومجالاتها التربوية.

الدراسات السابقة

يوجد عدد من الدراسات التربوية والتعليمية، التي تناولت المرأة في تعليمها، وتربيتها، وحقوقها، وواجباتها الاجتماعية، وقد وقف الباحث على بعضٍ منها، مما له علاقة مباشرة بأهداف الدراسة، مكتفيًا في هذا العرض بأكثر هذه الدراسات ارتباطاً بموضوع الدراسة، وسيتم تناولها مرتبة بحسب تاريخ نشرها:

دراسة المزيني (١٤٢٢هـ) بعنوان (دور المرأة في العلم والتعليم عبر العصور الإسلامية) "منذ عصر الإسلام وحتى نهاية العصر المملوكي"، وقد هدفت الدراسة إلى إبراز النشاط العلمي الملموس للمرأة عبر العصور الإسلامية، وذلك بتتبع بدايات تعليم المرأة في الإسلام، والمجالات العلمية التي عنيت بها المرأة، وإبراز المراكز العلمية التي أوت إليها النساء للتعلم، وأساليب تعليمها.

واستخدم الباحث المنهج التاريخي، وتوصل إلى عدد من النتائج، أهمها: أن للمرأة المسلمة إسهاماً واضحاً في النهضة العلمية عبر عصور المسلمين، عن طريق اهتمامها بتعلم ما تُصلح به شؤونها، وبما يليق ويتناسب مع حشمتها، رغم عدم وجود دُور تعليمية خاصة بهن، وقد كانت العلوم الشرعية بفروعها في مقدمة اهتمامات المرأة المسلمة، ولم يقتصر تحصيلها على هذه العلوم، بل تعداه إلى الاهتمام بمختلف ميادين العلوم وفروعها، وأن النشاط العلمي الذي قامت به المرأة، يُعد مؤشرًا حقيقيًا للدور الملموس للمرأة المسلمة في

الحضـــارة الإســـلامية، وهي شـــواهد حيّة يُردُّ بها على من يشـــيع بعزلة المرأة عن المجتمع الإسلامي، وانعدام أثرها الفاعل في المجتمع.

– دراســة سميرة باجابر (١٤٢٢هـــ) بعنوان: مبادئ تربية المرأة المســلمة في ضــوء الأحاديث النبوية المتعلقة بالنســاء في الصــحيحين وآثارها التربوية، وقد هدفت الدراســة إلى اســتنباط أهم المبادئ في تربية المرأة المســلمة، في ضــوء الأحاديث النبوية في الصــحيحين، المتعلقة بالجوانب التعبدية والأخلاقية والاجتماعية، وإبراز الآثار التربوية المترتبة عليها في حياة المرأة المسلمة ومجالات تطبيقها.

واســتخدمت الباحثة المنهج الاســتنباطي، وتوصــلت إلى عدد من النتائج، من أهمها: أن الأحاديث النبوية قد تضمنت كثيراً من المبادئ التربوية التي تسهم في تربية المرأة المسلمة، والتي هي عبارة عن ســلوكيات تعبدية وأخلاقية واجتماعية تتحلى بها المرأة، وأرســت هذه الأحاديث لمبادئ وقواعد الحياة الزوجية، كما كشــفت عن أهمية متابعة المربي لمن هم تحت يده؛ لترسيخ ما تعلموه، وليسهل تطبيقه عليهم.

– دراسة الحازمي (١٤٢٤هـــ)، بعنوان: تربية المرأة عند ابن الجوزي ومدى الاستفادة منها في الواقع التربوي المعاصر، وهدفت الدراسة إلى التعرف على آراء الإمام ابن الجوزي في أهداف تربية المرأة ومصــادرها وأســاليبها، ومجالات تربيتها عنده، وكذلك توضــيح مدى الاستفادة من رؤية ابن الجوزي التربوية لتربية المرأة في الواقع المعاصر.

واســتخدم الباحث المنهج التاريخي، وتوصــل إلى عدد من النتائج من أهمها: أن ابن الجوزي – رحمه الله – قد اعتمد في آرائه التربوية لتربية المرأة على القرآن الكريم، والســنة النبوية، وهدي السلف الصالح بشكل واسع، كما استعان بتجربته وخبرته في الحياة مما يجعل آراءه محل احترام وتقدير، وأن المنهج الصحيح لتكوين شخصية المرأة المسلمة في نظره هو المنهج المتكامل، الذي يراعي جميع جوانب الروح والجسد ويراعي طبيعتها، وأن ميدان تربية

المرأة في العصر الحديث يحتاج إلى تكاتف الجهود بين جميع مؤسسات التربية والتعليم حتى تؤتي التربية ثمارها المرجوة منها.

- دراسة الترابي، (٢٠٠٧م) بعنوان: تعليم المرأة في الإسلام في ضوء نصوص القرآن والسنة النبوية.

وقد هدفت الدراسة إلى بيان عناية الإسلام بتعليم المرأة، وبيان النصوص من القرآن والسنة، الدالة على فضل التعلم في حق الرجال والنساء، وبيان النصوص الموجبة والملزمة لتعليم المرأة، وتوضيح جانب من تطبيق الصحابة وسلف الأمة في القرون الأولى لتعليم المرأة، وكيف تعاملوا مع تلك النصوص، ودحض شبه المتحفظين على تعليم البنات المتذرعين بأخبار غير ثابتة، أو متأثرين بتقاليد وأعراف باطلة، مع ذكر نماذج من سير بعض أعلام النساء في الإسلام ممن بلغن في العلم والتعليم مكانة تجسد رعاية الإسلام في نصوصه وتطبيقاته بتعليم المرأة.

واستخدم الباحث المنهج الوثائقي، وتوصل إلى عدد من النتائج، أهمها: أن تعليم المرأة في الإسلام ليس أمراً اختيارياً يختلف الناس فيه، وإنما هو فريضة، وأمةٌ لا تُعلّم النساء مخالفة لشرع الله، وأن الحياء والصون والعفاف لا يمنع المرأة من أن تتعلم وتُعلم، وكان سلف الأمة يُعنون بتعليم نسائهم وبناتهم ويشجعونهن على ذلك، وأن التزام المرأة بالزي الشرعي الذي يستر سائر بدنها عن الرجال الأجانب أمر واجب، وهو لا يشكل عائقاً لتعليمها وتعلمها، وعدم جواز الاختلاط في التعليم، وأن قيام المرأة بواجبها الأسري لا يتنافى مع تعلمها وتعليمها.

- دراسة، باحارث (٢٠١٠م) عنوانها: تعليم الفتاة – أهميته الفردية والجماعية وأهدافه الخاصة والعامة – دراسة نظرية في ضوء التراث التربوي الإسلامي، وهدفت الدراسة إلى الوقوف على أهمية تعليم الفتاة بالنسبة لمجموع الأمة ودوره في بناء المجتمع المسلم وأهميته

في بناء شخصية الفتاة المسلمة، بالإضافة إلى التعرف على الأهداف العامة لتعليم الفتاة من الجهة الاجتماعية والأهداف الخاصة لتعليمها من جهة تكوينها.

واستخدم الباحث المنهجين الاستنباطي والتاريخي، وتوصل إلى عدد من النتائج، أهمها: أن الإسلام يعتبر التعليم حقًا مشاعًا لكل إنسان، بغض النظر عن نوعه ذكرًا كان أو أنثى، وأن منهج الإسلام التربوي يفرض على أتباعه من الذكور والإناث تعلم العلوم الضرورية، ثم يترك لهم بعد ذلك ضمن فرض الكفاية تعلم العلوم الأخرى، كما توصل إلى أن تعليم الفتيات يحقق مصلحة مباشرة لهن، في بناء شخصياتهن، وحفظ عقولهن، كما يحقق مصالح كبرى للمجتمع والأمة بأسرها، وأن كثيرًا من الانحرافات الفكرية والسلوكية التي يقع فيها بعض الفتيات؛ ترجع في كثير من الأحيان إلى الجهل، وانخفاض المستوى التعليمي عندهن، فالعلاقة قوية بين الجهل والأمية من جهة، وبين الانحرافات الخلقية والسلوكية من جهة أخرى، وأن تراث الأمة الإسلامية يحوي منهجًا تربويًا متكاملاً لإعداد الفتاة المسلمة، إعدادًا يخدم بناء شخصيتها، ويخدم بناء المجتمع على أسس علمية صحيحة.

- دراسة، باحارث (١٤٣٣هـ) عنوانها: معالم نظام تعليم الفتاة في ضوء التراث التربوي الإسلامي.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة معالم نظام تعليم الفتاة في التراث التربوي الإسلامي، والإفادة منها في الواقع التربوي المعاصر، والعمل على وضع تصور مبدئي لمعالم نظام تعليم الفتاة في ضوء تراث الأمة الثقافي والتربوي، وكذلك السعي للتوفيق بين نظام التعليم وحاجات الفتيات الفطرية والأسرية وخصوصيتهن الاجتماعية.

واستخدم الباحث المناهج التالية: المنهج الوصفي والمنهج التاريخي والمنهج الاستقرائي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: أن نظام الإسلام التربوي يؤكد من خلال أساليب السلف الصالح وتطبيقاتهم؛ حق الإنسان في التعلم، ذكراً كان أم أنثى، بحيث تصل المعرفة العلمية للجميع دون عوائق إدارية أو أكاديمية، وأن نظام تعليم الفتاة في ضوء التراث

التربوي الإسلامي يقوم على ثلاثة معالم؛ الأول: أنه نظام تعليم معرفي يفصل بين المعرفة العلمية وأساليب التعليم التقويمية، وكذلك يفصل بين المعرفة العلمية وسوق العمل المهني، والثاني: أنه نظام تعليم فردي يراعي طبيعة قدرات الفتاة الذاتية، كما يراعي طبيعة مهام الفتاة الاجتماعية، والثالث: أنه نظام تعليم منزلي، يمنع الاختلاط بين الجنسين في أسلوب تلقي العلم عن المشايخ وأسلوب أدائه للطلاب، كما أنه يفصل بين الطلاب والطالبات في دور العلم.

- دراسة الحداري، (٢٠١٤م)، عنوانها: دور السنة النبوية في تنمية مهارات المرأة، وهدفت الدراسة إلى بيان عناية السنة النبوية بتعليم المرأة، ودورها في نشره، ودور السنة في تهيئة المرأة لإدارة ذاتها، وحثها على اكتساب الخبرات، ودورها في نقلها، بالإضافة إلى دور السنة في تهيئة المرأة لتربية الأولاد، ودورها في تنشئتهم وتربيتهم.

واستخدمت الدراسة المنهج الاستنباطي، ومن أبرز نتائج الدراسة: أهمية تهيئة المرأة المسلمة المعاصرة لتتبوأ منزلتها، وتقوم بواجبها الشرعي والإنساني، الذي يحقق نهضة الأمة بأسرها معتمداً على أصالة ماضيها، وحث المرأة على اكتساب وتنمية المهارات الحياتية، والخبرات اللازمة للقيام بدورها الحيوي، ومن ثم نقلها للآخرين، وأن السنة النبوية اعتنت بالمرأة وشجعتها على ممارسة دورها في نشر العلم، كما هيئتها لإدارة ذاتها وذوات الآخرين، وهيأتها للتفاعل مع دورها الأساسي في تنشئة الأولاد، وتقديم الدعم للآخرين.

التعليق على الدراسات السابقة:

ما تم عرضه من هذه الدراسات له أهميته في مجال تعليم المرأة وتربيتها، وقد اتفقت أربع دراسات منها مع هذا البحث في موضوع تعليم المرأة، واختلفت معها في جوانب الموضوع التي تناولتها وفي كيفية التناول؛ فدراسة المزيني (١٤٢٢هـ)، هدفت لإثبات دور المرأة في العلم والتعليم منذ عصر الإسلام الأول، وحتى نهاية العصر المملوكي، ودراسة الترابي

(٢٠٠٧م)، وهي من أقرب الدراسات للدراسة الحالية، ولكنها ركزت كدراسة المزيني على إثبات حق المرأة في التعليم، فتناولت عناية الإسلام بتعليم المرأة، وبيان النصوص من القرآن الكريم والسنة النبوية الدالة على فضل التعلم في حق الرجال والنساء، وبيان النصوص الموجبة والملزمة لتعليم المرأة، فهي تؤكد على هذا الحق، وتستشهد بتطبيق الصحابة وسلف الأمة على تعليم المرأة، وكيف تعاملوا مع تلك النصوص، وتدحض شبه المتحفظين على تعليم البنات، مع ذكر نماذج من سير بعض أعلام النساء في الإسلام، فهي بهذا لم تناقش فضل تعليم المرأة، ولا أساليب تعليمها، ولا مجالاته، مما هي محاور هذه الدراسة، ودراسة باحارث (٢٠١٠م) تناولت تعليم الفتاة من خلال بيان أهميته الفردية والجماعية، وأهدافه الخاصة والعامة، ودراسة باحارث (١٤٣٣هـ) بحثت معالم نظام تعليم الفتاة في ضوء التراث التربوي الإسلامي.

كما أن من الدراسات السابقة ثلاث دراسات تناولت تربية المرأة بشكل عام، ولم تستهدف مجال التعليم بشكل خاص، فبهذا يتضح أن كل هذه الدراسات تختلف عن الدراسة الحالية؛ حيث لم تستهدف تأصيل فضل تعليم المرأة في السنة النبوية وأساليبه ومجالاته، كما في هذه الدراسة، ولم يطلع الباحث على أي دراسة بحثت هذه الجوانب مجتمعة في ضوء السنة النبوية، وهذا ما سيضيفه هذا البحث بإذن الله للمكتبة التربوية.

فضل تعليم المرأة في ضوء السنة النبوية

ورد في السنة النبوية أحاديث عدة تدل على فضل تعليم المرأة من البنات والأخوات والزوجات وغيرهن، منها ما هو عام للذكور والإناث، ومنها ما هو خاص بالإناث، ومن الأحاديث الخاصة بالفضل الوارد في فضل تعليم البنات خصوصًا والنساء عمومًا ما يلي:

- ورد عن عائشة -رضي الله عنها- قالت: جاءتني امرأة معها ابنتان تسألني، فلم تجد عندي غير تمرة واحدة، فأعطيتها فقسَمَتْها بين ابنتيها، ثم قامت فخرجت، فدخل النبي ﷺ فحدثته، فقال: «من يلي من هذه البنات شيئاً، فأحسن إليهن، كنّ له ستراً من النار» (أخرجه البخاري ١٤٢٢هـ برقم ٥٩٩٥، ومسلم برقم٢٦٢٩).

قال مصطفى البغا في تعليقه على الحديث في صحيح البخاري: (يلي) من الولاية وهي القيام بالشؤون والعناية، وبين ابن باز -رحمه الله- (١٤٢١هـ، ج٤ ص٣٧٥-٣٧٧): أن الحديث عام للأب والأم، وهكذا لو كان له أخوات أو عمات أو خالات أو نحوهن فأحسن إليهن، فإنا نرجو له بذلك الجنة، فإنه متى أحسن إليهن، فإنه بذلك يستحق الأجر العظيم، ويحجب من النار، ويحال بينه وبين النار لعمله الطيب، والإحسان للبنات ونحوهن يكون كما ذكر ابن باز -رحمه الله- بتربيتهن التربية الإسلامية، وتعليمهن، وتنشئتهن على الحق، والحرص على عفَّتهن وبعدهن عما حرم الله من التبرج وغيره، وبذلك يعلم أنه ليس المقصود مجرد الإحسان بالأكل والشرب والكسوة فقط، بل المراد ما هو أعم من ذلك من الإحسان إليهن في عمل الدين والدنيا.

وقال ابن حجر العسقلاني (١٣٧٩هـ ج١٠ ص٤٢٨ــ٤٢٩): قد اختلف في المراد بالإحسان هل يقتصر به على قدر الواجب أو بما زاد عليه والظاهر الثاني، وشرط الإحسان أن يوافق الشرع لا ما خالفه، والظاهر أن الثواب المذكور إنما يحصل لفاعله إذا استمر إلى أن يحصل استغناؤهن عنه بزوج أو غيره، والإحسان إلى كل أحد بحسب حاله، وقد جاء أن الثواب المذكور يحصل لمن أحسن لواحدة فقط، ... وشاهده حديث ابن مسعود رفعه: "من

كانت له ابنة فأدبها فأحسن أدبها، وعلمها فأحسن تعليمها، وأوسع عليها من نعم الله التي أسبغ عليه، كانت له منعة وسترة من النار"، (أخرجه الطبراني ١٤١٥هـ برقم ١٠٤٤٧)، ... وفي الحديث تأكيد حق البنات؛ لما فيهن من الضعف غالبا عن القيام بمصالح أنفسهن.

- ومما يدل على فضل تعليم المرأة؛ أن الإمام البخاري -رحمه الله- بوّب في صحيحه (١٤٢٢هـ ج١ص٣١) في كتاب العلم: باب تعليم الرجل أَمَته وأهله، وأورد الحديث رقم (٩٧) عن أبي بردة، عن أبيه، قال: قال رسول الله ﷺ: " ثلاثة لهم أجران: رجل من أهل الكتاب، آمن بنبيه وآمن بمحمد ﷺ، والعبد المملوك إذا أدى حق الله وحق مواليه، ورجل كانت عنده أمة فأدبها فأحسن تأديبها، وعلمها فأحسن تعليمها، ثم أعتقها فتزوجها فله أجران"، قال الشوكاني (١٤١٣هـ): "في الحديث دليل على مشروعية تعليم الإماء وإحسان تأديبهن ثم إعتاقهن والتزوج بهن، وأن ذلك مما يستحق به فاعله أجرين"(ج٦ ص١٨٤)، وقال ابن حجر في شرح الحديث (١٣٧٩هـ): "مطابقة الحديث للترجمة في الأَمة بالنص وفي الأهل بالقياس؛ إذ الاعتناء بالأهل الحرائر في تعليم فرائض الله وسنن رسوله آكد من الاعتناء بالإماء"(ج١ص١٩٠)، وقال الدويش (١٤٣٧هـ): "في الحديث حثٌّ للرجال والأولياء على الاعتناء بتعليم المرأة وتربيتها وتأديبها، فإذا كان ذلك في تعليم الأمة والجارية فكيف بالزوجة والبنت؟"(ص٨٧٠)، وقال القسطلاني (١٤٢٣هـ) في شرح الحديث: "(ورجل كانت عنده أمة فأدّبها) لتتخلق بالأخلاق الحميدة، (فأحسن تأديبها) بلطف ورفق من غير عنف، (وعلمها) ما يجب تعليمه من الدين"(ج١ ص١٩٣)، وقال النعيمي (١٤٣٣هـ): "(فأدبها) الأدب: حسن الأحوال والأخلاق، (فأحسن إليها) أي أدبها من غير عنف وضرب، بل بالرفق، وإنما غاير بينه وبين التعليم وهو داخل فيه؛ لتعلقه بالمروءات، والتعليم بالشرعيات، أي: الأول عرفي، والثاني شرعي، أو الأول دنيوي، والثاني ديني"(ج٢ص٢١).

– ومن الأحاديث الدالة على فضل تعليم الأولاد مما يشمل الأبناء والبنات، قول أبي هريرة – رضي الله عنه – يبلغ به النبي ﷺ قال: "ما من رجل يعلم ولده القرآن في الدنيا، إلا تُوج أبوه يوم القيامة بتاج في الجنة، يعرفه أهل الجنة بتعليمه ولده القرآن في الدنيا"(أخرجه الطبراني في الأوسط د.ت حديث ٩٦)، ففي هذا الأثر وضّح أبوهريرة –رضي الله عنه– أجر من يُعلم أبناءه وبناته القرآن الكريم في الدنيا؛ بأن يُتوّج يوم القيامة بتاج في الجنة.

الدلالات التربوية المستنبطة من الأحاديث النبوية الدالة على فضل تعليم المرأة:

مما سبق ذكره من هذه الأحاديث الشريفة ورواياتها، وما عُلق عليها من شروحات من عدد من علماء الحديث؛ تتضح بعض الدلالات التربوية، ومن أهمها:

– فضل تعليم البنات والنساء من الأهل والإماء، والإحسان إليهن بالعلم والتربية، ومن ذلك الفضل أن النبي ﷺ وعد من يقوم به أن يكنّ له حجاباً من النار يوم القيامة، بل ويكون في صحبة النبي ﷺ في الجنة.

– يدخل في الفضل المترتب على تربية البنات وتعليمهن؛ تربية البنت الواحدة أو أكثر، وقد جاء أن الثواب المذكور يحصل لمن أحسن لواحدة فقط، وشاهده ما سبق ذكره من حديث ابن مسعود المرفوع، كما يدخل فيه كل من تحت ولاية الرجل من النساء؛ سواء كنّ بنات أو أخوات أو ربيبات أو غيرهن من قريبات الرجل، كالعمات والخالات، إذا قام بتربيتهن وتعليمهن والإحسان إليهن.

– الفضل الوارد في الأحاديث آنفة الذكر يشمل الأب والأم، لورود النص النبوي تعليقاً على قول عائشة – رضي الله عنها – (جاءتني امرأة معها ابنتان تسألني)، والأب من باب أولى لكونه من يقوم بالولاية والنفقة، كما يدخل في العموم كل الأولياء من غير الوالدين، ممن يقومون على رعايتهن وتعليمهن، والإحسان إليهن بالنفقة عليهن وتوجيههن لأحسن الأخلاق والأقوال والأعمال، كالإخوة والأعمام والأخوال ذكوراً وإناثاً، لقوله عليه الصلاة والسلام في الحديث السابق: (من يلي من هذه البنات شيئاً، فأحسن إليهن، كنّ له

ســـتراً من النار)، فلفظة (يلي) من الولاية وهي القيام بالشـــؤون والعناية، ســـواءً كان من الوالدين أو غيرهم، وســـواءً كان التعليم من قِبله مباشـــرة أو أشـــرف على تعليمهن وتكفل بنفقته وتكاليفه المالية، وأسند مباشرة التعليم إلى غيره.

– التعليم مستويات، وتعليم الفتاة الذي يكون سبباً للثواب الوارد في هذه الأحاديث النبوية، هو التعليم الأفضـــل والأحســـن في نوعه وطريقته، وأفضـــل العلوم: علوم الشـــريعة الإسلامية، والفضائل الأخلاقية، والمهن اليدوية، وما تستفيد منه الفتاة في دينها ودنياها من العلوم النافعة، وأفضـــل طرائق التعليم؛ الطرائق البعيدة عن العنف والقهر والإيذاء النفســـي والجسدي.

– الإحسان مستويات ومراتب، وله مجالات متنوعة، نفسية وبدنية ومادية، والإحسان إلى البنات يشـمل تلك المجالات بأعلى مراتب الإحسـان القولية والعملية، شـريطة أن يكون متوافقاً مع شرع الله وحدوده، ومن ذلك الاهتمام بنفسية الفتاة، وتقدير مشاعرها واحترامها ومحبتها، وترجمة هذه المشاعر في ألفاظ مليئة بالحب الصادق، والاهتمام الكامل، مع الحرص على إكرامها والاهتمام بصحتها، والبعد عن كل ما يمكن أن يكون سبباً لهضم حقوقها، أو قهرها، أو السـماح لأحدٍ بانتقاصـها، أو إذلالها، أو التسـلط عليها بغير وجه حق، حتى لو كان من إخوتها، أو زوجها، أو معلماتها، كما يشمل الإحسانُ الوارد الإحسانَ المادي، من حسـن المأكل والمشـرب والملبس بحسـب الاسـتطاعة، وكذلك السـعي إلى تزويجها إذا بلغت ســـن الزواج المعتاد، والحرص على تحري الزوج ذي الدين والخلق، والســـؤال عنه قبل الموافقة عليه، لكون الزواج حاجة نفسـية واجتماعية لكل إنسـان، بَيْد أن أفضـل إحسـان يمكن أن يقدمه الرجل لبناته ونســـائه، تقريبهن إلى خالقهن، وتوجيههن لعبادة ربهنّ، وتعليمهن أداء العبادات ــ الواجبة والمستحبة ــ بوجهها الصحيح، وتعليمهن ما حرم الله عليهن، وتربيتهن على البعد عن الحرام بعلم وقناعة؛ ليفزن برضوان الله فيسعدن في حياتهن الدنيوية والأخروية.

– يتحقق الأجر والثواب لمن يتولى رعاية البنات وتربيتهن وتعليمهن، من قبل أوليائهن من الوالدين والمربين لهنّ والمربيات بثلاثة شروط:

الأول: تقوى الله تعالى فيهنّ، وذلك بأن يجتهد الولي في تأديبهن وتعليمهن على ما شرعه الله وارتضاه، وتعليمهن ما يجب عليهن العلم به، وإبعادهن عما حرم الله عليهن، مع حرصه على بذل طاقته وجهده في اختيار أفضل السبل في تعليمهن وتربيتهن.

الثاني: الصبر على تربيتهن وتعليمهن، وعدم الضجر الذي يقصّر معه الولي عما أمر بفعله تجاههن، أو الملل الذي يتسبب في إهمال رعايتهن، إهمالاً كاملاً أو جزئياً في بعض الجوانب.

الثالث: احتساب الأجر من الله تعالى في تربيتهن وتعليمهن والإحسان إليهن، وليس طمعاً في منفعة دنيوية من مال أو ثناء، أو طلب عوض منهن أو من غيرهن.

– الأصل أن تربية البنات وتعليمهن والإحسان إليهن تربية مستمرة، منذ ولادتهن أو وجودهن عند الولي إلى أن يحصل استغناؤهن عنه بزواج أو غيره، كما يرى ابن حجر (١٣٧٩هـ ج١٠ ص٤٢٨ـ٤٢٩) أن الثواب المذكور إنما يحصل لفاعله إذا استمر الولي في تقديمه إلى أن يتم الاستغناء من قبلهن، أو بوفاة الولي قبل استغنائهن عنه.

– الإحسان إلى البنات يختلف من بنت إلى أخرى بحسب حالتها وحاجة مثيلاتها، وبحسب ظروف الولي وقدرته، فلا يكلف الله نفساً إلا وسعها، ولا يكلفها في النفقة والإحسان المادي إلا بقدر ما آتاها من المال والعلم.

– في الأحاديث تأكيد لحق البنات في التعليم والتربية من قبل أوليائهن؛ لما فيهن من الضعف غالباً عن القيام بمصالحهن بأنفسهن، فوجب على أوليائهن القيام بذلك، ورتب الشارع الحكيم على قيامهم بذلك دخول الجنة والحجاب من النار.

– في بعض روايات الحديث (من بلي) من البلاء وهو الاختبار؛ وهذا فيه دلالة على أن رعاية البنات وتربيتهن ابتلاء واختبار من الله تعالى، اختبار للرضى بعطاء الله تعالى،

ومدى الصـــبر على ما تتطلبه تربية الفتيات من رعاية وحماية وتوجيه وتعليم، وكل ذلك بإحسان في جميع مراحلهن العمرية، والاختبار بطبيعته فيه من ينجح ويجتاز وفيه من يرسب ويقصـــر عن أداء الحق الواجب فيه، فمن أدى للبنات حقهن الواجب لهن فيه من تعليمهن وتربيتهن، فاز بالأجر والثواب من الله تعالى، ومن ضعف وتهاون وقصر في أداء حق البنات كما أمر الله تعالى إما إهمالاً وكسـلاً، وإما احتقاراً لهن واسـتكباراً وتفضـيلاً للذكور عليهن؛ فهو على خطر من أن تدركه عقوبة الله إن لم يتب من تقصيره.

أساليب تعليم المرأة في ضوء السنة النبوية

وردت في السنة النبوية عدة أحاديث، تبين أن النبي ﷺ استخدم في تعليم نسائه ونساء المؤمنين عدداً من الأســـاليب التربوية، التي كان لها أثرٌ كبير في اســـتجابتهنَّ لما يعلمهنَّ ويدعوهنَّ إليه، حيث اجتهد النبي ﷺ وُسْـــعه في تعليم أمته من الذكور والإناث ما نُزّل عليه من الكتاب والحكمة، ولذا بوّب البخاري في كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة من صحيحه (١٤٢٢هـ ج٩ ص١٠١) باباً بعنوان: (باب تعليم النبي ﷺ أمته من الرجال والنســـاء مما علمه الله ...)، وقد استخدم عليه الصلاة والسلام عدة أساليب وطرائق في توصيل أحكام الله وشرعه إليهم، ومن تلك الأساليب النبوية:

الأسلوب الأول: ابتداؤهنَّ بالتعليم.

من أهم الأسـاليب التي اسـتخدمها عليه الصـلاة والسـلام وأكثرها شـيوعاً في تعليم النساء، ابتداؤهنَّ بالتعليم، فهو المراد الأول من قوله سبحانه: ﴿يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ وَإِنْ لَمْ تَفْعَلْ فَمَا بَلَّغْتَ رِسَالَتَهُ﴾ (المائدة: ٦٧)، ولهذا الأسلوب عدة صيغ، وسيوضح الباحث كل صيغة من هذه الصيغ، وما يدل عليها من السنة النبوية، فيما يلي:

- التعليم العام للنساء مع الرجال:

تتجلى هذه الصيغة فيما كان يقوم به النبي ﷺ من الخطب والدروس العامة، التي يحضر فيها النساء مع الرجال، ويجلسن في الصفوف الخلفية من المسجد أو المصلى، ومما يدل على

ذلك ما أخرجه مسلم في صحيحه (برقم ٢٩٤٢) عن الشعبي، قال: دخلنا على فاطمة بنت قيس، ... فسألتها عن المطلقة ثلاثاً أين تعتد؟ قالت: طلقني بعلي ثلاثاً، فأذن لي النبي ﷺ أن أعتد في أهلي، قالت: فنودي في الناس: إن الصلاة جامعة، قالت: فانطلقت فيمن انطلق من الناس، قالت: فكنت في الصف المقدم من النساء، وهو يلي المؤخر من الرجال، قالت: فسمعت النبي ﷺ وهو على المنبر يخطب، فقال: «إن بني عمٍّ لتميم الداري ركبوا في البحر» وساق الحديث، وزاد فيه: قالت: فكأنما أنظر إلى النبي ﷺ، وأهوى بمخصرته إلى الأرض، وقال: «هذه طيبة» يعني المدينة، ففي هذا الحديث وصفت فاطمة بنت قيس -رضي الله عنها- حضورها لأحد المجالس العلمية، التي نادى لها الرسول ﷺ الناس رجالاً ونساءً، مما يدل على أن النساء يصلين ويحضرن الدروس العلمية ويكنّ في مكان مستقل عن الرجال.

- التعليم العام للنساء دون الرجال:

وتتمثل هذه الصيغة فيما كان يقوم به النبي ﷺ من الخطب والدروس العلمية، المخصصة لعامة النساء دون الرجال، كخُطَبه عليه الصلاة والسلام للنساء في العيدين، فقد بوّب البخاري في صحيحه (١٤٢٢هـ) (باب عظة الإمام النساء وتعليمهن)، وأخرج فيه الحديث رقم (٩٨)، أن رسول الله ﷺ «خرج ومعه بلال، فظن أنه لم يسمع فوعظهن وأمرهن بالصدقة، قال الشوكاني (١٤١٣هـ):"الحديث فيه استحباب الوعظ والتذكير في خطبة العيد، واستحباب وعظ النساء وتذكيرهن وحثهن على الصدقة إذا لم يترتب على ذلك مفسدة، وخوف فتنة على الواعظ أو الموعوظ أو غيرهما، وفيه أيضا تمييز مجلس النساء إذا حضرن مجامع الرجال؛ لأن الاختلاط ربما كان سببا للفتنة الناشئة عن النظر أو غيره"(ج٣ص٣٦٤).

- التعليم الخاص لامرأة معينة:

ومن الأمثلة على هذه الصيغة الأحاديث الكثيرة التي ورد فيها تعليم النبي ﷺ ابتداءً لإحدى نسائه أو غيرهن ممن قابلن النبي ﷺ أو علم بمشكلتهنّ فبادرهن بالسؤال والتعليم، ومن ذلك:

- تعليمه ﷺ لضباعة ماذا تعمل إذا أرادت الإحرام بالحج وتخشى أن يُعيقها المرض من إتمامه، ففي صحيح البخاري (١٤٢٢هـ، رقم ٥٠٨٩) ومسلم (برقم ١٢٠٧) عن عائشة -رضي الله عنها- قالت: دخل رسول الله ﷺ على ضباعة بنت الزبير، فقال لها: «لعلك أردت الحج؟» قالت: والله لا أجدني إلا وجعة، فقال لها: "حجي واشترطي، قولي: اللهم محلي حيث حبستني"، ففي هذه الحديث الشريف علّم ﷺ ضباعة -رضي الله عنها- أن بإمكانها الحج مع المسلمين، وإذا اشتد عليها المرض ومنعها من إتمام حجها أن لها أن تحل من إحرامها ولا تكمل، وليس عليها في ذلك فدية ولا كفارة، إذا هي اشترطت أثناء عقد الإحرام، ويستنبط من تعليمه ﷺ لضباعة ولغيرها من النساء أن الرسول ﷺ كان كما يذكر نحلاوي (١٤٠٨هـ) " يأخذ بأسلوب التعليم الفردي أو الجماعي بحسب الحاجة". (ص١٩٨).

- التعليم الخاص لمجموعة من النساء:

كما كان ﷺ يعلم النساء في المجامع العامة، ويعلم المرأة تعليماً خاصاً لها، فقد كان ﷺ يعلم فئات من النساء تعليماً خاصاً دون أن يكون ذلك في المجامع العامة، ومما يدل على تعليمه ﷺ لفئة خاصة من النساء: الاستجابة لطلبهن بتعليمهن لوحدهن ليستطعن عرض أسئلتهنّ وطرح مشكلاتهنّ بعيداً عن مسمع الرجال، فقد أورد البخاري (١٤٢٢هـ) في كتاب العلم باب: هل يجعل للنساء يوماً على حدةٍ في العلم؟ وفيه ذكر حديث رقم (١٠١)، وما أخرجه مسلم (برقم ٢٦٣٤) عن أبي سعيد الخدري قال النساء للنبي ﷺ: غلبنا عليك الرجال، فاجعل لنا يوماً من نفسك، فوعدهن يوماً لقيهن فيه، فوعظهن وأمرهن،

فكان فيما قال لهن: «ما منكن امرأة تقدم ثلاثة من ولدها، إلا كان لها حجاباً من النار»، فقالت امرأة: واثنين؟ فقال: «واثنين».

ففي هذا الحديث الشريف استجاب رسول الهدى ﷺ لطلب مجموعة من النساء، حرصن أن يكون لهن مجلسٌ علمي خاص مع المعلم الأول ﷺ لا يحضر معهن الرجال، فجعل لهن ﷺ يوماً يجتمعن فيه ويعلمهن ويعظهنَّ ويجيب عن أسئلتهنَّ، قال السبت (١٤٣٣هـ): فهذا دليل على أن النساء لم يكنّ يخالطن الرجال في مجالسهم بين يدي رسول الله ﷺ"(ص٩٧)، وعلق نحلاوي (١٤٠٨هـ) على الحديث بقوله: "فكانت هذه الواقعة سُنةً لجمع النساء على حدة لطلب العلم، في مكان معين وموعد معين"(ص١٩٨).

- الأسلوب الثاني: حثه ﷺ غيره على تعليم المرأة، ويتضمن صيغتين، هما:

- حثه ﷺ الرجال على تعليم نسائهم وأهليهم وبناتهم:

من تمام تعليمه ﷺ للنساء أن حثّ الرجال والأولياء أن يعلموا نساءهم، ومن تحت أيديهم، ومن لا يقدر على حضور مجالسه ﷺ لبعد مكانه أو لانشغاله ببيته، أو نحو ذلك، وقد بوّب البخاري في صحيحه (١٤٢٢هـ ج١ص٢٨) باباً بعنوان: تحريض النبي ﷺ وفد عبد القيس على أن يحفظوا الإيمان والعلم، ويخبروا من وراءهم، وذكر فيه قول مالك بن الحويرث -رضي الله عنه- : قال لنا النبي ﷺ: «ارجعوا إلى أهليكم فعلموهم».

قال ابن بطال في شرحه للحديث (١٤٢٣هـ) فيه من الفقه: أن من علِم علماً يلزمه تبليغه لمن لا يعلمه، ...وفيه: أنه يلزم المؤمن تعليم أهله الإيمان، والفرائض؛ لأن الرجل راع على أهله ومسؤول عنهم"(ج١ ص١٦٧)، وقال الكرماني (١٤٠١هـ) في شرحه للحديث: (علموهم) أي الشريعة (ومروهم) بالمأمورات أو علموهم الصلاة ومروهم بها"(ج٢١ ص١٧٠).

- حثه ﷺ النساء على تعليم غيرهن:

فبالإضافة لحثّه ﷺ الرجال على تعليم نسائهم، فقد حثّ النساء على تعليم بعضهن، ومن ذلك حثّه ﷺ للشفاء بنت عبدالله تعليم أم المؤمنين حفصة -رضي الله عنها- رقية النمِلة، ففي الحديث عن الشفاء بنت عبدالله قالت: دخل علينا النبي ﷺ وأنا عند حفصة فقال لي: "ألا تعلمين هذه رقية النمِلة كما علمتيها الكتابة" (أخرجه أحمد في المسند ١٤٢١هـ برقم ٢٧٠٩٥، وأبو داود في السنن ١٤٣٠هـ برقم ٣٨٨٧، وصححه الألباني في السلسلة الصحيحة برقم ١٨٧).

قال العلامة ابن باديس (١٤٠٣هـ): عرف ﷺ أن الشفاء كانت علّمت حفصة الكتابة، وكانت الشفاء من عاقلات النساء وعارفاتهن، فدعاها إلى تعليم حفصة رقية النمِلة وحثها عليها، ونشّطها لذلك بتذكيرها بتعليمها لها الكتابة، فمن كان من شأنه عمل من الأعمال خف عليه القيام به، مبيناً لها بذلك أن تعليم هذه مثل تعليم تلك في النافع وفعل الخير"(ص١٥٨).

الأسلوب الثالث: تشجيعه ﷺ للنساء على السؤال والإجابة عن أسئلتهن ومراجعاتهن.

وله عدة صيغ، هي:

- تشجيعه ﷺ للنساء على السؤال وثناؤه على من يسأل:

استخدم ﷺ عدداً من الصيغ التحفيزية في تعليم النساء، ومن تلك الصيغ: التشجيع لمن يسأل، وحسن الاستماع إليه، والثناء عليه بما رآه منه في حسن سؤاله، أو تلطفه في التقديم له، ومما يدل على تشجيعه ﷺ للنساء على السؤال، وثنائه على من يسأل؛ حديث أسماء بنت يزيد الأنصارية، أنها أتت النبي ﷺ وهو بين أصحابه، فقالت: بأبي أنت وأمي، إني وافدة النساء إليك، واعلم - نفسي لك الفداء - أما إنه ما من امرأة كائنة في شرق ولا غرب سمعت بمخرجي هذا أو لم تسمع إلا وهي على مثل رأيي، إن الله بعثك بالحق إلى الرجال والنساء فآمنا بك وبإلهك الذي أرسلك، وإنا معشر النساء محصورات مقصورات،

قواعد بيوتكم، ومقضى شهواتكم، وحاملات أولادكم، وإنكم معاشر الرجال فضلتم علينا بالجمعة والجماعات، وعيادة المرضى، وشهود الجنائز، والحج بعد الحج، وأفضل من ذلك الجهاد في سبيل الله، وإن الرجل منكم إذا خرج حاجاً أو معتمراً ومرابطاً حفظنا لكم أموالكم، وغزلنا لكم أثوابكم، وربينا لكم أولادكم، فما نشارككم في الأجر يا رسول الله؟ قال: فالتفت النبي ﷺ إلى أصحابه بوجهه كله، ثم قال: " هل سمعتم مقالة امرأة قط أحسن من مسألتها في أمر دينها من هذه؟ " فقالوا: يا رسول الله، ما ظننا أن امرأة تهتدي إلى مثل هذا، فالتفت النبي ﷺ إليها، ثم قال لها: "انصرفي أيتها المرأة، وأعلمي من خلفك من النساء أن حسن تبعل إحداكن لزوجها، وطلبها مرضاته، واتباعها موافقته تعدل ذلك كله" قال: فأدبرت المرأة وهي تهلل وتكبر استبشاراً". (رواه البيهقي ١٤٢٣هـ برقم ٨٣٦٩، وخرجه الألباني في السلسلة الضعيفة برقم ٦٢٤٢)، فالتفاتة النبي ﷺ إلى أصحابه بوجهه كله، وقوله لهم: "هل سمعتم مقالة امرأة قط أحسن من مسألتها في أمر دينها من هذه؟، فيه ثناء على حسن سؤال المرأة وتأدبها في سؤالها، وقوله ﷺ هذا القول بمسمع منها فيه تشجيعٌ لها على الاستمرار في حسن السؤال والتأدب في تقديمه.

- الإجابة عن أسئلتهن في المحافل والمجالس العلمية العامة:

تعددت الروايات المثبتة لإجابة النبي ﷺ عن أسئلة النساء في المحافل والمجالس العلمية العامة، فبالإضافة إلى حديث أسماء بنت السكن السابق ذكره، أخرج مسلم (برقم ١٣٣٦) عن ابن عباس رضي الله عنهما، أن النبي ﷺ لقي ركباً بالروحاء، فقال: «مَن القوم؟» قالوا: المسلمون، فقالوا: من أنت؟ قال: «رسول الله»، فرفعت إليه امرأة صبياً، فقالت: ألهذا حج؟ قال: «نعم، ولك أجر».

فهذه المرأة استشكل عليها أمر هذا الصبي الذي معها؛ هل يجوز منه الحج فتحرم له؟ أم لا يجوز فلا تحرم له؟، ولأن هذا الإشكال لا يمكن أن يجيب عليه أحد برأيه، فقد استغلت ملاقاة المعلم الأول ﷺ وهم في طريقهم للحج فبادرت بسؤالها له على الملأ، فأجابها

عليه الصلاة والسلام على سؤالها، وأفادها بأكثر مما سألت؛ حيث بيّن لها أن له حجاً، ولها أجرٌ على عملها معه من الإحرام عنه والتنقل به بين المشاعر، وأداء ما يعجز عن أدائه.

علق العلامة ابن عثيمين (١٤٢٧هـ ج٣ ص٣٣٠ــ٣٣٣) على الحديث بقوله: ... وكان النبي ﷺ هو المعلم لأمته، ... فقوله: "لك أجر"، لم يأت السؤال عنها، لكن كان من عادة النبي ﷺ أن يجيب بأكثر مما سُئل إذا دعت الحاجة إلى ذلك.

- الإجابة عن مراجعات واعتراضات النساء:

لم يكن ﷺ بالمعنَّت ولا المتعنت، وإنما كان ــ كما وصف نفسه ــ معلماً ميسراً، حيث ورد في صحيح مسلم (برقم ١٤٧٨): "إن الله لم يبعثني معنتاً، ولا متعنتاً، ولكن بعثني معلماً ميسراً"، ولذا لم تجد النساء غضاضة في مراجعته والاعتراض على ما قال عليه الصلاة والسلام، إذا رأين أن قوله يخالف قولاً له سابق، أو يظهر منه التعارض مع آيات القرآن الكريم، ومن ذلك ما أورده البخاري (١٤٢٢هـ برقم١٠٣) عن ابن أبي مليكة، أن عائشة، زوج النبي ﷺ: كانت لا تسمع شيئاً لا تعرفه، إلا راجعت فيه حتى تعرفه، وأن النبي ﷺ قال: «من حُوسب عُذب» قالت عائشة: فقلت أوليس يقول الله تعالى: ﴿فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَابًا يَسِيرًا﴾ (الانشقاق: ٨)، قالت: فقال: "إنما ذلك العرض، ولكن: من نوقش الحساب يهلك".

- الإجابة عمّا يشكل عليهن في قضايا عامة:

حرص ﷺ على أن لا يترك شيئاً مما أشكل على أحد من أفراد أمته من الصحابة والصحابيات إلا وأوضحه لهم، ومن ذلك ما ورد عن أم سلمة رضي الله عنها حين رأت النبي ﷺ يصلي في وقت النهي فأرسلت إليه الجاريةَ تسأله، ففي صحيح مسلم (برقم ٨٣٤) وصحيح البخاري (١٤٢٢هـ برقم ١٢٣٣) قالت: سمعت رسول الله ﷺ ينهى عنهما، ثم رأيته يصليهما، أما حين صلاهما فإنه صلى العصر ثم دخل وعندي نسوة من بني حرام من الأنصار فصلاهما، فأرسلت إليه الجارية، فقلت: قومي بجنبه فقولي له تقول أم سلمة: يا

رسول الله إني أسمعك تنهى عن هاتين الركعتين، وأراك تصليهما، فإن أشار بيده فاستأخري عنه، قال: ففعلت الجارية، فأشار بيده فاستأخرت عنه، فلما انصرف، قال: «يا بنت أبي أمية سألت عن الركعتين بعد العصر، إنه أتاني ناس من عبد القيس بالإسلام من قومهم، فشغلوني عن الركعتين اللتين بعد الظهر، فهما هاتان».

- الإجابة عمّا يشكل عليهن في قضايا خاصة:

وردت أحاديث كثيرة، تبين لجوء الصحابيات رضي الله عنهن من أمهات المؤمنين وغيرهن، إلى النبي ﷺ يسألنه عن كل ما أشكل عليهن من أمورهن الخاصة، فيما يتعلق بالأحكام الفقهية، من أحكام العبادات، كأحكام الطهارة والصلاة أو أحكام العشرة والنكاح والطلاق ونحوها، ومن تلك السؤالات، ما روته عائشة رضي الله عنها كما عند البخاري (١٤٢٢هـ برقم ٣١٤) أن امرأة سألت النبي ﷺ عن غسلها من المحيض، فأمرها كيف تغتسل، قال: «خذي فِرْصَةً من مسك، فتطهري بها» قالت: كيف أتطهر؟ قال: «تطهري بها»، قالت: كيف؟، قال: «سبحان الله، تطهري» فاجتبذتها إلي، فقلت: تتبعي بها أثر الدم).

ومن سؤالات النساء الخاصة أيضاً ما رواه الإمام مسلم (ج٢ص٨٠٤ برقم ١١٤٨) عن ابن عباس رضي الله عنهما، أن امرأةً أتت رسول الله ﷺ فقالت: إن أمي ماتت وعليها صوم شهر، فقال: «أرأيت لو كان عليها دين أكنت تقضينه؟» قالت: نعم، قال: «فدين الله أحق بالقضاء».

والأحاديث الواردة في سؤالات النساء المباشرة للنبي ﷺ كثيرة ومتنوعة، والنبي ﷺ يجيبهن بأحسن قول وأفضل جواب؛ فيستخدم معهن الإجابة المباشرة تارة وبالكناية تارة أخرى، وبالدليل من القرآن الكريم تارة وبالقياس العقلي تارة أخرى، دون تكلف أو إحراج على السائل، فينوع في الإجابة حسب طبيعة السائل وموضوع السؤال، والصحابيات حريصات على السؤال عما أشكل عليهن، ليعلمن حكمه ومن ثم العمل به، أورد مسلم في صحيحه

(برقم ٣٣٢)، وكذا البخاري (١٤٢٢هـ ص٣٤) في باب الحياء في العلم، قول عائشة: «نعم النساء نساء الأنصار لم يمنعهن الحياء أن يتفقهن في الدين».

- الإجابة عن أسئلتهن الخاصة مما أرسلن الرجال بها:

تلجأ بعض النساء إلى إرسال الرجال للنبي ﷺ يسألونه عما يشكل عليهنّ، إما لصعوبة حضورهنّ وإما حياءً من النبي ﷺ، ومن ذلك ما ورد في صحيح مسلم (برقم ١٦٤٤) حديث عقبة بن عامر، أنه قال: نذرت أختي أن تمشي إلى بيت الله حافية، فأمرتني أن أستفتي لها رسول الله ﷺ، فاستفتيته، فقال: «لتمش، ولتركب».

بهذا الأسلوب التربوي الرائع في التعليم من المعلم الأول؛ يُعلَم مدى تشجيعه ﷺ للنساء على السؤال، ومدى اهتمامه بالإجابة عن أسئلتهن، ومراجعاتهن، ومدى تفاعله في مناقشاتهن، وحواراتهن، ولا يخفى ما في هذا الأسلوب من أثر في إقناع المتعلم وفهمه، والاقتناع عن طريق العقل والمنطق يُعدّ كما يذكر الغبان (١٤٢١هـ) أحد أركان السلوك، وعن أسلوب الحوار والمناقشة قال الغبان: "إنه يستخدم في تربية الصغار والكبار، وإن كانت نتائجه مثمرة (أكثر) مع الكبار، ومن الضروري أن نراعي في الحوار والمناقشة مستوى نضج من نحاوره أو نناقشه، وأن نخاطب هذا وذاك على قدر عقولهم، ومستوى إدراكهم، وأن نبدأ بالبسيط الواضح المقنع، ثم نتدرج في المحاورة والمناقشة إلى أن نصل على غايتها"(٨٥-٨٦).

الأسلوب الرابع: التعليم في المواقف العارضة.

من الأساليب التي استخدمها رسول الهدى ﷺ في تعليم نسائه ونساء المؤمنين: استغلال المواقف والأحداث، وما يُذكر بحضرته من مواقف وقصص، فيعلق عليها بما يناسبها من تعليم وتوجيه، ومن ذلك:

- ما رواه البخاري (١٤٢٢هـ برقم ١٣٤١) ومسلم (برقم ٥٢٨) عن عائشة رضي الله عنها، قالت: لما اشتكى النبي ﷺ ذكرتْ بعض نسائه كنيسة رأينها بأرض الحبشة يقال

لها: مارية، وكانت أم سلمة، وأم حبيبة رضي الله عنهما أتتا أرض الحبشة، فذكرتا من حسنها وتصاوير فيها، فرفع رأسه، فقال: «أولئك إذا مات منهم الرجل الصالح بنوا على قبره مسجدا، ثم صوروا فيه تلك الصورة أولئك شرار الخلق عند الله». قال لاشين (١٤٢٣هـ): "في عرض هذه الواقعة من أم سلمة، وأم حبيبة رضي الله عنهما تنبيهٌ لرسول الله ﷺ خشي على إثره أن يحدث معه بعد موته ما حدث مع غيره، ويؤخذ من الحديث جواز حكاية ما يشاهده المؤمن من العجائب، ووجوب بيان حكم ذلك على العالم به"(ج٣ص١٢٣).

- وعن عبدالله بن عامر قال: جاء رسول الله ﷺ إلى بيتنا وأنا صبيٌ صغير، فذهبت لألعب فقالت أمّي: تعال حتى أعطيك. فقال ﷺ: "وما أردت أن تعطيه ؟ قالت تمراً، فقال: أما إنك لو لم تفعلي لكتبت عليك كذبة".(رواه أحمد١٤٢١هـ برقم١٥٧٠٢، وأبوداود في سننه١٤٣٠هـ برقم٤٩٩١، والبيهقي١٤٢٤هـ برقم٢٠٨٣٩، وقال الألباني في السلسلة الصحيحة برقم ٧٤٨: حسن)، يقول الزرقاني في مناهل العرفان (د.ت) في تعليقه على هذا الحديث: "صوّر في هذه التربية السامية كيف لم يسمح ﷺ لأمٍّ أن تَعد طفلها الصغير وعداً غير صادق، بل يسائلها: ما الذي كانت تعطيه لو جاء؟ ثم يقرر أنها لو خاست بعهدها هذا لكتبها الله عليها كذبة!"(ج١ص٣١٩)، ومما يستفاد من هذا الحديث: أنه يجب كما ذكر زينو (١٤١٢هـ) "تعويد الأولاد الصدق قولاً وعملاً، بأن لا نكذب عليهم ولو مازحين، وإذا وعدناهم فلْنوفِ بوعدنا"(ص٦٧)، وعلق أحمد (١٤٠٧هـ) بقوله: "أمر الإسلام بالصدق ونهى عن الكذب، وأعلن أن الصدق أحد الأسس الحضارية التي يقوم عليها بناء المجتمع، ووضع قواعد تربية هذا المجتمع على الصدق، واتخذ كل الوسائل الكفيلة بغرس هذا الخلق العظيم في نفوس المنتسبين إليه جميعاً صغاراً وكباراً رجالاً ونساءً، إلى أن قال: كما يجب أن يتعود الإنسان الصدق ويتمرن عليه صغيراً، ويحافظ عليه كبيراً، لأنه قوام

حياته وصيانة رجولته، ... وكثيراً ما يكون الصدق سبباً في الرزق والنجاح والسعة وراحة البال"(ص١٠٥).

ففي هذين الحديثين دليل على استخدامه ﷺ لهذا الأسلوب واستغلاله المواقف والأحداث، وتعليم النساء وغيرهنّ من العلم والإرشاد ما يناسب الموقف، فقد يكون توجيهاً عقدياً كالحديث الأول الذي أنكر فيه ﷺ من يقومون بتصوير عظمائهم ووضعها في الكنائس وأماكن العبادات لأن ذلك سببٌ للشرك، وقد يكون التوجيه تعبدياً، وقد يكون التوجيه قِيمياً كتوجيهه ﷺ لأم عبدالله بن عامر حينما نادت ابنها حتى تعطيه، فسألها ﷺ وماذا ستعطينه، ثم أخبرها ومن بعدها من أفراد أمته أنها لو لم تعطه شيئاً لكتبت عليها كذبة، وفي هذا تعليم وتوجيه لخطورة الكذب على الأطفال، وهذا الأسلوب من أهم الأساليب التربوية في تعليم الأولاد والطلاب من كلا الجنسين، والمربي كما ذكر الطحان (١٤٣٠هـ): "لا يفتعل الأحداث، ولكنها تقع باستمرار في ميدان الحياة مع الشخص أو الجماعة، ومهمة المربي الواعي هو التأكد من أن الناس قد فهموا الحدث كما ينبغي، وإذا تأكد أنهم لم يفهموه فلا بد من شرحه وتبيانه، ثم يأتي التوجيه التربوي الحاسم ليقع على نفوس متوهجة متفاعلة، فيكون التأثير الأعمق والأطول أثراً"(ص٢٦٣)، ومن الفوائد التربوية لهذا الأسلوب ما ذكره العامر (١٤١٠هـ): "أنه يؤثر تأثيراً بالغاً في نفس وفكر المتعلم؛ لأنه يكتسب مفاهيم وقعت تحت حاستي السمع والبصر، وهذه هي درجة اليقين التي هي أعلى مراتب التعلم، وكذلك أنه يمتاز بتنوع المفاهيم ولا يقتصر على مفهوم واحد، وهذا مما يجعل المتعلم في استمرارية للتعلم دون شعوره بالملل، وأنه يفتح الحوار بين المعلم والمتعلم مما يؤدي إلى تنامي الأفكار والمعلومات لدى المتعلم، وأنه يحقق الأهداف السلوكية الثلاثة المعرفي والوجداني والنفس حركي، وأنه يثير الأسلوب العلمي لحل المشكلات"(ص١١٦-١١٨).

الأسلوب الخامس: أخذ العهد والميثاق عليهن على العمل بما يُعلمهن من المعروف وما ينهاهنّ من المنكر.

مما يدل على استخدامه ﷺ لهذا الأسلوب ما رواه أسيد بن أبي أسيد، عن امرأة من المبايِعات، قالت: كان فيما أخذ علينا رسول الله ﷺ في المعروف الذي أخذ علينا ألا نعصيه فيه: «أن لا نَخمش وجهاً، ولا ندعو ويلاً، ولا نشق جيباً، وأن لا ننشر شَعْراً». (رواه أبوداود في سننه ١٤٣٠هـ برقم٣١٣١، وقال الألباني في صحيح وضعيف سنن أبي داود: صحيح)، ويمكن أن يستفاد من هذا الأسلوب النبوي في عمل ما يمكن أن يكون كميثاق أدبي في المنزل أو في المدرسة مع البنات والطالبات، فتلتزم فيه البنت والطالبة بالعمل بما فيه من آداب وأخلاقيات، وترك ما يتضمنه من سلوكيات منافية للأدب والنظام.

الأسلوب السادس: ربط ما يريد تحذير المرأة منه بما توعد الله به من يفعله باللعن أو العذاب يوم القيامة.

يتضح تطبيقه ﷺ لهذا الأسلوب في تحذيره للمرأة المسلمة من كثير من الأعمال والأقوال التي لا يجوز لها فعله، حيث قرن ﷺ بين هذه الأفعال وما توعد الله تعالى به من يفعله من اللعن والطرد من رحمة الله، أو العذاب الأليم يوم القيامة؛ ومن ذلك ما توعد ﷺ به الواصلة والواشمة ومن يطلب ذلك منها، كما في الحديث الذي أخرجه البخاري في صحيحه (١٤٢٢هـ برقم ٥٩٣٣)، عن أبي هريرة رضي الله عنه، عن النبي ﷺ قال: «لعن الله الواصلة والمستوصلة، والواشمة والمستوشمة»، وكذلك ما توعد به النائحة إن لم تتب من العذاب يوم القيامة كما في حديث مسلم برقم (٩٣٤) عن أبي مالك الأشعري رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «النائحة إذا لم تتب قبل موتها تقام يوم القيامة وعليها سربال من قطران، ودرع من جرب».

هذه أهم الأساليب النبوية التي استقرأها الباحث من سنته ﷺ واستخدمها في تعليم نسائه ونساء المسلمين من الصحابة رضوان الله عليهن، وباستعراض هذه الأساليب والطرائق

التربوية التي غيّر بها سلوك أصحابه، يتأكد كما ذكر الطحان (١٤٣٠هـ): "أن رسول الله ﷺ هو المربي العظيم لأجيال المسلمين، ولكل من تأثر بقوله أو فعله أو إرشاده في الفكر والعاطفة والسلوك"(ص١٧٢).

مجالات تعليم المرأة في ضوء السنة النبوية

تنوعت مجالات تعليم المرأة في السنة النبوية، حتى شملت جميع المجالات التي تحتاجها المرأة المسلمة لمعرفة دينها: عقيدةً وشريعةً وأخلاقاً، وتعددت الأحاديث المتضمنة لبيان كثير من الأحكام الشرعية التفصيلية في العبادات والمعاملات، والأحكام الخاصة بالمرأة في طهارتها وصلاتها وعشرتها الزوجية، فالأحاديث النبوية كما تؤكد سميرة باجابر (١٤٢٢هـ) قد تضمنت كثيراً من المبادئ التربوية التي تسهم في تربية المرأة المسلمة، والتي هي عبارة عن سلوكيات تعبدية وأخلاقية واجتماعية تتحلى بها المرأة، وأرست هذه الأحاديث لمبادئ وقواعد الحياة الزوجية.

وبعد دراسة الباحث لبعضٍ من الأحاديث النبوية الواردة في تعليمه ﷺ للنساء؛ يمكن استقراء أهم المجالات التي تناولها ﷺ في تعليمه للمرأة المسلمة في المجالات التالية:

أولاً مجال العقيدة:

مجال العقيدة هو أهم المجالات التي اهتم رسول الله ﷺ بتعليمها لأمته من الرجال والنساء؛ لأنه يتضمن توحيد الله تعالى، ووجوب عبادته، والنهي عن الشرك بالله، وأنواعه وأدواته ومسبباته، وقد كثرت الأحاديث الدالة على توجيهاته العقدية، وتعليمه نساءه ونساء المؤمنين، وجوب إخلاص العبادة لله، وتحريم الشرك به في أي عمل من الأعمال الصالحة، والحرص على ضبط السلوكيات العملية والقولية من الأخطاء والزلات العقدية، ومن الأمثلة على ذلك:

- تحذير المرأة من أهل الأهواء والحذر من مسالكهم وحبائلهم:

حذر ﷺ أمته من مسالك أهل الهوى، وطرقهم وحبائلهم، وأمرهم بوجوب اجتناب أهل البدع، ومن أبرز سماتهم التي أَعلمَ زوجته عائشة - رضي الله عنها - وحذّرها من التخلق بها؛ الجدل في آيات الله، واتّباع المتشابه منها، والمراء في أحكامه الشرعية، والتكلف ببحث مالم يطلعنا الله ورسوله ﷺ عليه من عِللها وحِكَمها، فعن عائشة - رضي الله عنها - قالت: تلا رسول الله ﷺ هذه الآية: ﴿هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي العِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُوا الأَلْبَابِ﴾ (آل عمران:٧)، قالت: قال رسول الله ﷺ: «فإذا رأيتِ الذين يتبعون ما تشابه منه فأولئك الذين سَمَّى الله فاحذروهم». (أخرجه البخاري في صحيحه ١٤٢٢هـ برقم ٤٥٤٧،ومسلم في باب النهي عن اتباع متشابه القرآن رقم ٢٦٦٥).

علّق على الحديث مصطفى البغا بقوله: (محكمات) مبيَّنات مفصَّلات، أُحكمت عبارتها ووُضّحت وحُفظت من احتمال التأويل والاشتباه، (أم الكتاب) أصل الكتاب والعمدة منه، (متشابهات) محتملات في معانيهن للتأويل، (ابتغاء) طلب، (الفتنة) أي يفتنوا الناس عن دينهم ويوقعوهم في الشك، (تأويله) تفسيره حسبما يشتهون، (سمّى الله) أي ذكرهم في كتابه بأنهم في قلوبهم زيغ.

- تعليم المرأة ألا تَحْكُمَ لأحدٍ بجنةٍ ولا نار دون أن يكون عندها دليلٌ قاطع:

حرص ﷺ على تعليم المرأة المسلمة من زوجاته ومن غيرهن جانباً مهماً في الحكم على الآخرين، والجزم لهم بعد وفاتهم بأنهم من أهل النار أو من أهل الجنة، لأن ذلك مرجعه إلى حكم الله تعالى عليهم، الذي يعلم ما تكنّ صدورهم وما يعلنون، أما البشر فلا يعلمون إلا ما يظهر لهم من أعمال الجوارح، وخفايا القلوب لا يعلمها إلا الله تعالى وحده، ولذا لا يحكم لأحدٍ بجنةٍ ولا نار إلا بدليل شرعي، ويدل على ذلك ما ورد في صحيح البخاري

(١٤٢٢هـ برقم ٢٦٨٧) أن أم العلاء الأنصارية قالت: سكن عندنا عثمان بن مظعون، فاشتكى، فمرّضناه حتى إذا توفي وجعلناه في ثيابه، دخل علينا رسول الله ﷺ، فقلت: رحمة الله عليك أبا السائب، فشهادتي عليك لقد أكرمك الله، فقال لي النبي ﷺ: «وما يدريك أن الله أكرمه؟»، فقلت: لا أدري بأبي أنت وأمي يا رسول الله، فقال رسول الله ﷺ: «أما عثمان فقد جاءه والله اليقين، وإني لأرجو له الخير، والله ما أدري وأنا رسول الله ما يفعل به»، قالت: فوالله لا أزكّي أحداً بعده أبداً، وأحزنني ذلك، قالت: فنمت، فأُريت لعثمان عيناً تجري، فجئت إلى رسول الله ﷺ، فأخبرته، فقال: «ذاك عمله»، قال ابن باز في تعليقه على الحديث (١٤٢٨هـ): "الشهادة المعينة بالجنة أو النار تحتاج إلى دليل"(ج٢ ص٤١٦).

فمن هذا الحديث يتضح حرصه عليه الصلاة والسلام على تعليم أمته كلما دعت الحاجة إلى ذلك أو وجد مقتضى البيان والتوضيح، سواءً كان مع الرجال أم النساء، والنساء والرجال في ذلك سواء، فمعرفة الدين ومجالاته العقدية والشرعية لا يختص بها أحد عن أحد ولا جنس عن آخر.

- تعليمه ﷺ لنسائه خطورة اتخاذ التماثيل في البيت:

نهى ﷺ زوجته أمَّ المؤمنين عائشة ∀ عن اتخاذ التماثيل في البيت، وعلمها خطورة من يفعله، وأن ذلك من المضاهاة بخلق الله، وأن من يفعل ذلك يدخل في الوعيد المترتب على المضاهاة بخلق الله، فقد أخرج البخاري (١٤٢٢هـ برقم ٥٩٥٤) عن عائشة - رضي الله عنها - قالت: قدم رسول الله ﷺ من سفر، وقد سترت بقرام لي على سهوة لي فيها تماثيل، فلما رآه رسول الله ﷺ هتكه، وقال: «أشد الناس عذاباً يوم القيامة الذين يضاهون بخلق الله»، قالت: فجعلناه وسادة أو وسادتين، والقِرام كما في شرح السيوطي (١٤١٩هـ ج٨ ص ٣٦٢٣): بكسر القاف وتخفيف الراء ستر فيه رُقُم ونُقش، ومعنى سهوة: بيت صغير شبه المخدع.

وبهذا يتضح حرص المعلم الأول ﷺ على تعليم المرأة المسلمة، عقيدتها وإيمانها المتمثل في توحيد الله تعالى، والبعد عن كل ما يكون سبباً في ضعف هذا الإيمان، أو القدح في هذا التوحيد، وإن فُرص المعلم والمعلمة اليوم في تعليم طلابهم التوحيد، وغرس العقيدة في نفوسهم، كثيرة جداً، ليس من خلال مقررات التوحيد فحسب؛ بل من خلال هذه المقررات وغيرها من مقررات العلوم الطبيعية والجغرافية والفلكية، والربط بين الظواهر الطبيعية والحقائق الشرعية، يقول الشلهوب (١٤١٧هـ): "إن غرس العقيدة عن طريق عرض العلوم الأخرى غير علوم الشريعة، وسيلة نافعة جداً في ربط المسلم بدينه في كل مجالات الحياة، ويؤدي إلى تقوية الإيمان لدى الطلاب عموماً فتنشئ لنا جيلاً قوياً في معتقده، وثيق الصلة بربه"(ص٤٩).

ثانياً مجال الشريعة:

من أهم المجالات التي عُني بها ﷺ في تعليمه للمرأة المسلمة مجال الأحكام الشرعية، مما يتعلق بأمهات العبادات المفروضة كالصلاة والصيام أو بنوافلهما، أو بالأحكام الخاصة بالمرأة كأحكام الطهارة والاغتسال والإحداد على المتوفى، وغيرها من أركان الإسلام العملية وواجباته الشرعية ومستحبّاته، والمحرمات التي يجب أن تبتعد عنها المرأة وتتركها، وسوف يستعرض الباحث أمثلة من الأحاديث النبوية التي علّم فيها المصطفى ﷺ النساء جانباً من المجالات الشرعية وأحكامها الفقهية، ومنها:

- تعليم الصلاة للأولاد في وقت مبكر:

اهتم ﷺ بتعليم أمته الصلاة لعظم أمرها ومنزلتها في دين الله، وحثّ المؤمنين على تعليم أولادهم من البنين والبنات الصلاة في سنٍّ مبكر، ليألفوها ويعتادوها، ويتضمنها برنامجهم اليومي وهم صغار، وكذلك لأهميتها في حفظهم، وضبط سلوكياتهم من ممارسة الحرام والجرأة عليه في وقت شبابهم، فلهذا جاء التوجيه النبوي من المعلم الأول أن نعلم الأبناء والبنات الصلاة، ونعوّدهم عليها وهم في السابعة من أعمارهم، ورد في مسند أحمد (١٤٢١هـ

ج٢ص١٨٧) عن عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده قال: قال رسول الله ﷺ: "مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين، واضربوهم عليها وهم أبناء عشر، وفرقوا بينهم في المضاجع"، وأخرجه أبو داود في السنن (١٤٣٠هـ برقم ٤٩٥) في باب متى يؤمر الغلام بالصلاة، قال السُبكي في شرحه للحديث (١٣٥٣هـ): "الغلام: الصغير ذكراً كان أو أنثى"(ج٤ص١١٩)، وفي رواية: "علموا الصبي الصلاة ابن سبع سنين، واضربوه عليها ابن عشر". (أخرجه الترمذي١٣٩٥هـ برقم٤٠٧ وقال حديث حسن صحيح، وأخرجه الحاكم في المستدرك ١٤١١هـ برقم٩٤٨ وقال: صحيح على شرط مسلم). وأورد البغوي (١٤٠٣هـ ج٢ص٤٠٧) قول الشافعي رحمه الله: على الآباء والأمهات أن يؤدبوا أولادهم ويعلموهم الطهارة والصلاة ويضربوهم على ذلك إذا عقلوا، فمن احتلم أو حاض أو استكمل خمس عشرة سنة لزمه الفرض، ويفصّل عبد الكافي (١٤١٥هـ) فيما يعلّمه الأولاد من أمر الصلاة، فيذكر: "ضرورة تعليم الأولاد كيفية الصلاة وأفعالها وفرائضها وسُننها وآدابها منذ سن السابعة وحتى سن العاشرة"(ص٢٤).

- تعليم المرأة كيفية التطهر من المحيض:

من الجوانب المهمة التي علّمها رسول الله ﷺ المرأة كيفية الغسل والتطهر من المحيض، ففي الحديث عند أبي داود (١٤٣٠هـ برقم٣١٤) عن عائشة ∀ قالت: دخلتْ أسماء ∀ على رسول الله ﷺ، فقالت: يا رسول الله، كيف تغتسل إحدانا إذا طهرت من المحيض؟ قال: "تأخذ سدرها وماءها فتوضأ، ثم تغسل رأسها وتدلكه حتى يبلغ الماء أصول شعرها، ثم تفيض على جسدها، ثم تأخذ فرصتها فتطهر بها"، قالت: يا رسول الله، كيف أتطهر بها؟ قالت عائشة: فعرفت الذي يكني عنه رسول الله ﷺ، فقلت لها: تتبعين آثار الدم، قال الخطابي (١٣٥١هـ): "في حديث عائشة أن النبي ﷺ علَّم المرأة كيف تغتسل من الحيض فقال لها: خذي فرصة ممسكة، الفرصة القطعة من القطن أو الصوف، تَفرص أي تقطع، وقد طِيبت بالمسك أو بغيره من الطيب فتتبع بها المرأة أثر الدم ليقطع عنها رائحة

الأذى"(ج١ ص٩٦)، وفي هذه الأسئلة كما يذكر القرشي (١٤٣٥هـ): "دلالة على اقتران العلم بالعمل في حسّ الصحابة والصحابيات رضوان الله عليهم أجمعين، فهم يسألون عن العلم، ويتعلمونه من رسول الله ﷺ لكي يطبقوه في حياتهم، ويتعبدوا الله به"(ص١٤٠).

تعليم المرأة كيفية غَسْل الجنازة:

من الواجبات الشرعية، ومن فروض الكفاية غسل الجنازة، ولأن المرأة المتوفاة لا يجوز أن يغسّلها الرجال، باستثناء الزوج على خلاف في ذلك، فقد علّم النبي ﷺ بعض النساء كيفية تغسيل المرأة المتوفاة، فقد أخرج البخاري في صحيحه (١٤٢٢هـ برقم ١٢٥٣) عن أم عطية الأنصارية ∀ قالت: دخل علينا رسول الله ﷺ حين توفيت ابنته، فقال: «اغسلنها ثلاثاً، أو خمساً، أو أكثر من ذلك إن رأيتن ذلك، بماء وسدر، واجعلن في الآخرة كافورا – أو شيئاً من كافور– فإذا فرغتن فآذنني»، فلما فرغنا آذناه، فأعطانا حِقوه، فقال: «أشعرنها إياه» تعني إزاره، وفي صحيح البخاري أيضاً (١٤٢٢هـ برقم١٦٧) قالت: قال النبي ﷺ لهن في غسل ابنته: «ابدأن بميامنها ومواضع الوضوء منها».

– تعليم المرأة مدة الإحداد على المتوفى:

من الأحكام المهمة للمرأة المسلمة؛ أحكام الإحداد على المتوفى سواءً كان زوجاً أو قريباً، من حيث مدة الإحداد، وما يجب منه وما لا يجب، وما تجتنبه المحادّة على زوجها، وما يجوز لها فعله وما لا يجوز، وقد جاء بعضه مفصّلاً في القرآن الكريم، وفُصّل أكثره في سنة سيد المرسلين ﷺ، ومن ذلك ما رواه البخاري (١٤٢٢هـ برقم ١٢٨٠)، ومسلم (برقم ١٤٨٦) عن زينب بنت أبي سلمة– رضي الله عنها – قالت: لما جاء نعي أبي سفيان من الشام، دعت أم حبيبة ∀ بصفرة في اليوم الثالث، فمسحت عارضيها، وذراعيها، وقالت: إني كنت عن هذا لغنية، لولا أني سمعت النبي ﷺ يقول: «لا يحل لامرأة تؤمن بالله واليوم الآخر، أن تحدّ على ميت فوق ثلاث، إلا على زوج، فإنها تحد عليه أربعة أشهر وعشرا»، قال ابن بطال في شرح الحديث (١٤٢٣هـ): "وأباح النبي ﷺ، أن تحد المرأة على غير زوجها

من ذوي محارمها ثلاثة أيام، لما يغلب من لوعة الحزن، ويهجم من أليم الوجد، ولم يوجب ذلك عليها، وهذا مذهب الفقهاء، وحرم عليها من الإحداد ما فوق ذلك"(ج٣ ص٢٦٨).

– تعليم المرأة ما يجب أن تتأدب به وما يجب أن تجتنبه من سلوكيات عند حلول المصيبة:

يكثر عند بعض النساء وقت نزول المصائب؛ كموت الزوج أو الولد أو نحوهما، القيام ببعض السلوكيات والعادات التي تتنافى مع ما يجب أن تكون عليه المسلمة من الصبر والرضا بالقضاء والقدر، فبعضهن يقمن بلطم الخدود، أو شق الجيوب، أو رفع الصوت بالنياحة على الميت، ونحو ذلك مما هو من عادات أهل الجاهلية، فبين ﷺ في عدد من الأحاديث، وعلّم المرأة المسلمة ما يجب أن تتأدب به، وما يجب أن تجتنبه من سلوكيات عند حلول المصيبة؛ فمما علّم المرأة أن تعمله ما ورد في صحيح مسلم (برقم ٩١٨) من حديث أم سلمة ∀ أنها قالت: سمعت رسول الله ﷺ يقول: "ما من مسلم تصيبه مصيبة، فيقول ما أمره الله: ﴿إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ﴾ (البقرة:١٥٦)، اللهم أجرني في مصيبتي، وأخلف لي خيراً منها، إلا أخلف الله له خيراً منها".

ومما نهاها عنه النياحة، وخمش الوجوه، والدعاء بالويل والهلاك، وكذلك نشر الشَّعر أو حلقه، كما عن أسيد بن أبي أسيد، عن امرأة، من المبايعات، قالت: كان فيما أخذ علينا رسول الله ﷺ في المعروف الذي أخذ علينا ألا نعصيه فيه: «ألا نَخمش وجهاً، ولا ندعو ويلاً، ولا نشق جيباً، وألا ننشر شَعْراً»، (رواه أبوداود في سننه١٤٣٠هـ برقم٣١٣١، وقال الألباني في صحيح وضعيف سنن أبي داود: صحيح).

ثالثاً مجال الذكر والدعاء:

كثيرة هي الأحاديث التي ورد فيها تعليم النبي ﷺ لبعض نسائه، أو غيرهن من الصحابيات، بعضاً من الأذكار أو الأدعية العامة أو المقيدة بأوقات أو حالات محددة، ومما علّمه النبي ﷺ للمرأة في هذا المجال ما يلي:

- تعليم المرأة الدعاء المشروع:

الدعاء منه ما هو مشروعٌ ومنه ما هو غير مشروع، ومنه ما هو تجاوزٌ وتعدٍ في الدعاء ومنه ما هو صحيح موافق للسنة، ولقد سمع ﷺ إحدى زوجاته تقول دعاءً فأخبرها أن هذا الدعاء لا يفيدها، وأرشدها إلى دعاءٍ صحيحٍ نافعٍ لها بإذن الله تعالى، وقد أخرجه مسلم (ج٤ ص٢٠٥٠برقم ٢٦٦٣) عن عبد الله بن مسعود ﷺ قال: قالت أم حبيبة زوج النبي ﷺ: اللهم أمتعني بزوجي رسول الله ﷺ، وبأبي أبي سفيان، وبأخي معاوية، قال: فقال النبي ﷺ: «قد سألت الله لآجال مضروبة، وأيام معدودة، وأرزاق مقسومة، لن يعجل شيئاً قبل حلّه، أو يؤخر شيئاً عن حلّه، ولو كنتِ سألتِ الله أن يعيذك من عذاب في النار، أو عذاب في القبر، كان خيراً وأفضل».

- تعليم المرأة الكبيرة أيسر الذكر وأفضله:

لم تكتفِ المرأة المسلمة بما سمعت أن النبي ﷺ ذكره من الأدعية، بل ذهب بعض كبيرات السنّ منهنّ إليه عليه الصلاة والسلام وطلبن منه أن يعلّمهنّ أدعية يسيرة فاضلة يقولنها ويكررنها، ومن ذلك ما أخرجه الإمام أحمد (١٤٢١هـ برقم ٢٧٣٩٣) عن أم هانئ بنت أبي طالب قالت: جئت النبي ﷺ فقلت: يا رسول الله، إني امرأة قد ثقلت، فعلمني شيئاً أقوله وأنا جالسة، قال: "قولي: الله أكبر مائة مرة، فهو خيرٌ لك من مائة بدنةٍ مُجَلَّلَةٍ مُتَقَبَّلَةٍ، وقولي: الحمد لله مائة مرة، فإنه خيرٌ لك من مائة فرسٍ مُسْرَجَةٍ مُلْجَمَةٍ حملتيها في سبيل الله، وقولي: سبحان الله مائة مرة، هو خيرٌ لك من مائة رقبةٍ من بني إسماعيل تعتقينهن، وقولي: لا إله إلا الله مائة مرة، لا تذر ذنباً ولا يسبقه العمل".

- تعليم المرأة الدعاء عند الكَرْب:

كما أن تعليم النبي ﷺ يأتي إجابة لطلب من المرأة، ففي أحيانٍ أخرى يأتي تعليمهن ابتداءً ومبادرةً منه ﷺ، ومن ذلك أنه ﷺ علّم أسماء بنت عُميس دعاءً تقوله عندما تكون في كُربة، ففي الحديث عن أسماء بنت عميس قالت: قال لي رسول الله ﷺ: "ألا أعلمك

كلمات تقولينهنّ عند الكرب أو في الكرب: الله الله ربي لا أشـــرك به شـــيئاً". (أخرجه أبوداود في السنن١٤٣٠هـــ برقم١٥٢٥، وصححه الألباني في صحيح وضعيف سنن أبي داود).

- تعليمهن الدعاء بجوامع الأدعية:

مما حرص ﷺ على أن تعرفه النســـاء وغيرهنّ، تعليمهن الدعاء بجوامع الأدعية، ولذا أوصـى ﷺ زوجته أم المؤمنين عائشـة ∀ بأن تختار من الأدعيةِ الأدعيةَ الجامعة للخير، أخرج أحمد برقم (٢٥١٣٧) وابن ماجه برقم (٣٨٤٦)، قوله ﷺ لعائشـة رضـي الله عنها: "عليك بالكوامل"، والمقصود جوامع الدعاء.

رابعاً مجال الحث على الصدقة والإحسان للأقارب:

تعددت التوجيهات التربوية والتعليمات النبوية في مجال الحث على الصدقة والإحسان للأقارب التي تناولها ﷺ في تعليمه للمرأة، ومن أهم ما توصـــل له اســـتقراء الباحث في هذا المجال الجوانب التالية:

- تعليم المرأة فضل الصدقة والحثّ عليها:

حرص النبي ﷺ على تعليم المرأة أجر الصدقة والإنفاق وأثرها على المتصدق، وشجعها على ذلك بأســاليب متنوعة ومشــوّقة، منها ما روته عائشــة -رضــي الله عنها- كما عند البخاري (١٤٢٢هـــ برقم ١٤٢٥)، ومسلم (برقم ١٠٢٤) قالت: قال رسول الله ﷺ «إذا أنفقت المرأة من طعام بيتها غير مفســـدة، كان لها أجرها بما أنفقت، ولزوجها أجره بما كسب، وللخازن مثل ذلك، لا ينقص بعضهم أجر بعض شيئا».

- تعليم المرأة أن أجر الصدقة يترتب على كل صدقة ولو كانت يسيرة:

وكما علَّم ﷺ المرأة فضـل الصـدقة، فقد علّمها أن أجر الصـدقة يكتب لها ولو كانت الصـدقة صـغيرة أو قليلة أو يسـيرة، فحثها ﷺ على التصـدق ولو بالقليل، وعدم احتقار أي صـــدقة أو هدية تهديها المرأة لجارتها أو لغيرها من المســـلمين، فعن أبي هريرةﷺ قال: كان

النبي ﷺ يقول: «يا نساء المسلمات، لا تحقرن جارة لجارتها ولو فرسن شاة». (أخرجه البخاري١٤٢٢هـ برقم ٦٠١٧، ومسلم برقم١٠٣٠).

- تعليم المرأة فضل الإحسان إلى الأقارب:

في أحاديث كثيرة علّم النبي ﷺ النساء وغيرهنّ أجر الصدقة والهبة وحثّهن عليهما، وبيّن أن من أفضل الصدقةِ الصدقةُ على الزوج والأقارب إذا كانا محتاجين، وأن للمحسن عليهم بصدقة أو هبة أجرين، كما في حديث أبي سعيد الخدري عند البخاري (١٤٢٢هـ برقم ١٤٦٢) أن النبي ﷺ قال لزينب زوجة ابن مسعود رضي الله عنهما: "زوجك وولدك أحق من تصدقت به عليهم" وكان لها حلي أرادت أن تتصدق به.

وفي حديث زينب كما عند البخاري أيضاً برقم (١٤٦٦) ومسلم (برقم ١٠٠٠)، لما قالت لبلال سل النبي ﷺ أيجزي عنّي أن أنفق على زوجي وأيتام لي في حجري؟ قال: "نعم لها أجران أجر القرابة وأجر الصدقة".

ففي هذين الحديثين علّم النبي ﷺ زينب رضي الله عنها فضل الصدقة على الأقارب، وفيه توجيه للمرأة لأولويات الإنفاق التطوعي، وأن التطوع والإحسان على الأقارب أفضل، وكلما كانت الصلة أقرب كان الوصل أفضل.

خامساً مجال طبيعة المرأة ومسؤوليتها الأسرية:

من المجالات المهمّة التي حظيت باهتمام النبي ﷺ، وحرِص على تعليمها لنساء المؤمنين، مجال طبيعة المرأة ومسؤوليتها الأسرية والتربوية، ومما توصل له استقراء الباحث في هذا المجال الجوانب التالية:

- تعليم المرأة طبيعتها الأنثوية:

المرأة لها طبيعة تختلف عن طبيعة الرجل، فطبيعتها جعلها الله لتتناسب مع وظيفتها الاجتماعية، ولتتكامل مع زوجها في بناء أسرتهما، وتتناسب طبيعة كل منهما مع ما يقوم به من أدوار، ورد في صحيح مسلم (برقم ٧٩) عن عبد الله بن عمر – رضي الله عنهما –

عن رسول الله ﷺ أنه قال: «يا معشر النساء، تصدقن وأكثرن الاستغفار، فإني رأيتكن أكثر أهل النار» فقالت امرأة منهن جزلة: وما لنا يا رسول الله أكثر أهل النار؟ قال: «تكثرن اللعن، وتكفرن العشير، وما رأيت من ناقصات عقل ودين أغلب لذي لبٍّ منكن»، قالت: يا رسول الله، وما نقصان العقل والدين؟ قال: "أما نقصان العقل: فشهادة امرأتين تعدل شهادة رجل فهذا نقصان العقل، وتمكث الليالي ما تصلي، وتفطر في رمضان فهذا نقصان الدين"، قال النووي في شرحه لهذ الحديث (١٣٩٢هـ): "جَزْلة بفتح الجيم وإسكان الزاي أي ذات عقل ورأي، والجزالة العقل والوقار كما قال بن دريد، وفيه وعظُ الإمام وأصحاب الولايات وكبراء الناس رعاياهم وتحذيرهم المخالفات، وتحريضهم على الطاعات، وفيه مراجعة المتعلم العالم والتابع المتبوع فيما قاله إذا لم يظهر له معناه كمراجعة هذه الجزلة -رضي الله عنها-"(ج٢ص٦٦-٦٧).

- تعليم المرأة أنها مسؤولة عن بيت زوجها وولده:

مما حرص الإسلام على تعليمه المرأة، تعليمها مسؤوليتها الاجتماعية المتمثلة في رعايتها لبيتها الذي أسكنها فيه زوجها، ورعاية ولدها منه، فالبيت بما فيه من ذرية وممتلكات مسؤولةٌ المرأة عن رعايته، والحفاظ عليه، لا سيما مع كثرة خروج صاحب البيت للعمل وطلب المعيشة لأهله، فقد أخرج البخاري (١٤٢٢هـ برقم٢٥٥٤)، ومسلم (برقم١٨٢٩) عن عبد الله بن عمر -رضي الله عنهما- أن رسول الله ﷺ قال: «كلكم راع فمسؤول عن رعيته، فالأمير الذي على الناس راع وهو مسؤول عنهم، والرجل راع على أهل بيته وهو مسؤول عنهم، والمرأة راعية على بيت بعلها وولده وهي مسؤولة عنهم، والعبد راع على مال سيده وهو مسؤول عنه، ألا فكلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته».

- تعليم المرأة فضل التجمل وحسن التبعل للزوج:

من الجوانب المهمّة التي أكد عليها ﷺ وعلّمها للمرأة المسلمة: التجمل وحسن التبعل للزوج، إذ به قيام بيت الزوجية واستقراره، الذي ينعكس بدوره على استقرار المرأة ويبقيها في

عصمة زوجها، واستمرار حقها في النفقة والسكن، ولأهمية هذه الأعمال من المرأة، ودورها في الاستقرار الأسري الذي يؤدي إلى الاستقرار الاجتماعي؛ فقد أعلمها ﷺ وطلب منها أن تُعلم مَن وراءها من النساء بما ذكره لها من عظم فضل هذه الأعمال، وأنها تعادل ما يحصل عليه الزوج بخروجه للجهاد، وشـــهوده للجمع والجماعات وغيرها مما يختص بها الرجال في الغالب، فعن ابن عباس قال: قالت امرأة: يا رســـول الله ما جزاء غزو المرأة؟ قال: "طاعة الزوج واعتراف بحقه" (رواه البخاري في التاريخ الكبير د،ت ج٧ص١٦٢ رقم٧٢٥، وخرجه الألباني في السلسلة الضعيفة برقم٥٧٣٣).

- تعليم المرأة أهمية تربية الأولاد:

من أهم المسؤوليات الأسرية للمرأة، التي تقتضيها الفطرة الإنسانية، وأوجبتها الشريعة الإســـلامية، وأكد عليها المعلم الأول ﷺ: تربية الأولاد وتعليمهم ورعايتهم، ففي الحديث الذي أخرجه الترمذي (١٣٩٥هـ برقم١٩٥٢) وأحمد (١٤٢١هـ برقم١٥٤٠٣) أن رسول الله ﷺ قال: "ما نحل والدٌ ولداً من نَحل أفضل من أدب حسن". فكلمة الوالد في قوله عليه الصـــلاة والســـلام (ما نحل والدٌ ولداً) تشـــمل الأب والأم، وذلك أن الأبوين يقال لهما الوالدان، والأصـــل أن الولادة للأم، وكلمة الولد تشـــمل الذكر والأنثى، ويعلل الراجحي (١٤٣٦هـــ) لماذا صار الأدب الحسن أفضل أعطية يقدمها الوالدان لأولادهم من البنين والبنات بقوله: "لأن بالآداب الحسنة والأخلاق الجميلة يرتفعون، وبها يسعدون، وبها يؤدّون ما عليهم من حقوق الله تعالى، وحقوق العباد، وبها يجتنبون أنواع المضـــار وبها يتم برهم لوالديهم"(ص٤٢).

- سادساً مجالات تربوية أخرى:

لم تتوقف المجالات التي علّم رسـول الله ﷺ المرأة المسـلمة بعضـاً من تفاصـيلها على ما ذكر في المجالات الســابقة، بل تجاوزها إلى مجالات كثيرة في ميادين متنوعة وجوانب متعددة من العلوم والمعارف، ومن أهم تلك الجوانب:

- التعريف بالقدوات النسائية:

القدوات كما يعرفها عبدالله (١٩٩١م) عبارة عن: "نماذج بشـــرية متكاملة، تقدم الأســـلوب الواقعي للحيـاة في مجـالاتها المختلفـة؛ السـلوكيـة والانفعـاليـة والعلميـة الاجتماعية"(ص١٥٢)، ولذا اهتم رســول الهدى ﷺ بذكر نماذج من أفاضــل النســاء في التاريخ البشـري، ممن اكتمل لهن الفضـل والدين والعقل والخلق، ليكنّ مصـادر إلهام للمرأة المسـلمة، تقتدي بهنّ وتمتثل سـيرتهنّ، ويأتي في مقدمة هؤلاء مريم ابنة عمران وآسـية بنت مزاحم، ولبعد الفترة الزمانية لعصر هاتين القدوتين الفاضلتين؛ فقد ذكر ﷺ معهن بعضاً من الصـحابيات، اللاتي جمع الله لهن كمال الدين والفضـل، وشـرف النسـب والصـحبة، وهنّ فاطمة بنت محمد ﷺ وزوجتيه خديجة بنت خويلد وعائشـة الصـديقة بنت الصـديق -رضـي الله عنهم أجمعين-، وقد بوّب البخاري في صحيحه (١٤٢٢هـ ج٥ ص٢٩) باب مناقب فاطمة عليها السلام، وافتتحه بقول النبي ﷺ "فاطمة سيدة نساء أهل الجنة"، وروى الترمذي (١٣٩٥هـ برقم٣٨٧٨) عن أنس -رضـي الله عنه- بلفظ أن النبي ﷺ قال: "حسـبك من نســاء العالمين: مريم ابنة عمران، وخديجة بنت خويلد، وفاطمة بنت محمد وآســية امرأة فرعون"، بيّن المباركفوري في تحفة الأحوذي (د.ت،ج١٠ص٢٦٥): قوله (حســبك) أي يكفيك (من نساء العالمين) أي الواصلة إلى مراتب الكاملين في الاقتداء بهن وذكر محاسنهن ومناقبهن وزهدهن في الدنيا وإقبالهن على العقبى.

وثبت في صحيح البخاري (١٤٢٢هـ برقم٣٤١١) وصحيح مسلم (برقم٢٤٣١) وغيرهما عن أبي موسى -رضـي الله عنه- قال: قال رسـول الله ﷺ: "كمُل من الرجال كثير، ولم يكمُل من النسـاء: إلا آسـية امرأة فرعون، ومريم بنت عمران، وإن فضـل عائشـة على النساء كفضل الثريد على سائر الطعام".

إن هذا الثناء من الرســول ﷺ على بعض القدوات النســائية ممن ورد ذكرهن في هذه الأحاديث؛ ليؤكد كما ذكر الطحان (١٤٣٠هـ) على" أن وجود النماذج البشرية المتكاملة،

وقيامها أمام الناس في شتى مراحل الحياة النامية، يعتبر من أنجع الطرق التربوية في مجالات الحياة السلوكية والانفعالية والعلمية والاجتماعية، فهذه الطريقة تقدم النموذج الحي الماثل للإنسان، وتستثير فيه الميول الفطرية الأولية للاقتداء والتقليد، فالإنسان فيه ثلاثة ميول فطرية متفاعلة في هذا المجال: الميل للتقليد والمحاكاة، والميل لحب المشاركة الوجدانية والاندماج، والاستعداد لقبول الإيحاء والاستهواء، وهذه ميول تربوية ذات أثر بعيد وعميق في تكوين النفس الإنسانية انفعالياً وإدراكياً وسلوكياً؛ فوجود النماذج الحسنة من الشخصيات الإنسانية ذات أهمية كبرى في صياغة السلوك وأنماطه، فالقدوة تقدم الأسلوب العملي الواقعي للحياة، وليس مجرد أقوال وعظات"(ص١٩٤-١٩٥).

- تعليم الكتابة:

من المهارات التي ورد الحث بتعليمها النساء مهارات الكتابة، وقد أكد الإمام القرطبي (١٤٢٧هـ ج٢١ ص ٩٣ـــ٩٤) ذلك بما ورد في الأثر: أن من حق الولد على الوالد أن يحسن اسمه ويعلمه الكتابة، والولد هنا يشمل الذكر والأنثى.

ومما يدل على حثّه ﷺ على تعليم المرأة الكتابة، ما روي عن الشفاء بنت عبد الله قالت: دخل علينا النبي ﷺ وأنا عند حفصة فقال لي: "ألا تعلمين هذه رقية النملة كما علمتيها الكتابة؟"، (أخرجه أحمد في المسند ١٤٢١هـ برقم٢٧٠٩٥، وأبوداود في سننه١٤٣٠هـ برقم٣٨٨٧)، وصحح الألباني في السلسلة الصحيحة (١٤١٥هـ برقم ١٧٨)، حديث الشفاء ونقل بعده قول المجد ابن تيمية: "وهو دليل على جواز تعلم النساء الكتابة"، وقال ابن القيم رحمه في زاد المعاد (١٤٠٧هـ): "وفي الحديث: دليل على جواز تعليم النساء الكِتابة"(ج٤ص١٨٥)، وقال الشوكاني في شرح الحديث (١٤١٣هـ): "فيه دليل على جواز تعليم النساء الكتابة"(ج٨ ص ٢٤٥)، وقال العلامة ابن باديس (١٤٠٣هـ): في شرحه للحديث: "وفيه تعليم النساء الكتابة، واستدل به على ذلك جماعة من الأئمة منهم الخطابي في شرح السنن، وصاحب المنتقى، ...فاستنادا إلى هذه الأدلة،

وسيراً على ما استفاض في تاريخ الأمة، من العالمات الكاتبات الكثيرات، علينا أن ننشر العلم بالقلم في أبنائنا وبناتنا، في رجالنا ونسائنا، على أساس ديننا وقوميتنا إلى أقصى ما يمكننا أن نصل إليه من العلم الذي هو تراث البشرية جمعاء، وثمار جهادها في أحقاب التاريخ المتطاولة، وبذلك نستحق أن نتبوأ منزلتنا اللائقة بنا والتي كانت لنا بين الأمم"(ص١٥٨).

- تعليم المرأة خطورة الكلمة المتضمنة لغيبة أحدٍ أو السخرية منه:

ورد عند أبي داود (١٤٣٠هـ برقم ٤٨٧٥) والترمذي (١٣٩٥هـ برقم٢٦٧٤) عن عائشة قالت: قلت للنبي ﷺ: حسبك من صفية كذا وكذا، -تعني قصيرة-، فقال: «لقد قلت كلمة لو مزجت بماء البحر لمزجته»، قالت: وحكيت له إنساناً، فقال: «ما أحب أني حكيت إنساناً وأن لي كذا وكذا»، قال التوربشتي (١٤٢٩هـ): والمزج على معنى المجاز والاتساع، والمراد منه أن تلك الكلمة التي اغتبت بها أختك المؤمنة، وعبتها بها لو قدّر أن لو كانت مما تمزج بالبحر مع غزارته لغيرته عن حاله"(ج٣ص١٠٥٧)، ونقل المناوي (١٣٥٦هـ) قولَ النووي: "هذا الحديث من أعظم الزواجر عن الغيبة أو أعظمها، وما أعلم شيئاً من الأحاديث بلغ في ذمّها هذا المبلغ"(ج٥ص٤١١).

وفي ختام هذا الفصل الذي أشار فيه الباحث إلى بعض مجالات تعليم المرأة في ضوء السنة النبوية، ينبغي أن يدرك كل أبٍ وتدرك كل أمٍ ويدرك كل مسؤول عن تعليم الفتيات في المجتمعات الإسلامية: أهمية التركيز على مثل هذه المجالات في تعليم النساء في مختلف أعمارهنّ، لتستقيم حياتهن ويعرفن واجباتهن الشرعية؛ التعبدية منها والاجتماعية، فيعبدن الله كما شرع، ويقمن بما عليهن من حقوق ويؤدينها على وجهها الصحيح، وفي ذلك صلاح لهنّ وصلاح لأسرهنّ ومجتمعاتهنّ، وليعلم الوالدان كما يذكر بدير (١٤١٣هـ) أن هذه الرعاية العلمية والتعبدية من إيمان وقراءة وحفظ لكتاب الله عز وجل، وتعليم القراءة والكتابة، والصلاة والصيام والحج وأعمال البر وآداب السنة، إنما هي أسباب الحياة الحقيقية

– حياة القلب والروح – والسعادة الأبدية، إلى أن قال: إن تربية الولد تربية حسنة دليل الإحساس بالمسؤولية، وبرهان حسن تأدية الأمانة، (ص٧٨-٩٠).

نتائج الدراسة وتوصياتها

في ختام هذه الدراسة التي تمت بعون الله تعالى وفضله، يعرض الباحث أهم النتائج التي توصل لها، وهي كالتالي:

- تضافرت أحاديث السنة النبوية على إقرار حق المرأة في التعلم والتعليم، وأنها في أصل هذا الحق والرجل سواء.
- أثبتت أحاديث السنة النبوية أن من العلوم ما هو واجب على المرأة أن تتعلمه، وهي العلم بأحكام دينها وواجباتها الشرعية. ومنها ما هو مستحب ومنها ما هو جائز.
- دلت أحاديث السنة النبوية على فضل تعليم المرأة، وأجر من يقوم به.
- تنوعت الأساليب النبوية التي استخدمها المصطفى ﷺ في تعليم المرأة والحث عليه، ومنها: ابتداؤهنَّ بالتعليم، وحثه ﷺ غيره على تعليم المرأة، وتشجيعه ﷺ للنساء على السؤال، والإجابة عن أسئلتهن ومراجعاتهن، وكذلك تعليمه ﷺ للمرأة في المواقف العارضة.
- تنوعت مجالات تعليم المرأة في السنة النبوية، حتى شملت جميع المجالات التي تحتاجها المرأة المسلمة لمعرفة دينها: عقيدةً وشريعةً وأخلاقًا، وتعددت الأحاديث المتضمنة لبيان كثير من الأحكام الشرعية التفصيلية في العبادات والمعاملات والأحكام الخاصة بالمرأة في طهارتها وصلاتها وعشرتها الزوجية.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة؛ يقدم الباحث التوصيات التالية:

- ضرورة اهتمام الأُسر ومؤسسات المجتمع التربوية والاجتماعية بالمرأة في مختلف مراحلها العمرية، ومنحها حقوقها كاملة، ومن أهم حقوقها حقها في التعليم والتربية، وإتاحة الفرصة لها لممارسة دورها التربوي والتعليمي لبنات جنسها.

- التأكيد على جميع من يتولى تعليم الفتاة؛ من الأبوين والمعلمات احتساب الأجر في تعليمها، وتقوى الله تعالى فيما يعلموه للفتيات، حتى يتحقق لهم الأجر ويحققوا مرضاة الله تعالى.

- وجوب تهيئة الفرص من قبل المؤسسات التربوية لتعليم المرأة المسلمة ما ينفعها من علوم ومهارات لتتمكن من أداء واجباتها الشرعية والحياتية، والتركيز على المجالات العلمية التي وردت العناية بها في السنة النبوية، وتم بيانها وذكرها في هذه الدراسة.

- أهمية الإفادة من الأساليب النبوية في تعليم المرأة، وتطبيقها في المؤسسات التربوية.

أهمية تأصيل البحوث المرتبطة بالمرأة وحقوقها من مصادر التربية الإسلامية، حتى لا يلتبس الباطل بالحق، والتأكيد على دور الباحثين التربويين في هذا التأصيل.

المـراجــع

أحمد، فيصل بن علي يحي (١٤٠٧هـ)، منهج الرسول ﷺ في تربية أصحابه على ضوء سورة الحجرات.

الألباني، محمد ناصرالدين، (١٤١٢هـــ)، سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة، دار المعارف للنشر والتوزيع، الرياض.

الألباني، محمد ناصرالدين، (١٤١٥هـ)، سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض.

الألباني، محمد ناصرالدين. (١٤٢٣هـ). صحيح أبي داود. الكويت: مؤسسة غراس للنشر والتوزيع.

باجابر، سميرة بنت سالم (١٤٢٢هـ). مبادئ تربية المرأة المسلمة في ضوء الأحاديث النبوية المتعلقة بالنساء في الصحيحين وآثارها التربوية، بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.

باحارث، عدنان حســـن (٢٠١٠م)، تعليم الفتاة – أهميته الفردية والجماعية وأهدافه الخاصـــة والعامة– دراسة نظرية في ضوء التراث التربوي الإسلامي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (١٠٦)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

باحارث، عدنان حسن (١٤٣٣هـ)، معالم نظام تعليم الفتاة في ضوء التراث التربوي الإسلامي، منشور ضمن أبحاث للمؤلف في تعليم الفتاة المسلمة في ضوء التربية الإسلامية، دار الصميعي للنشر والتوزيع، الرياض.

بن باديس، عبدالحميد محمد (١٤٠٣هـــــ)، مجالس التذكير من حديث البشير النذير، مطبوعات وزارة الشؤون الدينية، الجزائر.

ابن باز، عبدالعزيز بن عبدالله. (١٤٢١هـــــ)، مجموع فتاوى ومقالات متنوعة، جمع وترتيب د.محمد بن سعد الشويعر، ط٣، رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء، الرياض.

ابن باز، عبدالعزيز بن عبدالله. (١٤٢٨هـــ). الحلل الإبريزية من التعليقات البازية على صحيح البخاري. جمع: عبدالله بن مانع الروقي. المملكة العربية السعودية: دار التدمرية للنشر والتوزيع.

البخاري، أبوعبدالله محمد بن إسماعيل (١٤٢٢هـ). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه، المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر. شرح وتعليق د.مصطفى البغا، دار طوق النجاة.

البخاري، أبوعبدالله محمد بن إسماعيل (د،ت)، التاريخ الكبير، دائرة المعارف العثمانية، حيدرآباد، الدكن.

بدير، بدير محمد (١٤١٣هـ)، منهج السنة النبوية في تربية الإنسان، ط٢، الناشر مكتبة المنارات، المنصورة.

ابن بطّال، علي بن خلف (١٤٢٣هـ)، شرح صحيح البخارى. ط٢.تحقيق: ياسر إبراهيم، مكتبة الرشد، الرياض.

البغوي، أبومحمد الحسين بن مسعود (١٤٠٣هـ)، شرح السنة، ط٢، تحقيق: شعيب الأرنؤوط ومحمد زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، بيروت.

البيهقي، أبوبكر أحمد بن الحسين (١٤٢٣هـ) شعب الإيمان، حققه د.عبدالعلي عبدالحميد، مكتبة الرشد، الرياض.

البيهقي، أبوبكر أحمد بن الحسين (١٤٢٤هـ). السنن الكبرى. ط٣. المحقق: محمد عبدالقادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت.

الترابي، البشير علي حمد (٢٠٠٧م)، تعليم المرأة في الإسلام في ضوء نصوص القرآن والسنة النبوية، مجلة دراسات تربوية، المجلد ٨ العدد ١٦، ص ص ٤٢-٦٥، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، السودان.

الترمذي، أبوعيسى محمد بن عيسى بن سَوْرة (١٣٩٥هـ). سنن الترمذي. ط٢، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر، مكتبة مصطفى الحلبي، القاهرة.

التُّورِبِشْتِي، فضل الله بن حسن (١٤٢٩هـ). الميسر في شرح مصابيح السنة. ط٢. المحقق: د.عبدالحميد هنداوي. الناشر: مكتبة نزار مصطفى الباز.

الحازمي، محمد عبدالله حسين (١٤٢٤هـ)، تربية المرأة عند ابن الجوزي ومدى الاستفادة منها في الواقع التربوي المعاصر، رسالة ماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة، غير منشورة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحاكم، أبوعبدالله محمد بن عبدالله النيسابوري. (١٤١١هـ). المستدرك على الصحيحين. تحقيق: مصطفى عبدالقادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت.

الحامد، محمد معجب وعلي، سعيد إسماعيل ومحمد، عبدالراضي إبراهيم (١٤٢٥هـ)، التربية الإسلامية (المفهومات والتطبيقات)، مكتبة الرشد، الرياض.

الحداري، مشعل بن محمد (٢٠١٤م)، دور السنة النبوية في تنمية مهارات المرأة، مجلة القلم، جامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية، العدد الأول، ص ص ٣٨-٨١، الجمهورية اليمنية.

ابن حنبل، أحمد (١٤٢١هـ)، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وعادل مرشد وآخرين، إشراف: د.عبدالله التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت.

الخطابي، أبوسليمان حمد بن محمد (١٣٥١هـ)، معالم السنن شرح سنن أبي داود، المطبعة العلمية، حلب.

أبوداود، سليمان بن الأشعث (١٤٣٠هـ)، سنن أبي داود، المحققان: شعَيب الأرنؤوط ومحَمَّد كامِل قره بللي، الناشر: دار الرسالة العالمية.

الدويش، محمد بن عبدالله (١٤٣٧هـ) التربية النبوية، مركز البيان للبحوث والدراسات، الرياض.

الراجحي، عبدالعزيز بن عبدالله (١٤٣٦هـ)، فصول في التربية، مركز عبدالعزيز الراجحي للاستشارات والدراسات التربوية والتعليمية، الرياض.

الزرقاني، محمد عبدالعظيم (د.ت)، مناهل العرفان في علوم القرآن، ط٣، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.

زينو، محمد بن جميل (١٤١٢هـ)، توجيهات إسلامية لإصلاح الفرد والمجتمع، ط١٣، الندوة العالمية للشباب الإسلامي، الرياض.

السبت، خالد بن عثمان. (١٤٣٣هـ)، الاختلاط بين الجنسين في الميزان، ط٢، مكتبة دار المنهاج للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

السُّبْكي، محمود خطاب (١٣٥٣هـ)، العذب المنهل المورود شرح سنن أبي داود، تحقيق: أمين محمود خطاب، الناشر: مطبعة الاستقامة، القاهرة.

السيوطي، عبدالرحمن بن أبي بكر، جلال الدين (١٤١٩هـ)، التوشيح شرح الجامع الصحيح، تحقيق: رضوان جامع رضوان، مكتبة الرشد، الرياض.

الشافعي، ناصر (١٤٣٠هـ)، فن تربية البنات، دار الصحوة للنشر والتوزيع، القاهرة.

الشلهوب، فؤاد بن عبدالعزيز (١٤١٧هـ)، المعلم الأول ﷺ قدوة لكل معلم ومعلمة، دار القاسم، الرياض.

الشوكاني، محمد بن علي (١٤١٣هـ). نيل الأوطار في شرح منتقى الأخبار. تحقيق: عصام الدين الصبابطي، دار الحديث، مصر.

الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد (د.ت)، المعجم الأوسط. تحقيق: طارق بن عوض الله وعبدالمحسن الحسيني. دار الحرمين، القاهرة.

الطبراني، أبوالقاسم سليمان بن أحمد (١٤١٥هـ)، المعجم الكبير، ط٢، تحقيق: حمدي بن عبدالمجيد السلفي، مكتبة ابن تيمية، القاهرة.

الطحان، مصطفى (١٤٣٠هـ)،التربية ودورها في تشكيل السلوك، دار الوفاء للطباعة والنشر، المنصورة.

العامر، نجيب بن خالد (١٤١٠هـ)، من أساليب الرسول ﷺ في التربية: دراسة تحليلية وبيان ما يستفاد منها في وقتنا الحاضر، مكتبة البشرى الإسلامية، الكويت.

عبدالكافي، إسماعيل عبدالفتاح (١٤١٥هـ)، وصايا إسلامية في أدب الذرية، إدارة الثقافة والنشر بجامعة الإمام، الرياض.

عبدالله، عبدالرحمن صالح (١٩٩١م)، مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها، دار الفرقان، عمّان.

العثيمين، محمد بن صالح (١٤٢٧هـ). فتح ذي الجلال والإكرام بشرح بلوغ المرام. تحقيق وتعليق: صبحي بن محمد رمضان، وأم إسراء بنت عرفة بيومي. الناشر: المكتبة الإسلامية للنشر والتوزيع.

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر (١٣٧٩هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري، رقّم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبدالباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، عليه تعليقات العلامة: عبدالعزيز بن عبدالله بن باز، دار المعرفة، بيروت.

الغبان، محروس أحمد إبراهيم (١٤٢١هـ)، خصائص التربية الإسلامية وأساليبها، محرر في كتاب: أصول التربية الإسلامية، (٧١-٨٨)، ط٢، دار الخريجي، الرياض.

القرشي، خالد بن عبدالله (١٤٣٥هـ)، تربية النبي ﷺ لأصحابه رضوان الله عليهم، دار المنهاج، الرياض.

القرطبي، أبوعبدالله محمد بن أحمد (١٤٢٧هـــ) الجامع لأحكام القرآن والمبيّن لما تضمنه من السنة وآي الفرقان، تحقيق د.عبدالله التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت.

القسطلاني، أحمد بن محمد (١٤٢٣هـــ). إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري. ط٧. ترقيم محمد فؤاد عبدالباقي، المطبعة الكبرى الأميرية، مصر.

قناوي، هدى محمد وقريش، محمد محمد علي (د.ت)، حقوق الطفل بين المنظور الإســـلامي والمواثيق الدولية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

ابن قيّم الجوزية، محمد بن أبي بكر (١٤٠٧هـــ)، زاد المعاد في هدي خير العباد، تحقيق شعيب الأرناؤوط وعبدالقادر الأرناؤوط، ط١٥، مؤسسة الرسالة، بيروت.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل (١٤٢٠هـ)، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، ط٢، الناشر: دار طيبة، الرياض.

الكرماني، شمس الدين محمد بن يوسف بن علي (١٤٠١هـ) الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري، الناشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت.

لاشين، موسى شاهين. (١٤٢٣هـ). فتح المنعم شرح صحيح مسلم. الناشر: دار الشروق.

ابن ماجة، أبو عبدالله محمد (١٤٣٠هـ)، سنن ابن ماجه، تحقيق: شعيب الأرناؤوط - عادل مرشد - محمَّد كامل قره بللي - عَبداللّطيف حرزالله، دار الرسالة العالمية.

المباركفوري، أبوالعلا محمد عبدالرحمن (د.ت). تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي، دار الكتب العلمية، بيروت.

مسلم، بن الحجاج القشيري النيسابوري (د.ت)، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، الناشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت.

المناوي، زين الدين محمد. (١٣٥٦هـــ). فيض القدير شرح الجامع الصغير. تعليقات ماجد الحموي، المكتبة التجارية الكبرى، مصر.

المزيني، إبراهيم بن محمد (١٤٢٢هـ)، دور المرأة في العلم والتعليم عبر العصور الإسلامية "منذ عصر الإسلام وحتى نهاية العصر المملوكي". مجلة كلية الآداب، عدد شوال ١٤٢٢هـ /٢٠٠٢م، جامعة الزقازيق.

نافعة، حسن (١٩٩٥م)، الأمم المتحدة في نصف قرن: دراسة في تطور التنظيم الدولي منذ عام ١٩٤٥م، سلسلة عالم المعرفة، عدد ٢٠٢، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

نحلاوي، عبدالرحمن (١٤٠٨هـ)، التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة، المكتب الإسلامي، بيروت.

النعيمي، شمس الدين البِرْماوي، أبو عبدالله محمد بن عبدالدائم (١٤٣٣هـ)، اللامع الصبيح بشرح الجامع الصحيح. تحقيق: لجنة مختصة من المحققين بإشراف نورالدين طالب. دار النوادر، سوريا.

النوري: دريد عبدالقادر (١٩٧٩م)، تربية وتعليم المرأة في المجتمع الإسلامي، مجلة آداب الرافدين، العدد ١٠، ص ص ١٨٥-٢٠٤، كلية الآداب، جامعة الموصل، العراق.

النووي، أبو زكريا محيي الدين يحي بن شرف (١٣٩٢هـ)، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، ط٢، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

REFERENCES

Ahmed, Faisal Bin Ali yahya (١٤٠٧H.), Methodology of the Prophet in educating his friends in the light of Surat Al-Hujrat.

Al-Albani , Mohammed Naser Uldeen, (١٤١٢H.), Series of weak prophet' saying and its bad effect in the nation, Dar Al-Maaref for publishing and Distribution , Riyadh.

Al-Albani , Mohammed Nasseruldeen,(١٤١٥H.) Series of correct prophet sayings and some of its jurisprudence and benefits, maktabat Al-Maaref Lil Nashr wal Tawzeea , Riyadh.

Al-Albani Mohammed Nasser uldeen. (١٤٢٣H.). Sunan Abu Dawood. Kuwait: Moasasat Gheras Lil Nashr Wal Tawzeaa.

Bajaber, Sameera Bent Salem(١٤٤٢H). Principles of Education of the Muslim Woman in the light of the prophet's Sayings related to women in AlSahihayn and its educational effects , a Research as a complement for attaining a degree of Master in the Islamic Education and Comparison, College of education in Um Al-Qura University , Mecca.

Baharth, Adnan Hasan (٢٠١٠G), Educating the girl-its Individual and group Significance and its personal and Public Objectives – Studying the theory in light of the Islamic educational Heritage. Mejalat Al-Qeraah Walmarefa , Number(١٠٦), Egyptian Association for reading and knowledge, college of the Education, Ain Shams University , Cairo.

Baharth, Adnan Hasan(١٤٣٣H), features of the system of educating the girl in light of the Islamic educational heritage, published in researches of the auther in educating the Muslim girl in light of the Islamic education, Dar Al-Sumaie Lil NashrWal Tawzeea, Riyadh.

Bin Badees, Abdulhameed Mohammed(١٤٠٣h.), Majales ALtazkeer min Hadeeth Albasheer AlNazeer, Mattbouat Wezarat Al-Sho'on Al-deniyah, Algeria.

Ibn Baz , Abdulaziz Bin Abdullah. (١٤٢١H.), Majmoua fatawi Wmaqalat Mutanawiah, complied and ordered by Dr. Mohammed Bin Saad AlShuwaier, Ed٣, Presidency and Management of Scientific Researches and , Riyadh.

Ibn Baz, Abdulaziz Bin Abdullah. (١٤٢٨H.) . Alhilal Alibreeziyah Min Altaaliqat Albaziyah Al Sahih AlBukhari. Collected by: Abdullah Bin Manea Alrouqi. Kingdom of Saudi Arabia: Dar Altadmriyah Lil Nashr WalTawzeea.

Al-Bukhari , Abu Abdullah Mohammed Bin ismail (١٤٢٢H). Al-jamea Almusnad Alsahih Almukhtaser Min Amoor Resoul Allah Wa Sunanuh Wayamuh, verified by: Mohammed Zuhair Bin Naser Alnaser.illustrtated and commented by Dr. Mustafa AlBagha , Dar Touq Al-Najah.

Al-bukhari, Abu Abdullah Mohammed Bin Ismail (D,T), The Great History, circle of the Othman acknowledges, Haidaerabad, Aldakn.

Bedair , Bedair Mohammed(١٤١٣H). Methodology of the Prophetic Sunna in Educating man. Ed٢, Published in Maktabat Al-Manarat, Mansourah.

Ibn Battal, Ali Bin khalaf (١٤٢٣ H.), Illustration of Sahih Albukhari. Ed٢. Verified by: Yasser Ibrahim , Maktabat Alrushd, Riyadh.

Al-baghawi, Abu Mohammed Alhusain Bin Masoud(١٤٠٣H), Illustration of Sunna, Ed٢,verified by: Shuaib Al-Arnaoud and mohammed Zuhair Alshaweesh, Islamic Office , Beirut.

Al-Buhaiqi, Ahmed Bin AlHusain(١٤٢٣H.) Shuaab AlIman, verified by dr. Abdulali Abdulhameed, Maktabat Al-Rushd, Riyadh.

Al-Buhaiqi, Abu Bakr Ahmed Bin Al-Husain (١٤٢٤H.). AlSunan AlKubra.Ed٣. verified by: Mohammed ABdulqader Atta, Dar Alkutub AlIlmiyah, Beirut.

Al-turabi, Albasheer Ali Hamad (٢٠٠٧G.) , educating thce woman in Islam in the light of the texts of Holy Quran and the prophet's Sunna, Mijalat Derasat Tarbawiyah, Volume (٨), No. ١٦, S S ٤٢-٦٥, Al-Manhaj Alqawmi Lil Manahij Wal bahth Al-Tarbawi, Sudan.

Alturmuzi, Abu Iesa Mohammed Bin Iesa Bin Sourah(١٣٩٥H.) Sunan Al-turmizi. Ed ٢, verified and commented by : Ahmed Mohammed Shaker, Maktabat Mustafa Al-Halabi, Cairo.

Al-Turbishti , Fadl Allah Bin hasan(١٤٢٩h.) Al-Muyasar Fi Sharh Masabeeh Alsunna. Ed٢. Verified byÑ Dr. Abdulhameed Hindawi . PublisherÑ Maktabat Nezar Mustafa Albaz.

Alhazmi, Mohammed Abdullah(١٤٢٤H.), educating the woman at Ibn Aljawzi and the extent of using of it in the contemporary educational reality, a master thesis in the Islamic Education and comparison, Unpublished, Department of Islamic education and comparison, college of Education, University of Um Al-Qura, Mecca.

Alhakim , Abu Abdullah Mohammed Bin Abdullah Alnaisabori. (١٤١١h). AlMustadrak Al Alsahihan. Verified by Mustafa Abdulqader Atta, Dar Alkutub Alilmiyah, Beirut.

Alhamed, Mohamed Mujeb& Ali, Saeed ismail and Mohammed, Abdul-Radhi Ibrahim (١٤٢٥h). Islamic Education (Concept s and Applications), Maktabat Al-Rushd, Riyadh.

Al- Hadari, Mishaal Bin Mohammed(٢٠١٤G.), Role of the Prophetic in developing the skills of Woman , mijalat AlQalam, University of Alqalam for Human and Applied Sciences, ١st issue, Page ٣٨-٨١ , Yemen.

Ibn Hanbal, Ahmed(١٤٢١h), Musnad Al-Imam Ahmed Bin Hanbal, verified by: Shuaib Al-Arnaoud , Adel murshed and others, Supervised by: Dr. Abdullah Al-Turki , Al-Resala Establishment, Beirut.

Al-Khettabi, Abu-Sulaiman Hamad Bin Mohammed(١٣٥١H), Ma'alem AlSunan Sharh Sunan Abi Dawood , Al-Mattba'ah Alilmiyah, Aleppo.

Abu Dawood, Sulaiman Bin Al-Ashaath(١٤٣٠h, Sunan Abi Dawood, verified by : Shuaib Al-Arnaoud and Mohammed Kamil Qurah Belli, published by Dar Alresalah Al-Alamiyah.

Al-deweesh, Mohammed Bin Abdullah(١٤٣٧H.) The prophetic Education, Markaz AlBayan Lilbohouth Wal Derasat, Riyadh.

Al-Rajhi. Abdulaziz Bin Abdullah (١٤٣٦H) , Chapter in Education, Center of Abdulaziz Alrajhi for Consults and Educational Studies , Riyadh.

Al-zarqani , Mohammed Abdulazeem (D.T.) Manahel Al-Erfan Fi O'loum Al-Quran, Ed٣ ,Dar Ehyaa Al-Kutub Al-Arabiyah, Cairo.

Zeeno , Mohammed Bin Jameel (١٤١٢H.), Islamic Directions for reforming the individual and society, ed. ١٣, the world Forum for the Islamic youth , Riyadh.

Alsabt , Khaled Bin Othman (١٤٣٣h), Al-Ekhtilatt Been Algensain Fi AlMizan, ٢nd ed , Dar AlMinhaj Library for publishing and distribution, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Al- Subki , Mahmoud Khattab (١٣٥٣H), Al-Azb Al-Manhal AlMawroud Sharh Sunan Abi Dawood, verified by : Ameen Mahmoud Khatab, Alnasher: Al-Estiqama Press , Cairo.

AlSoyoutti, Abdulrahman Bin Abi Bakr, Jalal uldeen (١٤١٩H.) , Al-Tawsheeh Sharh Al-Jamea Al-Saheeh , verified by: Radwan Jamea Radhwan, Al-Rushd Library, Riyadh.

Alshafie, Nasser(١٤٣٠H), Art of Educating the Girls, Dar Alsahwat for publishing and distribution, Cairo.

Al-Shalhoub, Fouad Bin Abdulaziz (١٤١٧H.) , The first Teacher (our prophet(PBUH) as a model for every male or female teacher, Dar Alqasem, Riyadh.

Al-Shoukani, Mohammed Bin Ali (١٤١٣H.). Nail Al- Awtar Fi Sharh Muntaqa AL—Akhbar. Verivied by : Essamuldeen Al-Sa babtti, Dar Al-Hadeeth , Egypt.

Al-Tabarani , Abu-Alqasem Sulaiman Bin Ahmed(١٤١٥H), AlMujam Alkabeer, ٢nd ed, verified by: Hamdi Bin Abdulmajeed Alsalafi, Ibn Taimiyah , Cairo.

Al-Tahan , Mustafa (١٤٣٠H.) Education and its role in forming the conduct, Dar Al-Wafaa for Printing and Publishing, AlMansoura.

Al-Tahan, Mustasfa (١٤٣٠H.), Education and its role in forming the Conduct , Dar AlWafa for printing and publishing, Mansoura.

AlAmer, najeeb Bin Khaled(١٤١٠H), Methods of the prophet (PBUH) in Education: An analytical Study and stating what is used of it in our current time; Al-Bushra Al-Islamiyah library, Kuwait.

Abdulkafi, Ismail Abdulfatah (١٤١٥h), Wasayah Islamiyah Fi Adb Al-Zuriyah, Management of Culture and publishing in Al-Imam University, Riyadh.

Abdullah, Abdulrahman Saleh(١٩٩١G.), Introduction to Islamic Education and methods of teaching it, Dar Al-Furqan, Oman.

Al-othaimeen, Mohammed Bin Saleh(١٤٢٧H.). Fath Zi Al-Jalal Wal ikram Bi Sharh Belough AlMaram. Verified and commented by: Subhi Bin Mohammed Ramadhan, and Um israa Bint Arafa Bayoumi. Published by: Al-maktabah Al-Islamiyah for publishing and distribution.

Al-Asqalani, Ahmed Bin Ali Bin Hajar(١٣٧٩h), Fah AlBari Sharh Sahih AlBukhari, Number of his books, chapters and sayings : Mohammed Fouad Abdulbaqi , authorized , corrected and supervised by: MuhebuldeenAlkhateeb, commented by the thinker: Abdulaziz Abdullah Bin Baz, Dar AlMaarefa, Beirut.

Al-Ghaban, Mahrous Ahmed Ibrahim(١٤٢١h), Characteristics of Islamic Education and its Methods, edited in book of: Principles of the Islamic Education, (٨٨-٧١), ٢nd ed , Dar Al-Khraiji, Riyadh

Al-Qurashi- Khaled Bin Abdullah/٩١٤٣٥h), the education of the prophet(PBUH) for his companions "Allah delivers them, Dar AlMenha j, Riyadh.

Al-Qurtubi, Abuabdullah Mohammed Bin Ahmed (١٤٢٧h), Aljamea Li Ahkam Al-Quran Wal Mubayen Lema Tadhaman hu men AlSunah Wa Ai Al-Furqan, verified by: dr. Abdullrahman Al-Turki , Al-Resalah Est. Beirut.

Al-Qastalani, Ahmed Bin Mohammed(١٤٢٣h). Ershad Alsari Li sharh Sahih AlBukhari. ٢nd ed . punctuated by Mohamed Fouad Abdulbaqi, AlMatbaa AlKubra Al-Ameriyash, Egypt.

Qenawi , Huda Mohammed wa Quraish, mohammed Mohammed Ali(without date), rights of the child between the islamic prospect and the international charters , Al-Anjlo Al-Masriyah library , Cairo.

Ibn Qaim Aljawzai h, Mohammed Bin Abi Bakr(١٤٠٧H), Zad Almeaad Fi Hadi Fi hadi Khair Al-Ebad , verified by: Shu'aib Al-Arnaoott and Abdulqader Alarnaoott, ١٥th ed, A- Resala Est. Beirut.

Ibn katheer , Abu Al-fedaa ismail(١٤٢٠H). Tafseer AlQuran Al-Azeem , verified by Sami Bin Mohammed Salama h, ٢nd ed, Alnasher: Dar Taibah, Riyadh.

Alkarmani, Shamsuldeen Mohammed Bin Yousef Bin Ali (١٤٠١h) Al-kawakeb Alderari Fi Sharh Sahih AlBukhari, Al-nasher: Dar Ihyaas Al-Turath Al-Arabi, Beirut.

Lasheen, Musa Shaeen . (١٤٢٣h). Fath AlMunem Sharh Sahih Muslim . published by: Dar AlShook.

Ibn Majah Abduabdullah Mohammed (١٤٣٠h.) Sunan Ibn Majah, verified by: Shuaib Al-Arna'oot- Adel murshed- Mohammed Kamel Qura belli- Abdullateef Hazrallah, Dar Alresalah Al-Alamiyah.

Al-Mubarkafouri, Abu Al-ola mohammed ABdulrahman(without date), uhfat Al-Ahouzi bisharh Jamea Al-Turmezi . Dar Al- Kutub Al-Alamiyah, Beirut.

Muslim Bin Al-Hajaj Al-Qushairi Alnaisouri (without date), AlMusnad Al-sahih Almukhtasar be naql Al-Adl An Al-Adl Ela Rasoul Allah

Al-Manawi , Zainuldeen Mohammed. (١٣٥٦h),Faidh Alqadeer Sharh Aljamea Alsagheer . Commentsd of majed Al-hamawi, Almaktabah AlTujariyah AlKubra, Egypt.

Al-mezaini , Ibrahim Bin Mohammed(١٤٢٢H) ,Role of the Woman in knowledge and Education through and till the end of the Mamluki Age. Journal of Arts College, issue of ١٤٢٢H/ ٢٠٠٢G, University of Zaqaziq.

Nafeaah, Hasan (١٩٩٥G), United Nations in half of the century : Study in developing the international Organization since one year ١٩٤٥ , chain of the world of knowledge, issue (٢٠٢) , National Council for culture , Arts and literatures, Kuwait.

Nahlawi, Abdulrahman (١٤٠٨h), Islamic Education and contemporary problems , The Islamic Office , Beirut.

AL-Naiemi, Shamsuldeen Albarmawi, Abdullah Mohammed Abduldayem(١٤٣٣h.), Al-lamea AlSubaih Besharh Al-Jamea AlSahih. Verified by : A compotent committee of the auditors by supervision of Nouruldeen Taleb, Dar Alnawader, Syrian.

Al-Nawawi , Abu Zakariya Mohuldeen Yahya Bin Sharaf (١٣٩٢h. Alminhaj Sharh Sahih muslim Bin Al-Hajaj, ٢nd ed, Dar Ihyaa AlTurath Al- Al-Alrabi.

Al-Nawawi , Abu Zakraiyah Mohuldeen Yahya bin Sharaf(١٣٩٢h). Alminhaj Sharh Sahih Bin Alhajaj , ٢nd ed, Dar Ihyaa AlTurath Al-Arabi, Beirut.

تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطراباتِ النمائيةِ العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي

(دراسة مقارنة)

إعداد

د. رضا إبراهيم محمد الأشرم

أستاذ التربية الخاصة المساعد
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. هناء إبراهيم أحمد شهاوي

أستاذ التربية الخاصة المساعد
بجامعة القصيم (سابقا)

DOI: 10.36046/2162-000-005-007

المستخلص

هدف البحثُ إلى مقارنةِ مستوى تقرير المصير لدى ثلاث فئاتٍ من الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة) من جانبٍ، وبينهم وبين أقرانهم ذوي النمو الطبيعي من جانبٍ آخر. وقام الباحثان بتطبيقِ مقياس تقرير المصير (إعداد الباحثيْن) على عينة بلغت (١٨٥) طالبًا وطالبة من ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وذوي النمو الطبيعي تراوحت أعمارهم بين (١٣-١٨) سنة من أربعِ مدارس حكومية في محافظة الإسكندرية (مصر). وقد أشارت النتائج إلى انخفاض دال إحصائيًا في مستوى تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرطُ الحركة) مقارنة بالطلاب ذوي النمو الطبيعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وبين أقرانهم ذوي النمو الطبيعي لصالح الطلاب ذوي النمو الطبيعي. كما أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية والطلاب ذوي النمو الطبيعي وفقًا لمتغير النوع لصالح الطلاب الذكور. وأخيرًا أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية والطلاب ذوي النمو الطبيعي وفقًا لمتغير العمر لصالح الطلاب الأكبر عمرًا الذين تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٨). كما تم مناقشةُ التوصيات والمقترحات للبحثِ والآثار المستقبلية.

الكلماتُ المفتاحيةُ: تقريرُ المصير، ذوو الاضطراباتُ النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرطُ الحركة)، ذوو النموُ الطبيعي.

١. مُقدمة

يُعتبر تقرير المصير أحد القضايا المهمة الحالية في ميدان التربية الخاصة وإعادة التأهيل باعتباره نتيجة تعليمية مهمة للطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية والطلاب غير المشخصين بأي اضطراب على حدٍ سواء، وقد لفت المصطلح الانتباه في السنوات الأخيرة، خاصة من حيث علاقته بالطلاب ذوي الإعاقة؛ وبالتالي من المهم استكشاف تصورات هؤلاء الطلاب المرتبطة بمهارات تقرير المصير للمساعدة في توفير الفرص والدعم وتخطيط التدريس المناسب لتحقيق انتقال إيجابي إلى مرحلة البلوغ.

إن مُصطلح تقرير المصير في مجالِ التربية الخاصة يعني استقلالية الأشخاص في تقريرِ وتنظيم حياتهم (Wehmeyer, ٢٠١٥). وقد تم الاعتراف بمهارات تقرير المصير باعتبارها إحدى المظاهر المهمة للتعلمِ وإتمام الدراسة بنجاح، والتنبؤ بالنتائج الإيجابية لما بعد المدرسة خاصة لدى الطلاب ذوي الإعاقة (Li, ٢٠١٠). كما تم صياغة المفاهيم المختلفة لمصطلح تقرير المصير على مدى السنوات الماضية، ويصف (Wehmeyer, ٢٠٠٦) تقرير المصير بأنه العامل السببي الشخصي الأساسي في حياة الفرد وحريته في اتخاذ القرارات والاختيارات، والشخص المقرر لمصيره هو الشخص الذي يتصرف بشكلٍ مستقل، وينظم سلوكه، ويستجيب للأحداث بطريقة تمكين نفسية، ويتصرف بطريقة تحقق ذاته. ويتضح من هذا المفهوم أن المبدأ الأساسي لتقرير المصير هو إعداد الطلاب لتولي مسؤولية تعلمهم، وتحمل المسؤولية عن سلوكهم، والتحكم في حياتهم بغض النظر عن إعاقاتهم. ويصفُ (Field et al, ٢٠٠٣). تقرير المصير بأنه مزيج من المهارات والمعرفة والمعتقدات التي تُمكِن الشخص من المشاركة في السلوك الذاتي الموجه نحو الهدف وتنظيم الذات، وإن فهم نقاط القوة والضعف لدى المرء إلى جانب الاعتقاد في نفسه بأنه قادر وفعال أمر ضروري لتقرير المصير، وعند العمل على أساس هذه المهارات والمواقف، يتمتع الأفراد بقدرة أكبر على التحكم في حياتهم وتولي دور البالغين الناجحين في المجتمع (P.٣٤٠)؛ ولذلك فإنه يجب أن يُفهم تقرير المصير

بعد ذلك في ضـــوءِ طبيعته التفاعلية. ويشـــرحُ (٢٠٠٣) Wehmeyer et al. كذلك أن تقريرَ المصـــير ليس عملية، أو مجموعة من الســـلوكيات أو المهارات، أو حتى اختيارًا؛ بل يُمثل مجموعة من الخصـــائصِ الشـــخصـــية التي هي وظيفة لرغباتِ الشـــخص وأمنياته وخياراته الإرادية، وينطبقُ هذا التعريفُ الوظيفي بشـــكلٍ خاص على الأشـــخاصِ ذوي الإعاقة مع التركيزِ على الإجراءاتِ الإرادية الخالية من الإكراهِ الخارجي (P.٦).

باختصـار تعتمدُ هذه التعريفات المختلفة لتقريرِ المصـير على افتراض أن تقريرَ المصـير مصطلح متعدد الأبعاد لا يعكس خصائص الشخص فحسب، بل يشملُ أيضًا السلوكيات التي تؤدي إلى أعمال مقصـودة ذاتية. ويعترفُ هؤلاء المنظرون أن تقريرَ المصـير يتطورُ نتيجة الفرص المتاحة في البيئةِ، والتحكم في الإجراءاتِ، والقدرة على توجيهِ الإجراءات الذاتية، كما يقرون بأنه يمكن تحســـينه وتعزيزه بين المراهقين والبالغين ذوي الإعاقة وغير المعوقين في ظلِ التفسيرات النظرية التي تُفسر تقرير المصير.

١. ١. التفسيراتُ النظريةُ لتقريرِ المصير:

هناك خمســةُ تفســيرات نظرية لتقريرِ المصــير والأشــخاص ذوي الإعاقة في الأدبياتِ المرتبطة بقضـايا وخدمات واتجاهات التربية الخاصـة. النظريةُ الأولى: هي نظرية تقرير المصـير Self-determination Theory (SDT) وتســـمى نظرية الحاجات النفســـية، وترى أن تقريرَ المصـــير يقومُ على الدافعِ الداخلي، وأن الدافعَ الجوهري هو اعتقاد من قِبل الفرد مدفوع بشعورٍ داخلي بأن إظهار وممارسة سلوك معين سيؤدي إلى مكافأة داخلية، وأن الدافعَ يتم تشـــجيعه من خلالِ الاســـتقلالية والكفاءة والارتباط (Ryan & Deci, ٢٠٠٠). والنظريةُ الثانية: نظرية محتوى الهدف GCT Goal Contents Theory, وترى أن تقريرَ المصـــير يرتبطُ بعلمِ النفس الإيجابي الذي يمكّن الأفراد من التركيزِ على نقاطِ قوتهم وقدراتهم والبناء عليها، بدلاً من التركيزِ على نقاط ضـعفهم، ويرى هؤلاء الباحثون بأن نقاط قوة الأفراد تمكنهم من التغلبِ على التحدياتِ المختلفة التي تواجههم في الحياةِ، وتمنحهم نظرة أكثر إيجابية للحياة

(Shogren et al., ٢٠٠٦)، وبالتالي وفقًا لهذه النظرية؛ يعتبرُ تقريرُ المصـــير سمة فردية أو نمطًا مستقرًا نسبيًا من السلوكِ، يتم وضع الأسس له خلال مرحلة الطفولة (Shogren et al., ٢٠١٧). وتم تقديم تصـــور ثالث: (النظرية البيئية الاجتماعية Social-Ecological theory) والتي تذكرُ أن تقريرَ المصـــير هو"نتاج تفاعل الفرد مع بيئته باســـتخدامِ المهارات والمعارف والمعتقدات ووضعها تحت تصرفه للعملِ على البيئةِ بهدف الحصولِ على النتائجِ القيّمة أو المرغوبة، وتعزيز قدرة الفرد وتغيير توقعات أو خصـــائص البيئة أو الســـياق مع التركيزِ على نقاطِ قوة الفرد وقدراته (Walker et al., ٢٠١١). كما يحددُ تفاعل الفرد مع العوامل البيئية بسلسلةٍ من المتغيراتِ الاجتماعية الوسيطية، مثل: الكفاءة الاجتماعية، وشبكات الدعم الاجتماعي، والدمج الاجتماعي. ويتحددُ تأثير هذه المتغيرات الوســـيطية في تطورِ تقرير المصير ضمن السياق التفاعلي والاجتماعي البيئي بناءً على المتغيراتِ المرتبطة بالفردِ، مثل: خصائصه الفردية، والمتغيرات المرتبطة بالبيئةِ مثل توافر فرص الاختيار (Wehmeyer et al., ٢٠٠٧).أما نظرية تعلم تقرير المصير: (المعروفة أيضًا باسم نظرية تنظيم الذات)؛ فإنها تُركز على العملياتِ التي تقودُ الطلاب ليصبحوا متعلمين يقررون مصيرهم، وفي السعيِ وراء هذه الفرص يتعلمُ الطلاب تعديل وتنظيم أفكارهم ومشـــاعرهم وأفعالهم، ويصـــبحوا متعلمين مقررين لمصيرهم (Mithaug, ٢٠٠٣). وأخيرًا النظرية الوظيفية: لـــ (٢٠٠٤) Wehmeyer الذي أوضح أن تقريرَ المصير هو وكالة سببية، وأوضح كذلك أن تقريرَ المصير عملية تستمرُ مدى الحياة، وتعتمدُ على قدرةِ الفرد، وعلى الفرصِ المتاحة له للســـيطرةِ على حياته من أجلِ تحقيق نتائج ذات مغزى. وفقًا لـ (٢٠٠٧) Wehmeyer et al. فإن سلوكَ الفرد يتم تقريره ذاتيًا عندما يتصرفُ بشكلٍ مستقل، ويكون سلوكه منظم ذاتيًا، ويبدأُ الفرد يستجيب للأحداثِ بطريقة تمكين نفسية، ويتصرفُ الفرد بطريقةِ تحقيق الذات. وبناءً على هذه النظرية الوظيفية لتقريرِ المصـــير، تم تطوير مقياس أرك لتقريرِ المصـــير Arc's Self-Determination Scale

(Wehmeyer & Kelchner, ١٩٩٥)، ويحوي هذا المقياسُ أربعة مقاييس فرعية، واحد لكل من الخصائص الأساسية المحددة في النظرية.

في حينِ أن جميع النظريات المذكورة فيما سلف تعتبر تقرير المصير سمة نفسية داخل الفرد، فإن نظرية تعلم تقرير المصير تبرز من خلالِ تأكيدها على كيفيةِ تطور تقرير المصير داخل الفرد، وتُراعي النظرية البيئية الاجتماعية إلى حدٍ كبير التأثير البيئي على تطويرِ تقرير المصير؛ حيثُ أنها تبرز أهمية التعرض للفرصِ المتاحة في البيئةِ لممارسةِ السلوك المقرر ذاتيًا.

يتيحُ لنا هذا الاستعراض والتقييم الموجز لنظرياتِ تقرير المصير استنتاج أن طريقةَ فهم تقرير المصير في النظريةِ الوظيفية لتقرير المصير وطريقة قياسها باستخدامِ مقياس ARC لتقريرِ المصير (Wehmeyer & Kelchner,١٩٩٥) يتماشى أكثر مع كيفية فهم مفهوم تقرير المصير في البيئةِ العربية؛ لذلك يتبنى البحثُ الحالي النظرية الوظيفية لتقريرِ المصير (Wehmeyer et al.,١٩٩٦) كإطارٍ نظري لكيفية فهم وتقييم تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي، وكذلك اختيار الأداة المستخدمة في البحثِ الحالي، وهي مقياس تقرير المصير (إعداد الباحثيْن).

١. ٢. تقريرُ المصير والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية:

تشيرُ الأبحاث إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية قد يكون لديهم مستويات منخفضة من تقريرِ المصير مقارنةً بأقرانهم ذوي النمو الطبيعي (Shogren et al., ٢٠١٣). ويمكنُ للأفرادِ ذوي الإعاقة الفكرية أن يصبحوا قادرين على تقريرِ مصيرهم إذا حصلوا على دعم مُرضٍ وإعطائهم فرص مشاركة أفراد جديرين بالملاحظةِ في حياتهم (Wong & Wong, ٢٠٠٨). ويُعتبرُ تقريرُ المصير أفضل ممارسة للطلابِ ذوي الإعاقة الفكرية؛ لأنه مرتبط بنتائج إيجابية بعد تخرجهم من المدرسةِ (Wehmeyer, ٢٠١٥). وقد يكون تعزيز تقرير المصير –من خلالِ التعلم الموجه للطلابِ– مفيدًا أيضًا للأداءِ الأكاديمي والدافعية للعملِ المدرسي للطلابِ (Reeve, ٢٠٠٢).

وقد أسفرت الأبحاثُ حول تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الإعاقة الفكرية عن نتائج مختلفة؛ فقد قارنت (٢٠٢٠) Salt & Jahoda بين الشباب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (ن=٥٦) وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي (ن=٤٩) في الاستقلاليةِ اليومية. تراوحت أعمارهم بين ١٦ و ١٩ عامًا. وأشارت النتائج إلى أن مشاركةَ الشباب ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطةِ كانت أقل بكثيرٍ من أقرانهم ذوي النمو الطبيعي، وكانوا أكثر ميلاً إلى القول بعدم السماح لهم بذلك. في حينِ قام (٢٠١٩)Garrels بتقييمِ تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية (ن= ٣٤) وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي (ن= ٨٧) تراوحت أعمارهم من (٩-١٦)سنة. وكشفت النتائجُ انخفاض درجات تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الإعاقة الفكرية مقارنةً بالطلابِ ذوي النمو الطبيعي. كما قامت (٢٠١٨) Mumbardó-Adam et al. بتقييمِ مهارات تقرير المصير لدى عينة من الشبابِ ذوي الإعاقة وبدونها باستخدام مقياس تقرير المصير الخاص بالمعهد الأمريكي للأبحاثِ AIR. وأكدت النتائج على الاختلافات في الفرصِ المتاحة في المدرسةِ والمنزل لتطوير تقرير المصير اعتمادًا على وجودِ أو عدم وجود الإعاقة. بينما قارن (٢٠١٨)Alruwaili بين إدراك الوالدين والمعلمين حول مستويات تقرير المصير للطلابِ ذوي الإعاقة الفكرية الذين يدرسون في المدارسِ (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية) في الغربِ الأوسط للولايات المتحدة. وتراوحت أعمار الطلاب من ٦ إلى ٢١ سنة. وأظهرت النتائجُ أن مستوى تقرير المصير للطلابِ ذوي الإعاقة الفكرية كان منخفضاً إلى منخفضٍ جدًا، بناءً على إدراكِ المعلمين والوالدين. في حينِ قارنت (٢٠٠٩) Black بين إدراكِ معلمي التربية الخاصة ومُعلمي التعليم العام والطلاب ذوي الإعاقة (١٢ من ذوي الإعاقة و٢١ من غير ذوي الإعاقة) المرتبطة بتقريرِ المصير، وتراوحت أعمارهم بين ١٣ و١٥ سنة. وأشارت النتائجُ إلى عدم وجود اختلاف كبير بين إدراك الطلاب المشاركين ذوي الإعاقة وأقرانهم من غير ذوي الإعاقة في تقريرِ المصير، وعدم وجود فرق كبير بين إدراك معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة حول تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الإعاقة.

١. ٣. تقريرُ المصير والطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة:

غالبًا ما يواجه الطلاب ذوو اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة صعوبة في المهاراتِ الأكاديمية والتنظيمية والاستقلالية (Bender, ٢٠٠٤; Gregg, ٢٠٠٧) وتنظيم الذاتُ، ومهاراتُ مناصرة الذات (Field et al., ٢٠٠٣). وعلى الرغم من أنه من الموصى به منح الطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة الفرصة ليصبحوا جزءًا من المشاركين في التخطيطِ للانتقالِ بعد المرحلة الإعدادية والثانوية، لكن هذا الأمر يُترك في كثيرٍ من الأحيانِ للوالدين والمختصين، مما يحِد من قدرةِ الطلاب على اكتسابِ مهارات مناصرة الذات المتأصلة في تقريرِ المصير (Tabun, ٢٠١٩). وفي هذا السياق قام Bryant (٢٠١٤) بتحديدِ وقياس مستويات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقات الخفية (اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، وصعوبات التعلم) وأقرانهم غير المعوقين. وبلغ عدد المشاركين ١١٠طلاب (٧٤ بدون إعاقة، و٣٦ ذوي إعاقة خفية). وكشفت النتائجُ أن مستويات تقرير المصير لم تختلف إحصائياً بين الطلاب ذوي الإعاقات الخفية وأقرانهم غير المعوقين. كما قامت (٢٠١٣) Rogers &Tannock بدراسةِ تأثير اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة على تصوراتِ الأطفال لبيئةِ الفصل الدراسي من حيث تلبية حاجاتهم النفسية لتقريرِ المصير (الاستقلالية والكفاءة والعلاقة) مقارنة بأقرانهم ذوي النمو الطبيعي. وشملت العينة ١١٧ طالبًا (٥٦ ذكرًا و٦١ أنثى) في الصفوفِ من الأولِ إلى الرابع. وأشارت النتائجُ إلى أن الأطفالَ ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة ينظرون إلى الفصول الدراسية على أنها أقل دعمًا لاستقلاليتهم من الأطفالِ الذين لا يعانون من قصورِ الانتباه وفرط الحركة، وأنهم أقل كفاءة في الفصلِ الدراسي مقارنةً بأقرانهم الذين لايعانون من قصورِ الانتباه وفرط الحركة، وذكروا المزيد من العلاقاتِ السلبية مع معلميهم. وأجرى Lee et al (٢٠٠٨) دراسة على ٤٥ من طلابِ المدارس الثانوية ذوي (اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة) لاستكشافِ تأثير تعزيز تقرير المصير كاستراتيجية تعليمية. ووفقًا لنتائج الدراسة؛ فإن تقريرَ المصير كان مؤشرًا قويًا على

زيادةِ أنشـــطة المشـــاركة الأكاديمية وفُرص النجاح للطلابِ، كما أدى إلى انخفاض في السلوكيات التي تُعطل المشاركة الأكاديمية للطلابِ.

١. ٤. تقريرُ المصير والطلاب ذوي اضطراب صعوبات (عُسر) القراءة:

تُعتبرُ مهارات تقرير المصـير ذات أهمية كبيرة للطلابِ ذوي اضـطرابات وصـعوبات التعلم اللغوية لتحقيقِ النجاح الأكاديمي في التعليمِ (Collins & Wolter, ٢٠١٨; Robert et al., ٢٠١٦).ويواجهُ الطلاب ذوو صـــعوبات التعلم/ القراءة العديدُ من العوائقِ الفريدة التي تحولُ دون تقرير المصـير، وتُعيق صـعوبات التعلم/القراءة الطلابَ من تعلمِ القراءة والكتابة، فضلاً عن مُساهمتها في قصورهم المعرفي الأساسي/ مثل: ضعف الذاكرة العملية، والمهارات التنظيمية والتخطيطية، والمرونة العقلية، وبدء المهام، والتسلسل، والقصور في جوانب أخرى (Ramus et al., ٢٠٠٣). ومن الجديرِ بالذكرِ أن الخصـائصَ الأسـاسـية والمهارات المطلوبة المرتبطة بتقريرِ المصـير هي تلك التي تُمثل تحديات للطلابِ ذوي صـعوبات التعلم/ القراءة، مثل: عدم القدرة على التخطيطِ، وسـلوكُ المبادأة، والاسـتجابةُ بمرونةٍ للمواقفِ، والعلاقات الإيجابية، والقدرة على اتخاذ خيارات فعالة (Ryan & Deci, ٢٠٠٠). وقد وجدت الدراساتُ التي أُجريت على الأفرادِ ذوي الاضـــطرابات المعرفية واضـــطرابات التعلم؛ أن المهارات الأساسية للعناصرِ الأربعة المميزة لتقريرِ المصير يمكنُ تدريسها وتعليمها بشكلٍ صريح، فقد أكد Trainor (٢٠٠٥) أن السـلوكيات المقررة ذاتيًا تزدادُ لدى الأفرادِ ذوي اضـطرابات التعلم من خلالِ التعليم، كما ذكر (Field et al., ١٩٩٨) أن الطلابَ ذوي صعوبات التعلم اللغوية غالبًا ما يحتاجون إلى تعلمِ إسـتراتيجيات تُسـاعدهم في التعرفِ على نقاطِ قوتهم وضـعفهم، والتحدث عن أنفســهم عندما يحتاجون، وتحديد الأهداف المناســبة، وحل المشــكلات، وتنظيم سلوكياتهم، واتخاذ القرارات المستنيرة والحاسمة. وهذا يعني أن نجاحَ الطلاب في بيئاتِ ما بعد المرحلة الثانوية يتطلبُ أن يصـــبحوا مقررين لمصـــيرهم، ويجبُ أن يمتلكوا المهارات والمعارف والمعتقدات التي سـتعدهم للمشـاركةِ في السـلوكِ المسـتهدف ذاتي التنظيم والقائم

بذاته. وفي هذا الصدد أظهرت نتائج دراسة Collins &Wolter (٢٠١٨) أن تعليمَ الطلاب ذوي صعوبات القراءة مهارات تقرير المصير، مثل الوعي بنقاطِ قوتهم وضعفهم، واستراتيجيات مناصرة الذات، وتنظيم الذات، مرتبط بتحقيق النتائجِ الإيجابية بعد تخرجهم من المدرسةِ. كما وجدت Humphrey (٢٠١٠) علاقة إيجابية دالة بين متوسطات درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومستوياتهم في تقريرِ المصير. بينما استهدفت Ortiz (٢٠٠٩) استكشاف العلاقة بين تقرير المصير والمهارات الاجتماعية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم (ن=٧٧) وأقرانهم بدون صعوبات التعلم (ن= ٤٣)، [٤٠إناث و ٨٠ ذكور] وتراوحت أعمارهم بين ١٢ و١٨سنة. وكشفت النتائجُ أن المستويات المرتفعة لتقريرِ المصير كانت مرتبطة بالسلوكياتِ المؤيدة للمجتمعِ، وأن تنظيمَ الذات والاستقلالية كانا أكثر وضوحًا لدى المراهقين بدون صعوبات التعلم. كما ركزت دراسة Pierson et al (٢٠٠٨). على العواملِ التي تؤثر على مستوى تقرير المصير لدى (٤٧) من طلابِ المدارس الثانوية ذوي صعوبات التعلم و (٤٣) من ذوي الاضطرابات الانفعالية، بالإضافةِ إلى تقييمِ معلمي التربية الخاصة لقدراتِ الطلاب وفرصهم للمشاركةِ في سلوكِ تقرير المصير. وأظهرت نتائجُ الدراسة أن المهارات الاجتماعية للطلابِ ذوي صعوبات التعلم والاضطرابات الانفعالية كانت مؤشرًا كبيرًا على تقييماتِ المعلمين لقدرةِ طلابهم على تقريرِ المصير، بالإضافةِ إلى أن المعلمين قيّموا الطلاب الذين أظهروا مهارات اجتماعية مُرتفعة على أنهم يتمتعون بقدرةٍ أكبر على تقريرِ المصير.

أشارت الدراساتُ السالفة الذكر إلى أن تقريرَ المصير مهم للنجاحِ الأكاديمي والدمج المجتمعي للطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية، لكن القليل منها قارن تقرير المصير بين المراهقين ذوي الاضطرابات النمائية العصبية، ويعتقدُ الباحثان أنه من الضروري تناول هذا المتغير لدى الطلابِ سواء ذوي الاضطرابات النمائية العصبية أو أقرانهم ذوي النمو الطبيعي، لذلك يُساعد هذا البحثُ في معالجةِ النقص الحالي في المعرفةِ المرتبطة بهذا الموضوع

من خلالِ دراسة مستوى تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي في المجالاتِ المحددة التي جاءت في مقياس ARC لتقريرِ المصير (١٩٩٥) Wehmeyer & Kelchner.

٢. مشكلةُ وأسئلةُ البحث

على الرغمِ من أن قانونَ تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة IDEIA (٢٠٠٤) يُشجع مشاركة الطلاب في عملياتِ التخطيط الانتقالي، إلا أن البالغين مثل الوالدين والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس ومقدمي الخدمات المدرسية ما زالوا يلعبون دورًا كبيرًا في التخطيطِ وصنع القرار (Bomar, ٢٠١٧)، ويُعد تقرير المصير مهارة مهمة للطلابِ لتهيئتهم للانتقالِ إلى بيئاتٍ أكثر تعقيدًا، ومع ذلك غالبًا لا يتعلم الطلاب تقرير المصير في المدرسةِ (Dukes & Shaw, ٢٠٠٨). وقد وثقت الأبحاثُ في هذا المجال أن المراهقينَ ذوي الإعاقة أقل تقريرًا لمصيرهم من أقرانهم ذوي النمو الطبيعي، وبالتالي التأكيد على الحاجةِ إلى تعزيزِ تقرير المصير (Pierson et al., ٢٠٠٨). كما يُعتقد أن قصورَ أو عدم تطوير مهارات تقرير المصير أحد الأسباب التي تجعلُ الطلاب ذوي الإعاقة أقل نجاحًا في التعليمِ (Humphrey, ٢٠١٠). وقد قيل: إن أحدَ أسباب فشل الطلاب ذوي الإعاقة بعد تخرجهم من المدرسةِ هو أن تعليمهم لم يجهزهم ويعدهم ليصبحوا أشخاصًا يقررون مصيرهم (Carter et al., ٢٠٠٦).

وبعد الاطلاع على الأدبياتِ المرتبطة بالموضوعِ، واستقرائه، ومسح الدراسات السابقة التي أكدت أهمية مهارات تقرير المصير للأشخاصِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية فإنه لا توجد دراسات سابقة –في حدودِ اطلاع الباحثين– قارنت مستويات تقرير المصير بين مجموعات الإعاقة الثلاث هذه (الإعاقة الفكرية، اضطراب عُسر القراءة، اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة). وعلى هذا فإن الهدفَ من البحثِ الحالي مقارنة تصورات المراهقين

ذوي الاضطرابات النمائية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي عن تقريرِ المصير. لذلك يهدف هذا البحث إلى الإجابةِ عن الأسئلة التالية:

٢. ١. ما مستوى تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقة الفكرية، اضطراب عُسر القراءة، اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة) والطلاب ذوي النمو الطبيعي؟.

٢. ٢. هل توجدُ فروق دالة إحصائيًا في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة)، وبينهم وبين أقرانهم ذوي النمو الطبيعي؟.

٢. ٣. هل توجدُ فروق دالة إحصائيًا في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة) والطلاب ذوي النمو الطبيعي تبعًا لمتغيرِ النوع (ذكور/ إناث)؟.

٢. ٤. هل توجدُ فروق دالة إحصائيًا في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة) والطلاب ذوي النمو الطبيعي تبعًا لمتغيرِ العمر (١٣-١٥)، (١٦-١٨) سنة؟

٣. أهدافُ البحث

يهدفُ البحثُ الحالي إلى مُقارنةِ مستوى تقرير المصير بين ثلاث فئات من الطلابِ ذوي الاضطراباتِ النمائيةِ العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة) وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي.

٤. أهميةُ البحث:

تَبرز الأهميةُ النظرية للبحثِ فيما يأتي:

٤. ١. المساهمةُ في الأدبياتِ الأكاديمية الخاصة بالطلابِ ذوي الاضطراباتِ النمائيةِ العصبية (الإعاقة الفكرية، اضطراب عُسر القراءة، اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة) وهي شريحة هامة في المجتمعِ.

٤. ٢. سيزود هذا البحثُ الباحثين ومقدمي الخدمات الأكاديمية مثل: مراكز رعاية وتأهيل ذوي الاضطراباتِ النمائيةِ العصبية وأقسام التربية الخاصة بمزيدٍ من التبصرِ بمهاراتِ تقرير المصير والنظريات المفسرة لها لدى ذوي الاضطراباتِ النمائيةِ العصبية.

٤. ٣. كما يتوقع أن يتم بناء أداة قياس موضوعية، تمتازُ بخصائص سيكومترية ومصداقية عالية لقياسِ مستوى تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الاضطراباتِ النمائيةِ العصبية، ومدى إمكانية تضمين هذه المهارات في البرامجِ التربوية المقدمة لهم.

٤. ٤. يُمثلُ هذا البحثُ فرصةً لإرشاد صانعي السياسات ومقدمي خدمات التربية الخاصة، وأولياء الأمور، والطلاب بالوضعِ الحالي لمستوى تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية؛ مما قد يُساهم في تصميمِ البرامج لتحسينِ مهارات تقرير المصير.

كما تتضحُ الأهميةُ التطبيقيةُ في الجوانبِ الآتية:

٤. ٥. يساعدُ هذا البحث في تقييمِ مستوى تقرير المصير لدى الطلابِ المعلمين أيضًا على تحديدِ أهداف وغايات تعليمية محددة يمكن دمجها في برنامجِ التعليم الفردي أو برنامج الانتقال الفردي؛ مما يُسهل انتقال الطلاب بنجاحٍ إلى عالمِ الكبار بعد تخرجهم من المدرسةِ.

٤. ٦. إن إبرازَ أهمية مهارات تقرير المصـــير والتي ثبت أنها مؤشـــر على النجاحِ الأكاديمي والدمج المجتمعي؛ سيسـمح للمعلمين ومقدمي الخدمات الآخرين على مسـتوى المدرسة بتطويرِ تدخلات الانتقال الصحيحة والمناسبة لهذه الفئة من الطلابِ.

٤. ٧. مقارنةُ تصـورات الطلاب ذوي الاضـطراباتِ النمائيةِ العصـبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي في تقريرِ المصـير، يعطينا تصـورًا واضـحًا عن المجالاتِ التي يُمكن من خلالها تقديم الدعم والتدريب للطلابِ، ونوع الدعم الذي يحتاجونه في تعزيز مهارات تقريرِ المصـير في المدرسةِ والمنزل.

٤. ٨. نأملُ أن يتم استخدام الأفكار المستقاة من هذا البحث لتسهيلِ تنفيذ البرامج المناسـبة لتحسـينِ تقرير المصـير لدى الطلاب ذوي الاضـطراباتِ النمائيةِ العصـبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي.

٥. مصطلحاتُ البحث

٥. ١. تقريرُ المصير Self-Determination: عرّف Wehmeyer (٢٠٠٥) تقرير المصير بأنه "الإجراءات الإرادية وتصرف الفرد كمحرك أساسي لحياته واختياراته، واتخاذه للقراراتِ المحققة لنوعيةِ حياة أفضـل بعيدًا عن أي تأثير أو تدخل خارجي غير مُبرر" (P١١٧). ويتبنى الباحثان التعريف النظري لـ Wehmeyer (٢٠٠٥) حيث اعتمدا الإطار النظري لنظريته. أما التعريفُ الإجرائي لتقريرِ المصـــير فهو: مزيج من المواقفِ والقدرات والمهارات اللازمة لفهمِ ومعالجة رغبات واحتياجات وأهداف الطالب من خلالِ (الاســـتقلاليةُ، وتنظيمُ الذات، والتمكينُ النفسي، وتحقيقُ الذات)، ويُقاسُ بالدرجةِ التي يحصلُ عليها المستجيب من خلالِ استجابته على عباراتِ مقياس تقرير المصير المعد لأغراضِ هذا البحث.

٥. ٢. الاضـطراباتُ النمائيةُ العصـبيةُ Neurodevelopmental Disorders (ND): هي اختلالُ في نموِ وتطور المخ والجهاز العصـــبي المركزي كليهما أو أحدهما دون الآخر، يحدثُ ويظهرُ عادةً في مرحلةٍ مبكرةٍ من النموِ، ويتميزُ بالقصورِ النمائي الذي يُنتِجُ ضعفًا في الأداءِ

الشخصي أو الاجتماعي أو الأكاديمي أو المهني، ويؤثرُ على العاطفةِ والذاكرة والقدرة على التعلمِ والتحكم في الـذاتِ، والتحكم في الوظـائفِ التنفيـذيـةِ (American Psychiatric Association APA, Edition, F., DSM-٥ , ٢٠١٣). التعريفُ الاجرائيُ للاضـطراباتِ النمائية العصـــبية: ســـوف يقتصـــرُ هذا البحثُ على فئةِ المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، وذوي اضـطراب عُسـر القراءة، وذوي اضـطراب قصـور الانتباه وفرط الحركة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين ١٣–١٨ سـنة، والذين يتلقون حاليًا خدمات التربية الخاصـة في فصـولِ مدارس التعليم العام التي تطبقُ نظام الدمج للعامِ الدراسـي ٢٠١٩/٢٠٢٠م وفقًا لمعاييرِ مواد قانون (٤٢) الخاص بقبولِ التلاميذ ذوي الإعاقة البسـيطة بمدارسِ التعليم العام ٢٠١٥م بجمهوريةِ مصر العربية.

٥. ٣. الإعـاقةُ الفكرية: ID Intellectual Disability (intellectual developmental disorder)

إن مصـطلحَ (الإعاقة الفكرية) هو المعادلُ للمصـطلحِ المسـتخدم في الإصـدارِ الحادي عشـر للتصـنيفِ الدولي للأمراضِ (ICD-١١) لتشـخيصِ (اضـطراب النمو الفكري)، والذي يُعرف اضـطرابات النمو الفكري بأنها: مجموعة من الاضـطراباتِ النمائية العصـبية التي تنشـأُ خلال فترة النمو قبل عمر ١٨ سـنة، وتتميزُ بالأداءِ العقلي (يتراوحُ ما بين ٧٠–٧٥ درجة) والســـلوك التكيفي الضـــعيف جدًا، أي أقل من المتوســـطِ بانحرافين معياريين أو أكثر في الاختبـاراتِ المعيـاريـة (World Health Organization WHO, ٢٠١٨). وبالتـالي، فـإن الفردَ الذي يعاني من ضـعفٍ كبير في الأداءِ العقلي وليس لديه ضـعف كبير في الأداءِ التكيفي لن يكون مؤهلاً لتشخيصِ اضطراب النمو الفكري، أو العكس، ويتطلبُ التشخيص أن يكونَ كل من الأداءِ العقلي والتكيفي ضعيفًا بشكلٍ كبير. ويُقصدُ بالطلابِ ذوي الإعاقة الفكرية في البحثِ الحالي: الطلاب الذين تم تشـــخيصـــهم من الجهاتِ الرسمية التابعة لوزارةِ التربية والتعليم أنهم يعانون من الإعاقةِ الفكرية البسيطة ومن واقعِ سجلات خدمات التقييم الطبي

والدعم النفسي والتربوي بالمدرسة، ويتلقون خدمات التربية الخاصة في فصولِ مدارس التعليم العام (الحكومية) للعامِ الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م بمحافظةِ الإسكندرية، والذين تتراوح درجة ذكائهم من ٦٥-٧٥ على مقياسِ ستانفورد بينيه، وأعمارهم الزمنية بين ١٣-١٨ سنة.

٥. ٤. اضطرابُ صعوبات (عُسر)القراءةDyslexia Disorder : رأينا أن نذكرَ تعريف صعوبات التعلم قبل عرض تعريف اضطراب عُسر القراءة على النحوِ الآتي: صعوباتُ التعلم Learning Disability:اضطراب في واحدٍ أو أكثر من العملياتِ النفسية الأساسية التي تشتملُ على فهمِ أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي قد تُظهرُ اضطرابًا في قصورِ القدرة على الاستماعِ أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التدقيق أو إجراء حسابات رياضية لا ترجعُ إلى وجودِ إعاقة حسية ([IDEA, ٢٠٠٤, sec.٦٠٢[٣٠]). أما اضطراب عُسر القراءة فهو اضطراب ذو أصل عصبي، وهو أحد أكثر صعوبات التعلم انتشارًا، ويُمكن تعريفه على أنه: صعوبات لدى الفردِ في التعرّفِ على الكلماتِ والتهجئةِ بطريقةٍ دقيقة أو بطلاقة، على الرغمِ من امتلاكه الذكاء والتعليم والخلفية الاجتماعية والاقتصادية الكافية لتعلمِ القراءة (APA, Edition, F., ٢٠١٣, ٦٧) وربما يكون جوهره الأكثر اتساقًا ودائمًا في أي تعريف لعُسرِ القراءة هو مفهومه كصعوبة غير متوقعة في القراءةِ. التعريفُ الإجرائيُ للطلابِ ذوي اضطرابِ عُسر القراءة: هم الطلابُ الذين يعانون من ضعفٍ أو قصورٍ في القدرةِ على تعرُفِ الحروف والكلمات والجمل والفهم القرائي لمعاني ومضامين النصوص القرائية، مما يؤثرُ على كفاءةِ القراءة في استيعابِ كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية، والذين تم تشخيصهم باستخدامِ بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوباتِ التعلم (إعداد الزيات، ٢٠١٥)، والملحقين بمدارسِ التعليم العام (الحكومية) للعامِ الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م بمحافظةِ الإسكندرية، والذين تتراوحُ أعمارهم الزمنية بين ١٣-١٨ سنة.

٥. ٥. اضـــطرابُ قصـــور الانتبـاه وفـرط الحـركـة: ((ADHD Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder

وفقًا للدليلِ التشخيصي والإحصائي للاضطراباتِ العقلية، يُظهِر الأفرادُ ذوو اضطراب قصـور الانتباه وفرط الحركة "نمطًا ثابتًا من عدمِ الانتباه و/ أو فرط النشـاط والاندفاع الذي يتعـارضُ مع الأداءِ الوظيفي أو التطور" (DSM-٥; American Psychiatric Association, ٢٠١٣, p. ٥٩)، وعادةً ما يحدثُ التشـخيص الرسمي في مرحلةِ الطفولة حتى عمر (١٢عامًا). التعريفُ الإجرائيُ للطلابِ ذوي اضـــطرابِ قصـــور الانتباه وفرط الحركة: الطلاب الذين يعانون من نمطٍ دائم لعدمِ الانتباه والاندفاع و/أو الحركة المفرطة، والاندفاع بشـــكلٍ أكثر تكرارًا وشـدة مما نلاحظه نمطيًا في الأفرادِ المشـابهين في النموِ، والأعراض الثلاثة (النشـاط الزائد، والاندفاع، أو عدم الانتباه) تكون موجودة قبل عمر (١٢ عامًا) ولكن بدرجاتٍ متفاوتة، والذين تم تشـخيصـهم باسـتخدامِ اختبار اضـطراب نقص الانتباه مُفرط الحركة (البحيري، ٢٠١٨، ١- ٢)، والملحقين بمدارسِ التعليم العام (الحكومي) للعامِ الدراســي ٢٠١٩/٢٠٢٠م بمحافظةِ الإسكندرية، والذين تتراوحُ أعمارهم الزمنية بين ١٣-١٨ سنة.

٥. ٦. التعريفُ الإجرائيُ للطلاب ذوي النمو الطبيعي: هم الطلاب الملتحقون بمدارسِ التعليم العام (الحكومي) للعامِ الدراســي ٢٠١٩/٢٠٢٠م بمحافظةِ الإســكندرية، ومروا بمراحل نمو طبيعية، وغير مشخصين بأيِ شكل من أشكالِ الاضطرابات أو الإعاقات المختلفة، وتتراوحُ أعمارهم الزمنية بين ١٣-١٨سنة.

٦. حدودُ البحث

اقتصـــر البحثُ على قياسِ مســـتوى تقرير المصـــير (الاســـتقلاليةُ، وتنظيمُ الذات، والتمكينُ النفســي، وتحقيقُ الذات) لدى (١٨٥) طالبًا وطالبة (١٠٥ ذوي الاضــطراباتِ النمائيةِ العصبية، و٨٠ ذوي النمو الطبيعي) تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٣-١٨) سنة في أربعِ مدارس للتعليمِ العام (تطبق نظام الدمج) بمنطقةِ قرية أبيس العاشـــرة التابعةِ لإدارةِ

وسط التعليمية بمحافظةِ الإسكندرية بجمهوريةِ مصر العربية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م، على النحوِ الوارد بأسئلةِ البحث، وفي المقياسِ المستخدم في جمعِ البيانات؛ ومن منظور الصدق الخارجي فإن النتائجَ تَتحددُ أيضًا بمدى تعاون واستجابة الطلاب لمضمونِ عبارات المقياس.

٧. الطريقةُ والإجراءاتُ

٧. ١. منهجُ البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المقارن والذي هدف إلى معرفةِ ما إذا كان هناك اختلافات في مستوى تقريرِ المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي، واشتمل على متغيراتِ كل من: مهارات تقرير المصير، والنوع (ذكر/ أنثى)، والعمر الزمني (١٣-١٥) و(١٦-١٨).

٧. ٢. مجتمعُ وعينةُ البحث:

تَكوّن مجتمعُ البحث من جميعِ الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية والطلاب ذوي النمو الطبيعي (غير المشخصين بأي إعاقة) ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٣-١٨) سنة، والملتحقين بمدارس التعليم العام (الحكومي) التي تُطبق نظام الدمج بمنطقةِ قرية أبيس العاشرة التابعةِ لإدارةِ وسط التعليمية بمحافظةِ الإسكندرية في جمهوريةِ مصر العربية والمسجلين للعامِ الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م. وقد تم إجراء البحث على عينةٍ بلغت (١٨٥) طالبًا وطالبة (٨٠ من الطلاب ذوي النمو الطبيعي، ١٠٥ من الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية). ويوضحُ الجدولُ (١) الخصائص الديموغرافية لمفرداتِ عينة البحث المشاركة.

جدولُ (١) الخصائصُ الديموغرافية لعينةِ البحث حسب النوع (ذكور – إناث) والعمر (١٣–١٨)

نوعُ الاضطراب	النوعُ		العمرُ		العددُ	النسبةُ المئوية
	ذكر	أنثى	١٣–١٥	١٦–١٨		
ذوو النمو الطبيعي	٤٢	٣٨	٤٢	٣٨	٨٠	٤٣٪
ذوو الإعاقة الفكرية	٢٥	١٠	٢٠	١٥	٣٥	١٩٪
ذوو اضطراب عسر القراءة	٢٣	١٢	٢٤	١١	٣٥	١٩٪
ذوو اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة	٢٤	١١	٢٥	١٠	٣٥	١٩٪
المجموع	١١٤	٧١	١١١	٧٤	١٨٥	١٠٠٪

المصدرُ: التحليلُ الإحصائيُ لبياناتِ البحث الميدانية ن =(١٨٥)طالبًا وطالبة.

٧. ٣. أدواتُ البحث:

٧. ٣. ١. بطاريةُ مقاييس التقديرِ التشخيصية لصعوباتِ التعلم (عُسر القراءة) (إعدادُ الزيات،٢٠١٥):

يهدفُ المقياسُ إلى الكشفِ عن الطلابِ ذوي اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يظهرون بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوباتِ القراءة الموضحة في أبعادِ المقياس، وذلك من قِبل المعلم أو ولي الأمر، واستخدم الباحثان هذه الأداةُ التشخيصية بمشاركةِ معلم اللغةِ العربية؛ لمعرفته الجيدة بالطالبِ موضوع التقدير، ولتكرار ملاحظتهِ للخصائصِ السلوكية التي يتمُ تكرارها من قِبل الطالب دون تحيز، ولكثرةِ عدد حصص اللغة العربية في نصابِ المعلم؛ مما يشيرُ إلى أنه أكثر تفاعلاً مع الطالبِ بالصفوفِ الدراسية. وتتمايزُ الاستجابةُ على هذا المقياس في مدى خماسي بين: (دائمًا=٤، غالبًا=٣، أحيانًا=٢، نادرًا=١، لا تنطبق= صفر). والمطلوبُ من المعلمِ قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة (√) أمام الفقرة وفي خانةِ التقدير الذي يراه أكثر انطباقًا على الطالبِ موضوع التقدير على النحوِ الوارد في جدولِ (٢) التالي:

جدولٌ (٢) تصحيحُ مقياس التقديرِ التشخيصي لصعوباتِ التعلم (عُسر القراءة)

م	الخصائصُ / أو السلوكُ	دائمًا (٤)	غالبًا (٣)	أحيانًا (٢)	نادرًا (١)	لا تنطبقُ (صفر)
١	يقرأ عندما عبوسًا – متململاً – عصبيًا يبدو.					
٢	الحروف مخارج يضغط على – وحاد مرتفع بصوتٍ يقرأُ.					
٣	والكلمات. المقاطع يفتت يبكي، يقاومُ القراءة،					
٤	بصورة متكررة يقرأ ما ويعيدُ القراءة، مكان يفقدُ.					

بعد تطبيقُ معلم اللغة العربية مقياس التقديرِ التشخيصي لصعوباتِ التعلم (عُسر القراءة) على عينةِ البحث -بمساعدةِ الباحث الثاني- تم تصحيحُ درجات الطلاب على المقياسِ طبقاً للمعاييرِ التي يحددها المقياس على النحوِ التالي:

احتمالُ أن يعاني الشخصُ من عسرٍ في القراءةِ إذا حصل على تقديرِ الدرجات التالي:

- من ٢١ إلى ٤٠ درجة يعاني من عسرٍ في القراءةِ بدرجةٍ خفيفة.
- من ٤١ إلى ٦٠ درجة يعاني من عسرٍ في القراءةِ بدرجةٍ متوسطة.
- أكبرُ من ٦١ درجة يعاني من صعوباتٍ شديدة.

بعد التطبيقِ والتصحيح على عينةِ البحث الحالي من الطلابِ والطالبات ذوي عُسر القراءة، كانت أقل درجة حصل عليها أفرادُ العينة (٥٥) درجة وأعلى درجة (٧٤)؛ من ثم فإن عينة البحث الحالي من الأشخاصِ ذوي عُسر القراءة تتراوح في الفئةِ المتوسطةِ والشديدة التي يُشير إليها الاختبار طبقًا لمعاييرِ التصحيح.

٧. ٣. ٢. اختبارُ اضطراب نقص الانتباه مُفرط الحركة ADHDT (إعدادُ البحيري، ٢٠١٨):

يهدفُ اختبارُ اضطراب نقص الانتباه مُفرط الحركة لتشخيص الطلاب ذوي اضطراب نقص الانتباه/ فرط الحركة حيث يتألف الاختبار من ثلاثةِ اختبارات فرعية هي فرط الحركة

Hyperactivity، والاندفاع Impulsivity، ونقص الانتباه Inattention، وعلى الفاحصِ أن يُحدد أيٍ من السلوكياتِ التي يُشيرُ إليها الاختبار وتمثلُ مشكلة الفرد من خلالِ الآتي:

- وضعُ دائرة على الرقمِ (٠) إذا كان السلوكُ لا يُمثل المشكلة (نادرًا).
- وضعُ دائرة على الرقمِ (١) إذا كان السلوكُ يُمثلُ مشكلة (متوسطة).
- وضعُ دائرة على الرقمِ (٢) إذا كان السلوكُ يُمثلُ مشكلة (شديدة).

يتمُ حساب الدرجة الخام الكلية لكلِ اختبار من الاختباراتِ الفرعيةِ الثلاث بجمعِ الدرجات الخام لكلِ اختبار، ويتمُ وضع الاختبارات الفرعية الثلاث بالإضافةِ إلى الدرجةِ الكلية للاختبارِ، وتشيرُ الدرجاتُ المنخفضة إلى أفرادِ قليلي أو بدون مشكلات سلوكية، وتُشيرُ الدرجات المرتفعة إلى وجودِ اضطراب قصور الانتباه/ فرط الحركة، وكلما زاد حجم الدرجات كلما زادت شدة اضطراب اضطراب قصور الانتباه/ فرط الحركة كما تشيرُ معايير تصحيح الاختبار، ويتضحُ ذلك من خلالِ جدول (٣) الآتي:

جدولُ (٣) تصحيحُ اختبارُ اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة

الدرجةُ لكلِ اختبار فرعي	الدرجةُ الخام الكلية	احتماليةُ اضطرابADHD
١٥ فأكثر	٤٨ فأكثر	مرتفع
١٤-١٣	٤٧-٣٧	فوق متوسط
١٢-٨	٣٦-١٤	متوسط
٧-٦	١٣-٣	أقلُ من المتوسط
٥ فأقل	٢ فأقل	منخفض

تم تطبيقُ اختبار اضطراب نقص الانتباه مُفرط الحركة من قِبل الأخصائي النفسي والباحث الثاني بعد فرزهم من الأشخاصِ ذوي النمو الطبيعي (غير المشخصين بأي إعاقة) بالمدارسِ محلِ البحث الحالي؛ وذلك للتأكدِ من وجودِ الأعراض الثلاثة لاضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة كما يحددها الاختبار والدليل التشخيصي الإحصائي الخامس DSM-٥

على العينة المشخصة، وبعد التطبيقِ وتجميع الدرجات والكشف عنها في تعليماتِ الاختبار يتضحُ الآتي:

- النشاطُ الحركي الزائد: أعلى درجة خام كانت ٢٦، وأقل درجة خام ١٩.
- الاندفاعيةُ: أعلى درجة خام كانت ٢٤، وأقل درجة خام ١٨.
- قصورُ الانتباه: أعلى درجة خام كانت ٢٥، وأقل درجة خام ١٩.
- الدرجةُ الكليةُ (ناتج جمع درجات الأعراض الثلاثة لكلِ حالة): أعلى درجة ٧٢ وأقل درجة ٦١.

من ثم تقعُ عينة البحث الحالي في الفئةِ المرتفعةِ للاضطرابِ، حيثُ إن أكبر فرد حصل على درجةٍ كلية ٧٢ وأقل فرد حصل على ٦١ درجة. وفي الأعراضِ الثلاثة (النشاطُ المفرط، الاندفاعيةُ، قصورُ الانتباه) يمثلون الأعراض المرتفعة؛ مما يُشيرُ إلى أن أفراد العينةِ يُعانون من أعراضِ اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة طبقًا للمعاييرِ التي حددها الاختبارُ. وكان يجبُ فرز وتشخيص عينة اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة بعد مراجعةِ السجلات الموجودة بالمدارسِ من قِبل الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي، والتأكدُ من وجودِ الأعراض من خلالِ المسح السريع للأعراضِ بهذا الاختبار لتحريِ الدقة في التشخيص.

٧. ٣. ٣. مقياسُ تقريرُ المصير (إعدادُ الباحثين):

لقياسِ مستوى امتلاك الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي (غير المشخصين بأي إعاقة) لمهاراتِ تقرير المصير، قام الباحثان بإعدادِ مقياس مهارات تقرير المصير، وهو عبارة عن مقياس تقرير ذاتي يتكونُ من (٣٦) عبارة تقيسُ تقرير المصير العام لدى الطلابِ موزعة على أربعةِ أبعاد رئيسة، يقيسُ البُعد الأول (١٠ عبارات) الاستقلاليةُ Autonomy: وتعني تصرف الطالب بشكلٍ مستقل بناءً على اهتماماته واختياراته وما يريده ويرغبه، والتفاعل مع البيئةِ دون أي تأثير أو تدخل خارجي. ويقيسُ البُعد الثاني (١٠ عبارات) تنظيمُ الذات Self-Regulation: ويعني مهارات الطالب وقدرته

على حلِ المشكلات، وتحديدُ الأهداف، وصياغةُ وتنفيذ وتقييم خطة العمل، واتخاذُ وتنفيذ القرارات، وأداءُ المهام، والتكيفُ مع المواقف مع مراقبة الذات وتعزيزها وتقييمها. ويقيسُ البُعد الثالث (٩ عبارات) تحقيقُ الذات Self-Realization: معرفةُ الطالب الشاملة والدقيقة بنقاطِ قوته ونقاط ضعفه، وقدرته على التصرفِ باستخدامِ هذه المعرفة للحصولِ على ما يحتاجه. ويقيسُ البُعد الرابع (٧ عبارات) التمكينُ النفسي Psychological Empowerment: ويعني اعتقادُ الطالب بأنه يتمتعُ بالسيطرةِ على مجرياتِ الأحداث في حياتهِ وأنه يمتلكُ الفعالية الشخصية والمهارات والقدرات اللازمة لتحقيقِ الأهداف والنتائج المرجوة. وقد صنف الباحثان المقياس على شكلِ سلم تقدير يتم الإجابة عليه وفق طريقة ليكرت (٣ تقديرات)، وهي (تنطبق تمامًا =٣، تنطبق إلى حدٍما=٢، لاتنطبق إطلاقًا=١)، ويتمُ حساب درجات الأبعاد الأربعة وتجميعها للحصولِ على مجموعِ درجات تقرير المصير، والدرجةُ الدنيا للمقياسِ تُساوي (٣٦)، أما الدرجةُ القصوى فتساوي (١٠٨)، وتدلُ الدرجات المنخفضة على انخفاضِ مستوى تقرير المصير لدى المستجيب، أما الدرجاتُ العالية فتدلُ على ارتفاعِ مستوى تقرير المصير لدى المستجيبِ.

٧. ٣. ٣. ١. الخصائصُ السيكومتريةُ لمقياسِ تقرير المصير:

(أ) صدقُ المقياس: اعتمدَ الباحثان في التحققِ من صدقِ المقياسِ على ما يأتي:

- صدقُ المحكمين:

تم عرضُ المقياس في صورته الأولية على مجموعةٍ من الأساتذةِ المتخصصين في مجالي الصحة النفسية والتربية الخاصة، وذلك لإبداءِ الرأي حول مدى ملاءمة تعليمات وعبارات المقياس للتعريفِ الإجرائي لتقريرِ المصير، ومدى ملاءمة صياغة عبارات المقياس ولغته للعيّنةِ، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً. وقد قام الباحثان بحذفِ وتعديل صياغة بعض العبارات في ضوءِ ما أبداه المحكمون.

- الصدقُ العامليُ Factorial Validity:

تم إجراءُ التحليل العاملي لمصفوفةِ الارتباط بطريقةِ المكونات الأساسية باستخدامِ الحزمة الإحصائية (SPSS)، ولإعطاءِ معنى سيكولوجي للمكوناتِ المستخرجة؛ تم تدويرها تدويراً متعامداً باستخدامِ طريقة الفاريماكس لـــ كايزر Kaiser Varimax، وفي ضوءِ نتائج التحليل العاملي أمكن استخلاص أربعة مكونات رئيسة الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحدِ الصحيح، والجدولُ (٤) التالي يوضحُ ذلك.

جدولُ (٤) تشبعاتُ العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياسِ تقرير المصير

أرقامُ العبارات	العاملُ الأول	العاملُ الثاني	العاملُ الثالث	العاملُ الرابع	أرقامُ العبارات	العاملُ الأول	العاملُ الثاني	العاملُ الثالث	العاملُ الرابع
١	٠,٤٢٨	٠,٣٨٤			٢٢		٠,٥٦٨		
٢	٠,٤١٤				٢٣	-٠,٣٢٩	٠,٣٦٠		
٣	٠,٦٠٨				٢٤				-٠,٥٥٢
٤	٠,٦٠٢				٢٥				٠,٤٦٢
٥	٠,٦٦٠				٢٦			٠,٣٩٢	
٦		٠,٦٧٧			٢٧	٠,٣٩٩			٠,٦١١
٧		-٠,٤٠٨	-٠,٣٣٩		٢٨			٠,٤٨٦	٠,٣٢٤
٨					٢٩				
٩		-٠,٣١٢		٠,٤٩٠	٣٠			٠,٤٩٨	
١٠		٠,٤٨٢		٠,٤١١	٣١				
١١	-٠,٤٠٧		٠,٤٠٠		٣٢			٠,٣١١	-٠,٣٢٧
١٢	٠,٦٤٦				٣٣		٠,٣٨٢	٠,٣٧٧	
١٣	٠,٣٤٥				٣٤			٠,٥٢٦	
١٤	٠,٣٨٨	٠,٥٧٢			٣٥			٠,٤٧٠	
١٥		٠,٤٥٥			٣٦	٠,٣٧٠			-٠,٣٤٧
١٦			٠,٤٣٣		٣٧				٠,٤٣٤
١٧	٠,٣٧٤		-٠,٤٠٦		٣٨			٠,٥٧٢	
١٨	٠,٣٩٨	-٠,٣٢٨			٣٩	٠,٦٥٦			
١٩			-٠,٣٤٥		٤٠		٠,٣٤٤	٠,٣١٥	
٢٠	٠,٤٧٦	٠,٤٠٢			٤١		٠,٥٩٠		
٢١		٠,٣٧٨		٠,٤٥٤					

الجذر الكامن	٤،٣٨٣	٣،٦٠٠	٣،٢٥٢	٢،٩٤٤
نسبة التباين	١٠،٦٩١٪	٨،٧٨١٪	٧،٩٣٣٪	٧،١٨٠٪

المصدرُ: الخصائصُ السيكومترية لأداةِ البحث (ن=١٢٠) طالبًا وطالبة.

يتضحُ من جدول (٤) ما يأتي:

١-أن هناك عبارات تشبعت على أكثرِ من عامل، ويتم الأخذ بالتشبع الأكبر قيمة كما في العبارات (١-٧-٩-١٠-١١-١٤-١٧-١٨-٢٠-٢١-٢٣-٢٧-٢٨-٣٢-٣٣-٣٦-٤٠).

٢-أن هناك ثلاث عبارات (٨-٢٩-٣١) قل تشبعها عن (٠،٣٠) ولذلك تم حذفها.

٣-اشتمل العاملُ الأول على (١٢) عبارة تشبعت تشبعًا دالاً إحصائياً، وتشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً ما عدا العبارة (١١) تشبعت تشبعًا سالبًا، وبفحص محتوى عبارات العامل الأول وُجد أنها تكشف عن تصرف وسلوك الطالب بشكلٍ مستقل بناءً على اهتماماته واختياراته وما يريده ويرغبه، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل (الاستقلاليةُ)؛ وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

٤-اشتمل العاملُ الثاني على (١٠) عبارات تشبعت تشبعًا دالاً إحصائياً، وتشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً، ما عدا العبارة (٧) تشبعت تشبعًا سالبًا، وبفحصِ محتوى عبارات العامل الثاني وُجد أنها تكشفُ عن مهارات الطالب وقدرته على حلِ المشكلات، وتحديد الأهداف، وأداء المهام، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل (تنظيمُ الذات)؛ وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

٥-اشتمل العاملُ الثالث على (٩) عبارات تشبعت تشبعًا دالاً إحصائياً، وتشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً ما عدا العبارتين رقم (١٧-١٩) تشبعت تشبعًا سالبًا، وبفحصِ

محتوى عبارات العامل الثالث وُجد أنها تكشـــفُ عن معرفة الطالب بالذات والوعي الذاتي بنقاط قوته ونقاط ضعفه، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل (تحقيقُ الذات)؛ وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

٦-اشتمل العاملُ الرابع على (٧) عبارات تشبعت تشبعًا دالاً إحصائياً، وتشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً ما عدا العبارتين رقم (٢٤-٣٢) تشبعت تشبعًا سالبًا، وبفحص محتوى عبارات العامل الثالث وُجد أنها تكشفُ عن اعتقادِ الطالب عن التحكمِ والسيطرة والفعالية الشخصية لتحقيقِ الأهداف والنتائج المرجوة، وعلى هذا يمكنُ تسمية هذا العامل (التمكينُ النفسي)؛ وذلك لأنها الصفةُ الغالبة على هذا العامل.

ويوضحُ الجدولُ (٥) توزيع عبارات مقياس تقرير المصير على كل بُعد من أبعاده.

جدولُ (٥) توزيعُ عبارات مقياس تقرير المصير على كلِ بُعد من أبعاده بَعد القيامِ بإجراءاتِ الصدق العاملي

م	أبعادُ المقياس	أرقامُ العبارات في المقياس	المجموعُ
١	الاستقلاليةُ	١-٢-٣-٤-٥-١١-١٢-١٣-١٨-٢٠-٣٦-٣٩	١٢
٢	تنظيمُ الذات	٦-٧-١٠-١٤-١٥-٢٢-٢٣-٣٣-٤٠-٤١	١٠
٣	تحقيقُ الذات	١٦١٧-١٩-٢٦-٢٨-٣٠-٣٤-٣٥-٣٨	٩
٤	التمكينُ النفسي	٩-٢١-٢٤-٢٥-٢٧-٣٢-٣٧	٧
	إجمالي عبارات المقياس		٣٨

المصدرُ: الخصائصُ السيكومترية لأداةِ البحث(ن=١٢٠) طالبًا وطالبة.

- الصدقُ التمييزي:

تم حســابُ صــدق المقياس عن طريقِ الصــدق التمييزي وذلك بترتيب درجات العينة وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازليًا، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى للمقياس كما في الجدولِ (٦):

جدولُ (٦) الصدقُ التمييزي لمقياسِ تقرير المصير

المقياس	المجموعةُ	العددُ	المتوسطُ الحسابي	الانحرافُ المعياري	قيمةُ ت	الدلالةُ الاحصائية
تقريرُ المصير	الإرباعي الأعلى	٣٨	١٠٠,٦٥	١,٨٣	٢٠,٧٦	٠,٠١
	الإرباعي الأدنى	٣٦	٨٥,٥٨	٤,٠٥		

المصدرُ: الخصائصُ السيكومترية لأداةِ البحث (ن=١٢٠) طالبًا وطالبة.

يتضحُ من جدولِ (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات مجموعة الإرباعي الأعلى ومجموعة الإرباعي الأدنى وهو ما يشيرُ إلى قدرةِ المقياس على التمييزِ بين المشاركين في مستوى تقرير المصير.

(ب) الاتساقُ الداخليُ: قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي لعباراتِ مقياس تقرير المصير على النحوِ الآتي:

- حسابُ مُعامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياسِ.

جدولُ (٧) مُعاملُ الارتباطِ بين درجة كل عبارةِ والدرجة الكلية لمقياسِ تقرير المصير

العبارةُ	مُعاملُ الارتباط	العبارةُ	مُعامل الارتباط	العبارةُ	مُعامل الارتباط	العبارةُ	مُعامل الارتباط
١	٠,٤٤٣**	١١	٠,٣٩٣**	٢١	٠,٣٥١**	٣١	تم حذفها
٢	٠,٠١٨	١٢	-٠,٠٤٧	٢٢	٠,٥٢٠**	٣٢	٠,٤٥٣**
٣	٠,٥٣٣**	١٣	٠,٤٥٢**	٢٣	٠,٤٢٤**	٣٣	٠,٣٨٦**
٤	٠,٥٩٩**	١٤	٠,٣٢٢**	٢٤	٠,٤١٣**	٣٤	٠,٢٧٧**
٥	٠,٦٢١**	١٥	٠,٦٢٤**	٢٥	٠,٢٥٤**	٣٥	٠,٤٧٢**
٦	٠,٣٣٥**	١٦	٠,٢٦٤**	٢٦	٠,٣٤٩**	٣٦	٠,٣٤٨**
٧	٠,٣٥٥**	١٧	٠,٣٥٠**	٢٧	٠,٥٦٣**	٣٧	٠,٢١٧*
٨	تم حذفها	١٨	٠,١٨٣*	٢٨	٠,٤١٣**	٣٨	٠,٢٦٨**
٩	٠,٦٠٤**	١٩	-٠,٠١٩	٢٩	تم حذفها	٣٩	٠,٤٦٣**
١٠	٠,٥١٤**	٢٠	٠,٤٠١**	٣٠	٠,١٩٥*	٤٠	٠,٣٥٦**
						٤١	٠,٤٨٨**

المصدرُ: الخصائصُ السيكومترية لأداةِ البحث (ن=١٢٠) طالبًا وطالبة.

يتضـحُ من الجدولِ (٧) أن جميعَ قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياسِ قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، ماعدا العبارات (١٨-٣٠-٣٧) فهي دالةٌ عند مستوى (٠,٠٥)، بينما العبارتان (٢-١٢) فهما غير دالتين ولذلك تم حذفهما.

- حســـابُ مُعامل الارتباط بين درجة كلِ عبارة والدرجة الكلية للبُعدِ الذي تنتمي إليه.

جدولُ (٨) مُعاملُ الارتباط بين درجةِ كل عبارة والدرجة الكلية للبُعدِ الذي تنتمي إليه

الاستقلاليةُ		تنظيمُ الذات		تحقيقُ الذات		التمكينُ النفسي	
رقمُ العبارة	مُعاملُ الارتباط	رقمُ العبارة	معامل الارتباط	رقمُ العبارة	مُعاملُ الارتباط	رقمُ العبارة	مُعاملُ الارتباط
١	٠,٥٦٤**	٦	٠,٦٠٦**	١٦	٠,٤٣١**	٩	٠,٥٠٤**
٢	حذفت	٧	٠,٥٠٢**	١٧	٠,٢٣٥**	٢١	٠,٥١٨**
٣	٠,٥٥٥**	١٠	٠,٦٠٢**	١٩	٠,٢٠٣*	٢٤	٠,٥٥٢**
٤	٠,٦٠٧	١٤	٠,٦٥٤**	٢٦	٠,٤٥٠**	٢٥	٠,٥٩٦**
٥	٠,٦٧٦**	١٥	٠,٤٢٥**	٢٨	٠,٧٠٠**	٢٧	٠,٧٠٦**
١١	٠,٦٣٠**	٢٢	٠,٦١٣**	٣٠	٠,٣٦٢**	٣٢	٠,٢٧٥**
١٢	حذفت	٢٣	٠,٣٧٣**	٣٤	٠,٤٦١**	٣٧	٠,٣٣٢**
١٣	٠,٤٦١**	٣٣	٠,٤٨٥**	٣٥	٠,٤٤١**		
١٨	٠,٣٢٢**	٤٠	٠,٤٢٩**	٣٨	٠,٦٨٠**		
٢٠	٠,٥٢٩**	٤١	٠,٥٧٠**				
٣٦	٠,٥٠٤**						
٣٩	٠,٦٥٦**						

المصدرُ: الخصائصُ السيكومتريةُ لأداةِ البحث (ن=١٢٠) طالبًا وطالبة.

يتضـحُ من جدولِ (٨) أن جميعَ قِيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعدِ الذي تنتمي إليه دالة عند مســـتوى (٠,٠١)، ماعدا العبارة (١٩) فهي دالة عند مستوى (٠,٠٥).

- حسابُ مُعامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياسِ.

جدولُ (٩) مُعاملُ الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياسِ تقرير المصير

م	البُعد	مُعاملُ الارتباط
١	الاستقلاليةُ	٧٧٩,**
٢	تنظيمُ الذات	٧٤٧,**
٣	تحقيقُ الذات	٦٣٧,**
٤	التمكينُ النفسي	٦٠٦,**

المصدرُ: الخصائصُ السيكومتريةُ لأداةِ البحث.

يتضـــحُ من جدولِ (٩) أن جميعَ قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياسِ دالة عند مستوى (٠,٠١)، ويوضـحُ الجدول (١٠) الصـورة النهائية لتوزيعِ عبارات مقياس تقرير المصير على كل بُعد من أبعاده، وذلك بَعد حذف العبارات غير الدالة وهي العبارات (٨-٢٩-٣١) من التحليلِ العاملي، والعبارات (٢-١٢) من الاتســـاقِ الداخلي، وبذلك صار عدد عبارات المقياس (٣٦) عبارة.

جدولُ (١٠) الصورةُ النهائيةُ لتوزيعِ عباراتِ مقياس تقرير المصير على كلِ بُعد من أبعادهِ

م	أبعادُ المقياس	أرقامُ العبارات في المقياس	المجموعُ
١	الاستقلاليةُ	١-٢-٣-٤-٩-١٠-١٥-١٧-٣١-٣٤	١٠
٢	تنظيمُ الذات	٥-٦-٨-١١-١٢-١٩-٢٠-٢٨-٣٥-٣٦	١٠
٣	تحقيقُ الذات	١٣-١٤-١٦-٢٣-٢٥-٢٦-٢٩-٣٠-٣٣	٩
٤	التمكينُ النفسي	٧-١٨-٢١-٢٢-٢٤-٢٧-٣٢	٧
	إجمالي عبارات المقياس		٣٦

المصدرُ: الخصائصُ السيكومتريةُ لأداةِ البحث(ن=١٢٠) طالبًا وطالبة.

(ج) ثباتُ المقياس: تم اســتخدامُ طريقتين لحســاب ثبات المقياس وهي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، ويمكنُ توضيح ذلك على النحوِ التالي:

- ألفا كرونباخ:

قام الباحثان باستخدامِ مُعامل ألفا كرونباخ لحسابِ ثبات مقياس تقرير المصير، وبلغ مُعامل الثبات للمقياسِ ككل (٠,٧٥٣)، وهو مُعامل ثبات مقبول، مما يشـــيرُ إلى الثقةِ في النتائجِ التي يمكنُ التوصل إليها من خلالِ المقياس.

- التجزئةُ النصفيةُ:

قام الباحثان بحسابِ مُعامل الثبات باستخدامِ طريقةِ التجزئة النصفية على عينةٍ بلغت (١٢٠) مشاركاً، حيثُ إن مُعاملات الثبات بطريقةِ سبيرمان براون بلغت (٠,٧٥٢)، وهي مُعاملات ثبات مرتفعة مما يدلُ على ثباتِ مقياس تقرير المصير.

٧. ٤. المعالجةُ الإحصائيةُ:

للإجابةِ عن أسئلةِ البحث تم استخدامُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط النظري، واختبار "ت" لعينةٍ واحدة، كما تم استخدامُ تحليل التباين الأُحادي ANOVA، واختبار شافيه لدلالةِ الفروق بين المتوسطات. فضلاً عما سلف، فقد تمّ استخدام كلٍّ من التحليل العاملي ومُعامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدامِ ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية لتعرف صدق وثبات مقياس تقرير المصير.

٨. نتائجُ البحث:

جاءت نتائج البحثِ على النحوِ التالي:

الإجابةُ عن السؤالِ الأول:

نص السؤالُ الأولُ على "ما مستوى تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة) والطلاب ذوي النمو الطبيعي؟" وللإجابةِ عن هذا السؤال؛ تم استخراجُ المتوسط الحسابي، والانحرافُ المعياري، والمتوسطُ النظري، وذلك كما في الجدولِ (١١):

جدولُ (١١) المتوسطُ الحسابي والانحرافُ المعياري لأبعادِ مقياس تقرير المصير

العينةُ	ذوو الاضطرابات النمائية العصبية ن= (١٠٥)					العينةُ	ذوو النمو الطبيعي ن= (٨٠)				
مقياسُ تقرير المصير	المتوسطُ الحسابي	ع	المتوسطُ النظري	قيمةُ "ت"	مستوى الدلالة	مقياسُ تقرير المصير	المتوسطُ الحسابي	ع	المتوسطُ النظري	قيمةُ "ت"	مستوى الدلالة
الاستقلاليةُ	١٤,١٨	٣,٨٤	٢٠	١٥,٥١	٠,٠١	الاستقلاليةُ	٢٦,٠٨	٢,٨٦	٢٠	١٩,٠٣	٠,٠١
تنظيمُ الذات	١٣,٧٣	٢,٩٠	٢٠	٢٢,١١	٠,٠١	تنظيمُ الذات	٢٥,٨٠	٣,٤٠	٢٠	١٥,٢٢	٠,٠١
تحقيقُ الذات	١١,٨٧	٣,٢٣	١٨	١٩,٤٠	٠,٠١	تحقيقُ الذات	٢٣,٥١	٢,٣٩	١٨	٢٠,٦١	٠,٠١
التمكينُ النفسي	٩,٣٢	٢,١١	١٤	٢٢,٦١	٠,٠١	التمكينُ النفسي	١٧,٩١	٢,٣٠	١٤	١٥,١٧	٠,٠١
الدرجةُ الكلية	٤٩,١١	١٠,٧٥	٧٢	٢١,٨٠	٠,٠١	الدرجةُ الكلية	٩٣,٣١	٨,٦٢	٧٢	٢٢,١٠	٠,٠١

المصدرُ: التحليلُ الإحصائي للبياناتِ باستخدامِ SPSS ن= (١٨٥) طالبًا وطالبة.

يتضحُ من الجدولِ (١١) بالنسبةِ للطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية أن الدرجةَ الكلية لتقريرِ المصير جاءت منخفضة بمتوسط حسابي (٤٩,١١)، وهي قيمةٌ أقل من المتوسطِ النظري (٧٢)، وانحراف معياري (١٠,٧٥)، وباستخدامِ اختبار (ت) لعينة واحدةٍ لمقارنةِ المتوسط الحسابي بالمتوسطِ النظري؛ اتضح أن قيمة "ت"بلغت (٢١,٨٠) وهي قيمةٌ دالةٌ إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني أن تقريرَ المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية منخفض.

أما بالنسبة لأبعادِ تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية فجاءت جميعها أقل من المتوسطِ النظري لكل منها؛ حيث إن التمكينَ النفسي جاء في

المرتبةِ الأولى انخفاضًـــا، يليه تحقيق الذات في المرتبةِ الثانية انخفاضًـــا، وجاء تنظيمُ الذات في المرتبةِ الثالثة انخفاضًا، بينما جاءت الاستقلاليةُ في المرتبةِ الرابعة انخفاضًا.

وبالنســـبةِ للطلابِ ذوي النمو الطبيعي جاءت الدرجةُ الكلية لتقريرِ المصـــير مرتفعة بمتوسط حسابي (٩٣,٣١)، وهي قيمةٌ أعلى من المتوسطِ النظري (٧٢)، وانحراف معياري (٨,٦٢)، وباستخدامِ اختبار (ت) لعينةٍ واحدة لمقارنةِ المتوسط الحسابي بالمتوسطِ النظري؛ اتضـــح أن قيمةَ "ت" بلغت (٢٢,١٠) وهي قيمة دالة إحصـــائيًا عند مســـتوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني أن تقريرَ المصير لدى الطلاب ذوي النمو الطبيعي مرتفع.

أما بالنســـبة لأبعادِ تقرير المصـــير لدى الطلابِ ذوي النمو الطبيعي فجاءت جميعها أعلى من المتوسطِ النظري لكل منها؛ حيث إن الاستقلاليةَ جاءت في المرتبةِ الأولى ارتفاعًا، يليها تنظيمُ الذات في المرتبةِ الثانية ارتفاعًا، بينما جاء تحقيقُ الذات في المرتبةِ الثالثة ارتفاعًا، وجاء التمكينُ النفســـي في المرتبةِ الرابعة ارتفاعًا، وبالتالي جاءت إجابة الســـؤال الأول كالتالي:"مستوى تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية منخفض ومستوى تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي النمو الطبيعي مرتفع".

الإجابةُ عن السؤالِ الثاني:

نص السؤالُ الثاني على "هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضـطرابات النمائية العصـبية (الإعاقةُ الفكرية، اضـطرابُ عُسـر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة) وبين أقرانهم ذوي النمو الطبيعي؟" وللإجابةِ عن هذا الســـؤال تم اســـتخراجُ تحليل التباين الأُحادي، والجدولُ (١٢) التالي يوضـــحُ المتوســـطات والانحرافات المعيارية لكلِ مجموعة:

جدولُ (١٢) المتوسطاتُ والانحرافاتُ المعيارية للمجموعاتِ الأربعة

المجموعاتُ / المقياسُ	ذوو النمو الطبيعي ن=٨٠		ذوو الإعاقة الفكرية ن=٣٥		ذوو اضطراب عُسر القراءة ن= ٣٥		ذوو قصور الانتباه وفرط الحركة ن=٣٥	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
تقريرُ المصير	٩٣,٣١	٨,٦٢	٤٣,٨٠	٥,٦٩	٥٣,٤٠	١٣,٣٥	٥٠,١٤	٩,٦٨

المصدرُ: التحليلُ الإحصائي للبياناتِ باستخدامِ SPSS ن= (١٨٥) طالبًا وطالبة.

جدولُ (١٣) تحليلُ التباين الأُحادي الاتجاه للفروقِ بين المجموعات الأربع على مقياسِ تقرير المصير

المقياسُ	مصدرُ التباين	مجموعُ المربعات	د.ح	متوسطُ المربعات	قيمةُ ف	مستوى الدلالة
تقريرُ المصير	بين المجموعات	٩٠٣٦٦,٩٩٢	٣	٣٠١٢٢,٣٣١	٣٣٥,٧٣	٠,٠١
	داخلُ المجموعات	١٦٢٣٩,٤٧٣	١٨١	٨٩,٧٢١		
	المجموعُ	١٠٦٦٠٦,٤٦٥	١٨٤			

المصدرُ: التحليلُ الإحصائي للبياناتِ باستخدامِ SPSS ن= (١٨٥)طالبًا وطالبة.

يتضحُ من جدولِ (١٣) أن قيمةَ "ف" للفروقِ بين متوسطات الطلاب ذوي النمو الطبيعي والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب عُسر القراءة وذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة في مستوى تقرير المصير بلغت (٣٣٥,٧٣) وهي قيمةٌ دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يعني "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقرير المصير بين الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة)، وبين أقرانهم ذوي النمو الطبيعي".

ولتحديدِ اتجاه الفروق بين متوسطات الطلاب ذوي النمو الطبيعي والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب عُسر القراءة وذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، تم استخدام اختبار "شافيه"، والجدولُ (١٤) التالي يوضحُ ذلك:

جدولُ (١٤) نتائجُ اختبار شافيه لدلالةِ الفروق بين المتوسطات لمجموعاتِ المقارنة الأربع

المقياسُ	مجموعاتُ المقارنة	المتوسطُ	فروقُ المتوسطات والدلالة			
			١	٢	٣	٤
تقريرُ المصير	ذوو النمو الطبيعي	٩٣,٣١	–	–	–	–
	ذوو الإعاقة الفكرية	٤٣,٨٠	٤٩,٥١*	–	–	–
	ذوو عُسر القراءة	٥٣,٤٠	٣٩,٩١*	٩,٦٠*	–	–
	ذوو قصور الانتباه وفرط الحركة	٥٠,١٤	٤٣,١٦*	٦,٣٤*	٣,٢٥	–

المصدر: التحليلُ الإحصائي للبياناتِ باستخدامِ SPSS ن = (١٨٥)طالبًا وطالبة.

يتضحُ من الجدولِ (١٤) اتجاه الفروق بين متوسطات الطلاب ذوي النمو الطبيعي، والطلابُ ذوي الإعاقة الفكرية، وذوي اضطراب عُسر القراءة، وذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة؛ حيث يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلاب ذوي النمو الطبيعي والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لصالحِ الطلاب ذوي النمو الطبيعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلاب ذوي النمو الطبيعي والطلاب ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة لصالحِ الطلاب ذوي النمو الطبيعي، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين الطلاب ذوي النمو الطبيعي والطلاب ذوي اضطراب عُسر القراءة لصالحِ الطلاب ذوي النمو الطبيعي، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والطلاب ذوي اضطراب عُسر القراءة لصالحِ الطلاب ذوي اضطراب عُسر القراءة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لصالحِ الطلاب ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كلٍ من الطلابِ ذوي اضطراب عُسر القراءة والطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، وبالتالي فإن

نتيجةَ السؤال الثاني تُبين "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة) من جانبٍ، وبينهم وبين أقرانهم ذوي النمو الطبيعي من جانبٍ آخر".

الإجابةُ عن السؤالِ الثالث:

نص السؤالُ الثالث على "هل توجدُ فروق دالة إحصائيًا في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة) والطلاب ذوي النمو الطبيعي تبعًا لمتغيرِ النوع (ذكور/ إناث)؟" وللإجابةِ عن هذا السؤال تم استخراجُ المتوسط والانحراف المعياري واختبار "ت" في تقريرِ المصير تبعًا لنوعِ الطالب ذي الاضطرابات النمائية العصبية والطالب ذي النمو الطبيعي، وذلك كما في الجدولِ (١٥) التالي:

جدولُ (١٥) المتوسطُ الحسابيُ والانحرافُ المعياري واختبارُ النسبةُ التائية

العينةُ	النوعُ	العددُ	المتوسطُ	الانحرافُ المعياري	ت	مستوى الدلالة
ذوو الاضطراباتُ النمائيةُ العصبيةُ	ذكور	٧٢	٥٠,٥٨	١١,٦٩	٢,١٠	٠,٠٥
	إناث	٣٣	٤٥,٩٠	٧,٥٤		
ذوو النموُ الطبيعي	ذكور	٤٧	٩٥,٣٦	٨,٧٧	٢,٦٢	٠,٠١
	إناث	٣٣	٩٠,٣٩	٧,٦٢		

المصدر: التحليلُ الإحصائي للبياناتِ باستخدامِ SPSS ن = (١٨٥)طالبًا وطالبة.

يتضحُ من الجدولِ (١٥) أن قيمةَ "ت" للفروقِ بين متوسطي درجات الذكور ذوي الاضطرابات النمائية العصبية والإناث ذوات الاضطرابات النمائية العصبية دالة إحصائيًا، حيث بلغت قيمة "ت" (٢,١٠) وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

بين متوسطي درجات الذكور ذوي الاضطرابات النمائية العصبية والإناث ذوات الاضطرابات النمائية العصبية لصالحِ الذكور، وقيمة "ت" للفروقِ بين متوسطي درجات الذكور ذوي النمو الطبيعي والإناث ذوات النمو الطبيعي دالة إحصائيًا حيث بلغت قيمة "ت" (٢,٦٢)، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الذكور ذوي النمو الطبيعي والإناث ذوات النمو الطبيعي لصالح الذكور، وبالتالي فإن نتائج السؤال الثالث تُبين "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية والطلاب ذوي النمو الطبيعي تبعًا لمتغيرِ النوع لصالحِ الطلاب الذكور".

الإجابةُ عن السؤالِ الرابع:

نص السؤالُ الرابع على "هل توجدُ فروق دالة إحصائيًا في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصورُ الانتباه وفرطُ الحركة) والطلابُ ذوي النمو الطبيعي تبعًا لمتغيرِ العمر (١٣-١٥)، (١٦-١٨) سنة؟" وللإجابةِ عن هذا السؤال تم حساب المتوسط والانحرافُ المعياري واختبار "ت" في تقريرِ المصير تبعًا لعمرِ الطالب ذي الاضطرابات النمائية العصبية والطالب ذي النمو الطبيعي، وذلك كما في الجدولِ (١٦) التالي:

جدولُ (١٦) المتوسطُ الحسابيُ والانحرافُ المعياريُ واختبارُ النسبةُ التائيةُ

العينةُ	العمرُ	العددُ	المتوسطُ	الانحرافُ المعياري	ت	مستوى الدلالة
ذوو الاضطراباتُ النمائية العصبية	١٣-١٥	٧٠	٤٦,٥٧	٩,٢٥	٣,٦٢	٠,٠١
	١٦-١٨	٣٥	٥٤,٢٠	١١,٨٣		
ذوو النمو الطبيعي	١٣-١٥	٤٢	٩٠,١٤	٨,٠٦	٣,٨٩	٠,٠١
	١٦-١٨	٣٨	٩٧,٠٠	٧,٦٤		

المصدر: التحليلُ الإحصائي للبياناتِ باستخدامِ SPSS ن = (١٨٥)طالبًا وطالبة.

يتضحُ من الجدولِ (١٦) أن قيمةَ "ت" للفروق بين متوسطي درجات العمر(١٣-١٥) والعمر(١٦-١٨) لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبالتالي توجدُ فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات العمر(١٣-١٥) والعمر(١٦-١٨) لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية لصالحِ الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية الذين تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٨)، وقيمة "ت" للفروقِ بين متوسطي درجات الطلاب ذوي النمو الطبيعي الذين تتراوح أعمارهم بين (١٣-١٥) والطلاب ذوي النمو الطبيعي الذين تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٨) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات العمر(١٣-١٥) والعمر (١٦-١٨) لدى الطلابِ ذوي النمو الطبيعي لصالحِ الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٨)؛ وعلى هذا فإن نتائجَ السؤال الرابع تُبين "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية والطلاب ذوي النمو الطبيعي تبعًا لمتغيرِ العمر".

٩. مناقشةُ وتفسيرُ نتائج البحث:

كان الهدفُ من هذا البحث التحققُ مما إذا كانت هناك اختلافات بين ثلاث فئات من الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، واضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة) والطلاب ذوي النمو الطبيعي في المستوياتِ المقررة ذاتيًا على مقياسِ تقرير المصير (الاستقلاليةُ وتنظيمُ الذات وتحقيقُ الذات والتمكينُ النفسي).

مناقشةُ النتائجُ المتعلقةُ بالسؤالِ الأول: أشارت نتائجُ السؤال الأول إلى انخفاضِ مستوى تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصورُ الانتباهُ وفرط الحركة) مقارنةً بأقرانهم من الطلابِ ذوي النمو الطبيعي، وقد جاءت هذه النتيجةُ منطقية حيثُ إن نوعَ ودرجة الاضطراب قد

يؤثّر بشكلٍ كبير على فرصِ الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية في تقريرِ المصير خاصةً في مجالِ المدرسة، وأن مهاراتَ تقرير المصير لا يتمُ تدريسها لهؤلاءِ الطلاب على قدمِ المساواة، كما أن تصورَ الوالدين والمعلمين بأن الطلابَ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (ذوي الإعاقةُ الفكرية، واضطراب عُسر القراءة، واضطرابُ قصورُ الانتباه وفرط الحركة) بحاجةٍ إلى رعايةٍ وحماية طويلة الأجل نتيجة التأثيرات المترتبة على إعاقتهم أحد التفسيرات المحتملة. ويمكنُ تفسيرُ ذلك أيضًا بأن الطلابَ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية لا يتم منحهم نفس الفرص التي تُمنح للطلابِ ذوي النمو الطبيعي (غير المشخصين بأي إعاقة) ليكونوا جزءًا من اتخاذِ القرارات المتعلقةُ بالرعايةِ وتحديدُ الأهداف. وعلى الرغمِ من أنه تم تحقيق خطوات كبيرة في القوانينِ التي تحكم المساواة للأشخاصِ ذوي الإعاقة، فإن متوسط الدرجات يشيرُ إلى أن الطلابَ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية قد حصلوا على الكثيرِ من الدعمِ وليس الفرص الكافية ليصبحوا قادرين على تقريرِ المصير في هذه المجالات (الاستقلاليةُ وتنظيمُ الذات وتحقيقُ الذات والتمكينُ النفسي) أو اتخاذِ قرارات أو للمشاركةِ في صنعِ القرار.

وتتفقُ هذه النتائجُ مع نتائجِ دراسة (٢٠١٩) Garrels ودراسة (٢٠١٨) Alruwaili التي وجدت انخفاضًا كبيرًا في درجاتِ تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الإعاقة الفكرية مُقارنةً بالطلابِ ذوي النمو الطبيعي. ودراسة (٢٠١٨)Mumbardó-Adam et al. التي أظهرت انخفاض درجات الطلاب ذوي الإعاقة، ودراسة (٢٠٠٩) Ortiz التي أشارت إلى انخفاض درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تقريرِ المصير مقارنةً بأقرانهم ذوي النمو الطبيعي.

بينما تختلفُ هذه النتيجة مع نتائجِ دراسة (٢٠١٤) Bryant التي أشارت إلى أن مستويات تقرير المصير لم تختلف إحصائياً بين الطلاب ذوي الإعاقات الخفية (صعوبات التعلم، واضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة) وأقرانهم بدون الإعاقة.

مناقشةُ نتائجُ السؤال الثاني: أشارت نتائجُ السؤال الثاني إلى وجودِ فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصورُ الانتباهُ وفرط الحركة)، والطلاب ذوي النمو الطبيعي لصالحِ الطلاب ذوي النمو الطبيعي. ويمكنُ تفسيرُ هذه النتيجة بوجودِ الاضطراب وتأثير الإعاقة والقدرة المعرفية المحدودة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، ووجود قدر كبير من التباينِ الذي يجب مراعاته بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية والطلاب ذوي النمو الطبيعي لفهمِ العوامل الشخصية (مثل الحاجة إلى المهاراتِ والدعم الاجتماعي)، والبيئية (مثل فرص تقرير المصير والاندماج والوصول إلى المناهجِ العامة) التي تتفاعلُ مع الإعاقةِ والاضطراب للتأثيرِ على مستوياتِ تقرير المصير (الاستقلاليةُ، وتنظيمُ الذات، وتحقيقُ الذات، والتمكينُ النفسي) لدى الطلابِ. كما يمكنُ تفسيرُ هذه النتيجة في ضوءِ ما أشارت إليه نتائج دراسة (٢٠١٣) Rogers &Tannock أن الأطفالَ ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة ينظرون إلى الفصولِ الدراسية على أنها أقل دعمًا لاستقلاليتهم من الأطفالِ ذوي النمو الطبيعي.

وتتفقُ هذه النتيجةُ مع نتائجِ دراسة (٢٠١٩) Garrels التي وجدت انخفاضًا في درجاتِ تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الإعاقة الفكرية مقارنةً بالطلابِ ذوي النمو الطبيعي.

بينما تختلفُ هذه النتيجةُ مع نتائج دراسة (٢٠١٤) Bryant، ودراسة (٢٠٠٩) Black ودراسة (٢٠٠٧) Kotzer & Margalit التي كشفت عن عدم وجود اختلاف دال في المتوسطاتِ على أي درجة في مجالات تقرير المصير، بما في ذلك الدرجة الكلية بين الطلاب ذوي الإعاقات الخفية (صعوباتُ التعلم، واضطرابُ قصورُ الانتباهُ وفرط الحركة) وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي، وعدم وجود فرق دال بين تصورات معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة حول تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الإعاقة.

كما أظهرت نتائجُ السؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والطلاب ذوي اضطراب عُسر القراءة في تقريرِ المصير لصالحِ الطلاب ذوي اضطراب عُسر القراءة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لصالحِ الطلاب ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة، وأن توزيعَ الدرجات ضمن فئات الاضطراب المختلفة يختلفُ اختلافًا كبيرًا، كما تشيرُ الاختلافات في الدرجاتِ إلى أن الإعاقةَ وحدها غير قادرة على تفسيرِ جميع الاختلافات في نتائجِ تقرير المصير (الاستقلاليةُ، وتنظيمُ الذات، وتحقيقُ الذات والتمكينُ النفسي)، وأنه يجبُ مُراعاة العوامل الشخصية والبيئية الأخرى. وتتوافقُ هذه النتيجة مع نتائجِ الدراسات السابقة التي وثّقت اختلاف المستوى المتوسط في تقريرِ المصير العام لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (Shogren et al., ٢٠٠٧; Wehmeyer & Garner, ٢٠٠٣; Williams-Diehm et a١., ٢٠٠٨). ويمكنُ تفسيرُ ذلك وفق نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن الطلابَ ذوي الإعاقة الفكرية غالبًا ما يكونوا أقل تمكينًا من أقرانهم من ذوي الإعاقات النمائية الأخرى (Shogren et al., ٢٠١٠)، ربما بسببِ التوقعات المنخفضة نحوهم لقدرتهم على السيطرةِ على بيئتهم. كما ذكر Wehmeyer (١٩٩٦) أن الطلابَ ذوي الإعاقة الفكرية حصلوا على درجاتٍ أقل بكثيرٍ من الطلابِ ذوي صعوبات التعلم على جميعِ درجات مقياس تقرير المصير بشكلٍ عام.

كما أشارت نتائجُ السؤال الثاني إلى عدمِ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كلٍ من الطلاب ذوي اضطراب عُسر القراءة والطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة في مستوى تقرير المصير، وقد فسّر الباحثان هذه النتيجةُ بتشابه الخدمات التربوية المقدمة للطلاب ذوي الاضطرابات الخفية (اضطراب عُسر القراءة، اضطرابُ قصورُ الانتباهُ وفرط الحركة) في المدارسِ. وقد تُفسر هذه النتيجة بأن هؤلاء الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية لم يُمنحوا الفرصة للمشاركةِ في سلوكٍ يقررونه بأنفسهم (تحديدُ/ تحقيق

الهدف، تنظيمُ الذات، حلُ المشكلات) عبر العديد من أنشطتهم اليومية، وأن لديهم العديد من الاختياراتِ التي قام بها "شـــخصُ آخر" قد يكون الوالدين أو المعلمين. وقد يكونُ بسبب أنهم ينتمون إلى منطقةٍ جغرافية واحدة ونظام مدرسي متشابه؛ مما قد جعل مستوى تقديم المناهج والخدمات التعليمية بطريقةٍ متشابهة انعكست بطريقةٍ أو بأخرى على مهاراتِ تقرير المصـير لدى هاتين الفئتين من الطلابِ. كما يمكنُ تفسـيرُ ذلك في ضـوءِ ما ذكرته Grella (٢٠١٤) أن دعم والدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم أو غيرهم من أفرادِ الأسرة المقربين أمرُ حيوي لفهمهم وقدرتهم على مناصرةِ الذات، الأمرُ الذي يُلقي ضوءًا قويًا على تأثيرِ الدعم الأُسري في تطويرِ مهارات تقرير المصير لدى الطلابِ.

وكشفت نتائجُ السؤالُ الثالث وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى تقريرِ المصير بين الطلاب ذوي الاضـطرابات النمائية العصـبية (الإعاقةُ الفكرية، اضـطرابُ عُسـر القراءة، اضطرابُ قصورُ الانتباه وفرط الحركة) والطلاب ذوي النمو الطبيعي تُعزى لمتغيرِ النوع لصالحِ الطلاب الذكور. وهناك عدةُ تفسـيراتٍ محتملة لهذه النتيجةُ، أولاً: من المحتملِ أن الطلابَ الذكور ذوي الاضطرابات النمائية العصبية والطلاب الذكور ذوي النمو الطبيعي المشاركين في هذا البحث قد بالغوا في تقديرهم لمهاراتهم وسلوكياتهم ومواقفهم فيما يتعلقُ بتقريرِ المصير، وإذا كان الطلابُ الذكور ذوو الاضـطرابات النمائية العصـبية والطلابُ الذكور ذوو النمو الطبيعي قد بالغوا بالفعلِ في تقديرِ أنفسـهم، فقد يكون ذلك قد ضـيّق الفجوة المحتملة بين الطلابِ الذكور ذوي الاضـطرابات النمائية العصـبية والطلاب الذكور ذوي النمو الطبيعي فيما يتعلقُ بقدراتهم على تقريرِ المصـير. التفسـيرُ الثاني المحتمل لهذه النتيجة هو أن الطلابَ الذكور ذوي الاضـطرابات النمائية العصـبية والطلاب الذكور ذوي النمو الطبيعي أكثر تشـابهًا فيما يتعلقُ بتقريرِ المصـير. ومن الممكن أن يكونَ لدى الطلابِ الإناث تفسـيراتُ متنوعة لما تعنيه عبارات المقياس المسـتخدم، واعتمدن على تفاهماتهن وتفسـيراتهن لما تعنيه عبارات المقياس، وبالتالي فإن وجهات نظر كلتا المجموعتين (ذوي الاضـطرابات النمائية

العصـبية وذوي النمو الطبيعي) من الإناثِ متشـابهة للغاية وتُشـير إلى أن كلاً من الإناثِ ذوات الاضـطرابات النمائية العصـبية والإناث ذوات النمو الطبيعي قد يتشـاركن احتياجات مماثلة فيما يتعلقُ بتلقي دعم إضـافي لتطويرِ مهارات وسـلوكيات ومواقف تقرير المصـير. ومن الممكن أيضًـا أن يكون عدم اهتمام الوالدين أو معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصـة بمهاراتِ وسلوكيات ومواقف تقرير المصير لدى الإناثِ ذوات الاضطرابات النمائية العصبية والإناث ذوات النمو الطبيعي بسـببِ طبيعة المجتمع الشـرقي الذي يميلُ إلى تعظيمِ الذكور، ويتم دعم هـذا الاحتمـال من خلالِ أن المعلمينَ قـد يكون لـديهم توقعـات أقـل لطلابهم الإناث ذوات الاضـــطرابات النمائية العصـــبية والإناث ذوات النمو الطبيعي ويقللون من قدرتهن على تقريرِ المصير.

لذلك، من المهمِ أن يتم تعليم المهارات الأساسية (القدرةُ على الاختيارِ، والمشاركةُ في اتخاذِ القرارات التي تؤثرُ على أنشطتهم اليومية، وسلوكُ المبادرة، والمسؤوليةُ الشخصية) لنوعيةِ الحياة الإيجابية وإتاحتها بســـهولةٍ لجميعِ الأفراد الذكور والإناث بغض النظرِ عن وجودِ أو عدم وجود إعاقة ابتداء من سـنٍ مبكرة. وقد يكونُ التفسـير الأخيرُ المحتملُ للنتائجِ المتعلقة بالسـؤالِ البحثي الثالث هو أن الطلابَ الذكور بما أنهم في مجتمعٍ شـرقي يُعظِم دور الذكور ربما أُتيحت لهم فرص سـابقة مماثلة لممارسـةِ تقرير المصـير (مثل: أنشـطةُ الحياة اليومية) من قِبل المعلمين، أو قد يكون لديهم آباء يعززون مهارات وسـلوكيات ومواقف تقرير المصـير – التي تم قياسـها باسـتخدامِ مقياس تقرير المصـير–؛ لذلك لا يوجد اختلاف في أبعادِ تقرير المصـــير بين مجموعات الطلاب الذكور ذوي الاضـــطرابات النمائية العصـــبية وذوي النمو الطبيعي.

بينما أشـارت نتائجُ السـؤال الرابع إلى وجودِ فروق دالة إحصـائيًا في مسـتوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضـطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة) والطلاب ذوي النمو الطبيعي تبعًا لمتغيرِ العمر

لصالحِ الطلاب الأكبر سنًا الذين تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٨) سنة. ويعتبرُ ذلك أمرًا منطقيًا إذا ما قارنّا سلوكيات الطلاب الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين (١٣-١٥) سنة بسلوكياتِ الطلاب الكبار الذين تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٨) سنة؛ فغالبًا ما يميلُ الطلاب الصغار إلى إظهارِ بعض السلوكيات مثل الاعتماد على الآخرين، وعدم المشاركة في الأعمالِ المنزلية، وعدم القدرة على الاختيارِ، وغيرها من السلوكياتِ غير الملائمة أكثر من الطلابِ الأكبر سنًا. كما يمكنُ تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية على المستوى العام إلى أن الطلابَ الأكبر سناً (الذين تتراوح أعمارهم بين ١٦و١٨سنة) تم منحهم فرصًا لسلوكِ تقرير المصير (مثل: اختيارُ الملابس والطعام، ومكانُ الذهاب في الإجازاتِ الأُسرية، وحلُ المشكلات، وتحديدُ الأهداف، واتخاذُ القرار، وصنعُ القرار) أكثر من الطلابِ الأصغر سنًا (الذين تتراوحُ أعمارهم بين ١٣ و١٥سنة). وبشكلٍ عام، فإن الطلابَ ذوي النمو الطبيعي (الذين تتراوح أعمارهم بين ١٦ و١٨سنة) والذين ليس لديهم أي إعاقة هم أكثر استقلالية بكثيرٍ، ويتحملون مسؤولية أكبر عن أفعالهم، ويتمُ منحهم فُرصًا أكبر لممارسةِ السلوكيات أو المهارات التي يقررونها ذاتيًا أكثر من الطلابِ الذين تتراوح أعمارهم بين (١٣ -١٥) سنة. وكما ذكرنا سابقًا يميلُ الوالدان إلى حمايةِ أبنائهم ذوي الإعاقة بشكلٍ مُفرط، ولا يُمنح هؤلاء الأبناء عادةً نفس الفرص-حتى في أكثرِ الخيارات بدائية- التي يتمتعُ بها أشقاؤهم ذوو النمو الطبيعي.

١٠. التوصياتُ

في ضوءِ ما توصل إليه الباحثان من نتائجِ يوصيان بما يلي:

١٠. ١. تعليمُ الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية مهاراتِ تقرير المصير كأحدِ المجالات التعليمية التي قد تُعالجُ القصور الواضح في الاستقلاليةِ.

١٠. ٢. تطويرُ برامج تدريبية لتنميةِ مهارات تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية، والتركيزُ على تقديمها في سنٍ مبكر.

١٠. ٣. أن يتيحَ المعلمون فرصًا تعليمية هادفة لتعزيزِ تقرير المصير للطلابِ، وخاصة للطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية للتعلمِ والمشاركةِ في بيئاتِ الوصولِ الشامل.

١٠. ٤. اكسابُ الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي، مهارات ومواقف وقدرات كافية لتقريرِ المصير خلال المرحلة الإعدادية والثانوية؛ ليكونوا فاعلين وعاملين في المجتمعِ، ولتلبيةِ متطلبات سوق العمل.

١٠. ٥. دمجُ مكونات تقرير المصير في البرامجِ التعليمية للمساعدةِ في تعزيزِ المستقبل الإيجابي للطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي.

١١. بحوثٌ مقترحةٌ

١١. ١. دراسةُ دور المعلم/ـة في تعزيزِ تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي في مدارسِ الدمج.

١١. ٢. فعاليةُ استراتيجيات تقرير المصير القائمة على الأدلةِ (مثل: الوعيُ الذاتي، ومناصرةُ الذات، وتنظيمُ الذات) في تحسينِ خدمات الانتقال لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية.

١١. ٣. دراسةُ العلاقةُ بين تقرير المصير ونوعية الحياة لدى المراهقين ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي.

١١. ٤. دراسةُ المتنبئات أو المتغيرات الوسيطة التي تُساهم في اختلافِ مستويات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي؛ بحيث يمكن تطوير استراتيجيات وبرامج فعّالة لدعمِ الجهود المبذولة لتعزيزِ تقرير المصير.

١١. ٥. دراسةُ دور مهارات حل المشكلات وتحديد الأهداف واتخاذ القرار وصنع القرار في المساهمةِ في الاستقلالِ الذاتي وتقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي.

نسبةُ مشاركة الباحثين

شاركَ الباحثان بنصيبٍ متساوٍ في إعدادِ وتصميمِ وتنفيذِ هذا البحث بالكاملِ، من حيث البحث في الأدبياتِ وإعداد الإطار النظري، وتقديم ملخص للدراساتِ السابقة، وإعداد أداة البحث، وجمع وتفسير البيانات، وكتابةُ البحث بشكلهِ النهائي.

المراجعُ

• المراجعُ العربيةُ:

البحيري، عبدالرقيب أحمد. (٢٠١٨). اختبارُ اضطراب نقص الانتباه مفرط النشاط ADHDT (ط ٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الزياتُ، فتحي مصطفى. (٢٠١٥). بطاريةُ مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية LDDRS. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية. (٢٠١٥). قانون رقم (٤٢) بتاريخ ٢٠١٥/٠٢/٠١م بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام. وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية.

• المراجعُ الأجنبيةُ:

Al-Buhairi, Abdul-Raqeeb Ahmed. (٢٠١٨). Attention Deficit Hyperactivity Disorder Test ADHDT (٢nd ed.). Cairo: The Anglo Egyptian Bookshop .

Alruwaili, H. R. (٢٠١٨). A comparative study of parents'and educators' perceptions regarding self-determination levels of students with intellectual disability.]Unpublished Doctoral dissertation, Saint Louis University.]

Al-Zayat, Fathy Mustafa. (٢٠١٥). Battery for Diagnostic Grade Scale for Developmental and Academic Learning Disabilities LDDRS. Cairo: The Anglo Egyptian Bookshop.

American Psychiatric Association APA. (٢٠١٣). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (٥th ed.). Arlington: American Psychiatric Publishing.

Bender, W. N. (٢٠٠٤). Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies (٥th ed.). Boston: Pearson Education .

Black, J. L. (٢٠٠٩). Teacher and student perceptions of self-determination[.Unpublished Doctoral dissertation, College of Education, University of Nevada, Las Vegas.]

Bomar, R. A. (٢٠١٧). The Role of Online Academic Coaching on Levels of Self-Determination of College Students With Learning Disabilities.]Unpublished Doctoral dissertation, Texas Woman's University.]

Bryant II, J. D. (٢٠١٤). The Investigation of Self-Determination in Students Participating in Higher Education with an Invisible Disability.]Unpublished Doctoral dissertation, Lindenwood University.]

Carter, E., Lane, K., Pierson, M. &Glaeser, B. (٢٠٠٦). Self-determination skills and opportunities of transition-age youth with emotional disturbance and learning disabilities. Council for Exceptional Children, ٧٢(٣), ٣٣٣-٣٤٦.

Collins, G., & Wolter, J. A. (٢٠١٨). Facilitating postsecondary transition and promoting academic success through language/literacy-based self-determination strategies. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, ٤٩(٢), ١٧٦-١٨٨.

Dukes III, L. L., & Shaw, S. F. (٢٠٠٨). Using the AHEAD Program Standards and Performance Indicators to Promote Self-Determination in the Daily Practice of Office of Disability Services. Journal of Postsecondary Education and Disability, ٢١(٢), ١٠٥-١٠٨ .

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (١٩٩٨). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of me division on career development and transition. Career Development for Exceptional Individuals, ٢١(٢), ١١٣-١٢٨.

Field, S., Sarver, M., & Shaw, S. (٢٠٠٣). Self-determination: A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. Remedial and Special Education, ٢٤(٦), ٣٣٩–٣٤٩ .

Garrels, V. (٢٠١٩). Promoting self-determination for adolescents with mild intellectual disability. Validation of a self-determination measure and evaluation of an educational intervention[.Unpublished Doctoral dissertation, Faculty of Educational Sciences, University of Oslo.]

Gregg, N. (٢٠٠٧). Underserved and unprepared: Postsecondary students with learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, ٢٢(٤), ٢١٩-٢٢٨ .

Grella, K. D. (٢٠١٤). " You Missed the Exam!" A Discourse with College Students with Learning Disabilities on their Experiences with Self-Determination, Self-Advocacy, and Stigma in Secondary and Postsecondary Education[.Unpublished Doctoral Dissertation, Graduate School, Syracuse University.]

Humphrey, M. J. (٢٠١٠). The relationship of self-determination skills, use of accommodations, and use of services to academic success in undergraduate juniors and seniors with learning disabilities.]Unpublished Doctoral dissertation ,University of Maryland, College Park.]

Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA). (٢٠٠٤). IDEA, Assistance to States for the Education of Children with Disabilities; Proposed Rule, ٧٠ Fed Reg. ٢٠٠٤, sec. ٦٠٢ (٣٠)

Kotzer, E. & Margalit, M. (٢٠٠٧). Perception of competence: Risk and protective predictors following an e-self-advocacy intervention for adolescents with learning disabilities. European Journal of Special Needs Education, ٢٢,٤٤٣-٤٥٧ .

Lee, S.H., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Soukup, J.H., & Little, T.D. (٢٠٠٨). Self-determination and access to the general education curriculum. The Journal of Special Education, ٤٢(٢), ٩١-١٠٧.

Li, J. Y. (٢٠١٠). Integrating self-determination instruction for youth with reading/learning disabilities .Journal of Reading and Literacy, ٢, ٨٤-٩٢.

Mithaug, D.E. (٢٠٠٣). Explaining what we don't know about self-determination. In: Wehmeyer, M.L., B.H. Abery, Mithaug, D.E. & R.J. Stancliffe. Theory in self-determination. Foundations for educational practice. Springfield, IL: Charles C Thomas Publisher, Ltd .

Mumbardó-Adam, C., Guàrdia-Olmos, J., Giné, C., Shogren, K. A., & Vicente Sánchez, E. (٢٠١٨). Psychometric properties of the Spanish version of the Self-Determination Inventory Student Self-Report: A structural equation modeling approach. American journal on intellectual and developmental disabilities, ١٢٣(٦), ٥٤٥-٥٥٧.

Ortiz, L. D. (٢٠٠٩). A study of self-determination and social skills in adolescents with and without learning disabilities[.Unpublished Master Thesis, Calgary, Alberta.]

Pierson, M. R., Carter, E. W., Lane, K. L., & Glaeser, B. C. (٢٠٠٨). Factors influencing the self-determination of transition-age youth with highincidence disabilities. Career Development for Exceptional Individuals, ٣١(٢), ١١٥-١٢٥.

Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S., & Frith, U. (٢٠٠٣). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. Brain, ١٢٦(٤), ٨٤١-٨٦٥.

Reeve, J. (٢٠٠٢). Self-determination theory applied to educational settings. I: Deci, E.L. & R.M. Ryan (Eds.). Handbook of Self-Determination Theory. Rochester, NY: The University of Rochester Press .

Robert, J., Debeurme, G., & Joly, J. (٢٠١٦). Le développement d'habiletés d'autodétermination: une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire? Éducation et francophonie, ٤٤(١), ٢٤-٤٥.

Rogers, M., & Tannock, R. (٢٠١٣). Are classrooms meeting the basic psychological needs of children with ADHD symptoms? A self-determination theory perspective. Journal of attention disorders, ٢٠١X, Vol XX(X) ١ –٧ .DOI: ١٠,١١٧٧/١٠٨٧٠٥٤٧١٣٥٠٨٩٢٦

Ryan, R., & Deci, E. (٢٠٠٠). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, ٥٥(١), ٦٨–٧٨ .

Salt, E., & Jahoda, A. (٢٠٢٠). Comparing everyday autonomy and adult identity in young people with and without intellectual disabilities. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities .https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/١٠,١١١١/jar.١٢٧٥١

Shogren, K. A., Bovaird, J. A., Palmer, S. B., & Wehmeyer, M. L. (٢٠١٠). Examining the development of locus of control orientations in students with intellectual disability, learning disabilities, and no disabilities: A latent growth curve analysis. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, ٣٥, ٨٠-٩٢.

Shogren, K. A., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., & Pressgrove, C. L. (٢٠٠٦). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. The Journal of Positive Psychology, ١(١), ٣٧–٥٢ .

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Little, T. D., Garner, N., & Lawrence, M. (٢٠٠٧). Examining individual and ecological predictors of the self-determination of students with disabilities. Exceptional Children, ٧٣(٤), ٤٨٨-٥١٠.

Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Little, T.D., Forber-Pratt, A.J., Palmer, S.B. & Seo, H. (٢٠١٧). Preliminary validity and reliability of scores on the Self-Determination Inventory: Student Report Version. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, ٤٠(٢), ٩٢-١٠٣.

Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B. & Paek, Y. (٢٠١٣). Exploring personal and school environment characteristics that predict self-determination. Exceptionality, ٢١(٣), ١٤٧–١٥٧ .

Tabun, K. (٢٠١٩). ADHD College Students' Self-Perceptions of the Factors of Self-Determination Theory on Their College Performance.]Unpublished Doctoral dissertation, Widener University.]

The Ministry of Education in the Arab Republic of Egypt. (٢٠١٥). Law No. (٤٢) dated ٠٢/٠١/٢٠١٥ regarding the admission of pupils with minor disabilities into public education schools. The Ministry of Education in the Arab Republic of Egypt.

Trainor, A. A. (٢٠٠٥). Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. Journal of Learning Disabilities, ٣٨(٣), ٢٣٣–٢٤٩ .

Walker, H. M., Calkins, C., Wehmeyer, M. L., Walker, L., Bacon, A., Palmer, S. B., ... & Abery, B. H. (٢٠١١). A social-ecological approach to promote self-determination. Exceptionality, ١٩(١), ٦-١٨.

Wehmeyer, M. (٢٠٠٤). Beyond self-determination: Causal agency theory. Journal of Developmental and Physical Disabilities, ١٦(٤), ٣٣٧–٣٥٩ .

Wehmeyer, M. L. (١٩٩٦). A self-report measure of self-determination for adolescents with cognitive disabilities. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, ٣١, ٢٨٢ – ٢٩٣.

Wehmeyer, M. L. (٢٠٠٥). Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining meanings and misinterpretations. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, ٣٠(٣), ١١٣–١٢٠ .

Wehmeyer, M. L. (٢٠٠٦). Issues in self-determination and transition planning. DDD Express, ١٧(٣), ١, ٨ .

Wehmeyer, M.L. (٢٠١٥). Framing the future: Self-determination. Remedial and Special Education, ٣٦(١), ٢٠-٢٣ .

Wehmeyer, M. L., & Garner, N. W. (٢٠٠٣). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, ١٦(٤), ٢٥٥-٢٦٥ .

Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (١٩٩٥). The Arc's self-determination scale. Silver Springs, MD: The Arc of the United States .

Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (١٩٩٦). Essential characteristics of selfdetermined behavior of individuals with mental retardation. American Journal on Mental Retardation, ١٠٠(٦), ٦٣٢-٦٤٢ .

Wehmeyer, M. L., Abery, B., Mithaug, D., & Stancliffe, R. (٢٠٠٣). Theory in self determination: Foundations for educational practice. Springfield, IL: Charles Thomas Publisher.

Wehmeyer, M., Agran, M., Hughes, C., Martin, J., Mithaug, D., & Palmer, S. (٢٠٠٧). Promoting self-determination in students with developmental disabilities. New York: The Guilford Press.

Williams-Diehm, K., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J., & Garner, N. (٢٠٠٨). Self-determination and student involvement in transition planning: A multivariate analysis. Journal on Developmental Disabilities, ١٤, ٢٧-٣٩.

Wong, P. K. S., & Wong, D. F. K. (٢٠٠٨). Enhancing staff attitudes, knowledge and skills in supporting the self-determination of adults with intellectual disability in residential settings in Hong Kong: A pretest-posttest comparison group design. Journal of Intellectual Disability Research, ٥٢(٣), ٢٣٠–٢٤٣ .

World Health Organization. (٢٠١٨). International classification of diseases, ١١th revision (ICD-١١). ICD-١١ is here. Geneva: World Health Organization

The Effectiveness of Crisis Management Programs: Saudi Universities' Preparedness, Response, and Recovery During COVID-19

إعداد

د. سامي بن غزاي السلمي

أستاذ الإدارة التربوية المساعد
بالجامعة الإسلامية

د. كوثر خلف حامد الحجوج

أستاذ الإدارة التربوية المساعد
بجامعة نجران

DOI: 10.36046/2162-000-005-008

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد خصائص إدارة الأزمات في الجامعات السعودية والتحديات التي تقابلها الجامعات، وكذلك التوصيات في ظل أزمة وباء كورونا المستجد كوفيد-١٩.

استخدمت هذه الدراسة التصميم النوعي، وبروتوكول التحليل الانشائي؛ بينما تعتمد على الإطار النظري السابق تعريفه في أدبيات (Zdziarsky et al. ٢٠٠٧)، وتخلص الدراسة إلى ترسيخ بروتوكولات الوقاية والتخفيف والاستعداد كفرص للجامعات السعودية نحو استهداف برامج إدارة أزمات فعّالة ومعاصرة.

وأخيراً، لقد تم تحديد موضوعات إدارة الأزمات في الجامعات السعودية وحصرها في ثلاثة فئات: الخصائص، التحديات والتوصيات. وبصفة خاصة، فإن خلايا الصف الاول لمصفوفة(Zdziarsky et al. ٢٠٠٧) والمتضمنة لـ (الوقاية – تخفيف الآثار والاستعداد)، لقد تم تحديدها على أنها تتمثل في تحديات وفرص لبرامج إدارة الأزمات للجامعات السعودية، أما خلايا الصف الثاني فتمثل التعافي والاستجابة وتعتبر ضمن خصائص الوضع الراهن بمجرد اتخاذ قرار بشأن برنامج إدارة الأزمات اللازمة.

Introduction

The current Covid-١٩ crisis has created major challenges for higher education institutional planning and management (see, e.g. Cheema-Fox et al. ٢٠٢٠; Choudhury et al, ٢٠٢٠). Higher education institutions are large and complex structures that are by definition not immune from crises (Terziev and Nichey, ٢٠١٧). Universities are in fact vulnerable to many types of crises, including natural disasters and human-created incidents (Trachtenberg, ٢٠١٩). Guillotin et al. (٢٠١٦) explain that disasters such as hurricanes and terrorist attacks have alerted university leaders about the various dangers associated with natural and manmade disasters. Universities in all parts of the world face a critical situation of being besieged by the COVID-١٩ pandemic, which is causing education to halt. Schools and universities are closed. Classes have been cancelled. Students have been sent home. Conferences and other special events have been postponed (Arthur & Wagner, ٢٠٢٠) .

Garcia (٢٠١٥) contend that studying crisis-management systems has become an important phenomenon in university campuses. A large amount of research offers various perspectives on how universities can better respond to and recover from campus emergencies (see, e.g. Coombs, ١٩٩٩; Zdziarski et al., ٢٠٠٧). It is clear that the existing emergency notification systems presently in place at educational institutions cannot be guaranteed to function perfectly (see, e.g., Han et al., ٢٠١٥; Mitroff et al. ٢٠٠٦). Many universities have excellent written plans published on their websites or stored on a shelf in a department office. However, as pointed out by authors such as Barnowski (٢٠١٧), the mere existence of such written plans does not guarantee that such plans can actually be implemented or will have any practical value during a genuine crisis. Han et al. (٢٠١٥) claim that members of staff rarely discuss or practice those plans, the real performance requirements are not effectively communicated, and data are often not shared during emergencies. At least part of the difficulty stems from over-reliance upon cell phone calls, text messaging, and other types

of electronic notification systems. According to Moerschell and Novak (٢٠٢٠), universities face challenges when planning activities before, during, and after crises. These authors assumed that there are three stages to any crisis, and their data indicate the complexity of critical events while also emphasizing the urgent need for attention .

In the light of the preceding, the objective of this study is to identify characteristics, challenges, and recommendations of Saudi universities crisis management programs amid the COVID-١٩ pandemic. The qualitative design of this study allows for an open-ended data collection instrument that is: [١] defined by a semi-structured interview process, [٢] qualified by the research questions, and [٣] instructed by a thematic analysis protocol. As opposed to a strictly inductive study where themes are determined based on a context-free data analysis, this study's choice of the available and predefined theoretical framework developed in (Zdziarsky et al. ٢٠٠٧) allows qualitative analysis and theme generation to be carried out within the well-preconceived context of crisis management. Ultimately, Saudi universities crisis management themes were generated and reported in three categories: characteristics, challenges, and recommendations.

This introduction section to the study concludes with the following research questions :

RQ (١): What are the characteristics of Saudi universities crisis management programs (the status-quo)?

RQ (٢): What are the challenges facing Saudi universities crisis management programs?

RQ (٣): What are the recommendations for Saudi universities crisis management programs?

The rest of the study proceeds as follows: literature review, qualitative study, and concluding remarks. A note in order, however, this study relies heavily on the literature developed in Zdziarski et al., (٢٠٠٧) since such

literature exclusively defines the theoretical framework under which this qualitative study is designed and reports its findings .

Literature Review

The term "crisis management" is used by various disciplines, including education, administration, communications, and psychology (Mirvis, ٢٠٢٠). Stalerio (٢٠٢٠), Fearn-Banks (٢٠١١), and Mitroff and Anagnos (٢٠٠١) described a crisis as an event with a potentially negative outcome affecting the whole organization. In terms of managing the COVID-١٩ crisis, Illanes et al. (٢٠٢٠) stated that universities are having difficulties coping with it. Even though no students are currently attending campuses in Saudi Arabia, COVID-١٩ has brought many problems. University employees, including faculty members and facilities staff, are concerned about the future of research projects, admissions, and faculty recruitment. In addition, many students have urgent questions about academic credits and scholarships. In short, universities have found themselves faced with a crisis that requires many decisions to be made and communicated to the students and staff. However, relevant to higher education, Zdziarski (٢٠٠٦) defined a campus crisis as "a major occurrence, often unexpected, that disrupts the institution's education mission and threatens its financial resources." (p. ٥) .

Bevins et al. (٢٠٢٠) established three broad epidemiological and public health scenarios. In the first scenario (virus contained), COVID-١٩ is contained within the next three months. In the second scenario (virus recurrence), containment will take several more months. In the final scenario (pandemic escalation).

Bevins et al. (٢٠٢٠) examined various ways in which the COVID-١٩ crisis could play out for educational institutions depending on these different scenarios (Part ١). They then suggested how institutions could respond to and cope with the unfolding conditions (Part ٢). In the first scenario, Part ١ has implications for teaching and learning. For instance, most students will complete the current semester through online learning,

and the ٢٠٢٠ graduations will be virtual. Study-abroad programs will be affected and might not resume in the near future. The implications for students will be related to enrollment, equity, and the learning experience. Students and faculty will both struggle with online coursework. Regarding implications for faculty and staff, faculty will have to develop online courses. According to Bevins et al., universities can best address this situation by focusing on the needs of students and supporting their faculty and staff in whatever ways possible.

Zdziarski et al. (٢٠٠٧) created the crisis management cycle (Figure ١), which presents the management cycle as involving four phases: (a) migration and prevention, (b) preparedness, (c) response, and (d) recovery

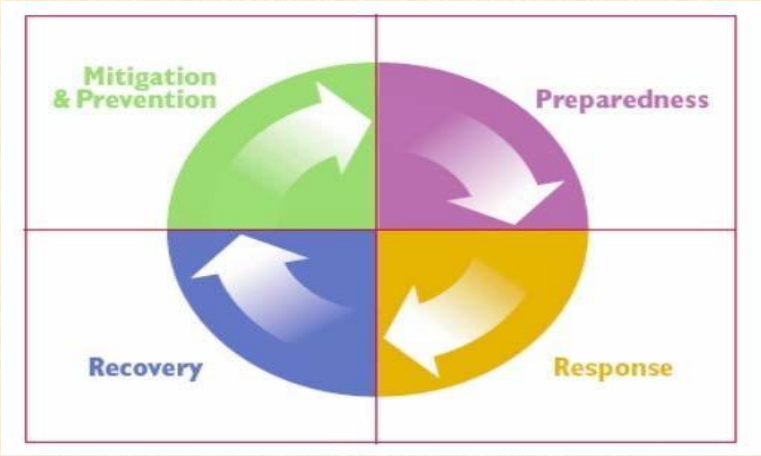


Figure ١. Zdziarski et al's (٢٠٠٧) crisis management cycle.

These phases require a systematic response from the educational institutions to address the unexpected and dangerous spread of COVID-١٩. A college campus may face multiple incidents at any given time .

Valackiene (٢٠١١) also created a model for analyzing crisis management. According to Valackiene (٢٠١١), the crisis management can be conceptualized as consisting of three steps: (a) The preparation of a crisis situation prevention program; (b) efficient corporate

communication; and (c) employee socialization, individualization, and adaptation, as well as managing the effects of discomfort.

A handful of available research has been conducted to explore the COVID-١٩ crisis management in higher education institutions, such as Wang et al .(٢٠٢٠) .

Wang et al. (٢٠٢٠) investigated the response of Chinese universities to the COVID-١٩ epidemic. These authors found that Chinese universities have been successfully managing the crisis by adopting many strategies. These have included such activities as the following: (a) obtaining support from alumni resources collected for the affected Hubei province; (b) innovating with online education models; (c) implementing online educational network platforms so that faculty members can conduct online lectures with systematic training and technical support; (d) opening up teaching platforms without charge, and (e) sharing high-quality course resources. In addition, Chinese universities have been using their research teams to obtain technical solutions, such as developing a coronavirus-detection kit. On the other hand, this study found that Chinese universities face problems that affect their ability to manage the crisis. These problems included all of the following: (a) the risk of infection to researchers and student medical rescue teams; (b) infection of faculty members and students; (c) problems in applying information technology to give online lectures; and (d) inequality in educational opportunities for students who live in remote and rural areas.

Chema-Fox et al. (٢٠٢٠) identified major theories of crisis management including crisis management strategy, crisis management model, crisis management planning, contingency planning, business continuity planning, structural-functional theory, diffusive innovation theory, apologetic crisis management, crisis leadership, unequal human capital, and social media crisis management. Though not all theories are particularly relevant for institutions of higher education, the contemporary

literature seems to relate large institutions to planning and contingency theories (see, e.g., Rock, ٢٠٢٠; Salterio, ٢٠٢٠).

Significant research has been conducted so as to provide some insight into crisis management in higher education, such as that of Al Oraifan and Al-Tarawneh (٢٠١٩), Barnowski (٢٠١٧), Garcia (٢٠١٥), Bates (٢٠١٥), Burrell (٢٠٠٩), and Kelsay .(٢٠٠٧)

Al-Oraifan and Al-Tarawneh (٢٠١٩) studied attempts to identify the realities of administrative crisis management in Kuwaiti universities. The study sample was comprised of ٢٠ faculty members who held managerial positions in Kuwaiti universities. Al-Oraifan and Al-Tarawneh used structured interviews. The results showed clear shortcomings in predicting crises before they occur, as well as deficiencies in the methods of managing crises and dealing with them after they occur. The results also showed a lack of clear strategies to deal with crisis management. The participants reported that these weak strategies were essentially random procedures to solve the urgent problems, rather than being appropriate strategies for managing administrative crises in their universities.

Barnowski (٢٠١٧) conducted a qualitative and quantitative research project to discuss the elements and outcomes associated with the lack of emergency preparedness at college campuses. Barnowski concluded that campus emergency preparedness is being severely neglected, and that college campus populations reject active participation in the preparedness process.

Garcia (٢٠١٥) conducted a case study of the State University System of Florida to explore the roles of university presidents and crisis managers before, during, and after crises. The study focused on the perspective of the university presidents and their crisis managers. The sample included six presidents and ١٠ crisis managers, all ١٦ of whom participated in the qualitative interviews. All of the crisis managers defined crises in terms of the impact on students, such as crimes and student deaths. Environmental health and safety employees viewed crises as being more related to the

environment or facilities, such as storms or chemical spills, while emergency management personnel viewed crises more holistically or cross-departmentally, such as a shooter, a hurricane, or a fire.

Bates (٢٠١٥) aimed to identify the role of Mercer University leaders and administrators in facing crises, and the impact of leadership style on the process of managing crises. Bates concluded that effective communication and updating of information between the administrative leaders and different departments played an essential role in successfully and effectively dealing with crises.

Burrell (٢٠٠٩) examined the crisis preparedness of Christian-affiliated colleges and institutions, based on the perspective of the college presidents regarding the ability of their institution to prepare for crises. The study sample consisted of the presidents of ٧٧ institutions. Burrell collected data through the Crisis Management Questionnaire and found that Christian-affiliated institutions were perceived to be well prepared to respond to crises.

Kelsay (٢٠٠٧) conducted a study to determine the reactions of college students during crises that occurred in their universities. The study sample included students from Interlaken University, Bern College, and Luzern University. Kelsay concluded that the students reported being affected by the crises at their universities, which was a reason that motivated them to transfer to another university .

Majority of previous articles discussed the crisis-management situations at different educational institutions in different regions through the quantitative approach, such as Barnowski (٢٠١٧), Bates (٢٠١٥), Burrell (٢٠٠٩), Kelsay (٢٠٠٧), and Wang et al.(٢٠٢٠) .

This literature review section concludes by highlighting a possible contribution for this study. Though the vast majority of the contemporary literature focuses on crisis management analysis, few studies treated the subject qualitatively by investigating the matter directly while collecting hands-on facts from participants. This study fills this gap and explores the

realities of Saudi universities crisis management program amid the COVID-١٩ global pandemic while entertaining a qualitative design that allows for an open-ended data collection instrument that is: [١] defined by a semi-structured interview process, [٢] qualified by the research questions and the theoretical framework developed in (Zdziarsky et al., ٢٠٠٧), and [٣] instructed by the thematic analysis protocol identified in (Braun and Clarke, ٢٠٠٦) .

Qualitative Study

The most discerning feature of this qualitative study design is "inquiring into the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem" (Creswell, ٢٠٠٧; p. ٣٧). Creswell (٢٠٠٧) notes that "Qualitative researchers tend to collect data in the field at the site where participants' experience the issue or problem under study" (p. ٣٧). To adhere to this principle of qualitative study design, the author approached decision makers of crisis management programs in Saudi Arabian universities to gather in-depth information about their understandings, perceptions, and impressions.

Approach to qualitative analysis:

As opposed to a strictly inductive study where themes are determined based on a context-free data analysis, this study's choice of the available and predefined theoretical framework developed in (Zdziarsky et al. ٢٠٠٧) allows qualitative study analysis and theme generation to be carried out within the well-preconceived context of crisis management. This approach to qualitative data analysis is consistent with this study's research questions that revolve around Saudi universities' sets of characteristics, challenges, and recommendations. In fact, the theoretical framework of (Zdziarsky et al., ٢٠٠٧), which is conceptualized after a two-by-two optimal matrix provides an innocuous platform for this study's research questions. This is because the matrix identifies optimal characteristics of university crisis management against which the current status of Saudi

universities crisis management programs can be benchmarked and based on which challenges and recommendations can be readily determined. In this fashion, this study's choice of the approach to qualitative analysis allows for flexibly interpreting data and sorting it within the three broad themes while investigating the perceptions, views, and opinions of Saudi universities' crisis management decision makers. Moreover, this study adheres to a semantic analysis, which strictly focuses on the explicit context and stated contents. This is as opposed to a latent approach where the focus is on implicit subtext, meanings, revelations, and underlying assumptions. Furthermore, this choice of the approach further accommodates a deductive test of the optimal scenario developed in (Zdziarsky et al. ٢٠٠٧) .

Data Collection:

The objective of this study is to identify characteristics, challenges, and recommendations of Saudi universities crisis management programs amid the COVID-١٩ pandemic. The qualitative design of this study allows for an open-ended data collection instrument that is: [١] defined by a semi-structured interview process, [٢] qualified by the research questions and the theoretical framework developed in (Zdziarsky et al., ٢٠٠٧), and [٣] instructed by the thematic analysis protocol identified in (Braun and Clarke, ٢٠٠٦) .

Participants and sampling strategy:

The study employs a purposive strategy to sampling whereby direct engagements are administered between the author and individual participants. The selection process of Saudi universities crisis management decision makers participating in this study purposively entertains a set of three rules: [١] the decision maker has to be directly involved in authorizing and activating crisis management programs; [٢] the decision maker has to be holding a senior and permanent management position with a clearly defined line of authority over the design and delivery of crisis management

programs; and [٣] different participating decision makers are affiliated on a one-to-one basis with different Saudi universities and institutions of higher education. Whereas the first couple of selection rules are choice criteria, the third rule is a condition that allows for a dataset that is more representative and information-rich. In this regard, this study is consistent with Patton's (٢٠٠٢) logic of purposive sampling where a wealth of information on the research topic is collected at relevant subjects .

The author identified eighteen decision makers and contacted them via phone during the formal work hours requesting their voluntary participation in a one-to-one phone interview regarding the status-quo of crisis management programs amid COVID-١٩. Ultimately, fourteen decision makers agreed to participate in the study with the objective of sharing their experiences, impressions, and perceptions on the subject .

Ethical conduct and phone interview process:

Phone interviews were conducted on prearranged basis and mutually agreed upon hour and day in a fashion that takes consideration of the time availability and preferences of the participants. Three days before the phone interview, a study brief is sent to the participant's e-mail to confirm the interview and clarify that the participant is free to withdraw at absolutely any time during the interview should he /she wishes to do so. The twelve participants agreed to have their phone interviews recorded and transcribed. All data collected were stored in an encrypted computer and saved to a security-protected file .

The semi-structured interviews were carried out under the guidance of this study's research questions, predefined theoretical framework developed in (Zdziarsky et al., ٢٠٠٧), and thematic analysis protocol identified in (Braun and Clarke, ٢٠٠٦). Wherever possible and appropriate, the author encouraged participants to express their perceptions and expand on their experiences and views regarding the characteristics of Saudi universities crisis management programs along with related challenges and recommendations .

Qualitative analysis and results:

This study analyzed data inductively and reports results following the protocol developed in (Braun and Clarke, ٢٠٠٦). The protocol is made up of six steps: formalization, coding, generating themes, reviewing themes, defining themes, and writing up. Toward this end, this study's phone interviews were transcribed while taking initial notes guided by the research questions. This is followed by highlighting a variety of phrases for every interview and identifying corresponding, matching, and recurring codes where the cardinality of the set of codes increased within and among interviews. Patterns were then identified among defined codes, and themes were generated and reported in three categories: [١] characteristics of Saudi universities' crisis management programs, [٢] challenges facing Saudi universities' crisis management programs, and [٣] recommendations for Saudi universities' crisis management programs. The three broad categories are instructed by the study's three research questions and the crisis management theoretical framework developed in (Zdziarski et al., ٢٠٠٧). Most notably, though the first row cells of Zdziarsky et al.'s (٢٠٠٧) matrix (prevention-mitigation, and preparedness) were identified as challenges and opportunities for Saudi universities crisis management programs, the second row cells of recovery and response were characteristics once the necessary crisis management program was decided upon.

Characteristics of Saudi universities crisis management programs: The Status-quo

– Reactive and supported top-down: Information is detailed and continuously updated

The vast majority of participants recognized that crisis management programs across Saudi universities are reactive in nature. This is as opposed to proactive. The reactive nature of the programs, though employ detailed and up-to-date information, is not optimally preventive unless the same crisis repeats. However, once the reactive program is decided upon top-down, regular tools of monitoring and control are strictly entertained.

Overall, response and recovery efforts and interventions were highly regarded.

- **Programs are well-coordinated: Responsibilities are clear and understood**

All participants agree that once necessary crisis management tools are authorized, the tools including priorities, purpose, principles, and objectives are generally comprehensive, well-coordinated and clearly communicated and understood. By comprehensive, participants meant that all element to activate and operate crisis management tools are pre-defined, refined, information updated, and scaled up or down when necessary. Furthermore, communication is perhaps the most important element in university crisis management programs (Bates, ٢٠١٥). In this regard, Saudi universities' crisis management team members are vividly communicated, educated and actively involved.

- **Adequacy of measures and resources: Information technology and resource availability**

Almost all participants concur that authorized crisis management programs enjoy a wealth of financial, human, and technological resources that are necessary to measure, document, and report key performance indicators and progress indices. The adequacy of resources is crucial for monitoring and observing incidents and developments, which is pivot for standard university crisis management programs (Garcia, ٢٠١٥).

Challenges Facing Saudi Universities Crisis Management Programs: The Obstacles

– Prevention, not Reaction: The Realm of Risk Management

All participants expressed that the major challenge facing current Saudi universities crisis management programs is the difficulty in strategically incorporating effective risk management programs, which are a necessity in undertaking proactive measures instructed by early detection

programs and identifying and quantifying potential hazards and risk factors and formulating the adequate, mitigating and preventive policies means.

- **Scenario analysis: Emergency preparation**

Most participants identified the lack of scenario planning or sensitivity analysis as a major challenge facing current Saudi universities crisis management programs. Absent scenario planning, a great deal of crisis preparedness is lost because the probability distribution governing likely crises is simply missing. Furthermore, scenario planning goes a long way with efficient allocation of resources and responsibilities. Using the laws of probability when planning for potential events and incidents accommodates a multidisciplinary and much-needed algorithm for managing and overcoming crises .

- **Comprehensive strategy for crisis management: Strategic planning of vital resources and functions**

Most participants mentioned as a challenge, the development of a comprehensive crisis strategy as part of the annual budget. Indeed, a comprehensive crisis strategy is essential in determining all possible emergency sources and available resources. The comprehensive strategy is also indispensable when establishing standards, conducting variance analysis, exercising responsibility management, and measuring crisis performance (Lerbinger, ٢٠١٢).

- **Centralized decision making: The epidemic of hierarchy**

Many participants identified as a challenge, how to introduce decentralization and responsibility management programs into the rather central Saudi university systems. Decentralization allows for autonomy and responsibility centers. Flat organizations accommodate by definition empowering college deans and middle level managers to make more relevant and realistic decisions because of their proximity to the facts and data .

Recommendations for Effective Saudi Universities' Crisis Management Programs: The Future

– Proactive: prevention, mitigation, and preparedness

All participants have expanded on the issue of proactive vs reactive. Though, this issue is less pronounced in the current COVID-١٩ crisis. Having a crisis management system and strategy that allow for mitigation and preparedness won't be considered a luxury in the immediate future.

– Comprehensive and multidisciplinary approach to crisis management

Participants identified the need for future crisis management programs to be multidisciplinary and comprehensive in the sense of incorporating many inputs from various disciplines including management, economics, inferential statistics, and decision science. The particular contributions of probability theory and scenario analysis were repeatedly cited .

– Crisis circles and task force

Though decentralization is identified as a challenge to be faced by modern Saudi universities crisis management programs, participants referred to the indispensability of having university-wide crisis task force a mechanism for coordination, idea generation, and transferring experience and know-how.

– Crisis team: skills and development

Many participants spoke about the importance of having continuous training and education programs for the crisis management team members across departments and administrations. The training should focus on problem solving and quantitative analysis.

– Generally accepted crisis terminology and proper documentation of experience

Some participants repeatedly referred to the significance of the standard use of generally accepted and well-defined crisis terminology

along with the detailed documentation of any incident where crisis management was considered necessary. This may be exceptionally valuable when planning actions, resources, and decisions for any future crisis experience.

Concluding Remarks and Limitations

This study investigated the reality of Saudi universities' crisis management programs amid the COVID-١٩ crisis. The qualitative design of this study allowed for an open-ended data collection instrument defined by a semi-structured interview process and thematic data analysis. The study employed a purposive strategy to sampling whereby direct engagements are administered between the author and individual participants. The study therefore analyzed data inductively and reports results where codes were defined, patterns were identified, and themes were generated and reported in three categories instructed by the research questions: characteristics, challenges, and recommendations. Toward this end, though the first row cells of Zdziarsky et al.'s (٢٠٠٧) matrix (prevention-mitigation, and preparedness) were identified as challenges and opportunities for Saudi universities crisis management programs, the second row cells of recovery and response were characteristics once the necessary crisis management program was decided upon. This study, however, is limited by the qualitative design, the thematic analysis, the semantic approach, the purposive sampling, and the choice of qualitative deduction .

References

Al Oraifan, A., & Al-Tarawneh, I. (٢٠١٩). The reality of administrative crises management in Kuwaiti universities from the point of view of faculty members. Journal of Jordanian Educational Sciences ٣, ١٦٣-١٨٤.

Bates, J. (٢٠١٥). University leaders' response to crisis on campus. (Publication No. ٣٦٦٢٧٦٦) [Doctoral dissertation, Mercer University], UMI Dissertations Publishing.

Burrell, S. M. (٢٠٠٩). An examination of crisis preparedness of Christian-affiliated institutions of higher education (Publication No. ٣٣٨٦٣٠٨) [Doctoral dissertation, Mississippi State University], ProQuest Dissertations Publishing.

Cheema-Fox, Alexander and LaPerla, Bridget Realmuto and Serafeim, George and Wang, Hui, Corporate Resilience and Response During COVID-١٩ (June ٢٣, ٢٠٢٠). Harvard Business School Accounting & Management Unit Working Paper No. ٢٠-١٠٨, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=٣٥٧٨١٦٧ or http://dx.doi.org/١٠,٢١٣٩/ssrn.٣٥٧٨١٦٧

Choudhury, Prithwiraj and Koo, Wesley W and LI, Xina, Working (From Home) During a Crisis: Online Social Contributions by Workers During the Coronavirus Shock (April ١, ٢٠٢٠). Harvard Business School Technology & Operations Mgt. Unit Working Paper No. ٢٠-٠٩٦, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=٣٥٦٠٤٠١ or http://dx.doi.org/١٠,٢١٣٩/ssrn.٣٥٦٠٤٠١

Creswell, J. W. (٢٠٠٧). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Thousand Oaks, NY: SAGE.

Garcia, B. D. (٢٠١٥). Crisis leadership: The roles university presidents and crisis managers play in higher education: A case study of the state university system of Florida (Publication No. ٢١٨٠) [Doctoral dissertation, Florida International University. https://digitalcommons.fiu.edu/etd/٢١٨٠. DOI: ١٠,٢٥١٤٨/etd. FIDC٠٠٠١٢٠

Guillotin, Bertrand and Mangematin, Vincent and Minto, Niall and Burton, Richard M and Sharkey Scott, Pamela, Strategic Internationalization and Competitive Alignment (October ١٠, ٢٠١٦). EFMD's Research Conference, Barcelona October ١٠-١١, ٢٠١٦.,

Fox School of Business Research Paper No. ١٧-٠٣٢, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=٣٠١٨٥٦٢

Han, W., Ada, S., Sharman, R., & Rao, H. R. (٢٠١٥). Campus emergency notification systems: An examination of factors affecting compliance with alerts. MIS Quarterly, ٣٩(٤), ٩٠٩-٩٢٩.

Kelsay, L. (٢٠٠٧). After math of crisis: How colleges respond to prospective students. Journal of College Admission. ١٩٧, ٦-١٣.

Lerbinger, O. (٢٠١٢). The crisis manager: Facing disasters, conflicts, and failures (٢nd ed.). New York, NY: Routledge.

Mirvis, Philip, Reflections: US Coronavirus Crisis Management--Learning from Failure Donald Trump and More, January-April ٢٠٢٠ (May ١٢, ٢٠٢٠). Journal of Change Management ٢٠٢٠, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=٣٥٩٩٥٠١ or http://dx.doi.org/١٠,٢١٣٩/ssrn.٣٥٩٩٥٠١

Mitroff, I. I. (٢٠٠٤). Crisis leadership: Planning for the unthinkable. Hoboken, NJ: Wiley .

Mitroff, I. I. (٢٠٠٥). Why some companies emerge stronger and better from a crisis: ٧ essential lessons for surviving disaster. New York: Amacom.

Mitroff, I. I., & Anagnos, G. (٢٠٠١). Managing crises before they happen. New York: Amacom .

Mitroff, I. I., & Pearson, C.M. (١٩٩٣). Crisis management: A diagnostic guide for improving your organization's crisis-preparedness. New York: Jossey-Bass .

Mitroff, I. I., Pearson, C. M., & Harrington, L. K. (١٩٩٦). The essential guide to managing corporate crises: A step-by-step handbook for surviving major catastrophes. New York: Oxford University Press.

Muffet-Willett, S. L. (٢٠١٠). Waiting for a crisis: Case studies of crisis leaders in higher education. (Publication No. ٣٤٣٧٨٣٩) [Doctoral dissertation, University of Akron]. UMI Dissertations Publishing.

Muffet-Willett, S. L., & Kruse, S. D. (٢٠٠٨). Crisis leadership: Past research and future directions. Journal of Business Continuity & Emergency Planning, ٣(٣), ٢٤٨-٢٥٨.

Rock, Edward B., For Whom is the Corporation Managed in ٢٠٢٠? The Debate over Corporate Purpose (May ١, ٢٠٢٠). European Corporate Governance Institute - Law Working Paper No. ٥١٥/٢٠٢٠, NYU School of Law, Public Law Research Paper No. ٢٠-١٦, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=٣٥٨٩٩٥١ or http://dx.doi.org/١٠,٢١٣٩/ssrn.٣٥٨٩٩٥١

Salterio, Steven E., Accounting for the Unaccountable – Perspectives on the Economic Effects of the Coronavirus ١٩ Pandemic (April ١٧, ٢٠٢٠). Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=٣٥٨١٢٤٣ or http://dx.doi.org/١٠,٢١٣٩/ssrn.٣٥٨١٢٤٣

Terziev, Venelin and Nichev, Nikolay, Research of the Communication and Organization Management Competences of the Cadets During Their Military Professional Training (March ٢٩, ٢٠١٧). ٣rd International Conference on Advanced Research in Business and Social Sciences ٢٠١٧ ٢٩th to ٣٠th March, ٢٠١٧, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=٣١٥٣٤٦٨ or http://dx.doi.org/١٠,٢١٣٩/ssrn.٣١٥٣٤٦٨

Trachtenberg, Ben, The ٢٠١٥ University of Missouri Protests and their Lessons for Higher Education Policy and Administration. ١٠٧ Kentucky Law Journal ٦١ (٢٠١٨-٢٠١٩), University of Missouri School of Law Legal Studies Research Paper No. ٢٠١٨-٢٧, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=٣٢١٧١٩٩

Wang, C., Cheng, Z., Yue, X., & McAleer, M. (٢٠٢٠). Risk management of COVID-١٩ by universities in China. Journal of Risk and Financial Management, ١٣, ٣٦. https://١٠,٣٣٩٠/jrfm١٣٠٢٠٠٣٦.

Zdziarski, E. L. (٢٠٠١). Institutional preparedness to respond to campus crises as perceived by student affairs administrators in selected NASPA member institutions. (Publication No. ٣٠٣٣٩٠٦) [Doctoral dissertation, Texas A&M University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Zdziarski, E. L. (٢٠٠٦). Crisis in the context of higher education. In K.S. Harper, B.G. Paterson, & E.L. Zdziarski (Eds.), Crisis management: Responding from the heart (pp. ٣-٢٤). Washington, DC: NASPA .

Zdziarski, E. L., Rollo, J. M., & Dunkel, N. W. (٢٠٠٧). The crisis matrix. In E.L. Zdziarski, Dunkel, N.W., Rollo, J.M., & Associates (Eds.), Campus crisis management: A comprehensive guide to planning, prevention, response, and recovery (pp. ٣٥-٥١). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

المناداة والقائمون بها في حياة النبي صلى الله عليه وسلم *

إعداد

د. أحمد بن علي بن عبد العزيز الربعي

أستاذ التاريخ المساعد
بالجامعة الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-005-009

* مشروع بحث ممول من قبل عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى إبراز دراسة مهمة المناداة في عصر النبي ﷺ وأهدافها، والمدلولات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والعسكرية للنداء، وتحديد أسماء المنادين الذين صرحت بهم كتب السنة ومصادر السيرة النبوية واختيار النبي ﷺ لهؤلاء الصحابة دون غيرهم لأداء النداء بصوت مرتفع، وإيصال بلاغ النبي ﷺ إلى أكبر قدر من السامعين، والأدوار التي قاموا بها، وهل كانت وظيفة أم حاجة مؤقتة، إضافة إلى بيان أنواع المناداة في السلم والحرب، وماهية كل نوع، وإبراز مهمة المناداة وأهميتها كوسيلة إعلامية للتواصل بين الحاكم والمحكوم، وأثر المنادين ودورهم في البلاغ والبيان عن رسول الله ﷺ.

الكلمات المفتاحية: (المناداة، المنادون، أنواع المناداة، مهمة المناداة، وسيلة إعلامية، أثر النداء).

مقدمة البحث

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فإن مشروع بحث المناداة والمنادون لرسول الله صلى الله عليه وسلم يهدف إلى دراسة وظائف وأدوار شخصيات من الصحابة الكرام استعملهم النبي ﷺ واختارهم دون غيرهم لأداء وظائف متعددة، في مواقف معينة، للنداء بصوت مرتفع، وإيصال بلاغ النبي صلى الله عليه وسلم إلى أكبر قدر من السامعين، في محاولة لإبراز مهمة المناداة وحصر المنادين، وأسس اختيارهم، وطبيعة المهام التي تم تكليفهم بها، والأثر المصاحب لتلك النداءات، وربط هذا العمل بأنها الوسيلة الإعلامية المتاحة في ذلك العصر، وقد جعلت البحث تحت عنوان:

((المناداة والقائمون بها في حياة النبي ﷺ دراسة تاريخية))

ووضعت خطة لمشروع هذا البحث تتكون من مقدمة وتمهيد وأربعة مباحث، وخاتمة، وقائمة بالمصادر والمراجع، على النحو التالي:

المقدمة: وفيها نبذة عن مفهوم البحث وخطته.

التمهيد: وفيه طرح للمناداة وتعريفها، ووظيفتها قبل الإسلام.

المبحث الأول: المنادون من الصحابة رضي الله عنهم بالتصريح أو الإبهام.

المبحث الثاني: مهمة المناداة في حياة النبي ﷺ، وأسس اختيار المنادين.

المبحث الثالث: تكليف المنادين بالمهام الشرعية، والعسكرية والسياسية، والاجتماعية.

المبحث الرابع: أثر المناداة على المجتمع وردود الأفعال من الرعية.

الخاتمة: وفيها أبرز النتائج للبحث.

ثم قائمة المصادر والمراجع.

ولهذا العمل وأسباب اختياره أهمية ترجع إلى بيان أثر التطور لعملية البلاغ وطرق إيصالها للدولة الإسلامية في عصر الرسول صلى الله عليه وسلم وأخذها بالأساليب

الإعلامية المتاحة، لربط صلة الراعي بالرعية، والتواصل بين الحاكم والمحكوم في إذاعة الأخبار ونشرها، ومدى تقبل المجتمع لهذا النداء والمنادي، وفق شروط وأسس دقيقة مع اختيارات النبي ﷺ لأصحابه في هذه المهمة.

والله أسأل التوفيق إلى سبيله وصراطه المستقيم.

موضوع البحث

مشروع بحث المناداة والقائمون بها ودراسة المناداة وتعريفها، وأهميتها، والشخصيات من الصحابة الكرام الذين استعملهم النبي ﷺ واختارهم دون غيرهم لأداء وظائف متعددة للنداء بصوت مسموع وإيصال بلاغ النبي ﷺ إلى أكبر قدر من السامعين.

مشكلة البحث وأسئلته

١/ما المقصود بالمناداة؟ وما أهدافها؟.

٢/هل اتخذ رسول الله ﷺ منادين بصفات معينة، على وجه دائم، يؤدون أدواراً محددة، كمهمة رسمية؟.

ويتفرع من هذا السؤال أسئلة حول الموضوع منها:

٣/ماهي الصفات التي على أساسها تم اختيار هؤلاء المنادون؟.

٤/هل المنادون هم أنفسهم في كل دور؟.

٥/ما أنواع النداء؟.

٦/هل يمكن حصر هؤلاء المنادون بأسمائهم؟.

٧/كيف يتم الاستدلال على المبهم منهم؟.

حدود البحث

يغطي هذا البحث فترة حياة النبي ﷺ خاصة في العهد المدني.

مصطلحات البحث

تدور مصطلحات البحث حول المناداة وتعريفها في اللغة والاصطلاح وألفاظ المناداة للناس ك: أيها الناس، ويا معشر الأنصار، ويا أصحاب الشجرة، ويا بني فلان، وغيرها.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

١/إبراز مشروع علمي تاريخي موثق من مصادره الأصلية في دراسة مهمة المناداة في عصر النبي ﷺ.

٢/ تحديد أسماء المنادين الذين صرحت بهم كتب السنة ومصادر السيرة النبوية.

٣/ بيان أنواع المناداة في السلم والحرب، والحالات الاجتماعية والعسكرية والسياسية، وماهية كل نوع.

٤/ إبراز مهمة المناداة وأهميتها كوسيلة إعلامية للتواصل بين الحاكم والمحكوم.

٤/ إظهار أثر المنادين ودورهم في البلاغ والبيان عن رسول الله ﷺ.

أهمية موضوع البحث وأسباب اختياره

ترجع أهمية هذا الموضوع إلى عدة أسباب منها:

١/ اتصاله بسيرة النبي ﷺ، التي هي المنهج القويم الذي يحتذى.

٢/ افتقار المكتبة التاريخية على حد علمي لمثل هذه الموضوعات فلم أقف على مرجع أو دراسة علمية تحت هذا المسمى.

٣/ أهمية المناداة في البلاغ عن رسول الله ﷺ في المواقف التي تستدعي ذلك.

٤/ ما يمثله دور المناداة الكبير في البلاغ، وأثر ذلك على الناس يستدعي رصد أحداث المناداة في هذه الفترة.

الدراسات السابقة

لم أقف -على حد علمي- على مرجع أو دراسة أو بحث علمي تحت هذا المسمى.

خطة البحث

خطة مشـــروع هذا البحث تتكون من مقدمة وتمهيد وأربعة مباحث، وخاتمة، وقائمة بالمصادر والمراجع، على النحو التالي:

المقدمة: وفيها نبذة عن مفهوم البحث وخطته.

التمهيد: وفيه طرح للمناداة وتعريفها، ووظيفتها قبل الإسلام.

المبحث الأول: المنادون من الصحابة رضي الله عنهم بالتصريح أو الإبهام.

المبحث الثاني: مهمة المناداة في حياة النبي ﷺ، وأسس اختيار المنادين.

المبحث الثالث: تكليف المنادين بالمهام الشـــرعية، والعســـكرية، والســـياســـية، والاجتماعية.

المبحث الرابع: أثر المناداة على المجتمع وردود الأفعال من الرعية.

الخاتمة: وفيها أبرز النتائج للبحث.

ثم قائمة المصادر والمراجع، وأخيراً فهرس هذا العمل.

منهج البحث

الاعتماد على منهج البحث التاريخي القائم على أسـلوب الوصـف والتحليل، وانتقاء المادة العلمية من مصادرها، والوصول لنتائج ذات قيمة تساهم في تطور وازدهار المجتمع.

من مصادر البحث

سيعتمد الباحث بإذن الله في مشروعه على المصادر والمراجع التي لها علاقة بالبحث:

القرآن الكريم.

كتب الحديث كالصحاح، والمسانيد، والسنن، والمصنفات.

كتب السيرة.

وقد تم التركيز على كتب السيرة لما لها من العلاقة اللصيقة بالأحداث التي صاحبت النداء في غزوات النبي ﷺ وأسفاره.

التمهيد:

المناداة تعريفها ووظيفتها قبل الإسلام

المناداة بصفتها الوسيلة الإعلامية الأبرز لدى العرب فقد جرى استعمالها في مجالات كثيرة في البلاغات، فهي للإبلاغ عن: خبر مهم، أو عن خطر، أو عن وصول ضيف، أو الاستعداد للحرب، وللرحيل، أو العبادات كالحج مثلاً، وتقال لإحضار الغائب، وتنبيه الغافل، والمناداة قرينة لوسيلة الإعلام بالمخاطبات الكتابية، فكلاهما وسائل إعلام مواكبة لتلك الفترة، إلا أن المكاتبات عادة ما تكون لفئات محدودة، وتكون خاصة في المكاتبات الرسمية، حيث أن المجتمع الغالب على أفراده الأمية في القراءة والكتابة، فكانت المناداة الوسيلة الأبرز والأشمل والأبلغ، بحيث يستطيع فهمها كافة الشرائح من الناس.

وتعَرَّف **المناداة لغة** بأنها: مصدر ناديته مناداة ونداء، وأنديت إنداء، وناداهُ مُناداةً أي صاح به، والنداء بكسر النون وضمها، وكل ما ظهر من الأرض فهو نادٍ[١]، والنَدِيّ مجلس القوم ومُتَحَدَّثِهم، وكذلك النَدْوَةُ والنادي والمُنْتَدى، والنادي العشيرة ومنه قوله تعالى: (فَلْيَدْعُ نادِيَهُ) أي عشيرته، والندى: الجود ورجل نَدٍ، أي جواد وسخي، والندى: المطر والبلل[٢]،والعربي يَقُول لصَاحبه نَادِ معي ليَكُون ذَلِك أندى لصوتنا أَي أبعد لَهُ[٣].

والمناداة في الاصطلاح: رفع الصوت وامتداده ليصل للبعيد بما له معنى[٤].

والمناداة تقال في: إحضار الغائب، وتنبيه الحاضر، وتوجيه المعروض، وتفريق المشغول، وتهييج الفارغ[٥].

والفرق بين النداء والدعاء، أن النداء هو: رفع الصوت بما له معنى، ولا يكون بخفضه، ولذلك يقال: ناد معي ليكون ذلك أندى لصوتنا، أي: أبعد له، وأما الدعاء: فيكون برفع الصوت وخفضه يقال: دعوته من بعيد، ودعوت الله في نفسي، ولا يقال ناديته في نفسي[٦].

والفرق بين الصياح والنداء: أن الصياح: رفع الصوت بما لا معنى له ويقال للحيوان، ولا يقال له نداء إلا إذا كان له معنى، والنداء: يقال لما له معنى[٧].

والفرق بين الصوت والنداء: أن الصوت: عام في كل شيء فتقول: صوت الحجر، وصوت الباب، وصوت الإنسان، وأن من الصوت ما ليس بكلام كأصوات البهائم والطيور، وأما النداء: فهو كلام[٨].

وقد عُرِفَت المناداة عند العرب قديماً، وقد اتخذوها الوسيلة الإعلامية الأولى في أقوامهم، والأمثلة في هذا كثيرة جداً، فالحارث بن الحارث الغساني[٩] لما حاربه المنذر بن المنذر بن ماء السماء[١٠]، ملك الحيرة[١١]، كان ينادي بنفسه في جيشه ((يا فتيان غسان من قتل ملك الحيرة زوجته ابنتي هندًا)) فلما سمع ذلك قريبه لبيد بن عمرو الغساني، حمل على المنذر بن ماء السماء الأسود فقتله، ثم انهزم جيش المنذر، فأخذ لبيد رأس المنذر، وأقبل به إلى الحارث، فألقاه بين يديه، فوافق الحارث على تزويج لبيد بابنته[١٢].

وكان الغريب إذا جاء إلى مكة ووقع له ظُلم فيها، نادى في قريش، يا بني فلان، ويا بني فلان، ويذكر ظلامته، ثم يقوم إليه سادات مكة فيأخذوا بحقه ممن ظلمه[١٣].

وكان لعبد الله بن جدعان التيمي[١٤] منادِيَيْن في مكة، سفيان بن عبد الأسود، وأبو قحافة، ينادي الأول كل ليلة بمكة فوق سطح الكعبة: أن هلموا إلى جفنة ابن جدعان هلموا إلى الفَالَوْذَجَ[١٥] بالعسل، والآخر ينادي بأسفل مكة من أراد اللحم والشحم، فليأت دار ابن جدعان[١٦].

ولما أرادت قريش إعادة بناء الكعبة نادى مناديهم: ((لا تدخلوا في بنائها من كسبكم إلا طيباً، لا تدخلوا فيه مهر بغي، ولا بيع ربا، ولا مظلمة أحد من الناس)) [١٧]، وفي هذا إشارة أن قريشاً كان لها منادياً مختصاً بالمناداة، يقوم عليها لأداء بلاغاتهم وإيصال أخبارهم.

وكان لعامر بن الطفيل[١٨] سيد بني عامر ، منادياً ينادي بسوق عكاظ كل عام: هل من راجل فنحمله، أو جائع فنطعمه، أو خائف فنؤمنه[١٩]،

وقد كان النبي ﷺ ينادي في المواقف بنفسه يدعوا الناس إلى الإسلام، فقد روى الدارقطني في سننه عن طارق بن عبد الله المحاربي ، قال: رأيت رسول الله ﷺ مرتين مرة بسوق ذي المجاز وأنا في تباعة أبيعها ، فمر وعليه حلة حمراء وهو ينادي بأعلى صوته: ((يا أيها الناس قولوا لا إله إلا الله تفلحوا)) [٢٠].

وبالجملة فالمناداة بشكلها المنَظم قد اشتهرت عند العرب ولها أشخاصها المعروفون، فاختيارهم يتم بعناية كبيرة، وبأوصاف معينة منها: حسن أدائهم، وارتفاع أصواتهم.

المبحث الأول: المنادون من الصحابة ﷺ بالتصريح أو الإبهام.

استعمل النبي صلى الله عليه وسلم عدداً من الصحابة الكرام رضي الله عنهم لإبلاغ بعض أوامره ونواهيه الخاصة بالدين، أو المتعلقة بالأمور الأخرى كالأوامر العسكرية والسياسية، والشؤون الاجتماعية، أو الأحداث الطارئة وغيرها، سواء كانت البلاغات جماعية، أو لأفراد بعينهم، عن طريق النداء برفع الصوت.

وقد ألمح القرطبي[٢١] في كتابه – الإعلام فيما يجب على الأنام معرفة مولد المصطفى عليه الصلاة والسلام من مبدأ خلقه إلى حين مماته – إلى ذكر جانب من منادي النبي ﷺ، حيث قال: ((فصل: وأما مناديه فالصديق، وعمر، وعلي، وبلال، وأنس، وجابر بن عبدالله، وكعب بن مالك، وأوس بن الحدثان[٢٢]))[٢٣]، ولم أتوصل حسب اطلاعي لمن أشار إلى منادي النبي ﷺ وحاول حصرهم، إلى جانب القرطبي الذي ذكر منهم ثمانية، وقد

أشارت النصوص المبثوثة في كتب السنة، وكتب السيرة إلى أكثر من ذلك محاولاً فيما يلي عرض أسمائهم بقرائن الأدلة التي نصت على ذكر مناداتهم بألفاظها، مبتدئاً بأسماء الخلفاء، ثم على الترتيب الهجائي، على النحو التالي:

١/ أبو بكر الصديق ﷺ:

أحد الذين كلفهم النبي ﷺ بالمناداة، وذلك في موسم الحج، لحديث الترمذي عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: ((بعث النبي ﷺ أبا بكر وأمره أن ينادي بهؤلاء الكلمات، ثم أتبعه علياً، فبينا أبو بكر في بعض الطريق، إذ سمع رغاء ناقة رسول الله ﷺ القصواء، فخرج أبو بكر فزعاً، فظن أنه رسول الله ﷺ، فإذا هو علي، فدفع إليه كتاب رسول الله ﷺ، وأمر علياً أن ينادي بهؤلاء الكلمات، فانطلقا فحجا فقام علي أيام التشريق فنادى: ذمة الله ورسوله بريئة من كل مشرك، فسيحوا في الأرض أربعة أشهر، ولا يحجن بعد العام مشرك، ولا يطوفن بالبيت عريان، ولا يدخل الجنة إلا مؤمن، وكان علي ينادي، فإذا عيي قام أبو بكر فنادى بها)) صححه الألباني (٢٤).

وهذا الموضع هو الوحيد الذي عثرت عليه كان فيه أبو بكر الصديق ﷺ منادياً، ولعل حجه وإمارته على الحج كانت قرينة لذلك والله أعلم.

وفي هذا الحديث اقترن مع اسم أبي بكر الصديق، علي بن أبي طالب، وأبي هريرة رضي الله عنهم، وسيأتي الحديث عن علي وأبي هريرة في أسمائهم.

٢/ عمر بن الخطاب ﷺ:

تردد اسم عمر رضي الله عنه مراراً في مواضع استعمله فيها النبي ﷺ منادياً، في مهام كثيرة ومنها:

مناداته رضي الله عنه في حادثة اعتزال النبي ﷺ نساءه في كما في رواية مسلم وفيها ((قلت: يا رسول الله ، إني دخلت المسجد والمسلمون ينكتون بالحصى، يقولون : طلق

رسول الله ﷺ نساءه، أفأنزل، فأخبرهم أنك لم تطلقهن، قال: نعم، إن شئت ...، فقمت على باب المسجد، فناديت بأعلى صوتي، لم يطلق رسول الله ﷺ نساءه)) [٢٥].

وفي هذا النص استأذن عمر من النبي ﷺ أن ينادي في الناس بعدم طلاق النبي ﷺ لأزواجه، ولم يقتصر على ذلك بل قال: فناديت بأعلى صوتي، حيث بلغ رضي الله عنه عن النبي ﷺ رافعاً صوته بأعلى قدر يستطيعه، ليصل البلاغ إلى كل من في المسجد بل إلى خارجه.

ونادى عمر رضي الله عنه في بيعة الرضوان، ففي حديث سلمة بن الأكوع رضي الله عنه: ((بينما نحن جلوس قائلون إذ نادى منادي رسول الله ﷺ، وهو عمر بن الخطاب: أيها الناس البيعة البيعة ...، فسرنا إلى رسول الله ﷺ وهو تحت شجرة فبايعناه، وبايعه الناس ...)) [٢٦]، وفي رواية عند الواقدي: ((أن رسول الله ﷺ أمر مناديه فنادى: إن روح القدس قد نزل على الرسول وأمر بالبيعة، فاخرجوا على اسم الله فبايعوا، قال ابن عمر: فخرجت مع أبي وهو ينادي للبيعة، فلما فرغ من النداء أرسلني أبي إلى النبي ﷺ أخبره أني قد أذنت الناس)) [٢٧].

ومن خلال هذين النصين السابقين جاء الأول بالتصريح على أن منادي رسول الله في الحديبية هو عمر بن الخطاب ﷺ، بقوله: (وهو عمر)، فأخذ عن رسول الله ﷺ الخبر أولاً، ثم نادى في الناس، وفي النص الثاني يحتمل أنه كان هناك مناديان أو أكثر، فالأول مبهم الاسم، ونادى بأن جبريل نزل على النبي ﷺ بأمر البيعة، وأما الثاني فهو عمر بن الخطاب رضي الله عنه يحث الناس على البيعة، وقد يكون معه غيره.

وفي غزوة خيبر حصلت حادثة انتشر خبرها بين الصحابة استدعى شأنها أن يأمر النبي ﷺ عمر بن الخطاب ﷺ أن ينادي في الناس في شأنها، فعن عمر بن الخطاب ﷺ قال: ((لما كان يوم خيبر أقبل نفر من أصحاب رسول الله ﷺ فقالوا: فلان شهيد، فلان شهيد، حتى مروا على رجل فقالوا: فلان شهيد، فقال رسول الله ﷺ: كلا إني رأيته في النار

في بردة غلها أوفى عباءة، ثم قال رسول الله ﷺ: يا ابن الخطاب اذهب فناد في الناس أنه لا يدخل الجنة إلا المؤمنون، قال: فخرجت فناديت في الناس: ألا إنه لا يدخل الجنة إلا المؤمنون)) [٢٨].

وفي غزوة المريسيع[٢٩] أورد الواقدي أن رسول الله ﷺ أمر عمر بن الخطاب رضي الله عنه بأن ينادي في الناس: ((قولوا لا إله إلا الله، تمنعوا بها أنفسكم وأموالكم))، ففعل عمر رضي الله عنه فأبوا[٣٠].

وفي حصار النبي ﷺ الطائف، نادى عمر رضي الله عنه في موضعين منفصلين الأول، عندما جعل المسلمون يقطعون عنب أهل الطائف وشجرهم، نادى سفيان بن عبد الله الثقفي[٣١] وقال له: ((والله لنقطعن أبا عيالك)) فقال له سفيان بن عبد الله الثقفي: ((إذا لا تذهبون بالماء والتراب)) فلما رأى القطع نادى: ((يا محمد، لم تقطع أموالنا؟ إما أن تأخذها إن ظهرت علينا، وإما أن تدعها لله وللرحم[٣٢] كما زعمت)) فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((فإني أدعها لله وللرحم)) [٣٣]، وهذه المناداة هي بمثابة المناداة الشخصية بين طرفين، ولكن لما كان سفيان بن عبد الله الثقفي متحصناً داخل الأسوار ناداه عمر رافعاً صوته: لنقطعن أبا عيالك، أي الأمر الذي يكون به سبب معيشتهم، فرد عليه سفيان منادياً ((إذا لا تذهبون بالماء والتراب)).

والثاني: لما طلبت خويلة بنت حكيم السلمية رضي الله عنها[٣٤]،من النبي ﷺ إن فتح الله عليه الطائف أن يعطيها حلي بعض نساء أهل الطائف، وكانت من أكثر النساء حلياً، فقال لها النبي ﷺ: ((أرأيت إن كان لم يؤذن لي في ثقيف يا خويلة)) فأخبرت بذلك عمر بن الخطاب رضي الله عنه، فقال: ((يا رسول الله، ما حديث حدثتنيه خويلة أنك قد قلته؟، قال: قد قلته، قال: أفلا أؤذن بالرحيل يا رسول الله؟ قال: بلى، فأذن بالرحيل)) [٣٥].

والأذان هنا والنداء بمعنى واحد وهو إعلام الناس بمغادرة النبي ﷺ الطائف.

٣/ علي بن أبي طالب رضي الله عنه:

وردت المناداة لعلي ﷺ أثناء حجه مع أبي بكر الصديق ﷺ بوصية وكتاب من النبي صلى الله عليه وسلم وقد أمره أن ينادي في الحج بكلمات: إن (ذمة الله ورسوله بريئة من كل مشرك، فسيحوا في الأرض أربعة أشهر، ولا يحجن بعد هذا العام مشرك ولا يطوف بالبيت عريان، ولا يدخل الجنة إلا مؤمن) [٣٦] وعن أبي هريرة ﷺ قال: ((كنت مع علي بن أبي طالب حين بعثه رسول الله ﷺ فقيل: ما كنتم تنادون؟ قال: كنا ننادي: أنه لا يدخل الجنة إلا مؤمن....)) [٣٧].

وهذا النداء هو مشاركة مع أبي بكر وأبي هريرة ﷺ وقد سبقت الإشارة إلى المشاركة في الحديث عن أبي بكر ﷺ.

٤/ أبو طلحة الأنصاري زيد بن سهل بن النجار:

نادى رضي الله عنه في تحريم لحوم الحمر الأهلية في غزوة خيبر[٣٨].

٥/ أبو هريرة عبد الرحمن بن صخر الدوسي:

ممن كان ينادي مع أبي بكر وعلي ﷺ، ومما جاء في رواية أبي هريرة: قال: ((فأمرني علي أن أطوف في المنازل من منى ببراءة فكنت أصيح حتى صحل[٣٩] حلقي))، فقيل له: بم كنت تنادي؟ فقال: ((بأربع ألا يدخل الجنة إلا مؤمن.....)) [٤٠].

وفيه دلالة على عدة أمور منها: تكرار النداء، واستمراره، ورفع الصوت به، وتعدد مواضعه وأيامه.

وكلفه النبي ﷺ بنداء الأنصار خاصة أثناء المسير إلى فتح مكة فقال ﷺ له: ((اهتف بالأنصار)) فنادى: ((يا معشر الأنصار أجيبوا رسول الله ﷺ)) فجاءوا كأنما كانوا على ميعاد، ثم قال ﷺ: ((اسلكوا هذا الطريق... الحديث)) [٤١].

٦/ العباس بن عبد المطلب ﷺ:

عم النبي ﷺ وهو ممن اشتهر بقوة صوته وكان جهوري الصوت جداً[٤٢]، بل نقل أن العباس رضي الله عنه كان يقف على جبل سلع[٤٣] بالمدينة فينادى غلمانه وهم بالغابة فيُسمعهم وذلك من آخر الليل وبينهما ثمانية أميال[٤٤]، ونقلت الروايات عن مناداته في مواقف منها: ندائه الشهير في غزوة حنين، حين تفرق الناس عن النبي ﷺ وكان العباس عنده، وكان يقول: ((إني لمع رسول الله ﷺ آخذ بحكمة[٤٥] بغلته البيضاء ... قال: وكنت امرأ جسيما شديد الصوت... فقال يا عباس اصرخ يا معشر الأنصار: يا معشر أصحاب السمرة، قال: فأجابوا: لبيك لبيك...))[٤٦]، وقال النبي ﷺ ((أي عباس ناد أصحاب السمرة)) وكان العباس رجلاً صيتاً، فقلت بأعلى صوتي: ((أين أصحاب السمرة فإني يأتيني اللحن، فما رئي في الناس يومئذ أشد منه)) [٤٧].

٧/ أوس بن الحدثان ﷺ:

أحد الصحابة الذين بعثهم النبي ﷺ في أيام التشريق ينادون: ((أن لا يدخل الجنة إلا مؤمن... الحديث)) [٤٨].

٨/ بشر بن سحيم الغفاري ﷺ:

روي له حديث المناداة في أيام التشريق ضمن مجموعة من الصحابة رضي الله عنهم، في النهي عن الصيام وأنها أيام أكل وشرب[٤٩].

٩/ بلال بن رباح ﷺ:

من أكثر الصحابة مناداة، بل هو ﷺ المنادي الأول لرسول الله ﷺ، فقد نادى في مواطن كثيرة بأمر النبي ﷺ منفرداً ومشاركاً، هذا إلى جانب أنه مؤذن رسول الله ﷺ للصلاة وهذا شأن آخر غير المناداة، وكثيراً ما تصرح النصوص باسمه ﷺ في المناداة، إلى جانب المواضع المبهمة التي لم يسمَّ فيها المنادي وهي كثيرة جداً، ولا ريب أن بلال كان من بينهم أو مشاركاً معهم، بدلالة أننا نجد بعض الروايات في موضع واحد أُبهم بعضها باسم المنادي

وجاء نص الاسم في رواية أخرى لنفس الواقعة، ومن الروايات التي صرحت باسم بلال بن رباح رضي الله عنه منادياً:

أن النبي ﷺ كان إذا أصاب غنيمة من الغنائم يأمر بلالاً فينادي في الناس حتى يأتوا بالغنائم يقسمها، ومن بين تلك النداءات أن رجلاً بعدما نادى بلال بجمع الغنائم جاء بزمام من شعر(٥٠)، فقال: يا رسول الله ((هذا فيما كنا أصبناه من الغنيمة)) قال له ﷺ: ((أسمعت بلالاً نادى ثلاثاً)) قال: نعم قال: ((فما منعك أن تجيء به)) قال: يا رسول الله: فاعتذر قال: ((كن أنت تجيء به يوم القيامة فلن أقبله عنك)) (٥١)، نادى بعد نهاية وقعة أحد، بعدما هم المشركون بالكرة على المدينة، نادى من الغد بطلب العدو والتجهز للحرب مرة أخرى، وهي غزوة حمراء الأسد(٥٢)، وهو المنادي في الحرب على بني قريظة، ونقل أمر النبي ﷺ ألا يصلوا العصر إلا في بني قريظة(٥٣)، ونادى في تحريم المتعة حيث قال ابن حجر عن المنادي فيشبه أن يكون هو بلال(٥٤)، ونادى مع غيره من الصحابة في تحريم لحوم الحمر الأهلية(٥٥)، ولما نفد الماء عن الناس في إحدى الغزوات وجيء إلى النبي ﷺ بماء قليل، ونبع الماء من بين أصابعه أمر بلال أن ينادي في الناس ((الوضوء المبارك)) (٥٦)، ونداؤه ((إن الجنة لا تحل لعاص)) (٥٧)، وذلك حينما نهى النبي ﷺ أن يرحل معهم مضعف، ولا مصعب(٥٨)، فرحل معهم رجل على ناقة صعبة، فسقط منها ومات، فنادى بذلك بلال، ونادى بالصلاة في رحالكم لما أصاب الناس مطر وظلمة(٥٩)، ونادى بعدم قطع ثمر النخل في خيبر(٦٠)، ونادى في خيبر بأمر النبي ﷺ: ((لا يدخل الجنة إلا مؤمن وإن الله يؤيد الدين بالرجل الفاجر)) لما قاتل رجل قتالاً شديداً ثم قتل نفسه بعد أن جزع من جراحه التي أصابته في المعركة(٦١)، ونادى أيام التشريق مع جملة الصحابة المنادين ﷺ(٦٢)، ولما شهد الأعرابي عند النبي ﷺ برؤيته للهلال أمر النبي ﷺ بلالاً أن يؤذن في الناس أن يصوموا من الغد(٦٣)، ونادى مناداة خاصة في استدعاء أبي موسى الأشعري ﷺ قبل غزوة تبوك، وذلك لإجابة دعوة النبي ﷺ (٦٤)، ونادى في آخر حياة النبي ﷺ، ناداهم أن اجتمعوا لوصية رسول

الله ﷺ فإنها آخر وصية[٦٥]، إلى أكثر من ذلك بكثير مما كان النداء باللفظ المبهم، مما كان مشاركاً فيه بلال ﷺ.

١٠/ جابر بن عبد الله بن عمرو بن حرام الأنصاري رضي الله عنهما:

نادى بالبحث عن الماء في إحدى غزوات النبي ﷺ عندما قال له: ((يا جابر ناد بوضوء))، وبعد أن توفر الماء قال له النبي ﷺ ((يا جابر ناد من كان له حاجة بماء))[٦٦].

١١/ جعال بن سراقة ﷺ[٦٧]:

أرسله النبي ﷺ يصرخ، في أهل الخندق أن هلموا إلى الغداء[٦٨]، وكذلك أُرسل بعد غزوة ذات الرقاع إلى المدينة بشيراً بسلامة رسول الله ﷺ[٦٩].

١٢/ حذيفة بن اليمان ﷺ:

كان ممن ينادي في أيام التشريق في الحج، أنها أيام أكل وشرب وذكر لله، وبالبراءة من المشركين[٧٠].

١٣/ خالد بن الوليد ﷺ:

أخبر عن نفسه: قال لي رسول الله ﷺ: ((يا خالد أذن في الناس الصلاة جامعة، لا يدخل الجنة، إلا نفس مسلمة... الحديث)) [٧١]، ونادى هو وعبد الرحمن بن عوف يوم خيبر ((إن الصلاة جامعة، ولا يدخل الجنة إلا مسلم)) [٧٢] فاجتمع الناس، وذلك أن اليهود اشتكوا إلى النبي ﷺ، أن المسلمين وقعوا في حظائرهم، بعدما أمنهم النبي ﷺ على دمائهم، وعلى أموالهم وما في أيديهم من أراضيهم، وقد عاملهم النبي ﷺ في زرعهم والمعاملة هي المساقاة، ولا تحل أموال المعاهدين إلا بحقها[٧٣].

١٤/ زيد ﷺ:

أشار ابن أبي شيبة في مصنفه في أحداث غزوة حنين إلى رجل يقال له: زيد، آخذ بعنان بغلة النبي ﷺ قال له: ((ويحك يا زيد، ادع الناس))، فنادى: ((أيها الناس، هذا

رسول الله يدعوكم...)) [٧٤]، ولم أصل إلى اسم زيد هذا فيما تيسر من المصادر التي أمكن الاطلاع عليها.

١٥/ زيد بن حارثة ﷺ:

أرسله النبي ﷺ مع عبد الله بن رواحة رضي الله عنه مبشراً أهل المدينة بعد غزوة بدر وأخذا يناديان يا معشر الأنصار أبشروا سلامة رسول الله صلى الله عليه وسلم، وأخذا يعددان قتلى المشركين[٧٥].

١٥/ زيد بن مربع، ويقال عبد الله بن مربع ﷺ[٧٦]:

وكان ممن ينادي في أيام التشريق في مكة[٧٧].

١٦/ ربيعة بن أمية بن خلف [٧٨]:

كان واقفاً تحت صدر راحلة النبي ﷺ في يوم عرفة، وكان رجلاً صيتاً، وأمره النبي ﷺ أن يصرخ: ((يا أيها الناس إن نبي الله يقول لكم: أتدرون أي بلد هذا؟ وأي شهر هذا؟ وأي يوم هذا؟ فنادى بذلك)) [٧٩]،وكان يردد قول النبي ﷺ رافعاً صوته بها ليسمع الناس[٨٠].

١٧/ سعد بن عبادة رضي الله عنه:

أمره النبي ﷺ أن ينادي في الأنصار أن يجتمعوا في الحظيرة، بعدما وجد الأنصار في أنفسهم شيئاً، وذلك عندما وزع الرسول ﷺ الغنائم في حنين ولم يعط الأنصار شيئاً[٨١].

١٨/ سعد بن أبي قاص رضي الله عنه:

كان من بين المنادين في الحج في أيام التشريق[٨٢]، فقد وردت رواية عن سعد بن أبي وقاص ﷺ أنه قال: أمرني رسول الله ﷺ أن أنادي أيام منى: ((إنها أيام أكل وشرب، فلا صوم فيها)) [٨٣].

١٩/ زياد بن الحارث الصدائي ﷺ[٨٤]:

ورد له إلى جانب الأذان للصلاة أن النبي ﷺ قال له: ((أذن في أصحابي من كانت له حاجة بالوضوء فليرد)) [٨٥].

٢٠/ عبد الرحمن بن عوف ﷺ:

نادى ﷺ بأكثر من موضع منها يوم خيبر بالصلاة جامعة، ولا يدخل الجنة إلا مسلم، وذلك عندما اشتكى اليهود إلى النبي ﷺ[٨٦].

ونادى في تحريم لحوم الحمر الأهلية في غزوة خيبر [٨٧].

٢١/ عبد الله بن حذافة السهمي ﷺ:

كان من بين الصحابة المنادين في مكة بموسم الحج أيام التشريق بمنى، ينادي بأنها أيام أكل وشرب وذكر لله، وينادي بالنهي عن الصيام فيها[٨٨].

٢٢/ عبد الله بن رواحة ﷺ:

سبق اسمه بأنه نادى مع زيد بن حارثة مبشراً بالنصر في غزوة بدر ومبشراً بسلامة رسول الله ﷺ، وقتل المشركين[٨٩].

٢٣/ عبد الله بن عبد الرحمن أبو رويحة ﷺ[٩٠]:

روي عنه أنه قال: أتيت رسول الله ﷺ فعقد لي لواءً وقال: ((اخرج فناد من دخل تحت لواء أبي رويحة فهو آمن)) [٩١].

٢٤/ الفضل بن العباس ﷺ:

ورد عن النبي ﷺ أنه قال للفضل بن عباس: ((ناد في الناس يا فضل))، فنادى: الصلاة جامعة، وذلك في آخر حياة النبي ﷺ، فجاؤوا وأوصاهم النبي ﷺ وخطب بهم من على المنبر[٩٢].

٢٥/كعب بن مالك ﷺ:

نادى مع أوس بن الحدثان في الحج بمنى أيام التشريق[٩٣].

٢٦/معمر بن عبد الله العدوي ﷺ[٩٤]:

وكان أيضاً ممن نادى في الحج بمنى في أيام التشريق[٩٥].

٢٧/ هند بن حارثة الأسلمي ﷺ[٩٦]:

بعثه النبي ﷺ وأمره أن يؤذن في قومه أسلم، وفي الناس، بصيام يوم عاشوراء[٩٧].

هذه بعض الأسماء للصحابة ممن أفصحت عنهم المصادر بالمناداة، وأما ما أُبهم من الأسماء فوقع في نصوص كثيرة جداً، وذلك بألفاظ متعددة، ولم تصرح المصادر المتاحة من المنادي فيها، ومنها: حديث المسح على الخفين أن الرسول ﷺ كان في غزوة، فأمر مناديا، فنادى: ((أن لا تخلعوا الخفاف... الحديث)) [٩٨]، وحديث المنادي أن الحج عرفة[٩٩]، وحديث الصلاة في الرحال حيث كان المسلمون مع النبي ﷺ في سفر في يوم مطير فأمر منادياً ينادي أن الصلاة في الرحال[١٠٠]، ولما دخل النبي ﷺ مكة فاتحاً أمر مناديه فنادى: ((ومن دخل داره فهو آمن ... الحديث)) [١٠١]، وحادثة نهيه عن أن يسبقه أحد إلى الماء في غزوة تبوك عندما علم أن الماء قليل فأمر منادياً ينادي الناس: ((أن لا يسبقني إلى الماء أحد))[١٠٢]، وعندما رجع الرسول ﷺ من غزوة تبوك أمر منادياً ينادي بأن الرسول الله ﷺ سيسلك طريق العقبة فلا يسلكها أحد، وأمر الناس أن يسلكوا بطن الوادي[١٠٣]، وحديث السائل عن اللَّاهِينَ[١٠٤]، عندما سأله رجل عنهم فلم يجبه حتى انتهت الغزوة ثم أمر منادياً ينادي ((أين السائل عن اللاهين))[١٠٥]، وأذن مؤذن النبي ﷺ في العام العاشر أن الرسول ﷺ يريد الحج هذا العام[١٠٦].

وعن سلمة بن الأكوع رضي الله عنه قال: أمر النبي ﷺ رجلاً من أسلم أن: ((أذن في الناس أن من كان أكل فليصم بقية يومه، ومن لم يكن أكل فليصم، فإن اليوم يوم عاشوراء))[١٠٧].

وهذا بعضٌ من أمثلة كثيرة لم تصرح باسم المنادي من الصحابة، ولعل ما سبق من الأسماء كان يتكرر كثيراً في المناداة للنبي ﷺ خاصة بلال بن رباح ﷺ فقد جاء التصريح باسمه في مواضع متعددة تم الإشارة إلى جزء منها.

المبحث الثاني: مهمة المناداة في حياة النبي ﷺ، وأسس اختيار المنادين:

تعتبر مهمة المناداة في حياة النبي ﷺ امتداد لما كان عليه الأمر عند العرب في الجزيرة العربية فيما سبق، ولكن النبي ﷺ وضع لها أسساً من حيث: اختيار المنادي، ومناسبة المناداة، والمهام الموكلة إليهم.

فهي لإيصال الخبر عن طريق النداء لأبعد مداه.

وقد كان النبي ﷺ نفسه حسن الصوت جهوريا يُسمع من بعيد؛ مع لطف بالصوت، وكان صوته ﷺ يبلغ مدى لا يبلغه صوت غيره، ولقد جاء في السنة عن النبي ﷺ أنه خطب في أصحابه ذات يوم فصوت حتى أسمع العواتق في خدورهن ينادي بأعلى صوته: «يا معشر من آمن بلسانه... الحديث)) (١٠٨).

وعن عائشة رضي الله تعالى عنها أنها قالت: جلس رسول الله ﷺ يوم الجمعة على المنبر، فقال للناس: ((اجلسوا)) ، فسمعه عبد الله بن رواحة وهو في بني غنم(١٠٩)، فجلس في مكانه(١١٠).

وخطب النبي ﷺ في الناس بمنى وأنزلهم منازلهم، وعلمهم المناسك، فسمعه أهل منى كلهم، حتى إنهم سمعوه من منازلهم(١١١).

وعن اختيار النبي ﷺ لأصحابه فلقد اختار للمناداة من يصلح لها من الصحابة، فقد كان العباس بن عبد المطلب رضي الله عنه صيتاً(١١٢).

وكان ربيعة بن أمية بن خلف جهوري الصوت(١١٣).

وكان بلال بن رباح ﷺ ندي الصوت جهورياً(١١٤).

وكان عمر بن الخطاب ﷺ جهوري الصوت(١١٥).

وكان سلمة بن الأكوع ﷺ جهورياً[١١٦].

وإلى جانب هذا فقد يتم تكليف بعضهم لوجودهم عند النبي ﷺ حين الحادثة والواقعة الملازمة لطلب المناداة، ولقد جرى في هذا أمثلة عديدة، كحديث زياد بن الحارث الصدائي ﷺ، عندما أمره النبي ﷺ أن ينادي عند صلاة الفجر، من كانت له حاجة بالوضوء فليرد، وكان زياد حديث الإسلام وقتها[١١٧].

وقد يكون لمكانة الرجل في قومه كما هو حال سعد بن عبادة الخزرجي ﷺ عندما أمره النبي ﷺ أن ينادي في الأنصار الذين وجدوا في أنفسهم شيئاً بعد توزيع الرسول ﷺ للغنائم بعد وقعة حنين ولم يعط الأنصار شيئاً[١١٨].

ولقد عين ﷺ أناساً من الصحابة في أوامر مختلفة منها ما هو مخصوص، ومنها ما هو عام، ومنها ما هو طارئ، ومنها المتكرر المستديم، فهذا بلال بن رباح ﷺ ممن جعله النبي ﷺ مناديا في وظائف متعددة، فقد كان الرسول ﷺ مرة يستعمله في المناداة لأمر مخصوص، كما في حديث أبي موسى الأشعري في غزوة تبوك ((أي عبد الله بن قيس))[١١٩]، ولأمر عام كندائه للناس بـ (الصلاة جامعة)، وهو المنادي بعد جمع الغنائم في الغزوات، وهو المؤذن للصلاة بشكل مستمر.

وقد يكون المنادي ينادي من غير تعيين أو توظيف من النبي ﷺ لعارض حصل، وحادثة وقعت، كفعل سلمة ابن الأكوع ﷺ عندما صاح بأهل المدينة يا صباحاه ، فأسمع ما بين لابتيها، كما في الحديث أن ((عبد الرحمن الفزاري قد أغار على ظهر رسول الله ﷺ، فاستاقه أجمع، وقتل راعيه، قال: فقلت: يا رباح[١٢٠]، خذ هذا الفرس فأبلغه طلحة بن عبيد الله، وأخبر رسول الله ﷺ أن المشركين قد أغاروا على سرحه، قال: ثم قمت على أكمة، فاستقبلت المدينة، فناديت ثلاثا: يا صباحاه، ثم خرجت في آثار القوم أرميهم بالنبل ... الحديث))[١٢١].

المبحث الثالث: تكليف المنادين بالمهام الشرعية، والعسكرية والسياسية، والاجتماعية:

بالنظر إلى كون المناداة أحد الركائز الإعلامية المهمة في البلاغات، حيث اتخذها النبي ﷺ وسيلة من بين الوسائل التي تجد طريقها إلى أكبر عدد من الناس، وقد اعتمد عليها المسلمون خلال أداء مهامهم المتعددة التي كلفهم بها النبي ﷺ، وكانت تستلزم إيصال خبر يراد نشره إما على الملأ، أو عن طريق البحث عن شخص بعينه، أو أشخاص بين مجموعة أكبر.

ومن بين هذه المهام:

١/ **المهام الشرعية:** وتعتبر هذه المهام إلى جانب المهام العسكرية هي أكثر المهام التي استوعبت المناداة، فمن المناداة لأمر شرعي المناداة لتحريم الخمر؛ كما جاء في حديث أنس ﷺ عندما كان ساقي القوم في منزل أبي طلحة الأنصاري ﷺ، فأمر النبي ﷺ منادياً ينادي أن الخمر قد حرمت[١٢٢]، ومنها المناداة لتحريم لحوم الحمر الأهلية[١٢٣]، ومنها مناداة بلال بن رباح ﷺ أن الصلاة في الرحال[١٢٤]،والنداء بالصوم بعد رؤية هلال رمضان بعد أن شهد الأعرابي برؤية هلال رمضان[١٢٥]، ومن المهام الشرعية المتعلقة بالدين المناداة في الحج، وبما أن موسم الحج هو موضع اجتماع الناس، على تنوع أقطارهم، وقبائلهم، فقد كلف النبي ﷺ في العام التاسع عدداً من الصحابة منهم: أبو بكر، وعلي، وأبو هريرة، وغيرهم ينادون بأمور شرعية من بينها أن ذمة الله ورسوله بريئة من كل مشرك، وأن من له أجل فأجله أربعة أشهر، وأنه لا يحجن بعد هذا العام مشرك، ولا يطوفن بالبيت عريان، وأنه لا يدخل الجنة إلا مؤمن[١٢٦]، وكذلك رفع النبي ﷺ صوته بالنداء في حجة الوداع بحرمة مكة، ويوم النحر، والأشهر الحرم، وحرمة الأموال، والأعراض، والدماء[١٢٧]، وبعث أصحابه أيام التشريق ينادون بمنى أنها أيام أكل وشرب وذكر لله[١٢٨]، ومن بين المناداة للأمور الشرعية، المناداة لسماع وصية النبي ﷺ في آخر حياته حيث نادى بلال بن رباح

ﷺ، والفضل بن العباس رضي الله عنهما بالصلاة جامعة، فجاء الناس وأوصاهم النبي ﷺ وخطب بهم على المنبر قبل وفاته[١٢٩].

٢/ المهام العسكرية والسياسية: وهي إحدى المهام الأساسية في المناداة وقد جاءت الأحداث والمناسبات لها في مواضع كثيرة جداً، وغالبها يتمحور حول الجانب العسكري واتباع أوامر النبي ﷺ، إضافة إلى بعض الجوانب السياسية التي تشترك معاً هي والعسكرية، ومن أمثلة هذه المناداة: المناداة لجمع الغنائم بعد كل غزوة ينتصر فيها المسلمون [١٣٠]، والنداء بالخروج للقتال بعد غزوة أحد مباشرة لمواجهة المشركين الذين أرادوا الكرة على المدينة [١٣١]، والمناداة بمنع صلاة العصر إلا في بني قريظة على سبيل الحث والسرعة بعد الانتهاء من غزوة الأحزاب مباشرة، وهو أمر عسكري يقتضي الالتزام بالأوامر العسكرية، عن طريق المناداة للمشاركين في الخندق، [١٣٢]، والنداء بالاستسلام واتباع الحق والدخول بالإسلام وذلك في غزوة بني المصطلق عندما وقف النبي ﷺ في الصباح على الماء وأمر مناديه أن ينادي على بني المصطلق أن يقولوا: لا إله إلا الله...، وهو نداء قد يجمع بين السياسة والشرع والأمر العسكري [١٣٣]، والمناداة على أهل الحديبية من المسلمين للبيعة على القتال والتي سميت ببيعة الرضوان [١٣٤]، والنداء بمنع قطع ثمر النخيل في خيبر وهو أمر عسكري يتعلق بالمصلحة [١٣٥]، والنداء بالنهي عن التعرض لأموال المعاهدين وقد يقتضي الجمع بين الشؤون السياسية مع اليهود والشرعية بالنسبة للمسلمين [١٣٦]، وكذلك المناداة بأن من دخل دار أبي سفيان فهو آمن بعد دخول النبي ﷺ مكة عام الفتح[١٣٧] وقد يشير إلى معنى سياسيٍ واجتماعيٍ أبعد من ذلك، وهو تأليف نفس أبي سفيان ﷺ على الإسلام، ولمكانته في قومه بأن تكون داره مأوى للناس، والمناداة بالمهاجرين والأنصار يوم حنين وهو قريب إلى المناداة العسكرية في موضعها للحث على القتال [١٣٨]،وفي حصار الطائف تمت المناداة على الجند بقطع شجر العنب، ثم تم النداء مرة أخرى بالتوقف وهو شأن عسكري [١٣٩]، وفي حصار الطائف أيضاً، تمت المناداة بالرحيل وفك الحصار في نداء

للجند المشاركين في الغزوة [١٤٠]، وفي غزوة تبوك تمت المناداة على الناس بعدم السبق إلى الماء قبل النبي ﷺ فسبقه أناس من المنافقين فدعا عليهم النبي ﷺ، وهو أقرب إلى الشأن العسكري [١٤١]، وفي نفس الغزوة تمت المناداة على الناس بأن يسلكوا الوادي بدلا من العقبة ولا يسلك العقبة إلا رسول الله ﷺ ومن معه في رَحْلِهِ[١٤٢]، وكذلك النداء بعدم ركوب الصعب والضعيف من الرواحل مما يشير إلى أن الأمر في الحالة العسكرية ولذلك لما سقط رجل من راحلته ومات بعد النهي، أبى أن يصلي عليه النبي ﷺ [١٤٣].

٣/ المهام الاجتماعية:

إلى جانب المهام الشرعية والعسكرية والسياسية فإن المهام الاجتماعية تحتل جانباً من أدوار المناداة في مختلف المجالات التي تدعوا الحاجة إليها، وقد رصدت لنا كتب الحديث والسير مواقف متعددة من الحالات الاجتماعية في مجتمع المدينة وخارجها، جرت فيها صور المناداة بأشكال متعددة، ومنها:

النداء بالبشارة بسلامة الرسول ﷺ وانتصار المسلمين في بدر، وأن المسلمين قد انتصروا على المشركين، مما يندرج تحت البشائر الاجتماعية ونشر البهجة على المجتمع في المدينة [١٤٤]، وفي أحداث موقعة الأحزاب تم صنع طعام للنبي ﷺ فأمر المنادي وهو جعال بن سراقة ﷺ أن ينادي على أهل الخندق أن هلموا إلى الطعام في تكافل اجتماعي كبير [١٤٥]، ومن صور المناداة في المهام التي تعنى بالشأن الاجتماعي النداء لتحريم المتعة عندما نادى بلال ﷺ بذلك [١٤٦]، ووقع في عهد النبي ﷺ حادثة تأثر منها أهل المدينة، وهو وصول الخبر إليهم بطلاق النبي ﷺ لنسائه، ولما علم عمر بن الخطاب ﷺ بعدم وقوع الطلاق، استأذن من النبي ﷺ أن ينادي في المسجد، بأن رسول الله لم يطلق نساءه، فأذن له، ونادى بذلك، وسر المسلمون بالخبر، في مهمة اجتماعية تكاملية [١٤٧]، وبعد موقعة خيبر تم النداء على الناس، بأنه ليس كل من قتل فهو شهيد، وأنه لا يدخل الجنة إلا مؤمن، بعد أن قَتَل أحد المشاركين نفسه لما كثرت عليه الجراح، في تنبيه اجتماعي يسطر معنى

الشـهادة في سـبيل الله[١٤٨]، وعند فتح مكة أعطى النبي ﷺ أبا رويحة لواءً، وأمره أن ينادي من دخـل في لواء أبي رويحـة فهو آمن، في مهمـة تختص بأبي رويحـة، تجمع بين الجـانبين العسـكري والاجتماعي المتعلق بأبي رويحة نفسـه[١٤٩]، وبعد غزوة حنين تمت المناداة لجمع الأنصـار فقط، دون غيرهم، وبحث تسـاؤلاتهم حول الغنائم، في مشـهد اجتماعي مهيب، يوحي بتفقد النبي ﷺ لأصـحابه، وبحث وحلّ ما يدور في نفوسـهم، حول الأحداث الجارية من حولهم[١٥٠]، وبيان موقف النبي ﷺ في علاقته بالأنصـار، (لولا الهجرة لكنت امرأ من الأنصار))[١٥١].

المبحث الرابع: أثر المناداة على المجتمع وردود الأفعال من الرعية:

لما كان الهدف الأول من المناداة هو سماع المنادي وإجابة النداء، وكانت المناداة صادرة عن جهة مقبولة الدعوة أصـلاً، وهي جهة المكلفين من النبي ﷺ، فإن دافع الاسـتجابة سـيكون أقوى، والتسـليم لها سـيكون طوعاً وأكثر قبولاً، ولذلك وجدت المناداة طريقها في الاسـتجابة السـريعة من الصـحابة ﷺ، محدثة أثراً كبيراً في نفوسـهم، في جميع المواطن، في الحرب والسلم، في العسر واليسر، في أمثلة كثيرة ومن أبرزها:

إجابة حنظلة بن أبي عامر ﷺ هاتف النبي ﷺ للغزو يوم أحد، فخرج وهو جنب، إسراعاً في إجابة داعي النبي ﷺ، فلذلك لما قال النبي ﷺ: ((اسألوا أهله: ما شأنه))، قالت زوجته: ((خرج وهو جنب حين سمع الهاتفة))، فعند ذلك قال ﷺ: ((لذلك غسـلته الملائكة))[١٥٢]، وعندما صرخ المنادي بأن لا يصلين أحد العصر إلا في بني قريظة، أسرع الصحابة ﷺ للإجابة بل إن بعضهم أدركته صلاة العصر في الطريق، فقال بعضهم لا نصلي حتى نصـل، وقال آخرون: بل نصـلي، فنقل الخبر للنبي ﷺ فلم يعنف أحداً منهم[١٥٣]، وعند التأمل في هذا الحدث يتضح مدى سرعة الاستجابة للأمر، وسرعة الامتثال للمنادي ودقة الالتزام بالأمر وتطبيقه كما قال أبو سـفيان ﷺ قبل أن يسـلم قبيل الفتح للعباس بن عبد المطلب ﷺ: ((ما رأيت كاليوم طاعة قوم لا فارس ولا الروم بأطوع منهم له))[١٥٤].

ويرى المتتبع للأحداث سرعة الامتثال لأمر النبي ﷺ كما وقع في الحث على إكفاء أواني الخمور عندما نادى المنادي بتحريمها كما في حديث أنس بن مالك ﷺ [١٥٥]، فقال أبو طلحة الأنصاري ﷺ: ((قم يا أنس فهَرِّقْها))، فقام إلى مهراس فكسر أواني الخمر[١٥٦]، ولم ينتظرا حتى يتأكدوا أو يسمعوا من النبي ﷺ نفسه، وإنما بمجرد سماع المنادي استجابوا، وفي حادثة تحريم أكل لحوم الحمر الأهلية امتثل الصحابة ﷺ، وقاموا بإكفاء القدور التي فيها اللحم وهي تفور على النار[١٥٧]، على أنه قد يقوم أصحاب النبي ﷺ بالمراجعة في الحكم حال وقت التشريع، وذلك أنه ﷺ لما حرم لحوم الحمر أمر أن تكسر القدور، فقال الصحابة: يا رسول الله أو نغسلها؟ فقال: ((أغسلوها))، فالصحابة هنا راجعوا الرسول ﷺ لعل الأمر ينسخ فقال: اغسلوها ونسخ الحكم السابق[١٥٨]، وهذا من كمال الامتثال للأمر من جانبهم ﷺ.

وفي بيعة الرضوان لما نادى المنادي: أيها الناس البيعة البيعة، قال الراوي سلمة بن الأكوع ﷺ: فسرنا إلى رسول الله ﷺ وهو تحت شجرة فبايعناه وبايعه الناس على عدم الفرار؛ إما الفتح وإما الشهادة[١٥٩]، وهذا دلالة على أنه بمجرد سماعهم المنادي ساروا وأجابوا الداعي وبايعوا الرسول ﷺ بيعة الرضوان.

وفي غزوة حنين لما أمر النبي ﷺ العباس بن عبد المطلب ﷺ أن يهتف بالمهاجرين والأنصار وأصحاب الشجرة، قال العباس ﷺ واصفاً الحدث: ((فو الله لكأن عطفتهم حين سمعوا صوتي عطفة البقر على أولادها، فقالوا: يا لبيك، يا لبيك))[١٦٠]، وهذا من أوضح المواقف لأصحاب النبي ﷺ بشهادة المنادي نفسه الذي كان يراقب الحدث، ولما تكاملت جموعهم وجاؤوا قال رسول الله ﷺ: ((هذا حين حمي الوطيس))[١٦١].

وكان عقيل بن أبي طالب رضي الله عنه قد شهد مع النبي ﷺ يوم حنين، فلما انتهت المعركة جاء إلى زوجته وفي يده إبرة فأعطاها إياها، ثم إنه بعد ذلك سمع منادي النبي ﷺ ينادي: أن من أخذ شيئاً فليرده، حتى الخيط والمخيط، فرجع عقيل إلى زوجته وقال: ما أرى

إبرتك إلا قد ذهبت، فأخذها منها وردها في الغنائم،[١٦٢] فظهر أثر المناداة وردة الفعل من قبل عقيل رضي الله عنه، ومسارعته في إجابة طلب المنادي.

وبالمقابل فإن المنافقين وأمثالهم يتثاقلون عن إجابة الداعي والمنادي، أو يخالفونه، ومما ورد في هذا الشأن، الرجل الذي جاء بزمام شعر بعدما نادى بلال ﷺ، فقال: للرسول ﷺ هذا من الغنيمة فقال له الرسول ﷺ: ((أسمعت بلالاً نادى ثلاثاً))، قال: نعم قال: ((فما منعك أن تجيء به؟))، فتعذر، فقال له ﷺ: ((كن أنت تجيء به يوم القيامة فلن أقبله عنك))[١٦٣].

وما حصل أثناء عودة المسلمين من غزوة تبوك، لما أمر النبي ﷺ الناس أن يسلكوا طريق الوادي لأنه أوسع طريقاً، ويتركوا له طريق العقبة، ونادى منادٍ بذلك، فلبى المسلمون الدعوة، وقصدوا الوادي إلا نفراً من المنافقين تبعوا النبي ﷺ، وكان معه عمار بن ياسر، وحذيفة بن اليمان رضي الله عنهما، فسمع الرسول ﷺ أصواتهم فغضب وأمر حذيفة أن يردهم، فردهم وعرف رواحلهم، وعلم النبي ﷺ بأسمائهم، وكان مما أرادوا أن يلقوا بالرسول ﷺ من أعلى العقبة [١٦٤].

وكان النبي ﷺ عند مرجعه من تبوك يسير في حرة، وكان الماء أمامه ماء قليل، فنادى مناديه ألا يسبقه أحد إلى الماء، فسبقه أناس، فلعنهم النبي ﷺ[١٦٥]، وبالنظر لهؤلاء الذين خالفوا أوامر المنادين، وجاءهم العقاب على قدر أفعالهم، فلا تشكل مواقفهم إلا نزراً يسيراً، بل هم خارج نطاق الامتثال لأوامر الرسول ﷺ عبر مبر مناديه، فالصحابة كما رآهم أبو سفيان ﷺ عندما قال ما رأيت بأطوع منهم له[١٦٦].

وبالله التوفيق.

الخاتمة: وفيها أبرز النتائج للبحث.

من خلال هذه الدراسة:

١/ بينت الدراسة ماهية المناداة وتعريفها، والفرق بينها وبين الصياح، والدعاء، والصوت.

٢/ أظهرت الدراسة مدى استعمالات العرب للمناداة في المناسبات.

٣/ أوضحت الدراسة حجم استخدام المناداة في عهد النبي صلى الله عليه وسلم خاصة في العهد المدني.

٤/ بينت الدراسة أعلام الصحابة الذين اتخذهم النبي صلى الله عليه وسلم للمناداة.

٥/ أبرزت الدراسة جانب الصحابة الذين ظهروا في مناسبات متعددة لغرض المناداة، زيادة عن غيرهم.

٦/ ظهر في هذه الدراسة مواضع من المناداة أبهم فيها أسماء المنادين.

٧/ أثبتت الدراسة أهمية المناداة بالنسبة لإيصال البلاغات.

٨/ أظهرت الدراسة تنوع ألفاظ المناداة.

٩/ بينت الدراسة تنوع أوامر المناداة ما بين اجتماعية وعسكرية ودينية وسياسية.

١٠/ أبرزت الدراسة سرعة استجابة الصحابة لأوامر النبي صلى الله عليه وسلم.

وصلى الله وسلم على نبينا محمد.

الهوامش

(١) ابن دريد الأزدي, محمد بن الحسن, جمهرة اللغة, تحقيق: رمزي منير بعلبكي, ط ١, دار العلم للملايين, بيروت, ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م، ج٢, ص١٠٦١؛ الجوهري, إسماعيل بن حماد, الصحاح في اللغة, تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار, ط٤, دار العلم للملايين, بيروت, ١٤١٠هـ/١٩٩٠م, ج٦, ص٢٥٠٥.

(٢) الجوهري, الصحاح في اللغة، ج٦, ص٢٥٠٥ – ٢٥٠٧.

(٣) أبو هلال العسكري, الحسن بن عبد الله, الفروق اللغوية, تحقيق: محمد سليم, دار العلم والثقافة، القاهرة(د.ت)، ص٣٨.

(٤) أبو هلال العسكري, الفروق اللغوية، ص٣٨.

(٥) المناوي, عبد الرؤوف بن تاج العارفين، التوقيف على مهمات التعاريف, ط١, عالم الكتب, القاهرة, ١٤١٠هـ/١٩٩٠م, ص٣٢٣؛ أبو البقاء الحنفي, أيوب بن موسى, الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية, تحقيق: عدنان درويش ومحمد المصري, مؤسسة الرسالة, بيروت(د.ت), ص٩٠٦.

(٦) أبو هلال العسكري, الفروق اللغوية، ص٣٨, و ٥٣٤.

(٧) أبو هلال العسكري, الفروق اللغوية، ص٣٨, و ٣٢٤-٣٢٥.

(٨) أبو هلال العسكري, الفروق اللغوية، ص٣٨.

(٩) هو: الحارث الأصغر بن الحارث الأوسط المسمى بالأعرج, أحد ملوك الغساسنة بالشام قبل الإسلام, وفي زمنه حصل الصراع فيما بين الغساسنة ملوك الشام والمناذرة ملوك الحيرة في العراق, وقد انتصرت جيوشه على المناذرة, انظر: جواد علي, المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام, ط٤, دار الساقي, بيروت ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م, ج٥, ص٢٣٩ و٢٤٠, ج٦, ص١٢٨-١٣٨.

(١٠) هو المنذر ابن المنذر بن ماء السماء ويعرف بالأسود، جمع عساكره وسار إلى الحارث الأصغر الغساني المعروف بالأعرج طالبًا بثأر أبيه، والتقيا عند برج حليمة, وبها قتل المنذر على يد لبيد بن عمرو الغساني, انظر: جواد علي, المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام, ج٥, ص٢٣٩ و٢٤٠.

(١١) الحِيْرَة: مدينة على مقربة من الكوفة, في موضعها ما يسمى بالنجف, كانت حاضر اللخميين من المناذرة, وسكنها معهم عدد من قبائل العرب منهم: مذحج وحمير وطيء وكلب وتميم, وغيرهم, انظر: اليعقوبي, أحمد بن أبي يعقوب, البلدان, ط١, دار الكتب العلمية، بيروت ١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م, ص١٤٦؛ العزيزي, الحسن بن أحمد المهلبي, المسالك والممالك أو الكتاب العزيزي, دار التكوين, دمشق(د.ت), ص١١٤ ؛ ياقوت, ياقوت بن عبد الله الحموي, معجم البلدان, ط٢, دار صادر, بيروت ١٤١٥هـ/١٩٩٥م, ج٢, ص٣٢٨ – ٣٣٠.

(١٢) جواد علي, المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام, ج٥, ص٢٤٠.

(١٣) جواد علي, المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام, ج٧, ص٢١.

(١٤) عبد الله بن جدعان القرشي سيد بني تيم, كان أحد الأشراف بمكة في الجاهلية، وصاحب المفاخر، كان يطعم الطعام, ويصل الرحم, وقد حضر النبي صلى الله عليه وسلم في داره حلف الفضول, لإنصاف المظلوم, وكان أحد الذين حرموا على أنفسهم شرب الخمر في الجاهلية, انظر: ابن حوقل، محمد بن حوقل, صورة الأرض، دار صادر، أفست ليدن، بيروت ١٣٥٧هـ/ ١٩٣٨م, ج١, ص١٢٨ ؛ العمري, ابن فضل الله أحمد بن يحيى, مسالك الأبصار في ممالك الأمصار, ط١, المجمع الثقافي, أبو ظبي ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م, ج١٠, ص١٦٨-١٧١.

(١٥) الفَالَوْذَجَ: حلواء تصنع من لب الدقيق والماء والعسل, انظر: ابن منظور, محمد بن مكرم, لسان العرب، ط٣، دار صادر، بيروت ١٤١٤هـ/١٩٩٤م, ج١, ص٧٣٠ ؛ مصطفى, إبراهيم, وآخرون, المعجم الوسيط، ط١، دار الدعوة ، القاهرة ١٤٠٠هـ / ١٩٨٠م, ج٢, ص٧٠٠.

(١٦) الفاسي، محمد بن أحمد, شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام, ط١, دار الكتب العلمية, بيروت١٤٢١هـ/٢٠٠٠م, ج٢, ص١٢٤ ؛ جواد علي, المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام, ج٧, ص٩٨؛ الأفغاني, سعيد بن محمد, أسواق العرب في الجاهلية والإسلام, مكتبة دار العروبة, الكويت ١٤١٣هـ/١٩٩٣م, ص٥٩.

(١٧) السهيلي, عبد الرحمن بن عبد الله, الروض الأنف في شرح السيرة النبوية لابن هشام, تحقيق: عمر عبد السلام السلامي, ط ١, دار إحياء التراث العربي, بيروت, ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م, ج٢, ص١٧٠؛ جواد علي, المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام, ج١٢, ص٢٠.

(١٨) عامر بن الطفيل بن مالك بن جعفر بن كلاب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة العامري, سيد بني عامر, قاتل أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم في بئر معونة, ووفد مع قومه على النبي صلى الله عليه وسلم في وفود بني عامر ولم يسلم, دعا عليه الرسول صلى الله عليه وسلم فمات وهو راجع إلى ديار قومه, انظر: ابن عساكر, علي بن الحسن, تاريخ دمشق, تحقيق: عمرو بن غرامة العمروي, دار الفكر, بيروت, ١٤١٥هـ/١٩٩٥م, ج٢٦, ص٩٧ – ١٠٨ ؛ ابن الأثير, علي بن محمد, أسد الغابة في معرفة الصحابة, دار الفكر, بيروت, ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م, ج٣, ص٢٣؛ الحلبي, علي بن برهان الدين, السيرة الحلبية في سيرة الأمين المأمون, دار المعرفة, بيروت, ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م, ج٣, ص٣٠٧.

(١٩) الحلبي, السيرة الحلبية, ج٣, ص٣٠٧؛ خير الدين بن محمود الزركلي, الأعلام, ط١٥, دار العلم للملايين, بيروت, ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م, ج٣, ص٢٥٢.

(٢٠) الدارقطني, علي بن عمر, سنن الدارقطني, تحقيق: شعيب الأرناؤوط، وآخرون, ط١, مؤسسة الرسالة، بيروت ١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م, ج٣, ص٤٦٢.

(٢١) القرطبي: محمد بن أحمد الأندلسي، أبو عبد الله، صاحب التفسير, وهو من أهل قرطبة, رحل إلى المشرق واستقر بالمنيا في شمالي أسيوط بمصر, ومن أشهر كتبه الجامع لأحكام القرآن المعروف بـ (تفسير القرطبي), توفي في المنيا سنة ٦٧١هـ انظر: ابن عبد الملك المراكشي, محمد بن محمد بن عبد الملك المراكشي, السفر الخامس من كتاب الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصل, تحقيق: إحسان عباس, ط١, دار الثقافة, بيروت ١٣٨٥هـ/١٩٦٥م, ج٢, ص٥٨٥؛ الزركلي, الأعلام, ج٥, ص٣٢٢.

(٢٢) أوس بن الحدثان, أبو مالك بن أوس بن سعد بن يربوع بن وائلة بن دهمان بن نصر, ورد له حديث المناداة في أيام التشريق مع كعب بن مالك رضي الله عنهما, انظر: خليفة بن خياط, العصفوري, طبقات خليفة بن خياط, تحقيق: سهيل زكار, دار الفكر, بيروت ١٤١٤ هـ/١٩٩٣م, ص١٠٨؛ أحمد بن حنبل, أحمد بن محمد بن حنبل, مسند الإمام أحمد بن حنبل, تحقيق: شعيب الأرنؤوط و عادل مرشد وآخرون, ط ١, مؤسسة الرسالة, بيروت, ١٤٢١هـ/٢٠٠١ م, ج٢٥, ص٨٤ ؛ أبو نعيم الأصبهاني, أحمد بن عبد الله, معرفة الصحابة, تحقيق: عادل العزازي, ط١, دار الوطن, الرياض, ١٤١٩هـ/١٩٩٨م, ج١, ص٣٠٤.

(٢٣) القرطبي, محمد بن أحمد, الإعلام فيما يجب على الأنام معرفة مولد المصطفى عليه الصلاة والسلام من مبدأ خلقه إلى حين مماته, تحقيق: وليد بن هليل المطيري, رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة لكلية الشريعة, قسم التاريخ, جامعة أم القرى ١٤٣٩هـ/٢٠١٨م, ص٣٣٩ و٣٤٠.

(٢٤) الترمذي, محمد بن عيسى, سنن الترمذي, تحقيق: بشار عواد معروف, دار الغرب الإسلامي, بيروت ١٤١٨هـ/١٩٩٨م, ج٥, ص١٢٦ ؛ الألباني, محمد بن ناصر, إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل, ط٢, المكتب الإسلامي, بيروت ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م, ج٤, ص٣٠٣.

(٢٥) مسلم, مسلم بن الحجاج, صحيح مسلم, تحقيق: مجموعة من المحققين, دار الجيل, بيروت ١٤٣٤هـ/٢٠١٣م, ج٤, ص١٨٩.

(٢٦) الحلبي, علي بن برهان الدين, السيرة الحلبية (إنسان العيون في سيرة الأمين المأمون), ط٢, دار الكتب العلمية, بيروت١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م, ج٣, ص٢٤.

(٢٧) الواقدي, محمد بن عمر, المغازي, تحقيق: مارسدن جونس, ط ٣, دار الأعلمي, بيروت, ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م, ج٢, ص٦٠٤.

(٢٨) الإمام مسلم, صحيح مسلم, ج١, ص٧٥؛ أحمد بن حنبل, المسند, ج١, ص٣٣٠.

(٢٩) المريسيع: وتسمى غزوة بني المصطلق, وقعت في السنة الخامسة للهجرة, بزعامة الحارث بن ضرار وقومه, خرج إليهم النبي صلى الله عليه وسلم في ناحية وادي الفرع, على ماء المريسيع, وانتصر عليهم, وتزوج صلى الله عليه وسلم من جويرية بنت الحارث, انظر: الواقدي, المغازي, ج١, ص٤٠٧؛ الذهبي, محمد بن أحمد, سير أعلام النبلاء, مجموعة من المحققين, ط٣, مؤسسة الرسالة, بيروت, ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م, ج١, ص٤٦٨- ٤٧٥.

(٣٠) الواقدي, المغازي, ج١, ص٤٠٧ وما بعدها؛ الحلبي, السيرة الحلبية, دار المعرفة, ج٢, ص٥٨٥ ؛ غلوش, أحمد أحمد, السيرة النبوية والدعوة في العهد المدني, ط١, مؤسسة الرسالة, بيروت ١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م, ص٤٧٤؛ قريبي, إبراهيم بن إبراهيم, مرويات غزوة بني المصطلق وهي غزوة المريسيع, الناشر عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة(د.ت), ص٨٢.

(٣١) هو سفيان بن عبد الله بن أبي ربيعة بن الحارث الثقفي رضي الله عنه, أسلم مع وفد ثقيف، واستعمله عمر بن الخطاب رضي الله عنه على الطائف, انظر: أبو نعيم الأصبهاني, معرفة الصحابة, ج٣, ص١٣٨٥؛ ابن الأثير, أسد الغابة, ج٢, ص٢٥٣.

(٣٢) أي الرحم التي كانت من جهة آمنة بنت وهب والدة الرسول صلى الله عليه وسلم ، حيث أن أحد جداتها هي من ثقيف, انظر: الزرقاني, محمد بن عبد الباقي, شرح الزرقاني على المواهب اللدنية بالمنح المحمدية, ط١, دار الكتب العلمية, بيروت ١٤١٧هـ/١٩٩٦م, ج٤, ص١١.

(٣٣) الواقدي, المغازي, ج٣, ص٩٢٨؛ باشميل, محمد بن أحمد, من معارك الإسلام الفاصلة, ط٣, المكتبة السلفية, القاهرة ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م, ج٩, ص١٥٠.

(٣٤) خويلة بنت حكيم بن أمية بن حارثة السلمية: زوجة عثمان بن مظعون رضي الله عنه، وكنيتها أم شريك, روت عن النبي صلى الله عليه وسلم, وكانت امرأة صالحة, انظر: ابن عبد البر, يوسف بن عبد الله, الاستيعاب في معرفة الأصحاب, تحقيق: علي محمد البجاوي, ط١، دار الجيل, بيروت, ١٤١٢هـ/١٩٩٢م, ج٤, ص١٨٣٢؛ ابن حجر, أحمد بن علي, الإصابة في تمييز الصحابة, تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض, ط١, دار الكتب العلمية, بيروت, ١٤١٥هـ/١٩٩٥م, ج٨, ص١١٧.

(٣٥) الواقدي, المغازي, ج٣, ص٩٢٨؛ الحلبي, السيرة الحلبية, ط الكتب العلمية, ج٣, ص١٦٨؛ قريبي, إبراهيم بن إبراهيم, مرويات غزوة حنين وحصار الطائف, ط١, الناشر عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة النبوية ١٤١٢هـ/١٩٩٢م, ص٣٣٥.

(٣٦) الترمذي, سنن الترمذي, ج٥, ص١٢٦ ؛ الألباني, إرواء الغليل, ج٤, ص٣٠٣؛ الصوياني, محمد بن حمد, الصحيح من أحاديث السيرة النبوية, ط١, دار الوطن, الرياض ١٤٣٢هـ/٢٠١١م, ص٥٤٦.

(٣٧) ابن كثير, إسماعيل بن عمر, السيرة النبوية, دار المعرفة, بيروت ١٣٩٥هـ/١٩٧٦م, ج٤, ص٧١.

(٣٨) أبو زرعة العراقي, أحمد بن عبد الرحيم, المستفاد من مبهمات المتن والإسناد, تحقيق: عبد الرحمن عبد الحميد البر, ط١, دار الوفاء ودار الأندلس الخضراء(د.م) ١٤١٤هـ/١٩٩٤م, ج١, ص٦٧٦.

(٣٩) صحل: أي بح صوته وذهب, وصار فيه خشونة, انظر: ابن سيده, علي بن إسماعيل, المحكم والمحيط الأعظم, تحقيق: عبد الحميد هنداوي, ط١, دار الكتب العلمية, بيروت, ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م, ج٣, ص١٥١ ؛ ابن منظور, لسان العرب, ج١١, ص٣٧٧؛ الفيروز آبادي, محمد بن يعقوب, القاموس المحيط, تحقيق: مكتب تحقيق التراث, ط٨, مؤسسة الرسالة, بيروت, ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م, ج١, ص١٠٢٢.

(٤٠) السهيلي, الروض الأنف, ج٧, ص٤٢٢ .

(٤١) الحاكم, محمد بن عبد الله, المستدرك على الصحيحين, تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا, ط١, دار الكتب العلمية, بيروت ١٤١١هـ/١٩٩٠م, ج٢, ص٦٢ ؛ الصوياني, محمد بن حمد, الصحيح من أحاديث السيرة, ط١, مدار الوطن، الرياض ١٤٣٢هـ/٢٠١١م, ص٤٦٧.

(٤٢) ابن حزم, علي بن أحمد, جوامع السيرة وخمس رسائل أخرى لابن حزم, تحقيق: إحسان عباس, ط١, دار المعارف, مصر١٣١٨هـ/١٩٠٠م, ص٢٣٩.

(٤٣) جبل سلع: جبل بالمدينة المنورة, وهو اليوم في وسطها, وفي الجنوب الغربي منه تقع المساجد السبعة, انظر: شراب, محمد بن محمد حسن, المعالم الأثيرة في السنة والسيرة, ط١, دار القلم, دمشق١٤١١هـ/١٩٩١م, ص١٤٣.

(٤٤) الميل: وحدة مسافة ويساوي تقريباً ١٨٤٨متر, انظر: الأمين, موافقي الأمين, الاختيارات الفقهية للشيخ عبيد الله المباركفوري كتاب الصيام والاعتكاف, رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية الشريعة, الجامعة الإسلامية, المدينة المنورة, ١٤٣٤هـ/٢٠١٣م, ص٢١٦, حاشية ٢.

(٤٥) الحكمة: اللجام, انظر: الفراهيدي, الخليل بن أحمد, العين, تحقيق: مهدي المخزومي و إبراهيم السامرائي, دار ومكتبة الهلال, بيروت, (د.ت), ج٣, ص٦٧.

(٤٦) السهيلي, الروض الأنف, ج٧, ص٢٨٦ و٢٨٧؛ الكلاعي, سليمان بن موسى, الاكتفاء بما تضمنه من مغازي رسول الله صلى الله عليه وسلم والثلاثة الخلفاء, ط١, دار الكتب العلمية, بيروت ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م, ج١, ص٥٢٢.

(٤٧) العامري, يحيى بن أبي بكر, بهجة المحافل وبغية الأماثل في تلخيص المعجزات والسير والشمائل, دار صادر, بيروت(د.ت), ج١, ص٤٢٠ و ٤٢١.

(٤٨) الإمام مسلم, صحيح مسلم, ج٢, ص٨٠٠ ؛ أحمد بن حنبل, المسند, ج٢٥, ص٨٤.

(٤٩) الدارقطني, علي بن عمر, العلل الواردة في الأحاديث النبوية, تحقيق: محفوظ الرحمن زين الله السلفي, ط١, دار طيبة, الرياض ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م, ج٣, ص١٣٣ ؛ السهيلي, الروض الأنف, ج٧, ص٤٢٤؛ ابن حجر العسقلاني, الإصابة, ج١, ص٤٢٨ و ٤٢٩.

(٥٠) الزمام: الحبل يُجعل في عنق البعير, انظر: ابن الأنباري, محمد بن القاسم, الزاهر في معاني كلمات الناس, تحقيق: حاتم صالح الضامن,ط١, مؤسسة الرسالة, بيروت ١٤١٢هـ/١٩٩٢م, ج٢, ص٣٤٦؛ الفيروزابادي, القاموس المحيط, ص٩٧٥.

(٥١) أبو داود, سليمان بن الأشعث, سنن أبي داود, تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد, المكتبة العصرية، صيدا وبيروت (د.ت), ج٣, ص٦٨؛ الحاكم, المستدرك, ج٢, ص١٣٨.

(٥٢) الواقدي, المغازي, ج١, ص٣٢٦؛ الصالحي, محمد بن يوسف, سبل الهدى والرشاد في سيرة خير العباد وذكر فضائله وأعلام نبوته وأفعاله وأحواله في المبدأ والمعاد, تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض, ط١, دار الكتب العلمية, بيروت, ١٤١٤هـ/١٩٩٣م, ج٤, ص٣٠٨.

(٥٣) الواقدي, المغازي, ج٢, ص٤٩٧؛ المقريزي, أحمد بن علي, إمتاع الأسماع بما للنبي من الأحوال والأموال والحفدة والمتاع, تحقيق: محمد عبد الحميد النميسي, ط١, دار الكتب العلمية, بيروت ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م, ج١, ص٢٤٥؛ الحلبي, السيرة الحلبية, ج٢, ص٤٤١.

(٥٤) فتح الباري, ج٩, ص١٧٢.

(٥٥) ابن حجر, فتح الباري, ج٩, ص٦٥٥.

(٥٦) أحمد بن حنبل, المسند, ج٤, ص١٢٦ ؛ البيهقي, أحمد بن الحسين, دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة, ط١, دار الكتب العلمية, بيروت ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م, ج٤, ص١٢٨.

(٥٧) أبو يعلى, أحمد بن علي, المعجم, تحقيق: إرشاد الحق الأثري, إدارة العلوم الأثرية, فيصل آباد ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م, ص١٦٣ ؛ الحاكم, المستدرك على الصحيحين, ج٢, ص١٥٨.

(٥٨) المضعف: أي من كان جمله ضعيفاً, والمصعب أي: من كان جمله صعباً لم يدرب, انظر: الدينوري, عبد الله بن مسلم, غريب الحديث, تحقيق: عبد الله الجبوري, ط١, مطبعة العاني, بغداد ١٣٩٧هـ/١٩٧٧م, ج١, ص٤٢٩ ؛ المدري, أمير بن محمد, غزوة خيبر دروس وعبر, مكتبة خالد بن الوليد عالم الكتب اليمنية, صنعاء (د.ت), ص٢١.

(٥٩) البيهقي, أحمد بن الحسين, السنن الكبرى, تحقيق: محمد عبد القادر عطا, ط٣, دار الكتب العلمية, بيروت, ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م, ج٣, ص١٠٠ ؛ ابن قانع, عبد الباقي بن قانع, معجم الصحابة, تحقيق: صلاح بن سالم المصراتي, ط١, مكتبة الغرباء الأثرية, المدينة المنورة ١٤١٨هـ/١٩٩٧م, ج٣, ص٢٤.

(٦٠) الواقدي, المغازي, ج٢, ص٦٤٥؛ المقريزي, أحمد بن علي, إمتاع الأسماع, ج٩, ص٢٦٢.

(٦١) البيهقي, دلائل النبوة, ج٤, ص٢٥٣.

(٦٢) السهيلي, الروض الأنف, ج٧, ص٤٢٣.

(٦٣) أبو داود, سنن أبي داود, ج٤, ص٢٨.

(٦٤) البيهقي, دلائل النبوة, ج٥, ص٢١٧؛ طه, أبو أسماء محمد, الأغصان الندية شرح الخلاصة البهية بترتيب أحداث السيرة النبوية, ط٢, دار ابن حزم، القاهرة, دار سبل السلام, الفيوم ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م, ص٤٩٩.

(٦٥) محب الدين الطبري, أحمد بن عبد الله, خلاصة سير سيد البشر, تحقيق: طلال بن جميل الرفاعي, ط١, مكتبة نزار مصطفى الباز, مكة المكرمة ١٤١٨هـ/١٩٩٧م, ص١٧٩؛ ابن جماعة, عبد العزيز بن محمد, المختصر الكبير في سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم, تحقيق: سامي مكي العاني, ط١, دار البشير, عمان ١٤١٣هـ/١٩٩٣م, ص١٤٢.

(٦٦) إسماعيل الأصبهاني, إسماعيل بن محمد, كتاب دلائل النبوة, تحقيق: محمد محمد الحداد, ط١, دار طيبة, الرياض ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م, ص٥٦.

(٦٧) جعال بن سراقة الضمري أو الغفاري, أو الثعلبي, صحابي من فقراء المسلمين أسلم قبل أحد, سماه النبي صلى الله عليه وسلم عمر, وكان رجلاً صالحاً, انظر: ابن سعد, محمد بن سعد, الطبقات الكبرى, تحقيق: إحسان عباس, ط١, دار صادر, بيروت, ١٣٨٨هـ/١٩٦٨م, ج٤, ص٢٤٥؛ ابن حجر, الإصابة, ج١, ص٥٨٧ و ٥٨٨.

(٦٨) الواقدي, المغازي, ج٢, ص٤٧٦؛ المقريزي, إمتاع الأسماع, ج١, ص٢٣٩.

(٦٩) ابن سيد الناس, محمد بن محمد, عيون الأثر في فنون المغازي والشمائل والسير, ط١, دار القلم, بيروت ١٤١٤/١٩٩٣م, ج٢, ص٧٨؛ المقريزي, إمتاع الأسماع, ج١, ص١٩٩.

(٧٠) السهيلي, الروض الأنف, ج٧, ص٤٢٤.

(٧١) الطبراني, سليمان بن أحمد, المعجم الكبير, تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي, ط٢, مكتبة ابن تيمية, القاهرة (د.ت), ج٤, ص١١١.

(٧٢) الواقدي, المغازي, ج٢, ص٦٩١.

(٧٣) الواقدي, المغازي, ج٢, ص٦٩١؛ المقريزي, إمتاع الأسماع, ج١, ص٣٢٣.

(٧٤) ابن أبي شيبة, عبد الله بن محمد, الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار, تحقيق: كمال يوسف الحوت, ط١, مكتبة الرشد, الرياض, ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م, ج٧, ص٤١٧؛ الصوياني, الصحيح من أحاديث السيرة النبوية, ص٤٨٢.

(٧٥) الواقدي, المغازي, ج١, ص١١٤؛ البيهقي, دلائل النبوة, ج٣, ص١٣٢.

(٧٦) اختلف في اسمه فقيل عبد الله وقيل زيد, استشهد يوم الجسر في خلافة عمر بن الخطاب رضي الله عنه, انظر: البغوي, عبد الله بن محمد, معجم الصحابة, تحقيق: محمد الأمين الجكني, ط ١, مكتبة دار البيان, الكويت, ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م, ج٤, ص٧٢ و ٧٣.

(٧٧) البغوي, معجم الصحابة, ج٤, ص٧٢ و٧٣؛ ابن الأثير, أسد الغابة, ج٢, ص١٤٧, وج٣, ص٢٧٧.

(٧٨) ربيعة بن أمية بن خلف, أخو صفوان بن أمية, أورد ابن حجر في الإصابة في روايات متعددة تتعارض مع بعضها البعض أنه: ارتد في زمن عمر والتحق بالروم وتنصر, انظر: الإصابة, ج٢, ص٤٣٢ و ٤٣٣ .

(٧٩) ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله, الدرر في اختصار المغازي والسير، تحقيق: شوقي ضيف، ط٢، دار المعارف، القاهرة١٤٠٣هـ/١٩٨٣م, ص٢٢١؛ ابن ناصر الدين الدمشقي, محمد بن عبد الله, جامع الآثار في السير ومولد المختار, تحقيق: أبو يعقوب نشأت كمال, ط١, دار الفلاح, (د.م) ١٤٣١هـ/٢٠١٠م, ج٦, ص٥٤.

(٨٠) ابن هشام, عبد الملك بن هشام, السيرة النبوية لابن هشام, تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد, دار الجيل, بيروت١٤١١هـ/١٩٩١م, ج٦, ص١٠.

(٨١) ابن حبان, محمد بن حبان البستي, السيرة النبوية وأخبار الخلفاء, ط٣, الكتب الثقافية, بيروت ١٤١٧هـ/١٩٩٧م, ج١, ص٣٥٧.

(٨٢) السهيلي, الروض الأنف, ج٧, ص٤٢٤.

(٨٣) أحمد بن حنبل, المسند, ج٣, ص٤٦٢؛ ابن ناصر الدمشقي, جامع الآثار, ج٦, ص١٦٨.

(٨٤) زياد بن الحارث الصدائي رضي الله عنه, أذن للنبي صلى الله عليه وسلم في إحدى الغزوات, وله قصة في إسلامه, وصداء حي من أحياء اليمن, انظر: ابن سعد, الطبقات الكبرى, ج٧, ص٥٠٣؛ البخاري, محمد بن إسماعيل, التاريخ الكبير, دائرة المعارف العثمانية, حيدر آباد (الدكن), (د.ت), ج٣, ص٣٤٤؛ ابن حجر, الإصابة, ج٢, ص٤٨٠.

(٨٥) ابن سعد, محمد بن سعد, الجزء المتمم لطبقات ابن سعد, تحقيق: عبد العزيز بن عبد الله السلومي, مكتبة الصديق, الطائف ١٤١٦هـ/١٩٩٦م, ص٧٧٣.

(٨٦) الواقدي, المغازي, ج٢, ص٦٩١؛ المقريزي, إمتاع الأسماع, ج١, ص٣٢٣.

(٨٧) أحمد بن حنبل, المسند, ج٢٩, ص٢٧٧.

(٨٨) ابن عساكر, تاريخ دمشق, ج٢٧, ص٣٤٦؛ المقريزي, إمتاع الأسماع, ج٢, ص١١٦.

(٨٩) الواقدي, المغازي, ج١, ص١١٤؛ البيهقي, دلائل النبوة, ج٣, ص١٣٢.

(٩٠) أبو رويحة عبد الله بن عبد الرحمن الخثعمي, آخى رسول الله صلى الله عليه وسلم بينه وبين بلال بن رباح, وعقد له النبي صلى الله عليه وسلم لواءً يوم الفتح, سكن فلسطين بعد الفتح, انظر, ابن عبد البر, الاستيعاب, ج٤, ص١٦٦٠؛ ابن عساكر, تاريخ دمشق, ج٦٦, ص٢٣٤.

(٩١) ابن عبد البر, الاستيعاب, ج٤, ص١٦٦٠.

(٩٢) البيهقي, دلائل النبوة, ج٧, ص١٧٩؛ أبو زهرة, محمد بن أحمد, خاتم النبيين صلى الله عليه وآله وسلم, دار الفكر العربي, القاهرة ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م, ج٣, ص١٠٨٧.

(٩٣) السهيلي, الروض الأنف, ج٧, ص٣٥٧.

(٩٤) معمر بن عبد الله بن نضلة العدوي القرشي, أسلم بمكة وهاجر إلى الحبشة, وروى عن النبي صلى الله عليه وسلم, انظر: ابن حجر, الإصابة, ج٩, ص١٤٨ و١٤٩, و١٥٠ .

(٩٥) أبو زرعة العراقي, المستفاد من مبهمات المتن والإسناد, ج١, ص٥٥١ .

(٩٦) هند بن حارثة الأسلمي, من أهل الصفة, وشهد الحديبية, كان هو وأخوه أسماء بن حارثة يخدمان النبي صلى الله عليه وسلم, انظر: البخاري, التاريخ الكبير, ج٨, ص٢٣٨؛ ابن كثير, السيرة النبوية, ج٤, ص٦٥٥ .

(٩٧) أبو زرعة العراقي, المستفاد من مبهمات المتن والإسناد, ج١, ص٥٣٥ .

(٩٨) الطبراني, سليمان بن أحمد, المعجم الأوسط, تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد , عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني, دار الحرمين, القاهرة(د.ت), ج٣, ص٣٧٦ .

(٩٩) ابن خزيمة, محمد بن إسحاق, صحيح ابن خزيمة, تحقيق: محمد مصطفى الأعظمي, ط٣, المكتب الإسلامي, (د.م) ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م, ج٢, ص١٣٣٢.

(١٠٠) الطيالسي, سليمان بن داود, مسند أبي داود الطيالسي, تحقيق: محمد بن عبد المحسن التركي, ط١, دار هجر, مصر ١٤١٩ هـ/١٩٩٩م, ج٢, ص٦٥٦.

(١٠١) ابن عبد البر, يوسف بن عبد الله, الاستذكار, تحقيق: سالم محمد عطا، محمد علي معوض, ط١, دار الكتب العلمية, بيروت ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م, ج٥, ص١٥١.

(١٠٢) أحمد بن حنبل, المسند, ج٣٨, ص٤٠٤.

(١٠٣) البزار, أحمد بن عمرو, مسند البزار, تحقيق: محفوظ الرحمن زين الله, وآخرون, ط١, مكتبة العلوم والحكم, المدينة المنورة ١٤٠٨ – ١٤٣٠هـ/ ١٩٨٨ –٢٠٠٩م, ج٧, ص٢٧٧ ؛ البيهقي, السنن الكبرى, ج٩, ص٥٦.

(١٠٤) اللاهون: قيل: هم الأطفال الذين لم يقترفوا الذنوب، وقيل: هم الغافلون، وقيل: هم الذين لم يتعمدوا الذنب وإنما نسيانا وخطأ, انظر: الأزهري, محمد بن أحمد, تهذيب اللغة, تحقيق: محمد عوض مرعب, ط١, دار إحياء التراث العربي, بيروت, ١٤٢١هـ/٢٠٠١م, ج٦, ص٢٧٧؛ ابن منظور, لسان العرب, ج١٥, ص٢٦٠.

(١٠٥) الفريابي, جعفر بن محمد, كتاب القدر, تحقيق: عبد الله بن حمد المنصور, ط١, أضواء السلف, الرياض ١٤١٨هـ/١٩٩٧م, ص١٤٣.

(١٠٦) أحمد بن حنبل, المسند, ج٢٢, ص٣٢٥ .

(١٠٧) ابن عساكر, علي بن الحسن, معجم الشيوخ, تحقيق: وفاء تقي الدين, ط١, دار البشائر, دمشق ١٤٢١ هـ/٢٠٠٠م, ج١, ص٤٨٥.

(١٠٨) معمر بن راشد, معمر بن راشد الأزدي, منشور ملحق بمصنف عبد الرزاق, تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي, ط٢, المجلس العلمي بباكستان, والمكتب الإسلامي ببيروت ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م, ج١١, ص١٦٦؛ تمام الدمشقي, تمام بن محمد, فوائد تمام, تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي, ط١, مكتبة الرشد, الرياض ١٤١٢هـ/١٩٩٢م, ج١, ص١٠٤ .

(١٠٩) بنو غَنْم: أحد بطون الخزرج وهم بنو غنم بن عوف بن عمرو بن عوف بن الخزرج, يسكنون قرب المسجد, انظر: ابن حزم, علي بن أحمد, جمهرة أنساب العرب, تحقيق: لجنة من العلماء, ط١, دار الكتب العلمية, بيروت, ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م, ص٤٧١ ؛ اللحجي الحضرمي, عبد الله بن سعيد, منتهى السؤول على وسائل الوصول إلى شمائل الرسول صلى الله عليه وآله وسلم, ط٣, دار المنهاج, جدة ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م, ج١, ص٣٧٤.

(١١٠) أبو نعيم الأصبهاني, أحمد بن عبد الله, دلائل النبوة, تحقيق: محمد قلعه جي، عبد البر عباس, ط٢, دار النفائس، بيروت ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م, ج١, ص٤٤١؛ البيهقي, دلائل النبوة, ج٦, ص٢٥٦ و ٢٥٧.

(١١١) أحمد بن حنبل, المسند, ج٢٧, ص١٣١.

(١١٢) ابن حزم, جوامع السيرة, ص٢٣٩.

(١١٣) ابن عبد البر، الدرر في اختصار المغازي والسير, ص٢٢١؛ ابن ناصر الدين الدمشقي, جامع الآثار في السير, ج٦, ص٥٤.

(١١٤) الصوياني, الصحيح من أحاديث السيرة النبوية, ص١٨٢.

(١١٥) أبو شهبة, محمد بن محمد, السيرة النبوية على ضوء القرآن والسنة, ط٨, دار القلم, دمشق ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م, ج٢, ص٥٩٦.

(١١٦) قوام السنة, إسماعيل بن محمد , المبعث والمغازي, تحقيق: محمد بن خليفة الرباح, ط١, دار ابن حزم, بيروت, ودار الوليد, طرابلس ليبيا ١٤٣١ هـ/٢٠١٠م, ج٢, ص٥٦٧؛ ابن حبان, السيرة النبوية وأخبار الخلفاء, ج١, ص٢٨٨؛ شيبة الحمد, عبد القادر, فقه الإسلام, ط١, مطابع الرشيد، المدينة المنورة ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م, ج٦, ص٢٤٨.

(١١٧) ابن سعد, الجزء المتمم لطبقات ابن سعد, ص٧٧٣؛ الحارث بن أبي أسامة, الحارث بن محمد, بغية الباحث عن زوائد مسند الحارث, تحقيق: حسين أحمد صالح الباكري, ط١, مركز خدمة السنة والسيرة النبوية, المدينة المنورة ١٤١٣هـ/١٩٩٢م, ج٢, ص٦٢٦.

(١١٨) ابن حبان, السيرة النبوية وأخبار الخلفاء, ج١, ص٣٥٧.

(١١٩) البخاري, محمد بن إسماعيل, صحيح البخاري, تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر, ط١, دار طوق النجاة, الرياض, ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م, ج٦, ص٢, رقم(٤٤١٥).

(١٢٠) رباح: هو رباح الأسود, غلام النبي صلى الله عليه وسلم, وكان على استئذان الناس من النبي صلى الله عليه وسلم يستأذن لهم الدخول, ثم كان على لقاح النبي صلى الله عليه وسلم يرعاها, انظر: ابن منده, عبد الله بن محمد, معرفة الصحابة, تحقيق: عامر حسن صبري, ط١, مطبوعات جامعة الإمارات العربية المتحدة, الإمارات ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م, ص٦٢١؛ ابن حجر, الإصابة في تمييز الصحابة, ج٢, ص٣٧٧.

(١٢١) مسلم, مسلم بن الحجاج, صحيح مسلم, تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي, دار إحياء التراث العربي, بيروت, (د.ت), رقم (١٣٢), ج٣, ص١٤٣٣.

(١٢٢) الألباني, محمد ناصر الدين, مختصر صحيح الإمام البخاري, مكتبة المعارف, الرياض ١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م, ج٢, ص١٥٠.

(١٢٣) ابن حجر, فتح الباري, ج٩, ص٦٥٥.

(١٢٤) مسلم, صحيح مسلم, ج١, ص٤٨٤؛ ابن قانع, معجم الصحابة, ج٣, ص٢٤.

(١٢٥) أبو داود, سنن أبي داود, ج٤, ص٢٨.

(١٢٦) الترمذي, سنن الترمذي, ج٥, ص١٢٦ ؛ الألباني, إرواء الغليل, ج٤, ص٣٠٣.

(١٢٧) أحمد بن حنبل, المسند, ج٣٣, ص٤٤٦؛ البخاري, صحيح البخاري, ج٢, ص١٧٦, رقم(١٧٤١).

(١٢٨) ابن عساكر, تاريخ دمشق, ج٢٧, ص٣٤٦؛ السهيلي, الروض الأنف, ج٧, ص٤٢٤؛ المقريزي, إمتاع الأسماع, ج٢, ص١١٦.

(١٢٩) البيهقي, دلائل النبوة, ج٧, ص١٧٩؛ أبو زهرة, خاتم النبيين, ج٣, ص١٠٨٧.

(١٣٠) أبو داود, سنن أبي داود, ج٣, ص٦٨؛ الطبراني, المعجم الكبير, ج١٣, ص٥١٦؛ الحاكم, المستدرك, ج٢, ص١٣٨.

(١٣١) الواقدي, المغازي, ج١, ص٣٢٦؛ الصالحي, سبل الهدى والرشاد, ج٤, ص٣٠٨.

(١٣٢) الواقدي, المغازي, ج٢, ص٤٩٧؛ المقريزي, إمتاع الأسماع, ج١, ص٢٤٥؛ الحلبي, السيرة الحلبية, ج٢, ص٤٤١.

(١٣٣) الواقدي, المغازي, ج١, ص٤٠٧ وما بعدها؛ الحلبي, السيرة الحلبية, , ص٤٧٤؛ قريبي, مرويات غزوة بني المصطلق, ص٨٢.

(١٣٤) الحلبي, السيرة الحلبية, ج٣, ص٢٤.

(١٣٥) الواقدي, المغازي, ج٢, ص٦٤٥؛ المقريزي, أحمد بن علي, إمتاع الأسماع, ج٩, ص٢٦٢.

(١٣٦) الواقدي, المغازي, ج٢, ص٦٩١؛ المقريزي, إمتاع الأسماع, ج١, ص٣٢٣.

(١٣٧) البيهقي, دلائل النبوة, ج٥, ص٣٩؛ مغلطاي, مغلطاي بن قليج, الإشارة إلى سيرة المصطفى وتاريخ من بعده من الخلفاء, تحقيق: محمد نظام الدين الفتيح, ط١, دار القلم, دمشق، والدار الشامية, بيروت ١٤١٦هـ/١٩٩٦م, ص٣٠٨؛ المقريزي, إمتاع الأسماع, ج١, ص٣٦١.

(١٣٨) السهيلي, الروض الأنف, ج٧, ص٢٨٦ و٢٨٧؛ الكلاعي, الاكتفاء, ج١, ص٥٢٢.

(١٣٩) الواقدي, المغازي, ج٣, ص٩٢٨؛ باشميل, من معارك الإسلام الفاصلة, ج٩, ص١٥٠.

(١٤٠) الواقدي, المغازي, ج٣, ص٩٢٨؛ الحلبي, السيرة الحلبية, ط الكتب العلمية, ج٣, ص١٦٨؛ قريبي, مرويات غزوة حنين وحصار الطائف, ص٣٣٥.

(١٤١) أحمد بن حنبل, المسند, ج٣٨, ص٤٠٤.

(١٤٢) البزار, مسند البزار, ج٧, ص٢٧٧ ؛ البيهقي, السنن الكبرى, ج٩, ص٥٦.

(١٤٣) أبو يعلى, المعجم, ص١٦٣ ؛ الحاكم, المستدرك على الصحيحين, ج٢, ص١٥٨.

(١٤٤) الواقدي, المغازي, ج١, ص١١٤؛ البيهقي, دلائل النبوة, ج٣, ص١٣٢.

(١٤٥)الواقدي, المغازي, ج٢, ص٤٧٦؛ المقريزي, إمتاع الأسماع, ج١, ص٢٣٩.

(١٤٦) فتح الباري, ج٩, ص١٧٢.

(١٤٧) الإمام مسلم, صحيح مسلم, ج٤, ص١٨٩.

(١٤٨) الإمام مسلم, صحيح مسلم, ج١, ص٧٥؛ أحمد بن حنبل, المسند, ج١, ص٣٣٠.

(١٤٩) ابن عبد البر, الاستيعاب, ج٤, ص١٦٦٠.

(١٥٠) ابن حبان, السيرة النبوية وأخبار الخلفاء, ج١, ص٣٥٧.

(١٥١)الإمام مسلم, صحيح مسلم, ج٢, ص٧٣٨ ؛ الحاكم, المستدرك, ج٤, ص٨٩.

(١٥٢) أبو نعيم الأصبهاني, أحمد بن عبد الله, حلية الأولياء وطبقات الأصفياء, دار الكتب العلمية, بيروت ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م, ج١, ص٣٥٧.

(١٥٣) الواقدي, المغازي, ج٢, ص٤٩٧؛ البخاري, صحيح البخاري, ج٢, ص١٥, رقم الحديث٩٤٦ ؛ المقريزي, إمتاع الأسماع, ج١, ص٢٤٥؛ الحلبي, السيرة الحلبية, ج٢, ص٤٤١.

(١٥٤) السهيلي, الروض الأنف, ج٧, ص٢١١.

(١٥٥) الألباني, مختصر صحيح الإمام البخاري, ج٢, ص١٥٠.

(١٥٦) ابن حجر, فتح الباري, ج١٠, ص٣٨.

(١٥٧) أبو زرعة العراقي, المستفاد من مبهمات المتن والإسناد, ج١, ص٦٧٦؛ ابن عثيمين, محمد بن صالح, فتح ذي الجلال والإكرام بشرح بلوغ المرام, تحقيق: صبحي رمضان، أم إسراء بيومي, ط١, المكتبة الإسلامية, (د.م) ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م, ج٦, ص٤٤٨.

(١٥٨) ابن عثيمين, فتح ذي الجلال والإكرام, ج٦, ص٤٤٨.

(١٥٩) الحلبي, السيرة الحلبية, ج٣, ص٢٤..

(١٦٠) الإمام مسلم, صحيح مسلم, ج٣, ص١٣٩٨؛ البيهقي, دلائل النبوة, ج٥, ص١٣٨؛ الصوياني, الصحيح من أحاديث السيرة النبوية, ص٤٨١.

(١٦١) الإمام مسلم, صحيح مسلم, ج٣, ص١٣٩٨.

(١٦٢) ابن هشام, السيرة النبوية لابن هشام, ج٢, ص٤٩٢؛ السهيلي, الروض الأنف, ج٧, ص٣٥٧.

(١٦٣) أبو داود, سنن أبي داود, ج٣, ص٦٨؛ الحاكم, المستدرك, ج٢, ص١٣٨.

(١٦٤) البزار, مسند البزار, ج٧, ص٢٧٧ ؛ البيهقي, السنن الكبرى, ج٩, ص٥٦؛ البيهقي, دلائل النبوة, ج٥, ص٢٥٧.

(١٦٥) أحمد بن حنبل, المسند, ج٣٨, ص٤٠٤؛ الإمام مسلم, الصحيح, ج٤, ص٢١٤٤؛ البيهقي, السنن الكبرى, ج٩, ص٥٧.

(١٦٦) السهيلي, الروض الأنف, ج٧, ص٢١١.

المصادر والمراجع

- **أولاً المصادر:**

ابن الأثير، علي بن محمد:

أسد الغابة في معرفة الصحابة، دار الفكر، بيروت، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م.

أحمد بن حنبل، أحمد بن محمد:

مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٢١هـ/٢٠٠١م.

الأزهري، محمد بن أحمد:

تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، ط١، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤٢١هـ/٢٠٠١م.

إسماعيل الأصبهاني، إسماعيل بن محمد:

ذكتاب دلائل النبوة، تحقيق: محمد محمد الحداد، ط١، دار طيبة، الرياض ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م.

ابن الأنباري، محمد بن القاسم:

الزاهر في معاني كلمات الناس، تحقيق: حاتم صالح الضامن، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت ١٤١٢هـ/١٩٩٢م.

البخاري، محمد بن إسماعيل:

التاريخ الكبير، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد (الدكن)، (د.ت).

صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، ط١، دار طوق النجاة، الرياض، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.

البزار، أحمد بن عمرو:

مسند البزار، تحقيق: محفوظ الرحمن زين الله، وآخرون، ط١، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة ١٤٠٨ - ١٤٣٠هـ/ ١٩٨٨ -٢٠٠٩م.

البغوي، عبد الله بن محمد:

معجم الصحابة، تحقيق: محمد الأمين الجكني، ط ١، مكتبة دار البيان، الكويت، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.

أبو البقاء الحنفي، أيوب بن موسى:

الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تحقيق: عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت(د.ت).

البيهقي، أحمد بن الحسين:

دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

السنن الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، ط٣، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م.

الترمذي، محمد بن عيسى:

سنن الترمذي، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت ١٤١٨هـ/١٩٩٨م.

تمام الدمشقي، تمام بن محمد:

فوائد تمام، تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي، ط١، مكتبة الرشد، الرياض ١٤١٢هـ/١٩٩٢م.

ابن جماعة، عبد العزيز بن محمد:

المختصر الكبير في سيرة الرسول ﷺ، تحقيق: سامي مكي العاني، ط١، دار البشير، عمان ١٤١٣هـ/١٩٩٣م.

الجوهري، إسماعيل بن حماد:

الصحاح في اللغة، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط٤، دار العلم للملايين، بيروت، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م.

الحارث بن أبي أسامة، الحارث بن محمد:

بغية الباحث عن زوائد مسند الحارث، تحقيق: حسين أحمد صالح الباكري، ط١، مركز خدمة السنة والسيرة النبوية، المدينة المنورة ١٤١٣هـ/١٩٩٢م.

الحاكم، محمد بن عبد الله:

المستدرك على الصحيحين، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت ١٤١١هـ/١٩٩٠م.

ابن حبان، محمد بن حبان البستي:

السيرة النبوية وأخبار الخلفاء، ط٣، الكتب الثقافية، بيروت ١٤١٧هـ/١٩٩٧م.

ابن حجر، أحمد بن علي:

الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.

ابن حزم، علي بن أحمد:

جوامع السيرة وخمس رسائل أخرى لابن حزم، تحقيق: إحسان عباس، ط١، دار المعارف، مصر١٣١٨هـ/١٩٠٠م.

الحلبي، علي بن برهان الدين:

السيرة الحلبية في سيرة الأمين المأمون، دار المعرفة، بيروت، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

السيرة الحلبية (إنسان العيون في سيرة الأمين المأمون)، ط٢، دار الكتب العلمية، بيروت١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.

ابن حوقل، محمد بن حوقل:

صورة الأرض، دار صادر، أفست ليدن، بيروت ١٣٥٧هـ/ ١٩٣٨م.

ابن خزيمة، محمد بن إسحاق:

صحيح ابن خزيمة، تحقيق: محمد مصطفى الأعظمي، ط٣، المكتب الإسلامي، (د.م) ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م.

خليفة بن خياط، العصفوري:

طبقات خليفة بن خياط، تحقيق: سهيل زكار، دار الفكر، بيروت ١٤١٤ هـ/١٩٩٣م.

الدارقطني، علي بن عمر:

سنن الدارقطني، تحقيق: شعيب الارنؤوط، وآخرون، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت ١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م.

العلل الواردة في الأحاديث النبوية، تحقيق: محفوظ الرحمن زين الله السلفي، ط١، دار طيبة، الرياض ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

أبو داود، سليمان بن الأشعث:

سنن أبي داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا وبيروت (د.ت).

ابن دريد الأزدي، محمد بن الحسن:

جمهرة اللغة، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، ط ١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

الدينوري، عبد الله بن مسلم:

غريب الحديث، تحقيق: عبد الله الجبوري، ط١، مطبعة العاني، بغداد ١٣٩٧هـ/١٩٧٧م.

الذهبي، محمد بن أحمد:

سير أعلام النبلاء، مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط، ط٣، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

أبو زرعة العراقي، أحمد بن عبد الرحيم:

المستفاد من مبهمات المتن والإسناد، تحقيق: عبد الرحمن عبد الحميد البر، ط١، دار الوفاء ودار الأندلس الخضراء (د.م) ١٤١٤هـ/١٩٩٤م.

ابن سعد، محمد بن سعد:

الطبقات الكبرى، تحقيق: إحسان عباس، ط١، دار صادر، بيروت، ١٣٨٨هـ/١٩٦٨م.

الجزء المتمم لطبقات ابن سعد (الطبقة الرابعة من الصحابة ممن أسلم عند فتح مكة وما بعد ذلك)، تحقيق: عبد العزيز بن عبد الله السلومي، مكتبة الصديق، الطائف ١٤١٦هـ/١٩٩٦م.

السهيلي، عبد الرحمن بن عبد الله:

الروض الأنف في شرح السيرة النبوية لابن هشام، تحقيق: عمر عبد السلام السلامي، ط ١، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.

ابن سيد الناس، محمد بن محمد:

عيون الأثر في فنون المغازي والشمائل والسير، ط١، دار القلم، بيروت ١٤١٤/١٩٩٣م.

ابن سيده، علي بن إسماعيل:

المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.

ابن أبي شيبة، عبد الله بن محمد:

الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار، تحقيق: كمال يوسف الحوت، ط ١، مكتبة الرشد، الرياض، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

الزرقاني، محمد بن عبد الباقي:

شـــرح الزرقاني على المواهب اللدنية بالمنح المحمدية، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت ١٤١٧هـ/١٩٩٦م.

الصالحي، محمد بن يوسف:

سبل الهدى والرشاد في سيرة خير العباد وذكر فضائله وأعلام نبوته وأفعاله وأحواله في المبدأ والمعاد، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م.

الطبراني، سليمان بن أحمد:

المعجم الأوسـط، تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد، عبد المحسـن بن إبراهيم الحسـيني، دار الحرمين، القاهرة(د.ت).

المعجم الكبير، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد الســـلفي، ط٢، مكتبة ابن تيمية، القاهرة (د.ت).

محب الدين الطبري، أحمد بن عبد الله:

خلاصة سير سيد البشر، تحقيق: طلال بن جميل الرفاعي، ط١، مكتبة نزار مصطفى الباز، مكة المكرمة ١٤١٨هـ/١٩٩٧م.

الطيالسي، سليمان بن داود:

مسند أبي داود الطيالسي، تحقيق: محمد بن عبد المحسن التركي، ط١، دار هجر، مصر ١٤١٩ هـ/١٩٩٩م.

العامري، يحيى بن أبي بكر:

بهجة المحافل وبغية الأماثل في تلخيص المعجزات والسير والشمائل، دار صادر، بيروت(د.ت).

ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله:

الاستذكار، تحقيق: سالم محمد عطا، محمد علي معوض، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.

الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق: علي محمد البجاوي، ط١، دار الجيل، بيروت، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م.

الدرر في اختصار المغازي والسير، تحقيق: شوقي ضيف، ط٢، دار المعارف، القاهرة ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

ابن عبد الملك المراكشي، محمد بن محمد بن عبد الملك المراكشي:

السفر الخامس من كتاب الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصل، تحقيق: إحسان عباس، ط١، دار الثقافة، بيروت ١٣٨٥هـ/١٩٦٥م.

ابن عساكر، علي بن الحسن:

تاريخ دمشق، تحقيق: عمرو بن غرامة العمروي، دار الفكر، بيروت، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.

معجم الشيوخ، تحقيق: وفاء تقي الدين، ط١، دار البشائر، دمشق ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.

العزيزي، الحسن بن أحمد المهلبي:

المسالك والممالك أو الكتاب العزيزي، دار التكوين، دمشق(د.ت).

العمري، ابن فضل الله أحمد بن يحيى:

مسالك الأبصار في ممالك الأمصار، ط١، المجمع الثقافي، أبو ظبي ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م.

الفاسي، محمد بن أحمد:

شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد:

العين، تحقيق: مهدي المخزومي و إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، (د.ت).

الفريابي، جعفر بن محمد:

كتاب القدر، تحقيق: عبد الله بن حمد المنصور، ط١، أضواء السلف، الرياض ١٤١٨هـ/١٩٩٧م.

الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب:

القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث، ط٨، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م.

ابن قانع، عبد الباقي بن قانع:

معجم الصحابة، تحقيق: صلاح بن سالم المصراتي، ط١، مكتبة الغرباء الأثرية، المدينة المنورة ١٤١٨هـ/١٩٩٧م.

القرطبي، محمد بن أحمد:

الإعلام فيما يجب على الأنام معرفة مولد المصطفى عليه الصلاة والسلام من مبدأ خلقه إلى حين مماته، تحقيق: وليد بن هليل المطيري، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة لكلية الشريعة، قسم التاريخ، جامعة أم القرى ١٤٣٩هـ/٢٠١٨م.

قوام السنة، إسماعيل بن محمد:

المبعث والمغازي، تحقيق: محمد بن خليفة الرباح، ط١، دار ابن حزم، بيروت، ودار الوليد، طرابلس ليبيا ١٤٣١ هـ/٢٠١٠م.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر:

السيرة النبوية، دار المعرفة، بيروت ١٣٩٥هـ/١٩٧٦م.

الكلاعي، سليمان بن موسى:
الاكتفاء بما تضمنه من مغازي رسول الله صلى الله عليه وسلم والثلاثة الخلفاء، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م.

اللحجي الحضرمي، عبد الله بن سعيد:
منتهى السؤل على وسائل الوصول إلى شمائل الرسول صلى الله عليه وآله وسلم، ط٣، دار المنهاج، جدة ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م.

الإمام مسلم، مسلم بن الحجاج:
صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (د.ت).
صحيح مسلم، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الجيل، بيروت ١٤٣٤هـ/٢٠١٣م.

معمر بن راشد، معمر بن راشد الأزدي:
منشور ملحق بمصنف عبد الرزاق، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، ط٢، المجلس العلمي بباكستان، والمكتب الإسلامي ببيروت ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

مغلطاي، مغلطاي بن قليج:
الإشارة إلى سيرة المصطفى وتاريخ من بعده من الخلفاء، تحقيق: محمد نظام الدين الفتيح، ط١، دار القلم، دمشق، والدار الشامية، بيروت ١٤١٦هـ/١٩٩٦م.

المقريزي، أحمد بن علي:
إمتاع الأسماع بما للنبي من الأحوال والأموال والحفدة والمتاع، تحقيق: محمد عبد الحميد النميسي، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م.

المناوي، عبد الرؤوف بن تاج العارفين:
التوقيف على مهمات التعاريف، ط١، عالم الكتب، القاهرة، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م.

ابن منده، عبد الله بن محمد:
معرفة الصحابة، تحقيق: عامر حسن صبري، ط١، مطبوعات جامعة الإمارات العربية المتحدة، الإمارات ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م.

ابن منظور، محمد بن مكرم:

لسان العرب، ط٣، دار صادر، بيروت ١٤١٤هـ/١٩٩٤م.

ابن ناصر الدين الدمشقي، محمد بن عبد الله:

جامع الآثار في السير ومولد المختار، تحقيق: أبو يعقوب نشأت كمال، ط١، دار الفلاح، (د.م) ١٤٣١هـ/٢٠١٠م.

أبو نعيم الأصبهاني، أحمد بن عبد الله:

حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، دار الكتب العلمية، بيروت ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م.

دلائل النبوة، تحقيق: محمد قلعه جي، عبد البر عباس، ط٢، دار النفائس، بيروت ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

معرفة الصحابة، تحقيق: عادل العزازي، ط١، دار الوطن، الرياض، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م.

ابن هشام، عبد الملك بن هشام:

السيرة النبوية لابن هشام، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، دار الجيل، بيروت١٤١١هـ/١٩٩١م.

أبو هلال العسكري، الحسن بن عبد الله:

الفروق اللغوية، تحقيق: محمد سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة(د.ت).

الواقدي، محمد بن عمر:

المغازي، تحقيق: مارسدن جونس، ط ٣، دار الأعلمي، بيروت، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م.

ياقوت، ياقوت بن عبد الله الحموي:

معجم البلدان، ط٢، دار صادر، بيروت ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.

اليعقوبي، أحمد بن أبي يعقوب:

البلدان، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت ١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م.

أبو يعلى، أحمد بن علي:

المعجم، تحقيق: إرشاد الحق الأثري، إدارة العلوم الأثرية، فيصل آباد ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

- **ثانياً: المراجع:**

الأفغاني، سعيد بن محمد:

أسواق العرب في الجاهلية والإسلام، مكتبة دار العروبة، الكويت ١٤١٣هـ/١٩٩٣م.

الألباني، محمد بن ناصر:

إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل، ط٢، المكتب الإسلامي، بيروت ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

مختصر صحيح الإمام البخاري، مكتبة المعارف، الرياض ١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م.

الأمين، موافقي الأمين:

الاختيارات الفقهية للشيخ عبيد الله المباركفوري كتاب الصيام والاعتكاف، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية الشريعة، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، ١٤٣٤هـ/٢٠١٣م.

باشميل، محمد بن أحمد:

من معارك الإسلام الفاصلة، ط٣، المكتبة السلفية، القاهرة ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

جواد علي:

المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط٤، دار الساقي، بيروت ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.

الزركلي، خير الدين بن محمود:

الأعلام، ط١٥، دار العلم للملايين، بيروت، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م.

أبو زهرة، محمد بن أحمد:

خاتم النبيين صلى الله عليه وآله وسلم، دار الفكر العربي، القاهرة ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.

شراب، محمد بن محمد حسن:

المعالم الأثيرة في السنة والسيرة، ط١، دار القلم، دمشق١٤١١هـ/١٩٩١م.

أبو شهبة، محمد بن محمد:

السيرة النبوية على ضوء القرآن والسنة، ط٨، دار القلم، دمشق ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.

شيبة الحمد، عبد القادر:

فقه الإسلام (شرح بلوغ المرام من جمع أدلة الأحكام)، ط١، مطابع الرشيد، المدينة المنورة ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.

الصوياني، محمد بن حمد:

الصحيح من أحاديث السيرة النبوية، ط١، دار الوطن، الرياض ١٤٣٢هـ/٢٠١١م.

طه، أبو أسماء محمد:

الأغصان الندية شرح الخلاصة البهية بترتيب أحداث السيرة النبوية، ط٢، دار ابن حزم، القاهرة، دار سبل السلام، الفيوم ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م.

ابن عثيمين، محمد بن صالح:

فتح ذي الجلال والإكرام بشرح بلوغ المرام، تحقيق: صبحي بن محمد رمضان، أم إسراء بنت عرفة بيومي، ط١، المكتبة الإسلامية، (د.م) ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.

غلوش، أحمد أحمد:

السيرة النبوية والدعوة في العهد المدني، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت ١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م.

قريبي، إبراهيم بن إبراهيم:

مرويات غزوة بني المصطلق وهي غزوة المريسيع، الناشر عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة(د.ت).

مرويات غزوة حنين وحصار الطائف، ط١، الناشر عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة النبوية ١٤١٢هـ/١٩٩٢م.

المدري، أمير بن محمد:

غزوة خيبر دروس وعبر، مكتبة خالد بن الوليد عالم الكتب اليمنية، صنعاء (د.ت).

مصطفى، إبراهيم، وآخرون:

المعجم الوسيط، ط١ ، دار الدعوة ، القاهرة ١٤٠٠هـ / ١٩٨٠م.

Sources and references:

First: sources

Ibn al-Atheer، **Ali bin Mohammed:** Asad Alghaba Fi Maarefa Al-Sahaba، Dar al-Fikr، Beirut، ١٤٠٩ AH/١٩٨٩ AD.

Ahmed bin Hanbal، Ahmed bin Mohammed: Mosnad of Imam Ahmed bin Hanbal، verified by: Shoaib Al-Arnoat and others، version (١)، Al-Resala Foundation، Beirut، ١٤٢١ H/٢٠٠١ AD.

Al-Azhari، Mohammed bin Ahmed: Tahzeib Al-lughah، verified by: Mohammed Awad Mareeb، version ١، Dar Ihyaa Alturath Alaraby، Beirut، ١٤٢١ Ah/٢٠٠١.

Ismail Al-Asbahani، Ismail bin Mohammed: The Book of Dalail Alnbowah، verified by: Muhammad al-Haddad، version (١)، Dar Tiba، Riyadh ١٤٠٩ Ah/١٩٨٩ Ad.

Ibn al-Anbari، Mohammed bin Al-Qasim:Al- Zaher Fi Maany Kalimat Alnaas، verified by: Hatem Saleh al-Daman، Version (١)، Al-Resala Foundation، Beirut ١٤١٢ AH/١٩٩٢.

Al-Bukhari، Muhammad bin Ismail: Altarikh Alkabir، Dairah Almaarif Alothmaniya، Hyderabad (Dakin)، (D.T.).

Saheih Bukhari، verified by: Mohammed Zuhair bin Nasser Al Nasser، version (١)، Dar Touq al-Najat، Riyadh، ١٤٢٢ AH /٢٠٠١ AD.

Al-Bazar، Ahmed bin Amr: Musand al-Bazar، Verified by: Mahfouz Rahman Zainallah and others، version (١)، Library of Science and Governance، Medina ١٤٠٨ - ١٤٣٠ Ah / ١٩٨٨ – ٢٠٠٩.

Al-Bagui، Abdullah bin Mohammed: Mogam Alsahaba، verified by: Mohammed Al-Amin Al-Jahani، version (١)، Dar al-Bayan Library، Kuwait، ١٤٢١ Ah/٢٠٠٠.

Abu Al-Bakaa al-Hanafi، Ayoub Bin Musa: Alkulyat Mogam Fi Almustalahat wa Alfrouk Al-Laghawiyah، verified by: Adnan Darwish and Mohammed al-Masri، Al-Resala Foundation، Beirut (D.T.).

Al-Bayhqi، Ahmed bin Al-Hussein: Dala'l Alnobowah wa Ma'refa Ahwal Saheb Alshariah، version ١، Scientific Books House، Beirut، ١٤٠٥ Ah/١٩٨٥.

Alsunan Alkobrah، Verified by: Mohammed Abdelkader Atta، version ٣، Scientific Books House، Beirut، ١٤٢٤ Ah/٢٠٠٣.

Al-Termadi، Mohammed bin Isa: Sunan Al-Termadi، verified by: Bashar Awad Marouf، Dar al-Gharb Alislami، Beirut، ١٤١٨ Ah/١٩٩٨.

Tammam al-Damashki، Tammam bin Mohammed: Fawa'd Tamam، verified by: Hamdi Abdul Majid Al-Salafi، version ١، Al-Rashed Library، Riyadh ١٤١٢ Ah/١٩٩٢.

Ibn Jamaah، Abdul Aziz bin Mohammed: Almokhtasar Alkabir Fi Sera Alrasol (PBUH)، verified by: Sami Makki al-Ani، version ١، Dar al-Bashir، Amman ١٤١٣ Ah/١٩٩٣.

Al-Jawhari، Ismail bin Hammad: Sahah Fi Allughah، verified by: Ahmed Abdul Ghafoor Attar، version ٤، Dar al-Alam for Millions، Beirut، ١٤١٠ Ah/١٩٩٠.

Al-Harith bin Abi Osama، Al-Harith bin Mohammed: Baghiah Albaheth An Zawa'd Musnad Alhareth، verified by: Hussein Ahmed Saleh al-Bakeri، version ١، The Service Center of the Sunnah and The Prophet's Biography، Medina ١٤١٣ Ah/١٩٩٢.

AL-Hakem، Mohammed bin Abdullah: Almustadrek Ala Alsahehain، verified by: Mustafa Abdel Kader Atta، version ١، The House of Scientific Books، Beirut ١٤١١ Ah/١٩٩٠.

Ibn Habban، Mohammed bin Habban al-Basti: Alsirah Alnabawyah wa Akhbar Alkholafaa، version ٣، Cultural Books، Beirut ١٤١٧ Ah/١٩٩٧.

Ibn Hajar، Ahmed Bin Ali: Alisabah Fi Tameez Al-Sahaba، verified by: Adel Ahmed Abdel-Maqdis and Ali Mohamed Mouawad، version ١، Scientific Books House، Beirut، ١٤١٥ Ah/١٩٩٥.

Ibn Hazm، Ali Bin Ahmed: Gawamea Alserah wa khamas rasayel okhrah، verified by: Ihsan Abbas، version ١، Dar al-Ma'ad، Egypt ١٣١٨ Ah/١٩٠٠ AD.

Al-Halabi، Ali bin Burhanuddin: Alserah Alhalabya Fi Serah Al-Amin Al-Maamoun، Dar al-Ma'arfah، Beirut، ١٤٠٠ Ah/١٩٨٠.

Alserah Al-Halabia (Insan Aloyon Fi Serah Al-Amin Al-Maamoun)،version ٢، Scientific Books House، Beirut ١٤٢٧ Ah/٢٠٠٦.

Ibn Huqal،Muhammad ibn Huqal: Sourah Al-Aard، Dar Sader، Avast Leiden، Beirut، ١٣٥٧ Ah/ ١٩٣٨.

Ibn Khazema، Muhammad ibn Ishaq: Saheh Ibn Khazema، verified by: Muhammad Mustafa Al-Azami، version ٣، Elmaqtab Al-islami، (D.M.) ١٤٢٤ Ah/٢٠٠٣.

Khalifa bin Khayat، Al-Asfouri: Tabakat Khalifa Bin Khayat، verified by: Suhail Zakar، Dar al-Fikr، Beirut ١٤١٤ Ah/١٩٩٣.

Al-Darqatni، Ali Bin Omar: Sinan Al-Darqatni، verified by: Shoaib Al-Arnaout، et al.، version ١، Al-Resala Foundation، Beirut ١٤٢٤ Ah/٢٠٠٤.

Al- ilal Al-waredah Fi Al-Ahadeth، verified by: Mahfouz al-Rahman Zainallah Al-Salafi، version ١، Dar Tiba، Riyadh ١٤٠٥ Ah/١٩٨٥.

Abu Daoud، Suleiman bin Shaath: Sinan Abi Daoud، verified by: Mohammed Mohieddin Abdel Hamid، Modern Library، Sidon and Beirut (D.T.).

Ibn Dred al-Azdi،Mohammed bin Al-Hassan: Gamharet Al-Lughah ، verified by: Ramzi Mounir Baalbeki، version ١، Dar al-Alam for Millions، Beirut، ١٤٠٧ Ah/١٩٨٧.

Al-Dinouri، Abdullah bin Muslim: Gharib al-Hadith، verified by: Abdullah al-Jubouri، version ١، Al-Ani Press، Baghdad ١٣٩٧ Ah/١٩٧٧.

Al-Dhahabi، Mohammed bin Ahmed: Sair Alaam Alnoblaa، a group of investigators under the supervision of Sheikh Shoaib Al-Arnaout، version ٣، Al-Resala Foundation، Beirut، ١٤٠٥ Ah/١٩٨٥.

Abu Zarra al-Iraqi، Ahmad bin Abdul Rahim: Almustafad Mubhamat al-Mutn wa Al-Isnad، verified by: Abdul Rahman Abdul Hamid al-Bar، version ١، Dar al-Wafa and Dar al-Andalus Green (D.M.) ١٤١٤ Ah/١٩٩٤.

Ibn Saad، Mohammed bin Saad: Altabaqat Alkobrah، verified by: Ihsan Abbas، version ١، Dar Sader، Beirut، ١٣٨٨ Ah/١٩٦٨.

Alguza' Almutamem le Tabakat ibn Saad (the fourth chapter of the Sahaba who were Muslim at the opening of Mecca and after that)، verified by: Abdul Aziz bin Abdullah al-Salomé، Al-Siddiq Library، Taif ١٤١٦ Ah/١٩٩٦.

Al-Suhaili، Abdul Rahman bin Abdullah: Al-Rawd al-Anf Fi Sharh Alserah Alnabawyah for Ibn Hisham، verified by: Omar Abdul Salam al-Salami، version ١، The House of Revival of Arab Heritage، Beirut، ١٤٢١ Ah/٢٠٠٠.

Ibn Sayyid al-Nas، Muhammad bin Mohammed: Oyoun Al-Athar Fi Funoun Al- Maghazi، Al-Shamal and Al-Sir، version ١، Dar al-Qalam، Beirut، ١٤١٤/١٩٩٣.

Ibn Siddeh، Ali Bin Ismail: Al-Muhukam Wa Almuheid Al-Azam، verified by: Abdul Hamid Hindawi، version ١، Scientific Book House، Beirut، ١٤٢١ Ah/٢٠٠٠.

Ibn Abi Sheba، Abdullah bin Mohammed: Al-Kitab Almusanaf Fi Al-Ahadith Wa Al-Athar، verified by: Kamal Yousef al-Hout، version ١، Al-Rashed Library، Riyadh، ١٤٠٩ Ah/ ١٩٨٩.

Zarqani، Mohammed bin Abdul Baki: Sharah Al-Zarqani's Ala Almawaheb Al-ladunyah Belminah Al-Muhamadyiah، Version ١، The House of Scientific Books، Beirut ١٤١٧ Ah/١٩٩٦.

Al-Salhi،Mohammed bin Yusuf: Subul Alhudah Wa Alrashad Fi Seirah Khir Al-Ibad Wa Dhekr Fada'lah wa A'lam Nubuwateh wa Af'aleh wa Ahwaleh Fi Almabada' Wa Almiaad، verfied by: Adel Ahmed Abdel-Maqdis and Ali Mohammed Mouawad، version ١، The House of Scientific Books، Beirut، ١٤١٤ Ah/١٩٩٣.

Al-Tabrani، Suleiman bin Ahmed: Almogam Al-Awsat، verified by: Tarek Bin Awadallah bin Mohammed، Abdul Mohsen bin Ibrahim al-Husseini، Dar al-Haramain، Cairo (D.T)

Almogam Al-Kabir، verified by: Hamdi bin Abdel-Magied Al-Salafi، version ٢، Ibn Taymiyyah Library، Cairo (D.T.).

Mohib al-Dain Al-Tabari،Ahmed bin Abdullah: Kulasah Said Albashar، verified by: Talal bin Jamil Al-Rifai، I١، Nizar Mustafa Al-Baz Library، Mecca ١٤١٨ Ah/١٩٩٧.

Al-Taylsi، Sulaiman bin Daoud: Musand Abu Daoud al-Talisi، verified by: Muhammad bin Abdul Mohsen al-Turki، version ١، Dar Hijr، Egypt ١٤١٩ Ah/١٩٩٩.

Al-Ameri، Yahya bin Abi Bakr: Bahgah Al-mahafel Wa Baghyt Al-Amathel Fi Talkhes Al-Mugezat wa Alseir Wa Alshamael، Dar Sader، Beirut (D.T.).

Ibn Abd al-Bar، Youssef bin Abdullah: alaistidhkar، verified by: Salem Mohammed Atta، Mohammed Ali Mouawad، version ١، Scientific Books House، Beirut ١٤٢١ Ah/٢٠٠٠.

alaistieab fi maerifat al'ashab، verified by: Ali Mohammed Al-Bejawi، version ١، Dar al-Jil، Beirut، ١٤١٢ Ah/١٩٩٢.

Al-Darr Fi Ikhatsar Maghazi and Al-Sir، verified by : Shawky Dhaif، version ٢، Dar al-Ma'ad، Cairo ١٤٠٣ Ah/١٩٨٣.

Ibn Abd al-Malik al-Marrakchi،Mohammed bin Mohammed bin Abd al-Malik al-Marrakchi: alsafar alkhamis min kitab aldhayl waltakmulat likitabi almawsul walsila، verified by: Ihsan Abbas، version ١، Dar al-Da'il، Beirut ١٣٨٥ Ah/١٩٦٥.

IbnAskar، Ali bin Al-Hassan: Tareikh of Damascus، verified by: Amr Bin Gharama Al-Omari، Dar al-Fikr، Beirut، ١٤١٥ Ah/١٩٩٥.

Mogam Al- Shoukh، verified by : Wafa Taqi al-Din، version ١، Dar al-Bashir، Damascus ١٤٢١ Ah/٢٠٠٠.

Al-Azizi، Al-Hassan bin Ahmed al-Mahlabi: almasaluk walmamalik 'aw alkitab aleaziziu، Dar Al-Takween، Damascus (D.T).

Al-Omari، Ibn Fadlallah Ahmed bin Yahya: masalik al'absar fi mamalik al'amsar، version ١، Cultural Complex، Abu Dhabi، ١٤٢٣ Ah/٢٠٠٢.

Al-Fassi، Mohammed bin Ahmed: shifa' alghiram bi'akhbar albalad alhram، version ١، The House of Scientific Books، Beirut ١٤٢١ Ah/٢٠٠٠.

Al-Farahidi، Al-Khalil Bin Ahmed: Al-Ain، verified by: Mehdi Al-Makhzoumi and Ibrahim Al-Samarrai، Hallal Library، Beirut، (D.T.).

Al-Faryabi ، Jaafar bin Mohammed: Book of Qadar، verified by: Abdullah bin Hamad al-Mansour، version ١، Adawa Alsalaf، Riyadh ١٤١٨ Ah/١٩٩٧.

Al-Fayrouz Abadi، Mohammed bin Yaacoub: alqamus almuhit، verified by: Office of Heritage Investigation، version ٨، Al-Resala Foundation، Beirut، ١٤٢٦ H/٢٠٠٥.

Ibn Qana، Abd al-Baqi bin Qana: Mogam Al- Sahaba، verified by: Salah Bin Salem Al-Misrati، version ١، The Archaeological Library of Strangers، Medina ١٤١٨ Ah/١٩٩٧.

Al-Qartabi، Mohammed bin Ahmed: Al'iielam Fima Yjb Ealaa Al'anam Maerifat Mawlid Almustafaa Ealayh Alsalat Walsalam Min Mabda Khalaqah 'Iilaa Hin Mamatih، verified by : Walid bin Hillel al-Mutairi، unpublished Doctoral thesis submitted to the Faculty of Sharia، Department of History، Um al-Qura University ١٤٣٩ Ah/٢٠١٨.

Qawam Al-Sunnah، Ismail bin Mohammed: Al-Maba'th and Al-Maghazi، verified by: Mohammed bin Khalifa al-Rabah، version ١، Dar Ibn Hazm، Beirut، and Dar al-Walid، Tripoli، Libya ١٤٣١ Ah/٢٠١٠.

Ibn Kathir، Ismail Bin Omar: The Prophet's Biography، Dar al-Ma'ar، Beirut، ١٣٩٥ Ah/١٩٧٦.

Al-Kalai،Suleiman ibn Musa: Alaiktifa' Bima Tadamanah Min Maghazi Rasul Allah Salaa Allah Ealayh Wasalam Walthalathat Alkhulafa'، version ١، The House of Scientific Books، Beirut ١٤٢٠ Ah/١٩٩٩.

Al-Lahji al-Hadrami، Abdullah bin Saeed: muntahaa alsuwal ealaa wasayil alwusul 'iilaa shamayil alrasul salaa allah ealayh walah wasalam، version ٣، Dar al-Manhaj، Jeddah ١٤٢٦ Ah/٢٠٠٥.

Imam Muslim، Muslim bin Al-Hajjaj: Saheh Muslim ، verified by: Mohammed Fouad Abdel Baki، Arab Heritage Revival House، Beirut، (D.T.)، Saheh Muslim، verified by: A Group of Investigators، Dar al-Jil، Beirut ١٤٣٤ H/٢٠١٣.

Muammar bin Rashid، Muammar bin Rashid al-Azdi: Publication attached to Musanif Abdul Razzaq، verified by: Habib Rahman Al-Azami، version ٢، Scientific Council of Pakistan، and The Islamic Office of Beirut ١٤٠٣ Ah/١٩٨٣.

Maghlatai،Mahlatai Bin Qalig: al'iisharat 'iilaa sirat almustafaa watarikh min baedih min alkhilafa'، verified by: Mohammed Nizam al-Din al-Fatih، version ١، Dar al-Qalam، Damascus، and Dar al-Shamiya، Beirut ١٤١٦ Ah/١٩٩٦.

Al-Maqrizi، Ahmed Bin Ali: 'Imtae Al'asmae Bima Lilnabii Min Al'ahwal Wal'amwal Walhufdat Walmatae، verified by : Mohammed Abdel Hamid Al-Nemesi، version ١، Scientific Books House، Beirut ١٤٢٠ Ah/١٩٩٩.

Al-Manawi، Abdul Rauf bin Taj al-Arifin: Altawqif Ealaa Muhammat Altaearif، version ١، The World of Books، Cairo، ١٤١٠ Ah/١٩٩٠.

Ibn Mendah، Abdullah bin Mohammed: Ma'rafah Al-Sahaba، verified by : Amer Hassan Sabri، version ١، UAE University Publications، UAE ١٤٢٦ H/٢٠٠٥.

Ibn ManZoor، Mohammed bin Makram: Lisan A;- Arabs، Version ٣، Dar Sader، Beirut، ١٤١٤ Ah/١٩٩٤.

Ibn Nasser al-Din al-Damashki، Muhammad bin Abdullah: jamie alathar fi alsayr wamualid almukhtar، verified by: Abu Ya'qub Nashat Kamal، version ١، Dar al-Falah، (D.M.) ١٤٣١ Ah/٢٠١٠.

Abu Naeem al-Asbahani، Ahmed bin Abdullah: Hilyat Al'awlia' Watabaqat Al'asfia'، The House of Scientific Books، Beirut ١٤٠٩ Ah/١٩٨٩.

Dalai'l Al- Nubowah، verified by: Mohammed QalaJi، Abdul Bar Abbas، version ٢، Dar al-Nafis، Beirut، ١٤٠٦ Ah/١٩٨٦.

Ma'refah Al-Sahaba، verified by: Adel Al-Azzazi، version ١، Dar al-Watan، Riyadh، ١٤١٩ Ah/١٩٩٨.

Ibn Hisham، Abd al-Malik bin Hisham: The Prophetic Biography of Ibn Hisham، verified by: Taha Abdul Rauf Saad، Dar al-Jil، Beirut ١٤١١ Ah/١٩٩١.

Abu Hilal al-Askari، Hassan bin Abdullah: Forouk Al-lughawyah، verified by : Mohammed Salim، Science and Culture House، Cairo (D.T.

Al-Waqadi، Mohammed Bin Omar: Al-Maghazi، verified by: Marsden Jones، version ٣، Dar al-Adly، Beirut، ١٤٠٩ H/١٩٨٩.

Yakut، Yakut bin Abdullah al-Hamwi: Mo'gam Al-Buldan، Version ٢، Dar Sader، Beirut ١٤١٥ Ah/١٩٩٥.

Al-Yacoubi، Ahmed ibn Abi Yaacoub: Al-Buldan، version ١، The House of Scientific Books، Beirut ١٤٢٢ Ah/٢٠٠٢.

Abu Yali، Ahmed Bin Ali: Al-Mogam، verified by: Irshad Al-Hak Al-Atheri، Department of Archaeological Sciences، Faisalabad ١٤٠٧ Ah/١٩٨٧.

Second: References

Al-Afghani، Saeed bin Mohammed: Aswaq Al-Arab Fi Jahiliyah and Islam، Dar al-Orouba Library، Kuwait ١٤١٣ Ah/١٩٩٣.

Al-Albanian، Mohammed bin Nasser: 'Iirwa' Alghalil Fi Takhrij 'Ahadith Manar Alsabil، version ٢، The Islamic Office، Beirut ١٤٠٥ Ah/١٩٨٥.

Short Correct Imam Bukhari، Ma'ref Library، Riyadh ١٤٢٢ Ah/٢٠٠٢.

Al-Amin، Mawafki Al-Amin: Alaikhtiarat Alfaqhiat Lilshaykh Eubayd Allah Almubarkfuri Kitab Alsiyam Walaietikaf، Book of Fasting and I'tikaf، An Unpublished Master's Thesis to the Faculty of Sharia، Islamic University، Medina، ١٤٣٤ Ah/٢٠١٣.

Bashmel، Mohammed bin Ahmed: From the battles of Islam، version ٣، The Salafist Library، Cairo ١٤٠٨ Ah/١٩٨٨.

Jawad Ali: almufasil fi tarikh alearab qabl al'islam، Version ٤، Dar al-Saki، Beirut ١٤٢٢ Ah/٢٠٠١.

Al-Zarkli، Khaireddine Bin Mahmoud: Al-ALAM، Version١٥، Dar al-Alam for Millions، Beirut، ١٤٢٣ Ah/٢٠٠٢.

Abu Zahra، Mohammed bin Ahmed:

Khatum Alnabiiyn Salaa Allah Ealayh Walah Wasalam، Arab Thought House، Cairo، ١٤٢٥ Ah/٢٠٠٤.

Sharb، Mohammed bin Mohammed Hassan: Almaealim Al'athirat Fi Alsanat Walsiyra، version ١، Dar al-Qalam، Damascus ١٤١١ Ah/١٩٩١.

Abu Shehaba، Muhammad bin Mohammed: The Prophet's Biography in the Light of the Qur'an and sunnah، version ٨، Dar al-Qalam، Damascus ١٤٢٧ Ah/٢٠٠٦.

Sheba al-Hamad، Abdul Qadir: The Jurisprudence of Islam (explaining bulugh almaram min jme 'adilat al'ahkam)، version ١، Al-Rasheed Press، Medina، ١٤٠٢ Ah/١٩٨٢.

Soyini، Mohammed bin Hamad: Al-Saheh Al-Hadiths Alsirah Alnabawyah، version ١، Dar al-Watan، Riyadh ١٤٣٢ Ah/٢٠١١.

Taha، Abu Asma Mohammed: al'aghsan alnadiat sharah alkhullasat albahiat bitartib 'ahdath alsiyrat alnubawia، V٢، Dar Ibn Hazm، Cairo، Dar Sabil al-Salam، Al-Fayoum ١٤٣٣ Ah/٢٠١٢.

Ibn Athaimin، Muhammad bin Saleh: Fath Dhi Aljalal Wal'iikram Bisharh Bulugh Almaram، verified by: Sobhi bin Mohammed Ramadan، Um Isra bint Arafa Bayoumi، V١، Islamic Library، (D.M.) ١٤٢٧ Ah/٢٠٠٦.

Gloush، Ahmed Ahmed: Alsyrah Alnubawiat Waldaewat Fi Aleahd Almadanii، V ١، Al-Resala Foundation، Beirut ١٤٢٤ Ah/٢٠٠٤.

Qaribi، Ibrahim ibn Ibrahim: marwiat ghazwat bani almustaliq wahi ghazwat almurisie، publisher of the Deanship of Scientific Research at the Islamic University، Medina (D.T.).

marwiat ghazwat hunayn wahisar alttayif، V١، publisher of the Deanship of Scientific Research at the Islamic University، The Prophet's City ١٤١٢ Ah/١٩٩٢.

Al-Madre، Amir bin Mohammed: ghazwat khaybar durus waeabr، Khalid Bin Al-Walid Library، Yemeni Books world، Sana'a (D.T.)

Mustafa، Ibrahim، et al: almaejam alwasit، V١، Dar al-Dawa، Cairo ١٤٠٠ Ah / ١٩٨٠.

الأنشطة العلمية على طريق الحج المغربي
خلال القرنين 11- 12هـ / 17 - 18م
(قراءة في مدونات الرحالة)

إعداد

د. سامح إبراهيم عبد الفتاح

أستاذ التاريخ الحديث المشارك
بالجامعة الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-005-010

المستخلص

يتناول البحث الممارسات العلمية المصاحبة لقوافل الحج المغربية البرية في القرنين ١١- ١٢هـ من خلال مدونات الرحالة أنفسهم.

فهناك عدد من العلماء رحلوا ضمن القوافل، ودونوا مذكراتهم ومشاهداتهم عن الطريق أثناء السير أو التوقف في المحطات؛ فتركوا لنا كمًّا زاخراً من المعلومات انصب جلها على الأنشطة العلمية من التدريس وحضور مجالس العلم في محطات القوافل، وزيارة العلماء والفقهاء في بيوتهم وما وقع من مناظرات بينهم خلال هذه اللقاءات، وما تحصلوا عليه من أسانيد وما أنجزوه من مصنفات تتوافق مع فريضة الحج وزيارة مسجد النبي ﷺ.

فمدونات هؤلاء الحجاج وثيقة علمية، تضمنت أنواع الأنشطة العلمية، وأسماء العلماء الذين خرجوا مع الركب، وعلماء المراكز العلمية، كما أوضحت أنواع العلوم وأسماء الكتب التي تصلح للتدريس أثناء السفر، والمؤلفات التي أنجزوها والتي يتم شرحها في دروس نظامية لطلاب يستكملون مسيرتهم العلمية، ويستثمرون الوقت الطويل الذي يقطعونه في الرحلة صحبة شيوخهم، إضافة إلى دروس دعوية لعموم الحجاج في تعليم مناسك الحج والعمرة وآداب الزيارة؛ ليصبحوا مؤهلين لتأدية الفريضة.

وبذلك تصبح القافلة وكأنها مدرسة متنقلة على الطريق، تتوفر لها أدوات ووسائل العلم، ويتسابق الطلاب والعلماء في نشاط دائب، يتعبدون في محراب العلم وهم متلبسون بفريضة الحج، يجمعون مع شرف طلب العلم شرف الزمان والمكان.

الكلمات المفتاحية: (الأنشطة العلمية – طريق الحج – مدونات الرحالة – القرنين ١١- ١٢ هـ).

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وخاتم النبيين سيدنا محمد وآله وصحبه أجمعين، وبعد،

عكف كثير من المؤرخين على دراسة الحياة السياسية في البلاد العربية خلال القرنين ١١- ١٢هـ / ١٧ - ١٨م وأغفلوا في المقابل الأنشطة العلمية التي صورها لنا الغربيون على أنها كانت جموداً جاء بعده الاحتلال الغربي برسالته الحضارية التي عمَّرت هذا الخراب؛ وإن كنا لا ننكر التراجع الذي أصاب الثقافة العربية الإسلامية في تلك الفترة، لا سيما في العلوم التجريبية كالرياضيات والكيمياء؛ إلا أن العلوم الشرعية والعربية (علوم الجادة) كانت واسعة الانتشار.

إن التاريخ الثقافي في بلادنا العربية خلال فترة الدراسة قد طاله كثير من التشويه؛ بسبب اعتماد مؤرخينا على المصادر الأجنبية، وإهمال مصادرنا العربية الأصيلة، التي كتبها أصحابها خلال ذلك العصر، ومن بين هذه المصادر: مدونات الرحالة المعاصرين التي لا يزال بعضها مخطوطاً، وهي تشتمل على قدر كبير من المعلومات الهامة عن الحياة الاجتماعية في بلادهم، والبلاد التي مروا بها في طريق ذهابهم وعودتهم لأداء فريضة الحج (المغرب الأقصى، الجزائر، تونس، طرابلس الغرب، مصر، بلاد الجاز)، بالإضافة إلى تفاصيل الأنشطة العلمية المصاحبة للقوافل، كما وصفوا المراكز العلمية التي مروا بها بما تحويه من مؤسسات ومدارس تنتظم فيها الدروس، وتمنح الإجازات، وتؤلف المصنفات، وتوثق الأسانيد، وتعقد فيها المناظرات فهي تجارب الرحالة ومن رافقهم من أهل العلم.

ويلاحظ إبداع هؤلاء الرحالة في تدوين الرحلات؛ فهناك عدد كبير من العلماء والكتَّاب دوَّنوا مذكراتهم ومشاهداتهم على الطريق، ووصفوا ما حدث خلال السير وأثناء التوقف في المحطات تدويناً مفصلاً؛ فتركوا لنا كمًّا زاخراً من المعلومات الأساسية عن الأنشطة العلمية خلال القرنين ١١- ١٢هـ / ١٧ - ١٨م، ولعل ذلك هو الدافع

الأقوى لتحديد هذه الفترة للدراسة، إضافة إلى دوافع أخرى من أهمها: دراسة الحركة العلمية في بلادنا العربية الإسلامية قبل الاحتكاك بالغرب الأوربي، والذي ظهر في القرن ١٣هـ / ١٨م فيما عرف بالاستعمار الغربي.

ولأن أغلب الرحالة والمؤرخين من أهل العلم، والشأن السياسي لا يلامس رحلاتهم الدينية والعلمية بشكل مباشر؛ فإن أخبار العلماء والطلاب وحراكهم العلمي من تدريس وتصنيف وقراءة ومناظرات ومناقشات وجمع الأسانيد وحمل الإجازات، شغلت حيزاً كبيراً من مؤلفاتهم(١).

كما أن هناك رحلات علمية خالصة، كان دافعها طلب العلم؛ فهي مصدر معلومات أصيل مثل: رحلة ابن عابد الفاسي(٢).

لا شك أن الأنشطة العلمية على الطريق كانت متفاوتة من رحلة إلى أخرى، حسب عدد مَن فيها من العلماء ومدى نشاطهم؛ فالسفر للحج فرصة يلتقي فيها العلماء مع الطلاب يعايش بعضهم بعضاً ويحتكون بأقرانهم من علماء الطريق؛ يحضرون مجالسهم ويستفيدون ويفيدون تدريساً وتأليفاً ومناظرة وإجازة، والرحلات وثيقة تاريخية تضمنت أسماء العلماء الذين خرجوا من المغرب، وعلماء المراكز التي مروا بها، وأنواع العلوم التي تصلح للتدريس أثناء السفر، والمؤلفات التي يتم شرحها للطلاب في دروس نظامية؛ حتى يستكملوا مسيرتهم العلمية، ويستفيدوا من الوقت الطويل الذي تستغرقه الرحلة صحبة مشايخهم وزملائهم، هذا بخلاف الدروس الدعوية، وقراءة الأوراد القرآنية والأذكار؛ لتعليم مناسك الحج والعمرة وآداب الزيارة(٣).

كما زودنا الرحالة بكثير من المعلومات عن زيارة العلماء في بيوتهم، ومناظرتهم في النوازل وتبادل الخبرات معهم، وفي الوقت نفسه كان وجود العلماء المغاربة ضمن الركب فرصة لمن لم يستطع الرحلة إليهم من أبناء المحطات؛ فيجد ضالته بالجلوس بين أيديهم

في هذه الأيام أو السويعات القليلة أثناء المرور ببلادهم، ممن "إذا شموا رائحة المعرفة في أحد سعوا إليه"(٤).

والجدير بالذكر أن النشاط العلمي ظل ملازماً للقوافل المغربية منذ خروجها حتى عودتها، بطريقة مرتبة منظمة حسب خطة موضوعة مسبقاً في بعض الأحيان؛ فالركب المصاحب لابن عبد القادر الفاسي(٥) بدأ نشاطه منذ خروجه من فاس ولم يتوقف حتى عودته إليها(٦).

التمهيد

عوامل ازدهار الأنشطة العلمية على طريق الحج المغربي.

هناك عوامل أدت إلى ازدهار الحركة العلمية على طريق الحج المغربي خلال فترة الدراسة، منها:

١- اشتمال القوافل على عدد كبير من العلماء والطلاب الذين فضلوا مواصلة مسيرتهم العلمية على طريق الحج وفي منازله بشكل شبه منتظم، الأمر الذي يمكن أن يجعلنا نتصور في بعض الرحلات أنها كانت مدارس متنقلة طرق أبوابها الطلاب والعلماء والتقوا في رحابها، فأسهمت في تعميق ثقافتهم وأنتجوا التراث الماثل بين أيدينا نستقي منه ونعتمد عليه في دراستنا التاريخية(٧).

٢- بُعْد المسافة التي يقطعها الركب من المغرب الأقصى إلى الحرمين الشريفين، وطول المدة الزمنية التي يستغرقها الطريق؛ الأمر الذي حدا بالعلماء إلى استثمارها في التدريس والتأليف، وبالطلاب إلى استغلالها في التحصيل؛ حتى لا يفوت هذا الوقت الطويل بلا فائدة(٨)، وحتى يحافظ الجميع على المداومة في الطلب ولا ينقطعون عنه(٩).

٣- عبور الركب المغربي من الحواضر العلمية المشهود لها في الجزائر، وتونس، وطرابلس، ومصر، مما أتاح فرصة لقاء العلماء فيها، على أن اللقاء الأهم كان في الحرمين الشريفين؛ إذ يجتمع فيهما العلماء من كل بلاد المسلمين، فالرحالة كانوا

يستعدون ويتأهبون للقائهم ويحرصون على مجالستهم، يقول العياشي: "وأعددت لفوائد الرحلة عدداً كثيرة، فاتسع المجال في لقاء الرجال، ومذاكرة الإخوان في كل أوان، ومحاضرة الأدباء، ومجالسة الظرفاء"(١٠).

٤- الدوافع الشرعية: فأغلبهم كان يحتسب الأجر ويتواصى بإخلاص النية في الطلب، يقول الورثيلاني عن آداب الحاج: "وينوي إغاثة المضطر ما أمكنه بماله أو جاهه، وأن يعلِّم الجاهل إن كان من أهل العلم، أو يسأل العالم إن كان جاهلاً"(١١).

٥- نظرة الاحترام المتوارثة للمشرق في نفوس أهل المغرب، الذين استقر في أذهانهم أهمية الأخذ عن علماء هذه الجهة التي جاءهم الإسلام وتعلموا علومه منها؛ حتى أنهم أحسوا أن علومهم لا تترسخ إلا بمخالطة علماء المشرق والاطلاع على تراثه(١٢)، هذه النظرة عمقها علماء المغرب في أذهان المقبلين على الحج؛ فقد ذكر الإسحاقي(١٣) أن محمد بن أبي بكر الدلائي خطيب مسجد فاس الكبير، حثهم على العلم وزيارة معاهده في المشرق وهو يودعهم، حتى "هفت نفوسهم وذرفت عيونهم جميعاً شوقاً"(١٤).

٦- اقتداء اللاحق منهم بالسابق: حيث حرص طالب العلم على الاستزادة من العلوم في طريق الحج وهو متلبس بالفريضة؛ لتحصيل التأسي والاقتداء بأسلافه من العلماء، قال المقّري: "واقتفيت في ذلك سنن بعض سلفي الأخيار"(١٥).

المبحث الأول: التدريس على طريق الحج المغربي وفي منازله.

اقترن النشاط العلمي بالركب المغربي من وقت خروجه وانطلاقه، فبيئة العلم مهيأة بصورة كبيرة؛ حيث كان الركب يضم الفقهاء والمحدثين واللغويين والمؤرخين، ومعهم طلابهم الذين خرجوا للحج يحملون أدواتهم الدراسية، والوقت طويل لا يشغلهم عن العلم شاغل، ويمرون بالمراكز العلمية العتيقة فيحتفي بهم أهلها وطلاب العلم فيها(١٦) ممن حال بينهم وبين التتلمذ على هؤلاء الأعلام بُعد الشُّقة، فإذا مروا بهم جلسوا بين

أيديهم وتلقوا عنهم ما تخصصوا فيه واشتهروا به من العلوم، وأجازوهم واستجازوهم، ومع ضيق الوقت إلا أن أغلب العلماء أجابوهم وشاركوهم في حلقات الدرس(١٧).

أ- التدريس على الطريق.

ضم الركب المغربي بين أفراده بعض العلماء الذين برعوا في كثير من العلوم، ومعهم طلابهم الذين يدرّسونهم أثناء السير على طريق الحج؛ فقاضي مراكش أحمد الخطيب المراكشي كان مرافقاً للعياشي، والفقيه محمد بن عبد السلام الناصري الذي كان مع الفاسي، والشيخ بلقاسم بن سعيد العميري وكان مع الإسحاقي، وغيرهم ممن يصعب حصرهم قطعوا الطريق ذهابًا وإيابًا يدرِّسون طلابهم المرافقين لهم(١٨).

ونظراً لظروف الترحال والنزول؛ فإن التدريس أثناء السير على الطريق اتجه في معظمه ناحية طريقة السرد للكتب التي تتناسب وطبيعة السفر والفريضة التي يتلبسون بأدائها، ويتم ذلك بتلاوة بعض الكتب مع الشرح البسيط لها، ومن الكتب التي كان الحجاج يسردونها فرادى أو جماعات على الطريق كتاب: الشمائل للترمذي؛ بدأه الركب المرافق لابن عبد القادر الفاسي عند الخروج من طرابلس ذهاباً وختموه مع وصولهم بنغازي(١٩).

ويبدو أن الشمائل من الكتب التي كانت تلازم الركب في ذهابه وعودته، وهو يناسب الحج وزيارة المسجد النبوي، ففي العودة كانوا أيضاً يداومون على قراءته كلما انتهوا منه استأنفوه من جديد؛ إذ يذكر ابن عبد القادر أنهم استفتحوا سرده عند خروجهم من مصر وختموه في قصبة أولاد علي على الحدود بين مصر وطرابلس(٢٠).

والظاهر أن الغرض من تكرار سرد الكتاب وترديده على الطريق؛ هو تثبيت حفظ الشمائل، حتى إذا أُتيحت الفرصة تدارسوه في أحد المراكز العلمية؛ مثلما عقد العياشي له مجلساً لشرحه في المسجد النبوي بجوار صاحب الشمائل ﷺ، مستعيناً بشرح المناوي له وهو شرح مبسط، قال العياشي: "وهو من أحسن ما رأيت من الشروح"(٢١).

وأما صحيح البخاري؛ فهو أهم الكتب التي عني بها علماء الركب، يستمرون في سرد متنه والتعليق عليه وقراءة بعض شروحه واستنباط الأحكام منه، وكان يوم ختمه يوماً مشهوداً؛ يقيمون حفلاً يليق بالصحيح، فالشيخ محمد بن ناصر ختمه في واحة سيوة المصرية على طريق القدوم من المغرب، واجتمع له أعيان الركب يتقدمهم شيخه وكبار الشخصيات مع الطلاب، وبدأت مراسم الاحتفال بتعليقات للشيخ؛ ضمنها الكثير من الفوائد الفقهية واللغوية، ثم ختم بالدعاء(٢٢).

والجدير بالذكر أنهم لم يتوقفوا عن قراءة الصحيح حتى في منازل راحتهم ولو ليوم واحد، وكان بعض أهل العلم في المحطات المذكورة يحضرون معهم، وربما علَّق أحدهم بشرح أو نحوه، مثلما حدث في توزر جنوب تونس؛ حيث حضر طلاب المدينة ومعهم بعض الفقهاء عند ركب الإسحاقي في يوم إقامتهم وشاركوهم قراءة الصحيح، وكان الإسحاقي هو الذي يسرده ويعلق عليه من فقهاء توزر الفقيه محمد بن منصور التوزري(٢٣)، ثم واصلوا تلاوته فلما نزلوا مصراتة(٢٤) توافق أنهم بلغوا باب الحج، فتعمدوا مواصلة القراءة عند علمائها حتى يثبت لهم الأجر(٢٥).

ومن أهم الشروح التي عني بها المغاربة على البخاري لفهمه أثناء الرحلة شرح القسطلاني، وإن لم تكن جميع أجزاء الكتاب متوفرة معهم ربما استعاروه في الطريق؛ حيث طالعنا الإسحاقي أنهم استعاروا جزءًا منه في توزر من الفقيه التوزري سابق الذكر، على أن ينتهوا منه في المسافة بين توزر وطرابلس، ثم يردونه له مع القافلة العائدة(٢٦).

وفي هذا دليل على ندرة هذا الكتاب وقلة نسخه، كما يدل على همة العلماء والطلاب العالية في هذه الرحلة خاصة، إذا علمنا أن المسافة المذكورة تقطع في عدة أيام فقط.

ومن الكتب التي كانوا يعتنون بها في الطريق شرح الأشموني على ألفية ابن مالك في النحو؛ فالإسحاقي ومن معه في الرحلة كانوا يسردون هذا الشرح، ويتناقشون في مسائله

على الطريق، فلما اختلفوا في بعض المسائل أجَّلُوا النقاش حتى يصلوا القاهرة ويطرحوها على نحاة الأزهر[٢٧].

ومن بين الأنشـــطة العلمية التي تلازم عموم الحجاج على الطريق؛ تلاوة القرآن والأذكار وبعض الأدعية، وهو نشـــاط علمي وديني كان يناســـب حالة الســـفر لهذه الشـعيرة، بحيث يسـتطيع الراكب على دابته أن يردد ورداً من القرآن الكريم أو الأذكار يقرأه بطريقة مرتبة كلما انتهى من قراءة ختمة بدأ غيرها[٢٨]؛ يذكر العياشي أن الحُجَّاج في الركب المرافق له كانوا يختمون القرآن كل ليلة ختمة في أخبيتهم بخلاف الحزب الراتب[٢٩].

ويحدد ابن عبد القادر الفاســي، في اســتفتاح رحلته القدر الذي يقرأه الحاج من القرآن طوال الرحلة؛ حيث لا يقل وِرْده كل يوم عن حزب في الصباح ومثله بعد صلاة المغرب، يتخللهما أذكار مرتبة يزاد عليها وينقص في بعض المراحل[٣٠].

ب- التدريس في محطات الطريق ومنازله.

إذا رافقنا الركب المغربي نجده يمر بمجموعة من المراكز العلمية المهمة، ينزل فيها الحجاج كلٌ يبحث عن غايته، وأن أهل العلم ركزوا في نزولهم على المدارس والمســـاجد التي كانت تتأهب لاســـتقبالهم، يلتقون فيها العلماء وينتظرهم الطلاب ممن لم تتح له فرصة السفر للأخذ عنهم في بلادهم، فيغتنمون السويعات القليلة أو الأيام المعدودة في ذهابهم وإيابهم يلقون عليهم بعض الدروس[٣١].

ففي الجزائر نزلوا وادي خالد ببلاد الزاب[٣٢]، وبســـكرة[٣٣]، وقســـنطينة[٣٤]، وتلمســان[٣٥]، فاســتقبلهم الطلاب أحســن اســتقبالٍ، وأبدوا اســتعداداً وحرصــاً على الاستفادة منهم وعقدوا اللقاءات وألقوا الدروس، وفي تونس كانوا ينزلون جامع الزيتونة؛ يصلون فيه ويلتقون العلماء ويجلس لديهم الطلاب[٣٦].

كما كانت مدينة توزر ضمن منازل الركب يلتقون طلاب العلم فيها، لما مر ركب الإسحاقي بها دخلوا أحد مساجدها غير الجامعة، فوجدوا حلقتين: الأولى للفقيه محمد التوزري، والأخرى للفقيه السيد بو رمضان فتكلموا معهما وأثاروا بعض المسائل في الفقه والنحو، وعندها تصدَّر لهم من علماء الركب الفقيه العربي بن محمد يدرِّسهم ويجيبهم(٣٧).

كما كانت عناية علماء طرابلس بالفقهاء المرافقين للركب فائقة مثل الشيخ محمد بن ناصر(٣٨)، الذي خصوه بحفاوتهم والتف طلابهم حوله وظلوا ملازمين له مدة إقامته بالمدينة، يستفيدون من علمه حتى كان آخر أهل الركب خروجاً بسبب انشغاله معهم، الأمر الذي علق عليه ابن عبد القادر بقوله: "إذ لا ينبغي إهمال مثل هذا الفقيه المذكور وعدم الاعتناء به"(٣٩).

وأما مصر التي كانت قبلة العلم في ذلك العصر؛ فقد استهوت النابهين من علماء الركب للتدريس، فنالوا شهرتهم في أزهرها ومدارسها الأخرى، من هؤلاء المقري(٤٠)، الذي نزل بها لأول مرة في طريقه إلى الحج ١٠٢٨هـ / ١٦١٩م، ومارس التدريس في الإسكندرية ورشيد، وأعجب بالقاهرة أيما إعجاب وأقام بها شهرين، زار خلالهما الأزهر فلفت أنظار أهل العلم بحافظته القوية وعلمه الغزير، وتصدر لتدريس العقائد وعلوم الحديث فلاقت دروسه إقبالاً شديداً من الطلاب والعلماء على حد سواء، ولما اقترب موسم الحج سافر إلى الحجاز(٤١).

وبعدما أدى الفريضة تألق نجمه في حلقات الحرمين الشريفين، ثم عاد إلى القاهرة في المحرم ١٠٢٩هـ / يناير ١٦٢٠م، ومارس تدريس البخاري بالأزهر، وظل يتردد بين مصر والحجاز حتى اكتمل له خمس حجَّات استقر بعدها في القاهرة ١٠٣٧هـ / ١٦٢٨م(٤٢).

كما ذكر ابن الطيب أنه أثناء مروره بالقاهرة في طريق العودة ١١٤٠هـ - ١٧٢٨م، حضر له جماعة من الطلاب معهم "الشمائل المحمدية " و"الأربعين النووية" وطلبوا منه أن يشرحها، فأجابهم وعقد درساً بمسجد الغورية، وفي حفل الختام أحضروا له الطيب والورد والزهر والعود(٤٣).

ولم يكن هذا الدرس مقتصراً على الطلاب فحسب؛ بل حضره من العلماء العلامة الزبيدي(٤٤)، والشيخ محمد الشنواني القيِّم على جامع الغورية، والشيخ محمد بن منصور السقطي(٤٥).

وأما التاودي ابن سودة (٤٦) فيصف حرص أهل العلم في مصر على أخذ الحديث منه وربط سندهم به، بقوله:" فطمحت نفوس طائفة لها بالعلم اعتناء وفي الأخذ عن مشايخ المغرب رغبة أن أقرأ لهم من كتب الحديث ما تيسر، وإن كنت في الحقيقة على جناح سفر فأجبتهم بعد الاستخارة وموافقة القدر على قراءة الموطأ بالجامع الأزهر"، وقد لقي هذا المحدث قبول الأزهريين؛ فرحبوا به واجتمعوا على درسه واتسعت حلقته(٤٧).

وقد أشاد الجبرتي به وبدرسه المذكور، بقوله: "ألقى درساً حافلاً بالجامع الأزهر برواق المغاربة، فقرأ الموطأ بتمامه، وحضره غالب الموجودين من العلماء، وأجاد في تقريره"(٤٨).

وأما بلاد الحجاز وهي مأوى لمجاوري الحرمين الشريفين من أهل العلم؛ فقد شهدت جهوداً طيبة قام بها النابغون من العلماء المغاربة لنشر العلم، وتصدروا مجالس التدريس ضمن الأنشطة العلمية المصاحبة للرحلة؛ ففي المدينة المنورة عقد العياشي درساً في المسجد النبوي، من بعد العصر إلى المغرب لمدة شهر؛ درَّس فيه مختصر خليل في الفقه المالكي من أول الكتاب وحتى فصل الأذان ثم حال المرض بينه وبين طلابه، ولما أحس بالعافية بدأ درساً جديداً في شرح شمائل الترمذي بعد صلاة الصبح، مستعيناً

بشـــرح المناوي فأفاد الطلاب، غير أن المرض حال بينه وبين ختم الكتاب أيضـــاً، كما درَّس القرطبية في الفقه المالكي، وألفية ابن مالك في النحو ومختصـــر العصـــامي في الاستعارة وغير ذلك من الكتب(٤٩).

ومن الكتب التي درَّســها العياشــي في المســجد النبوي أيضــاً مقدمة الســنوســي، ونقاية الســيوطي طلبها منه أحد الطلاب الســودانيين المجاورين، وهو مختصــر في عدة علوم، ومن الغريب أن هذا الطالب طلب من العياشــي أن يدرَّســهم الطِّب والتشــريح وألحَّ عليه، غير أن الشيخ رفض لعدم معرفته بهما(٥٠).

وكان الثعالبي(٥١) يعقد حلقات علمية في المســجد النبوي؛ يدرِّس المعجم الصــغير للطبراني، والأربعين حديثاً عن أربعين شيخاً لتقي الدين الفاسي(٥٢)، وكتاب الشمائل، وكان يحضر مجلسه في الروضة بعض أئمة الحرم يملي عليهم الحديث(٥٣).

كما لقي الإســحاقي ثلة من أهل العلم بالمدينة، وجالســهم منهم الفقيه محمد بن ســـعيد الأنصـــاري الخزرجي، وأخواه يوســـف وعبد الرحمن، وعبد الله بن عبد الكريم العباسي الحنفي مفتي المدينة المنورة، والخطيب والإمام والمدرس بالمسجد النبوي(٥٤).

وأما مكة المكرمة فكما كانت قبلة الصلاة ومقصد الحج فهي أيضاً وجهة العلم، وللمسجد الحرام مكانته وقدسيته، التي جعلت العلماء المغاربة يحرصون على أن يتعبدوا الله فيه بتدريس العلم النافع فيما أُتيح لهم من وقت قبل الحج وأثناء الموســـم وبعده، فالمقري مكث في مكة المكرمة قبل الحج شـــهرين يدرِّس الفقه والحديث والتفســـير والشمائل (٥٥).

وفي المسجد الحرام تصدَّر الثعالبي لتدريس المعجم الصغير للطبراني، بحضور فقهاء المذاهب المختلفة، وكلما وقف على دليل فقهي بيَّن حِجيَّته ووجه الاستدلال منه، الأمر الذي أعطى دروسه أهمية فالتف حوله المجاورون(٥٦).

المبحث الثاني: حضور مجالس العلم في المراكز العلمية على الطريق.

أكدت مدونات الرحالة حرص الطلاب والعلماء المرافقين للقوافل على الإفادة من مراكز العلم الهامة التي يمرون بها بالرغم ضيق الوقت، والانشغال بتهيئة أسباب السفر والتزود لبقية مراحل الطريق، إلا أن هذا لم يمنعهم من مواصلة نشاطهم العلمي، بحضور مجالس وحلقات الدرس في ذهابهم وعودتهم لعلماء وشيوخ في منازل الركب[٥٧]، ففي تازة، وتونس، وطرابلس الغرب، ومصر، وبلاد الحجاز داوم علماء الركب المغربي وطلابه على حضور المجالس العلمية في المساجد والمدارس.

فبعد خروج الإسحاقي من فاس وعندما نزل مدينة تازة جلس إلى الشيخ عبد القادر بن الفقيه، الذي وصفه بالمتانة في الدين والنجابة في الفقه، يقول: "ذاكرته في مسائل أنبأنا فيها"[٥٨].

وخلال رحلته إلى الحج نزل الثعالبي في تونس، وأخذ عن المحدث أبي بكر البكري إمام جامع الزيتونة (ت ١٠٧٢هـ / ١٦٦٢م)، وكان يدرِّس صحيح البخاري[٥٩].

وفي طرابلس الغرب كانت تتفاوت مدة إقامة الركب المغربي حسب الحاجة والأحوال[٦٠]؛ لكنهم يلقون خلالها ترحيباً كبيراً من العلماء، أمثال الشيخ محمد بن مساهل[٦١] الذي لقيه العياشي واستفاد منه ومن ابن أخيه شعبان بن مساهل، وكان مؤرخاً له معرفة بنوادر التاريخ، وأما ابن عبد القادر الفاسي فقد أفاد من ابن مساهل الكبير[٦٢].

وممن لقيهم العياشي أيضاً الشيخ محمد المكني (ت ١٠٩٩هـ / ١٦٨٨م) تلميذ ابن مساهل ومفتي البلاد من بعده، وصفه بالشاب الفقيه اللوذعي خطيب وإمام الجامع الكبير[٦٣].

كما نزل الإسحاقي مسجد درغوث باشا وأخذ عن الفقيه محمد التونسي المقيم في طرابلس، والمفتي محمد بن مقيل الطرابلسي، والفقيه محمد بوقلال المغربي(٦٤)، وهنالك حضر الورثيلاني مجلس ابن مقيل المذكور ومجالس غيره (٦٥).

وفي المسجد المذكور حضر ابن عبد القادر في طريق عودته دروس العلامة محمد الرمشاني في موطأ مالك، وكانت طريقته حسنة تدل على مشاركته في العلوم(٦٦)، بينما أمضى مدة إقامته في الذهاب يداوم عند الشيخ محمد الصقلاني في التفسير بمسجد يوسف باشا(٦٧)، ولما عاد وأراد إكمال درس الصقلاني وجده قد مات فتوجه لدرس الرمشاني(٦٨).

وعن أهمية مصر العلمية للمارة والحجاج، قال التنبكتي: "إنه لا معنى لعالم يذهب للحج دون أن يعرج على مصر ويستأنس بعلمائها"(٦٩).

لذلك تقلب المغاربة في حلقات العلم بالأزهر وغيره(٧٠)؛ فالعياشي حرص أن يكون سكنه قريباً من الأزهر ليتردد عليه، ومن اليوم التالي لوصوله مباشرة حضر مجلس الشيخ عبد السلام اللقاني بعد صلاة الفجر في الحديث(٧١)، وحضر بعد العصر للشيخ موسى القليوبي وكان يقرأ الجامع الصغير للسيوطي(٧٢)، وداوم على درس الشيخ إبراهيم الميموني(٧٣) في التفسير(٧٤).

وكذلك حرص على مجالس أبي الحسن علي الشبراملسي(٧٥) في جامع المغاربة القريب من بيته، وهو يدرس شرح المواهب اللدنية للقسطلاني(٧٦).

وبالجملة لم يترك العياشي في القاهرة أحداً يستحق إلا أخذ عنه، عدا الشيخ سلطان المزَّاحي(٧٧)، سمع منه حديثاً واحداً من أول البخاري، وكان من أفذاذ الرجال علماً وعملاً، إلا أن حِدَّة طَبْعِه وشراسة أخلاقه - منعت بعض الطلاب ومنهم العياشي من الانتفاع به(٧٨).

وبعد عودته من الحج مكث في القاهرة عامي(١٠٦٤- ١٠٦٥هـ/ ١٦٥٣-١٦٥٤م) أخذ فيهما عن شيخ المالكية نور الدين الأجهوري[٧٩]، وقاضي الحنفية شهاب الدين الخفاجي[٨٠]، وإبراهيم الميموني، وسلطان المزاحي، والشبراملسي وغيرهم ممن أثنوا عليه[٨١]؛ ولم يكتف بهؤلاء الموجودين في القاهرة، فرحل إلى الصعيد في أوائل سنة(١٠٥٦هـ/ ١٦٥٥م) للأخذ عن الشيخ الصعيدي[٨٢] فقرأ عليه وسمع منه الحديث[٨٣].

وممن رافق العياشي في التردد على مجالس هؤلاء العلماء؛ ابن الطيب، وأكثر مرافقته له كانت إلى مجلس الخفاجي[٨٤].

والورثيلاني كغيره التقى بالعديد من علماء الأزهر، مثل: الشيخ الحفناوي[٨٥]، والجوهري[٨٦]، وتفقد مَنْ بالأزهر من المغاربة واجتمع مع شيخ رواقهم[٨٧]، والقائمة طويلة من أسماء علماء مصر الذين تقلب في مجالسهم، وناقشهم في مسائل الفقه أو التفسير أو المنطق، وعلى رأسهم الشيخ علي الصعيدي، الذي قال عنه : "إليه النظر في وقتنا هذا في الجامع الأزهر بل وإليه تشد رحال الطلبة بمصر من كل جانب و قد بلغ صيته وعلمه مشارق الأرض و مغاربها"[٨٨].

وأما ابن الطيب الذي ظل طوال فترة مكثه في القاهرة يتردد على المساجد العلمية يلتمس مجالس العلم وقراءة القرآن[٨٩]، فقد استهواه الشيخ داود القلعي، وكان مجلسه في الأزهر وقت الضحى، حيث لازمه لم يتخلف عنه مدة إقامته، وكان الشيخ يجمع في قراءته بين جامع الترمذي وإحياء علوم الدين للغزالي، كما سمع منه مقدمته في الاستعارة المسماة: (افتضاض البكارة في أمثلة الاستعارة) وأجازه فيها، وسمع منه الأربعين النووية من أولها إلى آخرها، وطرفاً من صحيح البخاري، وطرفاً من الشمائل الترمذية، وتفسير بعض الآيات القرآنية[٩٠].

كما قصد التاودي ابن سودة الشيخ الدمنهوري الشافعي[٩١] في بيته ببولاق، وجالسه أكثر من مرة وأملى عليه بعض المسائل الفقهية، ثم أثنى عليه ابن سودة بقوله: "بحر لا ساحل له وشيخ ما لقيت مثله"[٩٢]. ثم قرأ على مفتي الحنفية الشيخ حسن الجبرتي[٩٣] من كتاب الكنز للنسفي في الفقه الحنفي، وتذاكر معه في مسائله لكن السفر أعجله عن إتمامه[٩٤]، وقرأ كذلك على مفتي الحنابلة أحمد المقدسي كتاب دليل الطالب[٩٥].

وأول من قرأ عليهم العياشي في المدينة المنورة الشيخ أبو الحسن علي الديبع الزبيدي (ت ١٠٧٦هـ/ ١٦٦٥م) وهو فقيه ومحدث وقارئ له فضل كبير على العياشي؛ فهو الذي عرَّفه بجل علماء المدينة وكتب إليهم يوصيهم به، قرأ عليه ختمة بقراءة ابن كثير، وعلى الرغم من تزاحم الطلاب عليه إلا أنه قدَّم العياشي وحدد له وقتاً معلوماً من فجر يوم ٤ صفر ١٠٧٣هـ / ١٩ سبتمبر ١٦٦٢م، ثم زاده وقتاً أخر بين الظهرين حتي أتم ختمته في سبعة عشر يوماً، كما قرأ عليه المقدمة الجزرية في مجلسين فقط[٩٦]، الأمر الذي يدل على همة هؤلاء واستثمارهم للوقت.

ثم حضر العياشي مجلس الثعالبي في الروضة، وكان مجلساً نافعاً أشاد به[٩٧]، وممن حضر مجالسهم في المدينة الشيخ إبراهيم الكوراني[٩٨]، قرأ عليه شرح الجرجاني لمنظومة "الهداية إلى علوم الدراية" لابن الجزري في الحكمة قراءة تحقيق وتدبر، وكان مجلسه حافلاً[٩٩].

والجدير بالذكر أن العياشي الذي تتلمذ على الكوراني وأخذ عنه كان متفوقاً عليه في بعض العلوم، طلبها منه الشيخ فأجازه بها، مثل علم الحديث الذي كانت رغبة الشيخ في تحصيل أسانيده قوية، فلما جلس مع العياشي طلب منه أن يحدثه بالحديث المسلسل بالأولية[١٠٠]، ومن شيوخ العياشي بالمدينة الشيخ عبد الصمد الخراساني، سمع منه صحيح مسلم[١٠١].

كما حضر الإسحاقي ومن رافقه مجالس العلم في مسجد رسول الله ﷺ مثل مجلس عبد الله بن عبد الكريم العباسي الحنفي، مفتي المدينة المنورة والخطيب والإمام بالحرم النبوي[١٠٢].

وفي المسجد الحرام كانت مجالس العلم حافلة بالطلاب والعلماء لا سيما في موسم الحج؛ فانخرط فيها المرافقون للركب وتتلمذوا على يد علمائها، مغتنمين أفضلية الزمان والمكان مع أفضلية وشرف طلب العلم، فمن شيوخ العياشي الذين حضر مجالسهم في مكة الشيخ يونس بن يحي العباسي[١٠٣].

والإسحاقي يعدد من حضر مجالسهم ومن معه من المغاربة في الحرم المكي، منهم الشيخ عمر البار باعلوي الحسيني الذي سألهم عن بعض علماء المغرب ممن له بهم سابق معرفة[١٠٤]، ومنهم المحدث أبو عبد الله محمد بن عقيلة الذي قرأ عليه أوائل البخاري والشفا[١٠٥]، والشيخ محمد بن علي الحسيني الطبري إمام مقام الخليل وهو مؤرخ وعالم ناسك لا يكاد يبرح الحرم عاكف على العبادة والتصنيف[١٠٦]، وأبو الفضل محمد بن عبد المحسن المفتي الحنفي بالحرم، يقول الإسحاقي عنه: "واستمطرناه في العلم فوجدناه صيباً مدراراً، وسألناه أول ما جلسنا إليه"[١٠٧]، ومنهم الفقيه عبد الله بن يحي أفندي بن جعفر الواعظ[١٠٨]، كما انتفع بمجالسة زين العابدين بن سعيد المنوفي مفتي الشافعية بالحرمين الشريفين، كان له دار في مكة وأخرى في المدينة يتردد بينهما[١٠٩].

وممن تكررت مجالسة الإسحاقي له في المسجد الحرام العلامة محمد الروداني السوسي المغربي، وكان مقيماً في دار قريبة الحرم[١١٠].

كما ذكر أبو راس[١١١] الشيخ عبد الرحمن التادلي المغربي، الذي لقيه في المسجد الحرام وختم عليه شرح ابن عباد على الحكم قراءة تحقيق، داخل الحجر تحت ميزاب الرحمة[١١٢].

ولم يهمل الحجاج حلقات الدرس حتى في أيام منى؛ فالعياشي لقي الشيخ سليمان الحبيشي وهو من الأحساء، وكانت له حلقة في مسجد الخيف ليالي منى، فاستفاد منه وحصلت بينهما ألفة[١١٣]، ومن ذلك اجتماع الورثيلاني بالشيخ محمد أكرم مفتي الهند، وهو علم له مؤلفات على رجال البخاري، وله مختصر جمع فيه متن الصحيح في مجلد بعد حذف الأسانيد، تباحث معه الورثيلاني في منى في بعض المسائل واستفاد منه[١١٤].

ومنهم من بحث عن العلماء وحضر مجالسهم في مدارس ومساجد مكة الأخرى خارج المسجد الحرام؛ مثل العياشي الذي ذهب للشيخ جمال الدين الهندي (ت ١٠٧٩هـ/ ١٦٦٨م)، وجلس إليه في المدرسة الداودية[١١٥].

المبحث الثالث: زيارة العلماء في بيوتهم.

حرص أهل العلم من الحجاج المرافقين للركب المغربي على لقاء العلماء والاجتماع بهم في المراكز العلمية التي كانوا يمرون بها؛ سواء بحضور مجالسهم في حلقاتهم داخل المساجد والمدارس، أو بزيارتهم في بيوتهم، ولا شك أنهم أفادوا من هذه الزيارات؛ فبيوت العلماء كانت بمثابة أندية ثقافية، تلقى فيها الدروس وتقام الندوات، ويبدو حرص هؤلاء على الزيارات بامتثالهم لرغبة مشايخهم وتلبية دعوتهم، بل أوصى السابق منهم اللاحق ونبهه على أهميتها[١١٦].

وبمطالعة مدونات الرحالة تبين أن علماء المشرق في مصر والحجاز، كانوا حريصين على دعوة الحجاج المغاربة من أهل العلم لضيافتهم في بيوتهم وتعليمهم وإكرامهم؛ فالشيخ الميموني الذي كان له درس في صحن داره بالقاهرة يشرح مختصر السعد استضاف العياشي ومن معه ليلة السابع والعشرين من رمضان، وقدَّم لهم طعام الإفطار[١١٧]، ثم لازمه العياشي بعدها على الرغم من شواغل الإعداد للسفر ولم يترك من درسه حرفاً واحداً[١١٨].

كما استضافهم شيخ القراء سلطان المزاحي وأكرمهم ودعا لهم، وكانت أوقاته مقسمة بين العبادة والتدريس والإقراء[١١٩]، وذهب العياشي لزيارة موسي القليوبي في بيته عند باب النصر، فرحب به الشيخ أيما ترحيب[١٢٠].

ولما كانت الزيارات العلمية ضرورية في تمتين أواصر العلاقات العلمية؛ فقد استهل التاودي رحلته بذكر جملة من لقيهم بالديار المشرقية [١٢١]، وفي مصر استضافه أبو العباس أحمد البيوسي بمنزله في الحسينية بطرف القاهرة مما يلي البركة وأكرمه[١٢٢].

وقام بزيارة للشيخ الجوهري مفتى الشافعية في مرض موته، فامتن به الشيخ كثيراً ورحب بقدومه ودعا له وأكرمه، ولما حانت صلاة المغرب قدَّمه الشيخ ليؤمه في الصلاة[١٢٣]، ولا شك أن هذه الزيارة لم تخل من فائدة علمية.

وممن زارهم ابن عبد القادر الفاسي للأخذ عنهم في مصر، الشيخ القلعي وكان يسكن بحي القلعة، فلما قدم عليه رحَّب به في داره وأحضر له الطعام وأكل معه إكراماً له، يقول :"وتكلم معي في مسائل فظهرت مشاركته في العلوم المعقولية والمنقولية لا سيما علم الحديث الشريف وطلبت منه الإجازة...إلخ" [١٢٤].

وهذا كله يدل على عناية المغاربة بزيارة العلماء للأخذ عنهم في بيوتهم؛ حيث يتوفر المزيد من التفرغ لهم، بعيداً عن زحام الحلقات في دور العلم، فالقلعي المذكور كان له مجلس بالأزهر يأتي إليه كل يوم من حي القلعة، ومع ذلك يستقبل الطلاب في بيته ويمنحهم من وقته وعلمه وماله؛ تعليماً وإطعاماً وإكراماً وإجازة[١٢٥].

وأما الشيخ سليمان الفيومي[١٢٦] فقد أرسل إلى الحجاج المغاربة ليأتوا بيته؛ فلما قدموا عليه وكان ابن عبد القادر معهم: "رحب بهم غاية وأظهر من السرور ما يعجز عن وصفه الواصف، وأمر خدمته أن يحضروا أنواع الطيب، فسارعوا في إحضاره من العود والند وماء الورد وغير ذلك وجعل يطيب الناس ويطيب المكان" وفي هذا اللقاء دار النقاش في مسائل علمية عديدة[١٢٧].

وفي المدينة المنورة رحب علماؤها بأهل العلم المرافقين للركب المغربي، واستضافوهم في بيوتهم وأكرموهم؛ فعندما زار العياشي الشيخ الكوراني في بيته وجده جالساً بين كتبه يطالع فيها؛ فرحب به وأكرمه وتباحث معه في بعض مسائل العلم(١٢٨)، ثم توالت زيارات العياشي للكوراني مدة إقامته بالمدينة(١٢٩).

ومن ذلك زيارات ابن سودة للسمَّان(١٣٠)؛ وكان بيته قريباً من المسجد النبوي وهو ممن يحسن للغرباء(١٣١)، كما استقبله الشيخ إبراهيم بن أسعد مفتي المدينة المنورة في بيته، وكان خارج المدينة فأكرمه غاية الإكرام وأجازه بكل ما عنده(١٣٢).

وممن زارهم الإسحاقي في المدينة: بيت الفقيه زين العابدين بن سعيد المنوفي، الذي سبق أن أكرمه في مكة ثم أعطاه كتاباً لولده بالمدينة المنورة؛ فاستضافه بدارهم مدة الإقامة كلها(١٣٣).

كما زار الاسحاقي بالمدينة الفقيه محمد بن سعيد الأنصاري في داره المعروفة بدار أبي أيوب الأنصاري؛ فأحسن استقباله وأهداه طاقية مدنية الصنع، وتدارس معه في تحديد المزارات، ومن هؤلاء العلماء: عبد الله العباسي المفتي الحنفي والخطيب والإمام بالحرم النبوي "وكان دمث الأخلاق، كثير الإنفاق، متوداً للواردين من الآفاق"(١٣٤).

وفي مكة المشرفة كانت الزيارات بعد أداء الحج؛ لأن غالب الوافدين يأتون من سفرهم متأخرين فينطلقون مباشرة إلى منى، وبعد فراغهم من تأدية المناسك يتزاورون فيما بقي لهم من وقت الإقامة؛ فزيارة العياشي لزين العابدين الطبري(١٣٥) في داره جاءت بعد الحج، حيث أحسن الشيخ استقباله(١٣٦)، كذا زار التاودي محمد الجفري شيخ المالكية وأحد أئمة المسجد الحرام، فأكرمه في بيته وأجازه(١٣٧).

ومن هؤلاء العلماء أبو عبد الله محمد بن عقيلة المكي، ذهب إليه الإسحاقي ومعه ابن أخته العربي بن محمد إلى منزله، يقول: فلما دخلنا عليه... أجزل القرى وبالغ في

التحفي بنا وأفدنا من فوائده...وذاكرته في مسائل من العلم وأطلعنا على جملة من مؤلفاته ومصنفاته وهي كثيرة[١٣٨].

وممن زارهم الإسحاقي أيضاً في مكة: الشيخ محمد الطبري؛ وهو عالم ناسك يلزم بيته بالفترة الطويلة، فلما زاره ومن معه رحب بهم وأطلعهم على مؤلفاته في التفسير والفقه[١٣٩].

ودعاهم مفتي الشافعية زين العابدين المنوفي إلى داره، وأهداهم قصيدته في مدح المصطفى ﷺ، فأنشده الإسحاقي بمثلها على سبيل المطارحة، فأجابه الشيخ من حينه بقصيدة عجيبة، يقول الإسحاقي: "فعجبت من حسن رويته، وسرعة نجيته في الشعر وبراعته"[١٤٠].

وزار الشيخ عبد الله الإسكندراني في منزله قرب باب العمرة، وأثناء الزيارة حدَّثه الشيخ بمصنفاته في الحديث وعلم الكلام وغير ذلك[١٤١].

ومن الجدير بالذكر أن هذه الزيارات كانت تعمق العلاقات بين الحجاج المغاربة وبين العلماء في المراكز العلمية المختلفة، حتى إنهم كانوا عند السفر يذهبون لتوديعهم وطلب الدعاء منهم، الأمر الذي أبقى العلاقات مستمرة بعد السفر عن طريق المراسلات؛ فابن عبد القادر الفاسي لما عزم على الرحيل من مصر قام بزيارة الجامع الأزهر لتوديع شيخه القلعي، يقول: "فودعته وودعني ودعا لي بما نرجو من الله قبوله"[١٤٢].

المبحث الرابع: التأليف على طريق الحج المغربي وفي منازله:

ومن الأنشطة العلمية التي اشتغل بها العلماء المغاربة على طريق الحج وفي محطاته التأليف؛ فتركوا تراثاً علمياً معتبراً من المؤلفات في السيرة والمدائح النبوية والفقه، لا سيما ما يخص الحج وبعض النوازل والرقائق والأذكار، وغير ذلك من فروع العلم والمعرفة التي تتوافق

في أغلبها بما هم متلبسين به من أعمال السفر وفقه الحج والزيارة، وتطالعنا مدونات هؤلاء بأسماء المؤلفات التي انتجتها قرائحهم على الطريق، وفي المحطات خلال فترة الدراسة.

وأول من يطالعنا المقري المغربي بعدد من المؤلفات على طريق الحج منها: "فتح المتعال في مدح النعال"(١٤٣) بدأه في مصر وأتمه في المدينة المنورة في رمضان ١٠٣٣هـ / يناير ١٦٢٤م، وقد ذكر أن فكرة تأليف الكتاب وردته أثناء رحلته من المغرب إلى مصر؛ عند لقائه ببعض العلماء جرى بينهم حديث عن نعال النبي ﷺ، فدفعه لهذا التأليف الذي تناول فيه النعال النبوية وفضلها، مع جمع ما قيل في مدحها من قصائد(١٤٤).

ومنها كتاب: "النفحات العنبرية في وصف نعال خير البرية" وهذا الكتاب يعتبر المسودة التي جمع فيها المرويات المتعلقة بشأن النعل النبوي في القاهرة سنة ١٠٣٠هـ /١٦٢٠م، ثم اعتمد عليها في المدينة المنورة عند تدوين كتابه الذي سماه "فتح المتعال في مدح النعال" وهو أكبر منه وأشمل (١٤٥).

وأما كتاب "أزهار الكمامة في أخبار العمامة" فهو تأليف عن عمامة المصطفى ﷺ، فقد صنفه في المسجد النبوي عند الحجرة، ختمه بأشعار جميلة، وكان انتهاؤه منه في شوال ١٠٣٣هـ / يوليو ١٦٢٤م، ومن كتبه أيضاً "الدر الثمين في أسماء الهادي الأمين"(١٤٦) وهو عبارة عن أرجوزة شعرية في السيرة النبوية، جمع فيها أسماء الرسول ﷺ، يقال إنه ألفها في الحرمين (١٤٧).

ومن أهم مؤلفات المقري: كتاب "روضة التعليم في ذكر الصلاة والتسليم على من خصه الله تعالى بالإسراء والمعاينة والتكليم"، ويظهر من خلال العنوان أنه أيضاً في السيرة النبوية، ويرجح أن تأليفه كان في الحجاز وهو من المفقودات(١٤٨).

كما ألف المقري عدة مؤلفات في علوم اللغة منها "التحفة المكية في شرح الأرجوزة الألفية"، وهي أرجوزة في النحو وضعها في المسجد الحرام(١٤٩)، وله عدة قصائد

منظومة في "مناسك الحج" افتتحها بمدح الحرم المكي ثم أعقب ذلك بشرح مفصل للمناسك من دخول مكة حتى العودة(١٥٠).

وفي القاهرة نظم "إضاءة الدجنة في اعتقاد أهل السنة" وهو مؤلف في العقيدة، كما نظم "القصيدة المقرية" وهي تزيد عن مائة بيت(١٥١).

ولا يسعني أن أغفل الكم الهائل من القصائد التي نظمها المغاربة في مكة والمدينة شوقاً لهما، قبيل الوصول أو توديعاً عند المغادرة والخروج، أو ما يخص المدائح النبوية وهي كثيرة، منها: قصائد للعياشي في مدح المدينة المنورة وساكنها عليه الصلاة والسلام(١٥٢).

وهناك بعض المؤلفات التي كتبها المغاربة بسبب نازلة أو خلاف وقع في مسألة؛ فعندما وقع الخلاف بين العلماء المرافقين للسيدة خناثة زوجة السلطان إسماعيل(١٥٣) وبين المجاورين في مكة، وتكلموا في شأن الدار التي أوقفتها على طلاب العلم لتدريس البخاري في الحرم، وقال البعض بعدم جواز شراء بيوت مكة ولا بيعها؛ فأرسلت السيدة المذكورة إلى الإسحاقي تسأله أن يبين لها وجه الصواب، فكتب لها رسالة وفق ما جاء في كتب الفقه المعتمدة عند المالكية والشافعية(١٥٤).

ولما ورد على ابن الطيب أثناء مقامه في مكة سؤال يتعلق بالقهوة وأحكامها؛ جمع في ذلك تأليفاً سماه: "الاستمساك بأوثق عروة في الأحكام المتعلقة بالقهوة" ورتبه على مقدمة وأربعة فصول وخاتمة، لكنه ضاع عندما تعرض الرحالة للسرقة (١٥٥).

كما ألف الإسحاقي أيضاً مختصراً في فقه الحج؛ عرَّف فيه الحج لغة وشرعاً، وذكر أدلة فرضيته من الكتاب والسنة والإجماع، وأركانه، ثم أوضح فوائد بيان الأخطاء الموجبة لذبح الهدي، ثم عقد فصلاً عن حدود الحرم، وختمه بمجموعة من الأسئلة والأجوبة في مسائل الحج(١٥٦).

المبحث الخامس: المناظرات والمناقشات العلمية.

لم يكن النشاط العلمي على طريق الحج المغربي خلال فترة الدراسة نشاطاً تقليدياً تلقينياً في معظمه؛ بل تميز بخروجه في كثير من الأحيان إلى دائرة النقاش والبحث والنقد، لإثبات الحقائق العلمية أو نفيها.

وقد مثلت المناظرات والمناقشات جانبًا مهمًا من جوانب التواصل الثقافي بين المغاربة وأهل العلم على طريق الحج وفي منازله، ولم يكن الغرض منها استعراض القدرات المعرفية، بقدر ما هي وسيلة من وسائل الاجتهاد الجماعي للوصول إلى الحق في بعض النوازل المعاصرة، الأمر الذي جعل المناقشات تميل ناحية الفقه أكثر من غيره من العلوم، لكن تبقي حقيقة وجود مناقشات ومناظرات في علوم وفنون أخرى، بعضها في العقيدة وبعضها في الحديث والتفسير والنحو.

ففي ورقلة الجزائرية تناقش أمير المدينة مع العياشي في بعض المسائل الفقهية، وطلب منه أن يعد له الجواب مكتوباً، وفي نفزاوة التونسية اجتمع إليه جماعة من المتفقهة وناقشوه في مسائل من فقه العبادات(١٥٧).

كما ذكر الإسحاقي أن ابن أخته الفقيه العربي بن محمد كان يهوى المحاورات والمناقشات العلمية مع علماء منازل الركب؛ ففي توزر أثار الطلاب معه بعض المسائل في الفقه والنحو فتصدر لهم وأجابهم(١٥٨)، وفي مصر كان يجالس العلماء في الأزهر ويتحاور معهم في بعض الألغاز النحوية والفقهية(١٥٩).

وأورد أبو راس الناصري مناظرته مجلس علماء الجزائر بالجامع الأعظم في حكم القهوة والدخان وعما يُسَف منه ويُشَم؛ فأجاب بأنهما من المسائل المختلف فيها؛ وأيَّد رأيه بما نقل الأجهوري عن الحطاب(١٦٠)، وفي طرابلس تناقش العياشي مع ابن مساهل حول طهارة حيوان الزباد العطري(١٦١).

ومن أبرز المناقشات في مكة المكرمة ما دار عند حدوث الشك في رؤية هلال ذي الحجة، وذهاب بعض الحجاج إلى عرفات يوم الثامن خشـــية أن يكون هو يوم عرفة، وقد وقع خلاف حول هذه النازلة؛ فتدخل العياشي وحسم الخلاف بقوله: "إن وقوفكم على الشـك لا يجزئ لأنكم لم تقفوا بنيَّة أنها عرفة فهو كمن صـام يوم الشـك احتياطاً فلا يجزئه، ولسـنا بمأمورين باتباع الشـك في مثل هذا، سـيما الشـك الذي لا مسـتند له"(١٦٢).

ومثل ذلك في المدينة المنورة وقعت مناقشـات بين المغاربة المرافقين للعياشـي وبين طائفة المالكية عمَّا يقطع من نبات الحرم المنتفع به للأكل كالخبيز وغيره(١٦٣).

على أن أهم المناظرات العلمية التي حضـرها العياشـي في المدينة؛ مناظرة أحد الرافضة الذي زعم أنه سني مالكي، ثم أخذ يثير بعض المسائل في العقيدة داخل المسجد النبوي في الذات والصفات، فأجابه العياشي وكلما أقام عليه الحجة تعلل الرافضي بعدم معرفته اللغة العربية، لكن العياشي فنَّد كل إشكالاته، ويبدو أن أمر هذا الرجل افتضح في المدينة وناظره غير واحد من علمائها، أمثال: بدر الدين الهندي، والكوراني(١٦٤).

ومن هذه المناظرات الهادفة ما وقع بين العياشـي وشـيخه الثعالبي أثناء درس الأخير؛ حول وضـع اليمنى على اليسـرى في الصـلاة أو إسـدالها، وجرت المناقشـة بين الشـيخ وتلميذه في هذه المسـألة بطريقة علمية هادفة مبنية على الدليل، حيث تبنى العياشي مذهب المالكية وقدَّم أدلتهم من السنة قولاً وفعلاً(١٦٥).

ومنها مناظرات كانت تقع بين طلاب الحلقات بحضـور شـيوخهم؛ مثلما كان يحدث بين العياشي وبين طلاب المذهب الحنفي خلال شرح الشيخ بدر الدين الهندي لكتاب المنار في أصول الفقه الحنفي، وكان الشيخ ينتصر لمذهبه معهم، ولم يكن يحضر مجلسـه مع العياشـي من طلاب المالكية ولا من نجباء المذاهب الأخرى أحد، حتى يساعدوه في الانتصار لأدلة مذاهبهم(١٦٦).

ولم تقتصر المناظرات على المخالفين في العقيدة كالروافض، أو في المذهب الفقهي؛ بل ناظر المغاربة من هم على مذهبهم من المالكية، كالمناظرة التي وقعت بين العياشي وأحد مدرسي المالكية في المسجد النبوي فيما يتعلق بصرف العملات بعضها ببعض؛ وقد فصَّل العياشي فيها مع أنه لم يصرح باسم مناظره(١٦٧).

وتأخذ المناظرات العلمية سبيلاً طيباً إذا كان أحد المتناظرين تلميذاً لمناظره؛ فتبدو وكأنها مذاكرة بينهما ولا يلزم أن يرضخ فيها التلميذ لرأي شيخه؛ ومن ذلك المذاكرة التي وقعت بين العياشي وشيخه الديبع في مسألة تتابع الدفن في البقيع، وإعادة حفر القبور القديمة لتكرار الدفن فيها مرات أخرى، وخلُصت هذه المناقشة إلى أنه لا يجوز الدفن في قبر ما دام صاحبه فيه، وأرض البقيع لملوحتها ونداوتها تفني الأجساد بسرعة، لا تتجاوز سبع سنين إلا وتبلى العظام ولا يبقى لها أثر، وعندها فلا مانع من الدفن في قبر ليس فيه أحد(١٦٨).

وعندما لقي ابن سودة العلامة عبد الرحمن العيدروس في المدينة، تناقش معه فيما عَنَّ له من مسائل علمية مثل قوله: "وتكلمت معه في حديث وإن ذكرني في ملأ ذكرته في ملأ خير منه وما فيه من الإشكال فأجابني بديهة"(١٦٩).

إن المراجع لما سجله الرحالة عن المناظرات والمناقشات التي وقعت بينهم وبين وأترابهم على طريق الحج؛ يدرك مدى حرص هؤلاء العلماء على اتباع أدب الحوار الراقي، الذي هدفه الوصول إلى الحق في المسائل المطروحة على مائدة النقاش، بالإقناع المعتمد على الدليل والحجة.

ومما يحسن ذكره أيضاً من الآداب: احترام الطرف الآخر، وانتقاء الألفاظ الحسنة في وصفه، والاعتراف بفضله والدعاء له، وهذا كله يؤكد أن هذه المناظرات كانت سجالاً علمياً خالصاً، لا غرض من ورائه لتشويه الآخر ولا التقليل من مكانته العلمية؛ ففي مناظرة العياشي مع الرافضي سالفة الذكر، بيَّن العياشي فساد معتقد مناظره، لكن

ذلك لم يمنعه من الاعتراف بمعرفته للعلوم العقلية، حيث قال عنه: "له مشاركة حسنة وقوة في بحث المعقولات"(١٧٠).

وأما عن مناظرة العياشي لشيخه الثعالبي؛ فقد أبدى فيها أدباً جماً واحتراماً، فعلى الرغم من أن الشيخ ضعَّف جواب تلميذه، إلا أن الأخير لم يزد على أن كتب عبارة: "ومن أنصف علم أنه لا ضعف في الجواب" ولم يرقه مراجعة الشيخ في المجلس الذي يحضره مع الطلاب بعض العوام ممن لا معرفة لهم بالفروع الفقهية يقول العياشي: "ولكن كرهت مراجعة الشيخ بمثل ذلك في المجالس الغاصة الحافلة بأهلها، فأعرضت(١٧١).

وفي الجملة؛ فإن هذه المناظرات تؤكد مدى التفاعل بين العلماء، وكثرة اطلاعهم، وقوة استنتاجاتهم في تقييم الأدلة التي يستشهدون بها، ويرجحون على أساسها.

المبحث السادس: الإجازات والأسانيد العلمية المتبادلة:

الإجازات العلمية من المبتكرات العربية الإسلامية؛ تقوم على إذن يقدمه العالم لطالب قرأ عليه أو سمع منه وتثبت من إتقانه، يسمح له بالرواية عنه وتدريس ما تلقاه عليه من مصنفات، وهي تقابل الشهادات الجامعية التي تؤهل حاملها للتدريس(١٧٢).

ولعل من دلالات أهمية كتابات الرحالة المغاربة؛ ما تضمنته من معلومات تؤكد أن علاقاتهم بعلماء المشرق ظلت وثيقة، متَّنَتْها الإجازات والأسانيد المتبادلة، التي كانوا يحرصون على تسجيل نصوصها في رحلاتهم، مما أتاح لنا ثروة مصدرية كبيرة تغطي هذه الناحية من التواصل العلمي على طريق الحج المغربي.

ومن خلال تلك النصوص تبين للباحث أن أهل العلم في منازل الركب تابعوا المرافقين للقوافل من مشاهير العلماء؛ فاستقبلوهم وانتفعوا بما لديهم من علوم، وتحملوا عنهم الأسانيد والإجازات؛ فالمقري عندما شاع خبر خروجه إلى الحج بين علماء وطلاب منازل الركب بادروا بملاقاته، ومنهم من كتب إليه بالإجازة قبل أن يصل إليهم، فبمجرد ركوبه البحر من الجزائر صوب تونس تطاير الخبر إليها، فبادر علماؤها يطلبون

إجازاته بما لديه من أسانيد، فأجاز منهم إمام جامع الزيتونة الشيخ محمد بن أبي بكر التونسي(ت ١٠٣٧هـ/ ١٦٢٨م)بإجازة مكتوبة [١٧٣].

وعندما وصل مصر التف حوله من طلاب الأزهر وعلمائه من أملى عليهم الحديث ولقنهم العقائد، وأجاز منهم : محمد بن سالم السنهوري، وأحمد بن محمد القاضي[١٧٤]، ونور الدين الأجهوري[١٧٥]، ومحمد نور الدين الرشيدي[١٧٦].

كما التقي في مصر بعلماء من خارجها تصادف مجاورتهم بالأزهر، فأجاز منهم محمد المسراتي القيرواني (ت ١٠٦٥هـ / ١٦٥٥م)[١٧٧]، وعبد الباقي الحنبلي الدمشقي (ت ١٠٧١هـ / ١٦٦١م)[١٧٨]، وعبد القادر بن غصين الغزي (ت ١٠٨٧هـ / ١٦٧٦م)[١٧٩].

وكما أجاز المغاربة علماء مصر وطلابها؛ استجازوهم أيضاً ببعض العلوم والمؤلفات التي حرصوا على تحملها عنهم، واعتزوا بهذه الإجازات ورصعوا رحلاتهم بنصوصها.

فالمقري المغربي على علو منزلته، إلا أنه طلب الإجازة في مصر؛ فأجازه الشيخ أحمد الصديقي المالكي إجازة عامة [١٨٠].

وممن كانت له عناية بالإجازات الأزهرية التاودي ابن سودة؛ الذي وثق علاقته بكبار علماء الأزهر أمثال شيخ المالكية علي الصعيدي، حيث أجاز كل واحد منهما صاحبه بما لديه من أسانيد[١٨١]، وأجازه شيخ الشافعية أحمد الدمنهوري بكل ما لديه من مسموع ومقروء وبما أخذه دراية ورواية[١٨٢]، وأما مفتي الحنفية حسن الجبرتي فأجازه بكتب المذهب بعد أن قرأ عليه طرفاً منها، كذلك أجازه مفتي الحنابلة أحمد المقدسي بعد أن قرأ عليه[١٨٣].

ويصرّح الورثيلاني بأسماء من أجازه في مصر، مثل الشيخ خليل المغربي ت١١٧٧هـ - ١٧٦٣م والشيخ الصعيدي[١٨٤].

وفي بلاد الحجاز نال العلماء المرافقين للركب المغربي حظوة، وكانت لهم مكانة بين علماء وطلاب الحرمين؛ ففي المدينة المنورة أجاز العياشي وأُجيز أيضاً، فممن أجازه شيخه الثعالبي، وأجازه قارئ المدينة أبو الحسن الديبع في القراءات بأسانيده عن شيوخه(١٨٥).

وكذلك أجازه الكوراني إجازة عامة(١٨٦)، وفي الوقت نفسه أجاز الكوراني بالحديث المسلسل بالأولية(١٨٧).

وممن أجاز الورثيلاني في المدينة المنورة خطيب الحرم المدني الشيخ إسماعيل، قال عنه: "أجازني بخط يده في سائر العلوم" (١٨٨).

كما أجاز الشيخ السمان، التاودي ابن سودة بصحيح البخاري، وأجازه الشيخ إبراهيم بن أسعد مفتي المدينة بكل ما عنده(١٨٩).

وفي مكة المكرمة كانت لهم إجازات لمن أخذ عنهم من الحجازيين أو المجاورين أو حتى الواردين للحج من الأقطار المختلفة، مثلما أجاز المقري مفتي دمشق الحنفي الشيخ عبد الرحمن (١٩٠)؛ كما أجاز من أئمة الحرم المكي عبد الرحمن بن عيسى المرشدي، وتاج الدين أحمد بن إبراهيم المكي، وحنيف بن عيسى، في الصحاح والمسانيد بعدما سمع من بعضهم(١٩١).

وفي الوقت نفسه طلب علماء وطلاب المغرب الإجازات من علماء البلد الأمين ومجاوري بيت الله الحرام؛ حيث أخذ الثعالبي الحديث عن تاج الدين المالكي، وعبد العزيز الزمزمي، وزين العابدين الطبري، وأجازوه(١٩٢).

وبعدما قرأ الإسحاقي على المحدث محمد بن عقيلة أوائل كتب الحديث طلب منه أن يجيزه فأجابه الشيخ وكتب له الإجازة، وأجازه محمد بن فضل الله الطبري بإجازة كتبها على ظهر أحد مؤلفاته التي أهداها له، وبعدما سمع من محمد تاج الدين المفتي

الحنفي بالحرم أخذ منه إجازة بسنده المتصل بعبد الله بن عمرو بن العاص إلى النبي ﷺ (١٩٣).

حصاد الدراسة

بعد هذا العرض للأنشطة العلمية على طريق الحج المغربي وفي منازله خلال القرنين ١١ – ١٢هـ / ١٧ – ١٨م فقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج، التي يمكن سردها في النقاط التالية:

١. إن قوافل الحج المغربية كانت في الأغلب بمثابة مدارس متحركة مزدهرة بأنشطتها المختلفة من تدريس أو سماع في حلقات الدرس على الطريق أثناء السير وفي المراكز العلمية.
٢. حرص الحجاج على استثمار الوقت الطويل الذي تستغرقه رحلة الحج في تحصيل العلم.
٣. من لم تسعفه المجالس العامة في منازل القوافل قام بزيارة العلماء في بيوتهم للاستفادة منهم بصورة منفردة بعيداً عن زحام الحلقات وضوضاء المجالس ومزاحمة العوام.
٤. اهتم الطلاب والعلماء بالأسانيد والإجازات توثيقاً لما يقومون به من أنشطة؛ ولتقوية الأواصر العلمية فأجازوا وأجيزوا وضمنوا مدوناتهم هذه الإجازات على اختلاف أنواعها.
٥. لا يجانبني الصواب إذا قلت بأن جميع المرافقين للركب كان يعود إلى بلاده مسروراً بتحصيل المعارف سروراً لا يقل عن فرحته بأداء الفريضة، وأن هذه الرحلة كانت فرصة بما توفر فيها من علماء وما دار خلالها من لقاءات وما حصل من كتب وإجازات وأسانيد قلما تجتمع في غيرها.

٦. مما يثير العجب تفرغ بعضهم عقلياً وتفتحه ذهنياً لتصنيف بعض المؤلفات التي تناسب مقتضى الحال في الطريق وبعض المحطات؛ حيث أنتجت قرائحهم بعض المؤلفات وجاءت في أغلبها تتويجاً لما نزل بهم من نوازل أو دار بينهم من مناقشات ومساجلات خلال الطريق وفي منازله.

٧. حرص العلماء على اتباع أدب الحوار الراقي، الذي هدفه الوصول إلى الحق في المسائل المطروحة على مائدة النقاش بالإقناع المعتمد على الدليل والحجة.

وأخيراً؛ فقد رصدت هذه الدراسة ذات الصفحات المتواضعة النشاط العلمي على طريق الحج المغربي خلال الفترة المذكورة، معتمدة بالمقام الأول على ما كتبه المرافقون للركب من العلماء المشاركين في أنشطة هذه الحركة العلمية، في مدوناتهم المخطوط منها والمطبوع، فهي التي أمدتنا بالنصوص التي أثرت هذا العمل ووثقته، بالإضافة إلى بعض المصادر والمراجع الأخرى التي ساهمت في استكمال الصورة.

الهوامش

(١) عبد الرحمن عزي: التواصل القيمي في الرحلة الورثيلانية الموسومة بنزهة الأنظار في فضل علم التاريخ والأخبار من تأليف الحسين بن محمد الورثيلاني ١١٢٥-١١٩٣ (هجري)، دراسة تم إعدادها لمؤتمر جامعة فيلادلفيا، الأردن حول "ثقافة التواصل" نوفمبر ٢٠٠٩، ص ٩.

(٢) يوسف بن عابد بن محمد الحسيني الفاسي المغربي (ت ١٠٤٨هـ): رحلة ابن عابد الفاسي من المغرب إلى حضرموت، حقق نصها وعلق عليها: إبراهيم السامرائي، عبد الله محمد الحبشي، دار الغرب الإسلامي، ط ١، بيروت، لبنان، ١٩٩٣م، ص ٦.

(٣) يذكر العياشي أن الركب المرافق له ضم وجوه العلماء والفقهاء وأنهم كانوا يختمون القرآن كل ليلة في أخبيتهم بخلاف الحزب الراتب. أبو سالم عبد الله بن محمد بن أبي بكر العياشي: (١٠٣٧- ١٠٩٠هـ / ١٦٢٨- ١٦٧٩م): الرحلة العياشية (١٦٦١ – ١٦٦٣م)، تحقيق: د / سعيد الفاضلي، د/ سليمان القرشي، دار السويدي للنشر والتوزيع، ط١، أبوظبي الإمارات، ٢٠٠٦م، ١/ ١٦٠.

(٤) حسين بن محمد الورثيلاني: نزهة الأنظار في فضل علم التاريخ والأخبار، أو الرحلة الورثيلانية، تصحيح: محمد بن أبي شنب، مطبعة بيرفونتانة الشرقية، الجزائر، (د – ت)، ص ١٩٧.

(٥) أبو العباس أحمد الفاسي: فقيه ومدرس كان حياً ١٢١١ هـ/ ١٧٩٦م، من بيوت فاس العلمية، تتلمذ على علماء عصره، ثم رحل وطلب العلم في الأزهر، رافق الثعالبي في مجلس الخفاجي، وهو صاحب الرحلة المنسوبة إليه من فاس إلى الحجاز. أبو العباس أحمد بن محمد بن عبد القادر الفاسي: رحلة من مدينة فاس إلى مكة والمدينة (سنة ١٢١١هـ / ١٧٩٦ – ١٧٩٧م)، مخطوط بدار الكتب المصرية، رقم ١٠٥٤ جغرافيا، ميكروفيلم ٧٥٢٦، لوحة ٤٦ / أ، ب؛ محمد عبد الحَيّ بن عبد الكبير الكتاني (ت: ١٣٨٢هـ): فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات، تحقيق: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٩٨٢ م، ٢/ ٧٠٨.

(٦) ابن عبد القادر: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ٣ / ب.

(٧) خرج مع العياشي قاضي مراكش أحمد الخطيب، بينما ضمت رحلة الفاسي الفقيه محمد بن عبد السلام الناصري، وأما رحلة الإسحاقي فضمت الفقيه بلقاسم العميري وغيره. العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٣٣١؛ ابن عبد القادر: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ١٤٩ /ب؛ الإسحاقي: الرحلة...، مصدر سابق، ص ٥٩.

(٨) كانت الرحلة من الجزائر تستغرق فقط في الذهاب ما بين خمسة إلى ستة أشهر. عبد الرحمن عزي: التواصل القيمي...، مرجع سابق، ص ١٧.

(٩) كان أهل العلم يتواصون فيما بينهم بعدم التوقف عن التدريس. العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ١٧٤.

(١٠) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٥٣.

(١١) الورثيلاني: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ٤٦.

(١٢) أبو القاسم سعد الله: بحوث في التاريخ العربي الإسلامي، المجلد الخامس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ٢٠٠٥م، ص ١٤٩؛ إمحمد قرود: الدور الثقافي لعلماء الجزائر بالمشرق العربي في القرن ١١هـ / ١٧م، من خلال ثلاثة نماذج: أحمد المقري، عيسى الثعالبي، يحي الشاوي النائلي، مذكرة ماجستير غير منشورة، تخصص العلاقات بين المشرق والمغرب في التاريخ الحديث والمعاصر، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر ٢، ٢٠٠٩ – ٢٠١٠م، ص ٧١.

(١٣) محمد الشرقي الإسحاقي: ينتسب لآيت إسحاق، كان كاتباً للمولى إسماعيل، حج عدة مرات آخرها عام ١١٤٣هـ مع الأميرة خناثة بنت بكار زوجة السلطان إسماعيل وأم ولده عبد الله ومعها حفيدها محمد. محمد الشرقي بن محمد الإسحاقي: الرحلة (سنة ١١٤٣هـ) " صحبة الأميرة خناثة بنت بكار زوجة مولاي إسماعيل سلطان المغرب الأقصى" مخطوط بالخزانة الملكية بالقصر الملكي بالرباط، المملكة المغربية، تحت رقم ١١٨٦٧، ص ص ١٥٦ – ١٦٠؛ الكتاني: فهرس الفهارس...، مصدر سابق، ٢/ ٩٣٥، ١١٥٧.

(١٤) الإسحاقي: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ٢٦.

(١٥) أحمد المقري: مقتطف من أزهار الرياض في أخبار عياض، جـ ١، مخطوط في المكتبة الوطنية بالجزائر، محفوظ تحت رقم ٢٩٦١، لوحة ٣.

(١٦) نال هؤلاء العلماء مكانة طيبة في المراكز العلمية وحازوا احترام حكامها حتى إن والي طرابلس الغرب كان يخرج بجنده ليرحب بهم، وكذلك خرج والي مصر ومن حوله العلماء لاستقبالهم وتقديم الهدايا لهم. ابن عبد القادر: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ٢٢ / أ؛ أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي، دار الغرب الإسلامي، ط١، بيروت، لبنان، ١٩٩٦م، ٦١/١.

(١٧) ربيعة قريزة: علماء جزائريين بمصر في الفترة العثمانية (القرن ١١ – ١٢هـ / ١٦ – ١٧م)، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر ٢، ٢٠١٠ – ٢٠١١م، ص ٢٣.

(١٨) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٣٣١؛ ابن عبد القادر: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ١٤٩/ب؛ الإسحاقي: الرحلة...، مصدر سابق، ص ٥٩.

(١٩) تقع غربي طرابلس على مسافة كان الركب يقطعها في ١٤٠ ساعة بالسير المعتاد، كانت زمن الدراسة ذات بناء متسع لكنه غير متقن وفيها ميناء ترسو فيه السفن، وأرضها أرض زراعة وتربية ماشية وأهلها وقتئذٍ كانوا يميلون إلى البداوة. ابن عبد القادر: الرحلة ...، مصدر سابق، (٢٧ / أ).

(٢٠) إذا علمنا أن خروجهم من القاهرة كان يوم ٩ جماد الأولى ١٢١٢هـ، ووصولهم عند قصبة أولاد علي يوم ٥ جماد الآخرة ١٢١٢هـ فإن هذا يعني أن سرد الشمائل كان يستغرق حوالي ٢٧ يوماً فقط. ابن عبد القادر: الرحلة ...، مصدر سابق، (٢٦ / أ)؛ (١٢٩/ أ).

(٢١) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٢٨.

(٢٢) ابن عبد القادر: الرحلة ...، مصدر سابق، (٤١/ب – ٤٢ / أ).

(٢٣) الإسحاقي: الرحلة...، مصدر سابق، ص ٦٧.

(٢٤) مسراتة أو مصراتة: مدينة ليبية تقع على مسافة ٢١٥ كم شرق طرابلس، وهي مركز علمي وفيها مساجد عامرة بالدروس، اشتهر أهلها بالنشاط التجاري. ابن عبد القادر: الرحلة ...، مصدر سابق، (٢٨ / أ)؛ الطاهر أحمد الزاوي الطرابلسي: معجم البلدان الليبية، مكتبة النور، ط ١، طرابلس، ليبيا، ١٣٨٨ هـ -١٩٦٨م، (ص: ٣١٧).

(٢٥) الإسحاقي: الرحلة...، مصدر سابق، ص ١٠٦.

(٢٦) الإسحاقي: الرحلة...، مصدر سابق، ص ٦٧.

(٢٧) الإسحاقي: الرحلة...، مصدر سابق، ص ١٥٧.

(٢٨) لا شك أن هذه الفترة كان الحجاج المغاربة يرددون بعض الأذكار غير المتوافقة مع المأثور عن النبي صلى الله عليه وسلم فوجب التنبيه وخير الهدي هدي محمد صلى الله عليه وسلم.

(٢٩) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ١٦٠.

(٣٠) ابن عبد القادر: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ٤ / ب؛ ٥ /ب.

(٣١) كانت للنابغين من علماء المغرب مكانة في نفوس علماء وطلاب المشرق يتجلى ذلك من كلام أبي راس: "وفي سنة أربع ومائتين وألف ذهبت إلى الحج فقامت لي علماء المشرق على ساق". محمد بن أحمد بن عبد القادر أبو راس: فتح الإله ومنته في التحدث بفضل ربي ونعمته، تحقيق: محمد بن عبد الكريم الجزائري، المكتبة الوطنية للكتاب، الجزائر، ١٩٨٢م، ص ١١٠.

(٣٢) ابن عبد القادر: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحات (٨ / أ - ٩ / ب).

(٣٣) الورثيلاني: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ص ١١٥، ١٢٢.

(٣٤) ابن عبد القادر: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ١٥٧/أ، ب.

(٣٥) ابن عبد القادر: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ١٦١/ب؛ وتلمسان كانت من أهم حواضر الثقافة الإسلامية في الغرب الجزائري فترة البحث، وهي قريبة من البحر المتوسط في أقصى الشمال الغربي من البلاد، على الحدود الجزائرية المغربية وإلى الجنوب الغربي من وهران، محمد بن عمرو الطمار: الروابط الثقافية بين تلمسان والخارج، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ١٩٨٣م، ص ٢٣٨.

(٣٦) ابن عبد القادر: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ١٥٣ / ب، ١٥٥ / ب.

(٣٧) الإسحاقي: الرحلة...، مصدر سابق، ص ٦٧.

(٣٨) أبو عبد الله محمد بن ناصر الدرعي ١٠١١ - ١٠٨٥ هـ / ١٦٠٢- ١٦٧٤م: إمام بيت آل ناصر الدرعي وكبير رحالتهم وشيخ زاويتهم رحل إلى مصر مع أخيه الحسين سنة ١٠٧٦هـ- ١٦٦٥م، واشتركا في الجلوس أمام علماء الأزهر، كما اشتركا في الإجازات. أحمد بن محمد بن ناصر الدرعي: الرحلة الناصرية، ج١، طبع بالمطبعة الحجرية بفاس سنة ١٣٢٠ هـ، ص ١٢٠؛ إسماعيل بن محمد البغدادي (ت ١٣٩٩هـ): هدية العارفين- أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، ذيل على كشف الظنون ج٢، وكالة المعارف الجليلة في مطبعتها البهية استانبول١٩٥١م، نسخة بالأوفست لدار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، د – ت، ٢ / ٢٩٤.

(٣٩) ابن عبد القادر: الرحلة ...، مصدر سابق، (لوحة ٢٣ / ب).

(٤٠) أحمد بن محمد المقري المغربي ينحدر من أسرة علمية عريقة ولد ونشأ في تلمسان ثم رحل إلى فاس وأقام خمس سنوات اشتغل خلالها بالتدريس والإفتاء، ومر بمصر في طريقه للحج عام ١٠٢٨هـ، له عدة مؤلفات أهمها نفح الطيب، والرحلة. ربيعة قريزة: علماء جزائريين بمصر..، مرجع سابق، ص ص ٧٧ – ٨٠.

(٤١) أحمد المقري: رحلة المقري إلى المغرب والمشرق، تحقيق: محمد بن معمر، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، منشورات مخبر مخطوطات الحضارة الإسلامية في شمال إفريقيا، جامعة وهران، الجزائر، ٢٠٠٤م، ص ص ٤٣، ٧٠؛ قرود: الدور الثقافي...، مرجع سابق، ص ٨٦.

(٤٢) المقري: الرحلة...، مصدر سابق، ص ٧٠؛ أحمد المقري: نفح الطيب في غصن الأندلس الرطيب، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، لبنان، ١٩٦٨م، ١/ ٥٦، ٥٧.

(٤٣) أبو عبد الله محمد بن الطيب الفاسي (ت١١٧٠هـ): رحله الفاسي ١١٣٩هـ – ١١٤٠هـ" مخطوطة " في المكتبة المركزية الجامعة الإسلامية المدينة المنورة، وهو نسخة عن الأصل الموجود في دار الكتب والوثائق المصرية بالقاهرة، تحت رقم ١٤٠٣ تاريخ تيمور، لوحة ١١٥ / ب، ١١٦ / أ.

(٤٤) محمد بن عبد الرزاق الزبيدي الملقب بمرتضى١١٤٥هـ / ١٢٠٥هـ (١٧٣٢– ١٧٩٠م): من زبيد اليمن ورد مصر ١١٦٧هـ / ١٧٥٣م وأخذ عن علمائها، واشتهر فيها وبلغت سيرته الحجاز والمغرب، فأتته الهدايا والتحف منهما، له مشاركة في علوم اللغة والحديث والرجال والأنساب، أشهر مؤلفاته "تاج العروس". الكتاني: فهرس الفهارس...، مصدر سابق، ١/ ٣٩٨؛ عبد الرحمن الجبرتي (ت ١٢٣٧هـ): عجائب الآثار في التراجم والأخبار، تحقيق: د / عبد الرحمن عبد الرحيم عبد الرحمن، منشورات مركز وثائق وتاريخ مصر المعاصر، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة ١٩٩٨م، ٢/ ٢٨٨– ٣١٢.

(٤٥) ابن الطيب: الرحلة...، مصدر سابق، لوحة ١١٧ / أ، ب.

(٤٦) أبو عبد الله المري الفاسي تلقي علومه في فاس، حج سنة ١١٨١ هـ – ١٧٦٧م، ألقي دروساً هناك، ثم ورد إلى مصر وتباحث مع علمائها، وله مؤلفات منها: حاشية على البخاري، وأخرى على الزرقاني، توفي ١١٩٤ هـ – ١٧٨٠ م. الجبرتي: عجائب الآثار ...، مصدر سابق، ٢/ ٣٦١ – ٣٦٤.

(٤٧) محمد التاودي بن محمد الطالب بن سودة المري: الرحلة، وفيه سند التاودي بموطأ مالك وصحيحي الإمامين، نسخة في مكتبة الحرم النبوي بالمدينة المنورة عن المكتبة الأزهرية، تحت رقم ٨٨٦ تاريخ، ورقم ٥٣٥٨٢ مصطلح حديث، لوحات (٢/ أ، ب).

(٤٨) الجبرتي: عجائب الآثار ...، مصدر سابق، ٣٦٢/١.

(٤٩) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ٤٢٧/١– ٤٣٠.

(٥٠) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٣٠.

(٥١) عيسى بن محمد الثعالبي: نسبة إلى موطن أجداده الثعالبة، ولد ونشأ في الجزائر وتلقى على علمائها وتأثر كثيراً بالمحدث سعيد قدورة، حتى أصبح شيخ المحدثين، خرج إلى الحج سنة ١٠٦١هـ / ١٦٥٢م، وجاور في المسجد الحرام سنتين، ثم جاور في مصر سنتين أخريين، عاد بعدهما إلى مكة المكرمة ليجاور أربعة عشر عاماً هي بقية حياته التي انتهت في رجب ١٠٨٠هـ

/ ١٦٦٩م. محمد أمين المحبي (ت ١١١١هـ): خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، دار صادر، بيروت، لبنان، د – ت، ٣/ ٢٤٠ – ٢٤٣؛ محمد بن محمد مخلوف: شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، تحقيق: علي عمر، مكتبة الثقافة الدينية، ط١، القاهرة، ٢٠٠٧م ، ص ٣١١.

(٥٢) تقي الدين أحمد بن محمد بن علي الفاسي (ت: ٨٣٣هـ)، فقيه مالكي نزل مكة وجاور البيت الحرام، ولي قضاء المالكية، من مؤلفاته: شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام. مخلوف: شجرة النور...، مصدر سابق، ص٣٦٣.

(٥٣) العياشي: الرحلة...، مصدر سابق، ١/ ٤٦٧؛ المقري: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ٧٠؛ نفح الطيب ...، مصدر سابق، ١/ ٥٦، ٥٧.

(٥٤) الإسحاقي: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ص ٣٨٣، ٣٨٤.

(٥٥) المقري: الرحلة...، مصدر سابق، ص٧٠؛ أحمد المقري: نفح الطيب...، مصدر سابق، ١/ ٥٦، ٥٧؛ المحبي: خلاصة الأثر...، مصدر سابق، ١/ ٣٠٤.

(٥٦) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٦٧؛ ربيعة قريزة: علماء جزائريين بمصر...، مرجع سابق، ص ١٥٣.

(٥٧) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ٢/ ٤٧٤.

(٥٨) الإسحاقي: الرحلة...، مصدر سابق، ص ٣٥.

(٥٩) محمد بن أبي دينار: المؤنس في أخبار إفريقيا وتونس، تحقيق: محمد شمام، المكتبة العتيقة، تونس، ١٩٦٧م، ص ٣٧١؛ مخلوف: شجرة النور ...، مصدر سابق، ص ص ٣٠٥، ٣٠٦.

(٦٠) مكث العياشي هناك شهراً وأما الورثيلاني فلم يزد عن عشرة أيام بينما كانت ثمانية فقط أقامها ابن عبد القادر. العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ١٣٥؛ الورثيلاني: الرحلة ...، مصدر سابق، (ص ص ١٧٣، ١٧٤)؛ ابن عبد القادر: الرحلة ...، مصدر سابق، (لوحة ٢٣ / ب).

(٦١) كان ابن مساهل من خيرة علماء عصره في هذه الولاية تولى وظيفة الإفتاء والقضاء لمدة أربعين سنة ثم استعفى منها ولازم داره ومسجده وتفرغ للمطالعة والتدريس والتأليف، حرص المغاربة على زيارته والاستفادة منه. العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ١٣٧–١٤٢؛ ابن عبد القادر: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ٢٤ / ب.

(٦٢) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ١٣٥.

(٦٣) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ١٤٥.

(٦٤) الإسحاقي: الرحلة ...، مصدر سابق، (ص ٩٤).

(٦٥) الورثيلاني: الرحلة...، مصدر سابق، (ص ص ١٧٣، ١٧٤).

(٦٦) ابن عبد القادر: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ١٣٧ / ب.

(٦٧) ابن عبد القادر: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ٢٣ / ب.

(٦٨) ابن عبد القادر: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ١٣٧ / ب.

(٦٩) أحمد بابا التنبكتي: نيل الابتهاج بتطريز الديباج، وضع هوامشه وفهارسه مجموعة من طلاب كلية الدعوة الإسلامية، إشراف وتقديم: عبد الرحمن بن عبد الله الهرامة، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، ط ١، طرابلس، ليبيا، ١٩٨٩م، ص ٢٣١.

(٧٠) الإسحاقي: الرحلة...، مصدر سابق، ص ص ١٥٦ - ١٦١.

(٧١) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٢٢٩ .

(٧٢) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٢٣٠.

(٧٣) الشيخ إبراهيم الميموني الشافعي (كان حياً ١١٤٠هـ): من علماء القراءات والتفسير البارزين تتلمذ عليه عدد كبير في علوم القرآن. محمد خليل المرادي الحسيني (ت: ١١٧٣- ١٢٠٦هـ / ١٧٦٠- ١٧٩١م): سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر، دار البشائر الإسلامية، ودار ابن حزم ط ٣، ٤/ ٢٦٦، الجبرتي: عجائب الآثار ...، مصدر سابق، ١/ ١٢٠، ١٤١.

(٧٤) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٢٤٦.

(٧٥) نور الدين أبو الحسن علي الشافعي (ت ١٠٨٧ هـ /١٦٧٦م): ولد بشبرا ملس بالغربية وحفظ القرآن، ثم وفد على القاهرة ولازم علماء كثيرين منهم: البابلي، والحلبي، ودرَّس بالأزهر وتتلمذ عليه عبد الرحمن المحلي، والبشبيشي وغيرهما. المحبي: خلاصة الأثر...، مصدر سابق، ٣/ ١٧٤؛ محمد بن أحمد الحضيكي(ت ١١٨٩هـ/ ١٧٧٥م) : طبقات الحضيكي، تحقيق: أحمد بومزكو، مطبعة النجاح الجديدة، ط ١، الدار البيضاء، ٢٠٠٦م، ٢/ ٤٧٤، ٤٧٥.

(٧٦) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٢٥٣.

(٧٧) سلطان بن أحمد بن سلامة (٩٨٥- ١٠٧٥هـ / ١٥٧٨- ١٦٦٤م) شيخ مشايخ القراءات والتجويد بالأزهر. محمد بن الطيب القادري: نشر المثاني لأهل القرن الحادي عشر والثاني، تحقيق : محمد حجي، أحمد توفيق، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر ، ط١، ١٩٨٦م، ٤/ ١٥٢٦.

(٧٨) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٨٣؛ المصدر نفسه: ٢/٤٧٣.

(٧٩) زين العابدين علي بن محمد القادري (ت ١٠٦٦هـ/ ١٦٥٥م): ينسب إلى أجهور الورد بريف القليوبية، أخذ عن الرملي والكرخي وغيرهما حتى أضحى شيخ المالكية بالأزهر فأخذ عنه البابلي والشبراملسي، له مؤلفات كثيرة أشهرها ثلاثة شروح على مختصر خليل. المحبي: خلاصة الأثر...، مصدر سابق، ١/١٥٧ - ١٦٠؛ القادري: نشر المثاني ...، مصدر سابق، ٢/ ٨١.

(٨٠) أحمد بن محمد بن عمر الملقب بشهاب الدين (ت ١٠٦٩هـ / ١٦٥٩م). المحبي: خلاصة الأثر..، مصدر سابق، ١/ ٣٣١- ٣٣٤.

(٨١) المحبي: خلاصة الأثر..، مصدر سابق، ٣/ ١٥٧، ١٦٠؛ العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ٢/ ١٢٦.

(٨٢) الشيخ علي العدوي المالكي الصعيدي (١١١٢- ١١٨٩هـ): ينسب لبني عدي، تتلمذ على الأئمة الأعلام حتى صار أحد صدور المالكية بالأزهر وأغلب مؤلفاته حواشي على متون، منها حاشية على شرح الجوهرة للشيخ عبد السلام، وحاشية على شرح السلم للأخضري. المرادي: سلك الدرر...، مصدر سابق، ٣/ ٢٠٦.

(٨٣) أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي...، مرجع سابق، ٢/٥٩.

(٨٤) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٢٢٣؛ ابن الطيب: الرحلة...، مصدر سابق، لوحة ٤٦/ ب.

(٨٥) الشيخ محمد بن سالم الحفناوي الشافعي (ت ١١٨١ هـ / ١٧٦٧م)، أحد النبهاء في علم الفقه والمنطق. الجبرتي : عجائب الآثار...، مصدر سابق، ١/ ٣٧٢، ٣٩٣.

(٨٦) أحمد بن حسن الجوهري الخالدي عاش في الفترة من ١٠٩٩- ١١٨٢هـ / ١٦٨٨- ١٧٦٨م، أخذ عن النفراوي والكنكسي والتطاوني، له مؤلفات أشهرها حاشية على شرح جوهرة اللقاني. المرادي: سلك الدرر...، مصدر سابق، ١/ ٩٧؛ الجبرتي: عجائب الآثار...، مصدر سابق، ١/ ٣٦٤.

(٨٧) الورثيلاني: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ٣٣٨. ورواق المغاربة من أقدم أروقة الأزهر، يستقبل طلاب المغرب الإسلامي، زادت أهميته في العصر العثماني حيث أصبح وكأنه مؤسسة تعليمية واجتماعية يستمد مصادره المالية من أوقافه الخاصة والتي يديرها شيخ الرواق. عبد الرحيم عبد الرحمن عبد الرحيم: المغاربة في مصر في العصر العثماني، (١٥١٧- ١٧٩٨م) منشورات ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٨٢م، ص ص ٩٩، ١٠٠.

(٨٨) الورثيلاني: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ٣٤١.

(٨٩) ابن الطيب: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ٥٢/ أ، ٩٩/ ب.

(٩٠) ابن الطيب: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ٩٦/ أ.

(٩١) شهاب الدين أحمد بن عبد المنعم الدمنهوري شيخ الأزهر (ت: ١١٩٢هـ - ١٧٧٨م)، تلقى العلم على أكثر من ثلاثين من علماء المذاهب وتعلم العلوم الحديثة كالطب والهندسة له كثير من المؤلفات حتى لقب بأنه سيوطي عصره. التاودي ابن سودة: الرحلة..، مصدر سابق، لوحة ١٨ / أ، ١٨ / ب؛ الجبرتي: عجائب الآثار...، مصدر سابق، ٢/ ١٠٠.

(٩٢) التاودي ابن سودة: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ١٧/ أ.

(٩٣) والد المؤرخ عبد الرحمن بن حسن الجبرتي (١١١٠- ١١٨٨هـ/١٦٩٨-١٧٧٤م)، توفي أبوه شابا لم يتجاوز الستة عشر عاما، بينما لم يتجاوز المترجم الشهر من عمره فنشأ في كنف والدته وجدته، فحفظ القران وعمره عشر سنوات، وحفظ المتون وتدرج في العلم حتى أصبح مفتياً للحنفية وشيخًا لرواق الجبرت بالجامع الأزهر. الجبرتي: عجائب الآثار...، مصدر سابق، ٢/ ٥٠٦ — ٥١٣.

(٩٤) التاودي ابن سودة: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ١٩/ أ.

(٩٥) التاودي ابن سودة: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ٢٠/ أ.

(٩٦) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٧١، ٤٧٢، ٤٧٥.

(٩٧) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٦٧.

(٩٨) ولد ونشأ في شهران من بلاد الأكراد، وتعلم العربية ودرس المعاني والبيان والفقه والتفسير والهندسة والهيئة بها، ثم زار بغداد وأمضى فيها عامين، ودمشق ومكث فيها أربع سنوات ومنها ذهب إلى مصر مروراً بالقدس والخليل، ولقي من علماء مصر المشهورين الخفاجي، والمزاحي، ثم غادرها إلى الحجاز فحج وأقام بالمدينة المنورة، كان يتمتع بحافظة قوية يجيد العربية

والفارسية والتركية إضافة إلى لغته الكردية، يدرس الطلاب كلّ بلغته وأغلب مؤلفاته بالعربية. العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٧٩، ٤٨٥.

(٩٩) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٧٩، ٤٩٣.

(١٠٠) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٨٩- ٤٩٢.

(١٠١) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٥٠٦- ٥٠٧.

(١٠٢) الإسحاقي: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ٣٨٤.

(١٠٣) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٥٠٧.

(١٠٤) الإسحاقي: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ٢٨٤، ٢٨٥.

(١٠٥) الإسحاقي: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ص ٢٨٧، ٢٩٤، ٢٩٥.

(١٠٦) الإسحاقي: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ٢٩٥.

(١٠٧) الإسحاقي: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ٢٩٥- ٢٩٧.

(١٠٨) الإسحاقي: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ٢٩٨.

(١٠٩) الإسحاقي: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ٣٠٢.

(١١٠) الإسحاقي: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ص ٣١٠، ٣١١.

(١١١) محمد بن عبد القادر أبو راس الناصري الجزائري ١١٦٥- ١٢٣٨هـ/١٧٥١- ١٨٢٣م، ولد وبدأ حياته العلمية بناحية المعسكر وأصبح في وقت وجيز من أنشط علماء الجزائر بدأت رحلاته بعد الخمسين من عمره فرحل إلى المغرب والمشرق للعلم وأدى الحج عام ١٢٠٤هـ / ١٧٨٩م، له أكثر من مئة مؤلف أشهرها رحلتان دوّن مشاهداته فيهما الأولى هي: فتح الإله ومنته..، والأخرى عجايب الأسفار.. مشوشة سمير: ابن حمادوش الجزائري وأبو راس الناصري يؤرخان للعلاقات التجارية بين إيالتي الجزائر وتونس خلال القرن ١٨م، بحث منشور في مجلة المعارف للبحوث والدراسات التاريخية، مجلة دورية دولية محكمة، العدد ١٢، ص ٢٩٣.

(١١٢) محمد بن أحمد بن عبد القادر أبو راس: عجايب الأسفار ولطايف الأخبار، مخطوط بالخزانة العامة بالرباط، تحت رقم ٢٣٣٢، لوحة ٥٧.

(١١٣) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٣٣١.

(١١٤) الورثيلاني: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ٤٥٩.

(١١٥) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٣٣٣.

(١١٦) أوصى التاودي صديقه أحمد السوسي أن يزور الدمنهوري، ورغّبه أن يسمع منه ويقرأ عليه في بيته وحدد له مكان البيت في القاهرة وأخبره أن الشيخ ملازم له لا ينزل منه إلى الأزهر غير مرة واحدة يوم الجمعة من كل أسبوع. التاودي ابن سودة: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ١٨/ أ.

(١١٧) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٢٢٨.

(١١٨) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٢٤٨.

(١١٩) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٢٢٩.

(١٢٠) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٢٤٤.

(١٢١) التاودي ابن سودة: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ١٠/ أ.

(١٢٢) التاودي ابن سودة: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ١٣/ ب، ١٤/ أ.

(١٢٣) التاودي ابن سودة: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ١٨/ ب.

(١٢٤) ابن الطيب: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ٩٢/ ب، ٩٣ / أ.

(١٢٥) ابن الطيب: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ٩٣/ أ.

(١٢٦) شيخ رواق الفيمة بالأزهر، كان حياً عام ١٢١٠هـ / ١٧٩٥م. سجلات محكمة جامع الحاكم: س ٧٤٦، ص ٩٠، م ١٤٠ بتاريخ غرة جمادى الأول سنة ١٢١٠هـ/ ١٧٩٨ م.

(١٢٧) ابن الطيب: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ٩٦ / ب، ٩٧ / أ.

(١٢٨) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٨٧، ٤٨٨.

(١٢٩) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٩٢.

(١٣٠) الشيخ محمد بن عبد الكريم المدني الشافعي الشهير بالسمّان (١١٣٠- ١١٨٩هـ/ ١٧١٨- ١٧٧٥م: ولد ونشأ في المدينة المنورة أرسله والده إلى مصر سنة ١١٧٤هـ / ١٧٦١م لطلب العلم ثم عاد وتصدر للتدريس بالمسجد النبوي حتى وفاته. المرادي: سلك الدرر...، مصدر سابق، ٤/ ٦٠؛ الجبرتي: عجائب الآثار...، مصدر سابق، ١/ ٤٨٠.

(١٣١) التاودي ابن سودة: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ١١/ ب.

(١٣٢) التاودي ابن سودة: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ١٢/ ب.

(١٣٣) الإسحاقي: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ٣٠٣.

(١٣٤) الإسحاقي: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ص ٣٨١، ٣٨٤.

(١٣٥) زين العابدين بن عبد القادر الطبري الحسني المكي (ت ١٠٧٨هـ): فقيه شافعي تولى إفتاء الشافعية وإمامة المقام الإبراهيمي في الحرم المكي. المحبي: خلاصة الأثر...، مصدر سابق، ٢/ ١٩٥.

(١٣٦) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٣٣٣، ٣٣٤.

(١٣٧) التاودي ابن سودة: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ١١/ أ.

(١٣٨) الإسحاقي: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ص ٢٨٧، ٢٨٨.

(١٣٩) الإسحاقي: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ٢٩٥، ٢٩٦.

(١٤٠) كان للمنوفي المذكور بيتان في المدينتين المقدستين يتردد بينهما فبيته الأصلي في مكة ثم عرض له أن ينتقل إلى المدينة المنورة، وهو في هذه السنة قدم مكة حاجاً. الإسحاقي: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ص ٣٠٢- ٣٠٧.

(١٤١) الإسحاقي: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ٣١٠.

(١٤٢) ابن عبد القادر: الرحلة ...، مصدر سابق، ١٢٦/أ.

(١٤٣) أحمد المقري: فتح المتعال في مدح النعال، مخطوط في المكتبة الوطنية الجزائرية، رقم ٢٢٠٢، لوحة ١.

(١٤٤) قرود: الدور الثقافي...، مرجع سابق، ص ٩٦.

(١٤٥) القادري: نشر المثاني ...، مصدر سابق، ٢/ ١٢٩٦.

(١٤٦) لا يزال مخطوطاً ومنه نسخة في دار الكتب المصرية، رقم ٢٤٢٦٦ ن.

(١٤٧) المحبي: خلاصة الأثر...، مصدر سابق، ١/ ٣٠٣؛ مخلوف: شجرة النور...، مصدر سابق، ص ٣٠٠.

(١٤٨) الكتاني: فهرس الفهارس...، مصدر سابق، ٢/ ١٤.

(١٤٩) قرود: الدور الثقافي...، مرجع سابق، ص ٩٨.

(١٥٠) المقري: الرحلة...، مصدر سابق، ص ٦٦؛ قرود: الدور الثقافي...، مرجع سابق، ص ١١٨.

(١٥١) عبد الرحمن عزي: التواصل القيمي...، مرجع سابق، ص ٩.

(١٥٢) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٦٨- ٤٧٠.

(١٥٣) تولى سلطنة العلويين في المغرب الأقصى لمدة سبع وخمسين سنة ١٠٨٢- ١١٣٩هـ وكان قبلها نائباً عن أخيه الرشيد سبع سنين فهو صاحب أطول مدة من بين حكامها، إلا أن أيامه كانت مثالاً من ناحية الأمن وتمام الضبط. أحمد بن خالد الناصري (ت ١٣١٥هـ): الاستقصا لأخبار دولة المغرب الأقصى، تحقيق: جعفر الناصري، ومحمد الناصري، دار الكتاب بالدار البيضاء، د – ت، ٧/ ٤٥، ٩٩.

(١٥٤) الإسحاقي: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ص ٣١٦ – ٣٢٠.

(١٥٥) ابن الطيب: الرحلة...، مصدر سابق، لوحة ٥٧/ أ، ب

(١٥٦) دوّن الإسحاقي هذا المختصر الفقهي ضمن الرحلة. الإسحاقي: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ص ٣٢٠ – ٣٤٧.

(١٥٧) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١١٧/١، ١٢٧.

(١٥٨) الإسحاقي: الرحلة...، مصدر سابق، ص ٦٧.

(١٥٩) الإسحاقي: الرحلة...، مصدر سابق، ص ١٥٠.

(١٦٠) أبو راس: فتح الإله ومنته...، مصدر سابق، ص ص ١٥٩- ١٦٠.

(١٦١) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ١٣٧-١٤٢؛ والزباد: حيوان عطري يجلب من بلاد الهند ويستخرج منه عرق من تحت ذنبه ما بين الدبر والمبال مثل الزباد له رائحة طيبة. محمد بن مكرم بن على بن منظور (ت ٧١١هـ): لسان العرب، دار صادر، ط٣، بيروت، لبنان، ١٤١٤هـ، ٢٧٨/١٢.

(١٦٢) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٣١٨.

(١٦٣) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٠٣.

(١٦٤) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٣٤ – ٤٣٦.

(١٦٥) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٤٥.

(١٦٦) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٦٣٠.

(١٦٧) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٥٠ – ٤٥٣.

(١٦٨) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٧٧، ٤٧٨.

(١٦٩) التاودي ابن سودة: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ١٢/ ب، ١٣/ أ.

(١٧٠) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٣٥.

(١٧١) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٤٥ – ٤٤٦.

(١٧٢) عبد الهادي التازي: رحلة الرحلات، مكة في مئة رحلة مغربية ورحلة، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، الرياض، ٢٠٠٥م، ١/ ١٣٤؛ أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي...، مرجع سابق، ١/ ٥٥.

(١٧٣) محمد محفوظ: تراجم المؤلفين التونسيين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ١٩٩٤م، ص ص ١١٦، ١١٧؛ قرود: الدور الثقافي ...، مرجع سابق، ص ٨٥.

(١٧٤) المحبي: خلاصة الأثر...، مصدر سابق، ١/ ١٧٦، ١٧٧.

(١٧٥) المقري: الرحلة...، مصدر سابق، ص ص ١١١ – ١١٦.

(١٧٦) المقري: الرحلة...، مصدر سابق، ص ص ١٤٩– ١٥٢.

(١٧٧) المقري: الرحلة...، مصدر سابق، ص ١٧٦؛ مخلوف: شجرة النور ...، مصدر سابق، ص ٣٠٥.

(١٧٨) المحبي: خلاصة الأثر ...، مصدر سابق، ٢/ ٢٨٣ – ٢٨٥.

(١٧٩) المحبي: خلاصة الأثر ...، مصدر سابق، ٢/ ٣٤٧.

(١٨٠) إجازة مؤرخة في ١٢ ربيع الأول ١٠٢٩هـ/ ١٨ فبراير ١٦٢٠م، والصديقي المالكي كان موسوعياً أخذ عن كبار علماء عصره توفي ١٠٤٥هـ (١٦٣٥م). المقري: الرحلة...، مصدر سابق، ص ٨٣؛ المحبي: خلاصة الأثر...، مصدر سابق، ١/ ٢٣٤ – ٢٣٦.

(١٨١) التاودي ابن سودة: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ١٤/ ب.

(١٨٢) إجازة مؤرخة في ٢٦ جماد الآخر ١١٨٢هـ / ٨ نوفمبر ١٧٦٨م ممهورة بتوقيع الدمنهوري رحمه الله. التاودي ابن سودة: الرحلة، مصدر سابق، لوحة ١٧/ أ.

(١٨٣) التاودي ابن سودة: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ١٩/ أ، ٢٠/ أ.

(١٨٤) الورثيلاني: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ٥٨٤.

(١٨٥) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٦٧؛ ١/ ٤٧٦، ٤٧٧.

(١٨٦) العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٩٧.

(١٨٧) ونص الإجازة موجود مفصلاً في الرحلة. العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ١/ ٤٨٩– ٤٩٢.

(١٨٨) الورثيلاني: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ٣٤١.

(١٨٩) التاودي ابن سودة: الرحلة ...، مصدر سابق، لوحة ٦/ أ؛ ١٢/ ب.

(١٩٠) المحبي: خلاصة الأثر ...، مصدر سابق، ٢/ ٣٨٠ – ٣٨٩؛ المقري: الرحلة...، مصدر سابق، ص ص ١٦٨، ١٦٩.

(١٩١) المحبي: خلاصة الأثر...، مصدر سابق، ٢/ ٣٦٩، ٤٥٧، ٤٦٤؛ المقري: الرحلة...، مصدر سابق، ص ص ١٢٦ – ١٢٨.

(١٩٢) المحبي: خلاصة الأثر ... مصدر سابق، ١/ ٢٤٢؛ ٢/ ٤٢٦، ٤٢٧؛ ٣/ ١٦١– ١٦٦؛ العياشي: الرحلة ...، مصدر سابق، ٢/ ١٢٨.

(١٩٣) الإسحاقي: الرحلة ...، مصدر سابق، ص ص ٢٩٤– ٢٩٨.

قائمة المصادر والمراجع

- **(أولاً) المصادر العربية المخطوطة:**

(١) الإسحاقي. محمد الشرقي بن محمد. رحلة الإسحاقي صحبة الأميرة خناثة بنت بكار زوجة مولاي إسماعيل سلطان المغرب الأقصى (سنة ١١٤٣هـ / ١٧٣١-١٧٣٢م) " مخطوط بالخزانة الملكية بالقصر الملكي في مدينة الرباط، المملكة المغربية، تحت رقم ١١٨٦٧.

(٢) التاودي. محمد الطالب بن سودة المري: الرحلة، وفيه سند التاودي بموطأ مالك وصحيحي الإمامين، نسخة في قسم المخطوطات، مكتبة الحرم النبوي بالمدينة المنورة عن المكتبة الأزهرية، تحت رقم ٨٨٦ تاريخ، ورقم ٥٣٥٨٢ مصطلح حديث.

(٣) أبو راس. محمد بن أحمد بن عبد القادر. عجايب الأسفار ولطايف الأخبار، مخطوط بالخزانة العامة بالرباط، تحت رقم ٢٣٣٢.

(٤) ابن الطيب الفاسي. أبو عبد الله محمد (ت ١١٧٠هـ): رحله الفاسي ١١٣٩هـ - ١١٤٠هـ" مخطوطة " بقسم المخطوطات في المكتبة المركزية، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، وهو نسخة عن الأصل الموجود في دار الكتب والوثائق المصرية بالقاهرة، تحت رقم ١٤٠٣ تاريخ تيمور.

(٥) الفاسي. أبو العباس أحمد بن محمد بن عبد القادر رحلة من مدينة فاس إلى مكة والمدينة (سنة ١٢١١هـ /١٧٩٦- ١٧٩٧م)، مخطوط بدار الكتب المصرية تحت رقم ١٠٥٤ جغرافيا، ميكروفيلم ٧٥٢٦ .

(٦) المقري. أحمد بن محمد. فتح المتعال في مدح النعال، مخطوط في المكتبة الوطنية الجزائرية، رقم ٢٢٠٢.

(٧) المقري. أحمد بن محمد. مقتطف من أزهار الرياض في أخبار عياض، جـ ١، مخطوط في المكتبة الوطنية بالجزائر، محفوظ تحت رقم ٢٩٦١.

- **(ثانياً) المصادر العربية المطبوعة:**

(١) البغدادي. إسماعيل بن محمد (ت ١٣٩٩هـ): هدية العارفين- أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، ذيل على كشف الظنون ج٢، وكالة المعارف الجليلة في مطبعتها البهية إستانبول ١٩٥١م، نسخة بالأوفست لدار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، د — ت.

(٢) التنبكتي. أحمد بابا. نيل الابتهاج بتطريز الديباج، وضع هوامشه وفهارسه مجموعة من طلاب كلية الدعوة الإسلامية، إشراف وتقديم: عبد الرحمن بن عبد الله الهرامة، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، ط ١، طرابلس، ليبيا، ١٩٨٩م.

(٣) الجبرتي. عبد الرحمن بن حسن (ت ١٢٣٧هـ). تاريخ عجائب الآثار في التراجم والأخبار، تحقيق: أد- عبد الرحمن عبد الرحيم عبد الرحمن، منشورات مركز وثائق وتاريخ مصر المعاصر، مطبعة دار الكتب المصرية، ج١، القاهرة ١٩٩٨م.

(٤) الحضيكي. محمد بن أحمد (ت ١١٨٩هـ/ ١٧٧٥م). طبقات الحضيكي، تحقيق: أحمد بومزكو، مطبعة النجاح الجديدة، ط ١، الدار البيضاء، ٢٠٠٦م.

(٥) ابن أبي دينار. محمد. المؤنس في أخبار إفريقيا وتونس، تحقيق: محمد شمام، المكتبة العتيقة، تونس، ١٩٦٧م.

(٦) أبو راس. محمد بن عبد الكريم بن عبد القادر الجزائري. فتح الإله ومنته في التحدث بفضل ربي ونعمته، تحقيق: محمد بن عبد الكريم الجزائري، المكتبة الوطنية للكتاب، الجزائر، ١٩٨٢م.

(٩) العياشي. عبد الله بن محمد بن أبي بكر، أبو سالم (١٠٣٧- ١٠٩٠هـ / ١٦٢٨- ١٦٧٩م). الرحلة العياشية (١٦٦١ – ١٦٦٣م)، تحقيق: د / سعيد الفاضلي، د/ سليمان القرشي، دار السويدي للنشر والتوزيع، ط١، أبوظبي الإمارات، ٢٠٠٦م.

(١٠) الفاسي المغربي، يوسف بن عابد بن محمد الحسيني (ت ١٠٤٨هـ). رحلة ابن عابد الفاسي من المغرب إلى حضرموت، حقق نصها وعلق عليها: إبراهيم السامرائي، عبد الله محمد الحبشي، دار الغرب الإسلامي، ط ١، بيروت، لبنان، ١٩٩٣م.

(١١) القادري، محمد بن الطيب. نشر المثاني لأهل القرن الحادي عشر والثاني، تحقيق: محمد حجي، أحمد توفيق، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، ط١، ١٩٨٦م.

(١٢) الكتاني: محمد عبد الحَيّ (ت: ١٣٨٢هـ): فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات، تحقيق: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، ج١، بيروت، ١٩٨٢م.

(١٣) المرادي. محمد خليل بن علي بن محمد بن محمد مراد الحسيني ١١٧٣ - ١٢٠٦ هـ / ١٧٦٠ - ١٧٩١ م. سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر، ج٤، دار البشائر الإسلامية، دار ابن حزم، ط٣، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨م.

(١٤) المحبي. محمد أمين الحموي الدمشقي (ت ١١١١هـ). خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، دار صادر، بيروت د– ت.

(١٥) مخلوف. محمد بن محمد (الشيخ). شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، تحقيق: علي عمر، مكتبة الثقافة الدينية، ط ١، القاهرة، ٢٠٠٧ م.

(١٦) المقري. أحمد بن محمد. رحلة المقري إلى المغرب والمشرق، تحقيق: محمد بن معمر، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، منشورات مخبر مخطوطات الحضارة الإسلامية في شمال إفريقيا، جامعة وهران، الجزائر، ٢٠٠٤م.

(١٧) المقري. أحمد بن محمد. نفح الطيب في غصن الأندلس الرطيب، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، لبنان، ١٩٦٨م.

(١٨) ابن منظور الافريقي (ت ٧١١هـ). محمد بن مكرم. لسان العرب، دار صادر ، ط٣، بيروت، لبنان، ١٤١٤هـ.

(١٩) ابن ناصر الدرعي. أحمد بن محمد. الرحلة الناصرية، ج١، طبع بالمطبعة الحجرية بفاس سنة ١٣٢٠ هـ.

(٢٠) الناصري. أحمد بن خالد (ت ١٣١٥هـ). الاستقصا لأخبار دولة المغرب الأقصى، تحقيق: جعفر الناصري، ومحمد الناصري، دار الكتاب بالدار البيضاء، د — ت.

(٢١) الورثيلاني. حسين بن محمد. نزهة الأنظار في فضل علم التاريخ والأخبار، أو الرحلة الورثيلانية، تصحيح: محمد بن أبي شنب، مطبعة بييرفونتانة الشرقية، الجزائر، (د – ت).

- **(ثالثاً) المراجع العربية:**

(١) التازي. عبد الهادي (دكتور). رحلة الرحلات، مكة في مئة رحلة مغربية ورحلة، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، الرياض، ٢٠٠٥م.

(٢) سعد الله. أبو القاسم. بحوث في التاريخ العربي الإسلامي، المجلد الخامس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ٢٠٠٥م.

(٣) سعد الله. أبو القاسم. تاريخ الجزائر الثقافي، دار الغرب الإسلامي، ط١، بيروت، لبنان، ١٩٩٦م.

(٤) الطمار. محمد بن عمرو. الروابط الثقافية بين تلمسان والخارج، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ١٩٨٣م.

(٥) عبد الرحيم. عبد الرحمن عبد الرحيم: المغاربة في مصر في العصر العثماني، (١٥١٧- ١٧٩٨م) منشورات ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٨٢م.

(٦) محفوظ. محمد. تراجم المؤلفين التونسيين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ١٩٩٤م.

- **(رابعاً) الرسائل الجامعية غير المنشورة:**

(١) قرود. إمحمد. الدور الثقافي لعلماء الجزائر بالمشرق العربي في القرن ١١هـ / ١٧م، من خلال ثلاثة نماذج: أحمد المقري، عيسى الثعالبي، يحي الشاوي النائلي، مذكرة ماجستير غير منشورة، تخصص العلاقات بين المشرق والمغرب في التاريخ الحديث والمعاصر، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر ٢، ٢٠٠٩ - ٢٠١٠م.

(٢) قريزة. ربيعة. علماء جزائريين بمصر في الفترة العثمانية (القرن ١١ - ١٢هـ / ١٦ - ١٧م)، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر ٢، ٢٠١٠ - ٢٠١١م.

- **(خامساً) بحوث الدوريات والندوات:**

(١) سمير. مشوشة. ابن حمادوش الجزائري وأبو راس الناصري يؤرخان للعلاقات التجارية بين إيالتي الجزائر وتونس خلال القرن ١٨م، بحث منشور في مجلة المعارف الجزائرية للبحوث والدراسات التاريخية، مجلة دورية دولية محكمة، العدد ١٢، الجزائر.

(٢) عزي. عبد الرحمن (دكتور). التواصل القيمي في الرحلة الورثيلانية الموسومة بنزهة الأنظار في فضل علم التاريخ والأخبار من تأليف الحسين بن محمد الورثيلاني ١١٢٥-١١٩٣ (هجري)، دراسة تم إعدادها لمؤتمر جامعة فيلادلفيا، الأردن حول "ثقافة التواصل" نوفمبر ٢٠٠٩م.

List of sources and references

- **Arabic manuscript sources.**

Ishaqi. Muhammad al-Sharqi bin Muhammad. Ishaqi's Journey with Princess Khanatha bint Bakkar, wife of Moulay Ismail, Sultan of Morocco's Al-Aqsa (year ١١٤٣ AH / ١٧٣١-١٧٣٢ AD) "Manuscript in the Royal Treasury in the Royal Palace in Rabat, Kingdom of Morocco, under No. ١١٨٦٧.

Taoudi. Muhammad al-Taleb bin Soudah al-Marri: The Journey, in which there is a bond of al-Tawadi by Muwatta Malik and Sahih al-Imamayn, a copy in the Department of Manuscripts, the Library of the Prophet's Mosque in Madinah on the Al-Azhar Library, under No. ٨٨٦ date, and No. ٥٣٥٨٢ a modern term.

Abu Ras. Mohammed bin Ahmed bin Abdul Qadir. Ajayeb Al-Asfar and Latif Al-Akhbar manuscript in the General Treasury in Rabat, under number ٢٣٣٢.

Abu Al-Abbas Al-Fassi. Ahmed bin Muhammad bin Abdul Qadir, a journey from Fez to Mecca and Medina (year ١٢١١ AH / ١٧٩٦-١٧٩٧ AD), manuscript in the Egyptian House of Books under No. ١٠٥٤ Geography, Microfilm ٧٥٢٦.

Ibn al-Tayyib al-Fassi. Abu Abdullah Muhammad (d. ١١٧٠ AH): The Journey of Al-Fassi ١١٣٩ AH - ١١٤٠ AH a "manuscript" in the Manuscripts Department of the Central Library, Islamic University, Madinah. It is a copy of the original in the Egyptian Library and Archives in Cairo, under No. ١٤٠٣ History of Timur.

Headquarters. Ahmed bin Mohammed. Fath al-Muta`ala fi Praising the Slippers, manuscript in the Algerian National Library, No. ٢٢٠٢.

Headquarters. Ahmed bin Mohammed. An excerpt from Riyadh's Flowers in Ayyad News, Part ١, manuscript in the National Library of Algeria, preserved under No. ٢٩٦١.

- **Arabic printed sources.**

Al-Baghdadi. Ismail bin Muhammad (d. ١٣٩٩ AH): The gift of the knowledgeable - the names of the authors and the effects of the compilers, a tail on revealing suspicions, Part ٢, The Great Knowledge Agency in its splendid publication, Istanbul ١٩٥١ AD, an offset copy of the House of Revival of Arab Heritage, Beirut, Lebanon, d - T.

Al-Tafkati. Ahmed Baba. Getting joy in brocade embroidery, its margins and indexes were placed by a group of students of the College of Islamic Call, supervised and presented by: Abd al-Rahman bin Abdullah al-Haramah, Publications of the College of Islamic Call, ١st floor, Tripoli, Libya, ١٩٨٩ AD.

Jabarti. Abdul Rahman bin Hassan (d.١٢٣٧ AH). History of the Wonders of Archeology in Translations and News, Edited by: Ed- Abd al-Rahman Abd al-Rahim Abd al-Rahman, Publications of the Center for Documents and Contemporary History of Egypt, Egyptian Book House Press, C١, Cairo ١٩٩٨.

Alhudhi. Muhammad bin Ahmed (d. ١١٨٩ AH / ١٧٧٥ AD). Tabaqat Al-Hudhaiki, edited by: Ahmed Boumzko, The New Success Press, ١st Edition, Casablanca, ٢٠٠٦.

Ibn Abi Dinar. Mohammed. Al-Mu'nis in News of Africa and Tunisia, edited by: Muhammad Shammam, The Antique Library, Tunis, ١٩٦٧.

Abu Ras. Mohammed bin Abdul Karim bin Abdul Qadir al-Jazaery. The opening of God and his end in speaking thanks to my Lord and his grace, edited by: Muhammad Ibn Abd al-Karim al-Jazaery, National Book Library, Algeria, ١٩٨٢.

Al-Ayashi. Abdullah bin Muhammad bin Abi Bakr, Abu Salem (١٠٣٧-١٠٩٠ AH / ١٦٢٨-١٦٧٩ AD). The Ayyashyh Trip (١٦٦١ - ١٦٦٣ AD), edited by: Dr. Saeed Al-Fadhili, Dr. Sulaiman Al-Qurashi, Al-Suwaidi House for Publishing and Distribution, ١st Edition, Abu Dhabi, Emirates, ٢٠٠٦ AD.

Alfasi almaghribi. Yusuf bin Abed bin Muhammad Al-Husseini (d.١٠٤٨ AH). Ibn Abed Al-Fassi's Journey from Morocco to Hadramout. He achieved its text and commented on it: Ibrahim al-Samarrai, Abdullah Muhammad al-Habashi, Dar al-Gharb al-Islami, ١st floor, Beirut, Lebanon, ١٩٩٣ AD.

Qadri. Muhammad ibn al-Tayyib. Al-Mathani published by the people of the eleventh and second centuries, edited by: Muhammad Hajji, Ahmed Tawfik, Publications of the Moroccan Association for Authorship, Translation and Publishing, ١st Edition, ١٩٨٦ AD.

Alkitani. Muhammad Abd al-Hayy (d .: ١٣٨٢ AH): Index of indexes, proofs, glossaries, sheikhdoms and serials, edited by: Ihsan Abbas, Dar Al-Gharb Al-Islami, Part ١, Beirut, ١٩٨٢.

Mouradi. Muhammad Khalil bin Ali bin Muhammad bin Muhammad Murad al-Husseini ١١٧٣ - ١٢٠٦ AH / ١٧٦٠ - ١٧٩١ AD. Walk of pearls in the notables of the twelfth century, c. ٤, Dar Al-Bashayer al-Islamiyyah, Dar Ibn Hazm, ٣rd edition, ١٤٠٨ AH - ١٩٨٨ AD.

Almahbi. Muhammad Amin al-Hamwi al-Dimashqi (d.١١١١١ AH). A summary of the impact on the notables of the eleventh century, Dar Sader, Beirut d-

Makhlouf. Muhammad bin Muhammad (Sheikh). Zakia Tree of Light in Tabaqat al-Malikiyah, edited by: Ali Omar, Religious Culture Library, ١st Edition, Cairo, ٢٠٠٧ AD.

Headquarters. Ahmed bin Mohammed. Al-Maqri's Journey to Morocco and the Levant, Edited by: Muhammad Ibn Muammar, Al-Rashad Library for Printing, Publishing and Distribution, Edition ١, Publications of the Laboratory of Manuscripts of Islamic Civilization in North Africa, University of Oran, Algeria, ٢٠٠٤ AD.

Al-Maqri. Ahmed bin Mohammed. Al-Maqri's Journey to Morocco and the Levant, Edited by: Muhammad Ibn Muammar, Al-Rashad Library for Printing, Publishing and Distribution, Edition ١, Publications of the Laboratory of Manuscripts of Islamic Civilization in North Africa, University of Oran, Algeria, ٢٠٠٤ AD.

Al-Maqri. Ahmed bin Mohammed. Nafh al-Tayyib in Ghosn al-Andalus al-Rutayb, edited by: Ihssan Abbas, Dar Sader, Beirut, Lebanon, ١٩٦٨.

Ebn manzur alafryqi. Muhammad bin Makram (d.٧١١ AH). Lisan Al Arab, Dar Sader, ٣rd floor, Beirut, Lebanon, ١٤١٤ AH.

Ibn Nasser Al-Deri. Ahmed bin Mohammed. The Nasiriyah Journey, C١, printed in the lithographic printing press in Fez in the year ١٣٢٠ AH.

Nazarene. Ahmed bin Khalid (d. ١٣١٥ AH). Investigation of the Maghreb State News, investigation by: Jaafar Al-Nasiri and Muhammad Al-Nasiri, Dar Al-Kitab in Casablanca, d - T.

Al-Worthelani. Hussein bin Mohammed. Nuzhah Al-Ghazal fi Al-Awsat Al-Akhbar Al-Akhbar wal-Akhbar, or The Worthellanic Journey, correction: Muhammad Ibn Abi Shanab, Pierre Fontana Oriental Press, Algeria, (d - T).

- **Arabic references.**

Tazi. Abdul Hadi (Doctor). Journey of Journeys, Mecca in One Hundred Moroccan Journeys and Journeys, Al-Furqan Islamic Heritage Foundation, Riyadh, ٢٠٠٥ AD.

Saad Allah. Abo Al-Qassem. Researches in Arab Islamic History, Volume Five, Dar Al-Gharb Al-Islami, Beirut, Lebanon, ٢٠٠٥ AD.

Saad Allah. Abo Al-Qassem. Cultural History of Algeria, Dar Al-Gharb Al-Islami, ١st Edition, Beirut, Lebanon, ١٩٩٦.

Tammar. Mohammed bin Amr. Cultural links between Tlemcen and abroad, The National Company for Publishing and Distribution, Algeria, ١٩٨٣.

Abdul Rahim. Abd al-Rahman Abd al-Rahim: Moroccans in Egypt in the Ottoman Era, (١٥١٧-١٧٩٨ AD) Publications of the Office of University Press, Algeria, ١٩٨٢.

Mahfuz. Mohammed. Translations of Tunisian Authors, Dar Al-Gharb Al-Islami, Beirut, Lebanon, ١٩٩٤ AD.

- **Unpublished university theses.**

qurud. 'iimhmd. The cultural role of Algerian scholars in the Arab Levant in the ١١th century AH / ١٧ AD, through three models: Ahmed Al-Maqri, Issa Al-Thaalabi, Yahya Al-Shawi Al-Naeli, an unpublished master's note, specializing in relations between the East and Morocco in modern and contemporary history, Department of History, Faculty of Human and Social Sciences, University of Algeria ٢, ٢٠٠٩ - ٢٠١٠ AD.

Qurayza. Rabia. Algerian scholars in Egypt during the Ottoman period (١١th - ١٢th century AH / ١٦-١٧ AD), an unpublished master's thesis, Department of History, College of Humanities and Social Sciences, University of Algiers ٢, ٢٠١٠-٢٠١١.

- **Refereed scientific research.**

Mushushata. samir. Ibn Hammadoush Al-Jazaery and Abu Ras Al-Naciri chronicle the commercial relations between the two countries of Algeria and Tunisia during the eighteenth century AD, a research published in the Algerian Journal of Knowledge for Research and Historical Studies, an international refereed journal, Issue ١٢, Algeria.

Euzi. Abdul Rahman (Doctor). Values Communication in the Worthellanian Journey, marked by a stroll of gaze in the merit of the science of history and news, authored by Al-Hussein Bin Muhammad Al-Worthalani ١١٢٥-١١٩٣ (Hijri), a study prepared for the Philadelphi University, Jordan conference on "the culture of communication", November ٢٠٠٩.

تم بحمد الله

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Abstract (١٠)

The research deals with scientific practices associated with Moroccan pilgrimage convoys wildlife during the ١٧th - ١٨th centuries (the١١th - ١٢ th Century Hijra) ,through codes backpackers themselves.

There are a number of scientists left within the convoys, they wrote their memoirs indicate the road during traffic or stop in the stations left to us as copious information focused mostly on scientific activities of teaching and attend the councils of science in convoys, and visit the scientists and scholars, in their homes and debates, including during these meetings and the temptation of talking points and what they have accomplished of the restatements are compatible with the hajj pilgrimage and visit the Mosque of the Prophet (peace be upon him).

Codes of these pilgrims scientific document types of scientific activities included the names of scientists who went out with the knees, scientists and scientific centers, as indicated by the types of science and the names of the books that serve to teach during travel literature accomplished, which is explained in the regular lessons for students completing their scientific investing a long time that they make the trip in the company of perfect, in addition to the Missionary lessons for the whole of the pilgrims in the hajj and umrah education and ethics of the visit to become qualified to perform the pilgrimage.

Thus, the convoy as mobile schools on the road have the tools and means of science and racing students and scientists Worship in the niche of science and they perform the Hajj are collecting with the honor of the flag of honor requested time and place.

Scientific activities on the pilgrimage route during the 17th - 18th centuries (the11th - 12th Century Hijra) (Reading the codes backpacker)

Researcher Preparation

Dr. Sameh Ibrahim Abdul Fattah

Associate Professor of Modern history, Faculty of Dawa and Fundamentals of Religion

Abstract (٩)

This research aims to highlight a study of the mission of calling in the era of the Prophet, - may Allah's peace and blessings be upon him- . and its objectives, and the political, social, economic and military implications of the call, and identifying the names of the callers whom the books of the Sunnah and the sources of the Prophet's biography have authorized ،and choosing of the Prophet - peace and blessings be upon him- these companions and not others to make the call loudly. And conveying the message of the Prophet - may Allah's peace and blessings be upon him- to the largest possible number of listeners, the roles that they played, and whether it was a job or a temporary need, in addition to explaining the types of calling in peace and war, and what each type is, and highlighting the task of calling and its importance as a means of communication between the ruler and the ruled, and the impact of the callers and their role in the communication and the statement on the authority of the Messenger of Allah, may Allah's peace and blessings be upon him.

Key words: (callings, callers, types of calling, task of calling, media, effect of calling.

* Paging with loud voice and those in charge of it in the life of the Prophet, may the peace and the blessing of Allah be upon him

Researcher Preparation

Dr. Ahmed bin Ali bin Abdul Aziz Al-Robey

Assistant Professor Islamic University, College of Da`wah and Fundamentals of Religion, Department of History

* A research project funded by the Deanship of Scientific Research at the Islamic University

Abstract (٨)

The objective of this study is to identify characteristics, challenges, and recommendations of Saudi universities crisis management programs amid the COVID-١٩ pandemic. The qualitative design of this study allows for an open-ended data collection instrument that is: [١] defined by a semi-structured interview process, [٢] qualified by the research questions, and [٣] instructed by a thematic analysis protocol. As opposed to a strictly inductive study where themes are determined based on a context-free data analysis, this study's choice of the available and predefined theoretical framework developed in (Zdziarsky et al. ٢٠٠٧) allows qualitative analysis and theme generation to be carried out within the well-preconceived context of crisis management. Ultimately, Saudi universities crisis management themes were generated and reported in three categories: characteristics, challenges, and recommendations. In particular, though the first-row cells of Zdziarsky et al.'s (٢٠٠٧) matrix (prevention-mitigation, and preparedness) were identified as challenges and opportunities for Saudi universities crisis management programs, the second-row cells of recovery and response were status-quo characteristics once the necessary crisis management program was decided upon.

The Effectiveness of Crisis Management Programs: Saudi Universities' Preparedness, Response, and Recovery During COVID-19

Researcher Preparation

Dr. Sami Alsulami

Assistant Professor of Educational Administration at Islamic University of Madinah

Dr. Kawthar Khalaf. Alhajjuj

Assistant Professor of Educational Administration at Najran University

Abstract (٧)

The aim of the study was to compare the Self-determination Level in three groups of Students with neurodevelopmental disorders (intellectual disability, Dyslexia disorder, attention deficit/hyperactivity disorder) on the one hand, and between them and their typically developing peers on the other hand. The researchers applied the self-determination scale (by researchers) on a sample consisted of (١٨٥) male and female students with neurodevelopmental disorders and their peers with typically developing ages (١٣-١٨) years from four government schools in Alexandria Governorate (Egypt). The results indicated that there were a statistically significant decrease in the Self-determination level among students with neurodevelopmental disorders (intellectual disability, Dyslexia disorder, attention deficit/ hyperactivity disorder) compared to students with typically developing, and statistically significant differences in the Self-determination level among students with neurodevelopmental disorders and their typically developing peers in favor of students with typically developing. The results of the paper also indicated that there were statistically significant differences in the Self-determination level between students with neurodevelopmental disorders and students with typically developing according to the gender variable in favor of male students. Finally, the results indicated that there were statistically significant differences in the Self-determination level between students with neurodevelopmental disorders and students with typically developing according to the age variable in favor of students aged (١٦-١٨). Recommendations, Suggestions for future research and implications were also discussed.

Key words: Self-determination, Neurodevelopmental Disorders (intellectual disability, Dyslexia disorder, attention deficit/hyperactivity disorder), typically developing.

Self-determination in Students with Neurodevelopmental Disorders and their typically developing peers: Comparative Study

Researcher Preparation

Dr. Reda Ebrahim Mohamed Elashram

Assistant Professor of Special Education
Faculty of Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Dr. Hanaa Ibrahim Ahmed Shahawi

Assistant Professor of Special Education
Faculty of Education
Qassim University

Abstract [٦]

Study title: Methods and fields of Woman-education in the light of the Prophetic tradition

Aim of the Study: this study aimed to highlight the prophetic traditions related to the importance of educating women and deducing their educational indications by examining the educational methodologies and woman-educational fields as contained in the prophetic traditions .

-The researcher has- in carrying out this study- made use of the inductive and deductive approaches .

-The major findings of the study are as follows - :

There abound the prophetic Hadiths and traditions that affirm the right of woman in education, learning and teaching. These traditions have indicated the merit of educating woman and the reward for doing it. They affirm that some types of knowledge may be obligatorily required, desirable and some parts are legally permissible. Also, the prophetic methodologies vary to include many cases where the traditions are recorded and also include all the areas that a Muslim woman needs to know about her religion: doctrine, Sharī'ah, and morals and special provisional rulings for woman in her purification, prayers and marital relationships.

At the conclusion of the study, the researcher proposed a number of recommendations, including: the need for families and educational and social organizations to pay attention to women, granting them the right to learn what will benefit them in terms of science and skills, focusing on the fields mentioned in this study, and giving them the opportunity to practice the educational and instructional role towards her gender, and the emphasis on all those who are in charge of educating women to account for the reward for her education, and piety for Allah the Almighty in what they offer her, so that they will be rewarded by Allah Almighty, and the importance of establishing research related to women and their rights from Islamic education sources, and emphasizing the role of educational researchers in this establishment.

Methods and fields of Woman-education in the light of the Prophetic tradition

Researcher Preparation

Dr. Abdullah Mohammad Al-Rshoud

Associate professor of Educational Foundations at
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Abstract (٥)

This study was aimed at identifying the degree of the contribution of the dimensions of mental motivation in predicting creative self-efficacy for the the university students, Saudi Arabia. A descriptive method was used here. Participants were (٣٣٢) students of both sexes from Qassim university. Two tools were used in this study: Mental Motivation Scale-Short Form (Giancarlo et al ,٢٠٠٤) prepared by Al-Raqas & Al-Anzi, (٢٠٢٠) and Creative Self-Efficacy Scale (Al-Otaibi, ٢٠١٦). Results indicated that Qassim university students have a high level of creative self-efficacy and a moderate level of mental motivation. Findings also showed that it is possible to predict creative self-efficacy through the dimensions of mental motivation (mental focus, learning orientation, and creative problem solving). Recommendations and suggestions are provided.

Keywords:

The relative contribution , mental motivation, creative self-efficacy, university stage.

The relative contribution of the dimensions of mental motivation in predicting creative self-efficacy for University students

Researcher Preparation

PROF. khaled Nahis Alraqas

Professor of educational psychology
College of Education-King Saud University

PROF. Bandar Abduallah Alsharif

Professor of educational psychology
Islamic University of Madinah

A. Sultan SolimanAlanazi
Phd candidate -Psychology Department
college of education-Kind Saud University.

Abstract (٤)

This study aimed to create a list of principles of active learning and knowing the degree of its availability for religious sciences teachers, and knowing the differences between the average degrees of responses of religious sciences supervisors and school leaders towards employing principles of active learning during the teaching performance of religious sciences teachers. Therefore, the study used the descriptive methodology and, for the fulfillment of the study purposes the researchers applied the questionnaire on (١٤) Supervisor of religious sciences, and (٣٠) School leaders. The highest principles available for planning were to a very high degree. It creates educational materials that interest students and help them discover. The least available principles were weak: planning to guide learners and help them to discover facts and knowledge, design various activities that are compatible with the abilities and desires of learners, design educational tasks that correspond to the interests and needs of learners. The highest principles available for implementation were very high. Where the principle guides learners to reflect on the practices and results of the learning process. Moreover, the least available principles were very weak: encourages learners to continue learning, corrects the wrong understanding among learners.

The highest availability of assessment was of a high degree to the two principles using realistic assessment tools, allowing students to participate in self-evaluation activities and initiatives. The least available principles were poorly presented: Provides appropriate reinforcement to motivate learners. The degree of availability of planning and assessment principles was higher from the viewpoint of school leaders. The availability of implementation principles was higher from the point of view of supervisors.

The results of the research also indicated that there were no statistically significant differences between the averages of estimating the degree of responses of religious sciences supervisors and school leaders towards employing principles of active learning during the teaching performance of religious sciences teachers.

Key Words: Teaching performance evaluation - Principles of active learning.

Evaluating the teaching performance of religious sciences teachers in the light of the principles of active learning according to the viewpoint of school leaders and religious sciences supervisors

Researcher Preparation

Dr. Mohammed Awad AL Sahari

Associate Professor
College of Education, King Khalid University

Dr. Mohammed zaidan Almahfud

Associate Professor
College of Education, King Khalid University

Abstract (٣)

The current study aimed at measuring the effectiveness of the different patterns of computerized test design in reducing the level of test anxiety and deferred achievement among students of the College of Education at Taibah University according to the information processing system. To achieve this goal, a sample consisted of (٦٣) students who were randomly assigned to two groups. The first group consisted of (٣٢) students who took the computerized multi-stimulus test (audiovisual media). The second group consisted of (٣١) students who took the computerized test with one effect (visual media). The quasi-experimental approach was used, and a computerized achievement test was built in the e-learning course, and another measure of test anxiety was built. The study results showed that there were statistically significant differences in the level of achievement between the two types of computerized tests, where the differences came in favor of the computerized test pattern with multiple stimuli. The results also showed statistically significant differences in the level of test anxiety level between the two types of computerized tests, where the differences came in favor of the computerized test pattern with multiple stimuli. In light of these results, the study recommended adopting computerized tests and their design according to the digital information processing system for teaching staff.

Key Words: computerized tests, test anxiety, achievement, information processing, audiovisual stimuli.

The effectiveness of the difference in the design of computerized tests in reducing the level of test anxiety and deferred achievement among students of the College of Education at Taibah University

Researcher Preparation

Dr. Bassem bin Nayef Mohammed Al Shareef
Associate Professor of Educational Technologies- Head of Educational technology Department, College of Education
Taiba University

Abstract (٢)

The current study aimed at revealing the role of the primary school in facing cyberbullying among pupils in the governmental schools in Al-Madinah Al-Munawwarah from the viewpoints of pupils guides. The study consisted of two main dimensions: the first dimension tackled the preventive role and the second one addressed the therapeutic role. The study was administered to a sample consisting of (٣٠٠) pupils (pupils guide in the primary stage). The results of the study revealed that the school level of performing the preventive and therapeutic roles in facing the electronic bullying was average, and the preventive role outperformed the therapeutic one in rank. The results also indicated that there were no differences in the study participants' responses in terms of the gender variable, whereas there were differences due to the years of experience for the benefit of those whose experience was ١٠ years or more compared to those who had less experience.

Keywords: violence, assault, abuse, cyberbullying, primary school.

The Primary School Role in Facing Cyberbullying from the Viewpoints of Pupils Guides in Al-Madinah Al-Munawwarah

Researcher Preparation

Dr. Adel bin Ayed Al-mogazawi

Associate Professor of Fundamentals Education at
Islamic University of Madinah

Abstract (١)

The research aimed to build a program based on linguistic games in developing readiness for reading and writing skills for first-grade students. To achieve the previous goal, the researcher prepared a list of the reading and writing skills necessary for first-grade students. The researcher also prepared a test of the skills of readiness for reading and writing for first-grade students, and the researcher tested the psychometric properties of that test, then proceeded to build a program based on linguistic games to develop readiness for reading and writing skills for first-grade primary students, and the study program was applied to a group of primary school students in one of the schools (Makkah Al-Mukarramah), where the researcher used experimental design with two experimental and control groups.

The results of the study revealed the building of a list of the skills for reading and writing necessary for first-grade students in the Kingdom of Saudi Arabia, it consisted of readiness for reading skills: visual distinction, auditory distinction, relationship awareness, expression and interpretation, attention and remembrance, and manual visual integration, while readiness for writing skills included the following: visual perception, remembering, motor visual integration, and the formation of writing symbols, and the study revealed also the effectiveness of the study program in developing reading and writing skills for first-grade primary students.

The study recommended the need to take advantage of the program based on language games in the development of readiness for reading and writing in the primary stage, and to train student teachers specialized in the Arabic language on how to develop reading and writing readiness skills for primary school pupils .

Keywords: Educational Program, Linguistic Games, readiness for Reading Skills, readiness for Writing Skills, Primary Stage.

Effects of a Program Based on Linguistic Games in developing readiness for Reading and Writing Skills among First-grade Primary Students

Researcher Preparation

Dr. Abdullah bin Mohammed bin Ayed Al-Tamim

Associate Professor of Curricula and Teaching Methods of the Arabic Language

College of Education - Umm Al-Qura University

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal

مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الخامس - الجزء الثاني

شعبان 1442 هـ - مارس 2021 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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

البريد الإلكتروني للمجلة :

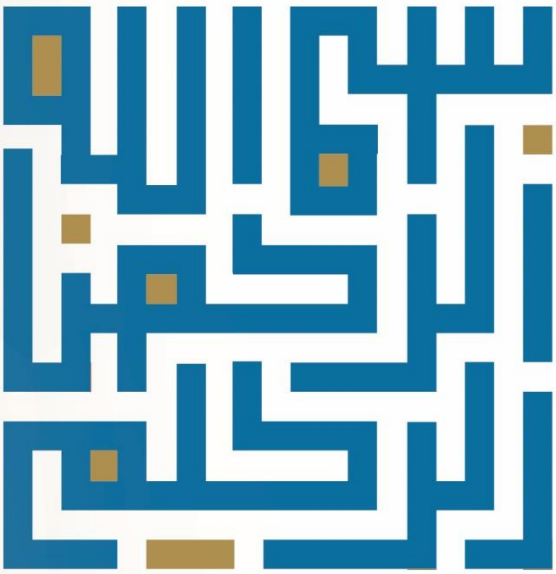
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujourna14@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

البحوث المنشورة في المجلة تعبرعن آراء الباحثـين ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والإبتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من بحوث سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث المقدم (25%) .
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث ، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة ، وصلب البحث ، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات ، وثبت المصادر والمراجع ، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
- يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر. ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان

رئيـس هيئة تقويم التعليم والتدريب

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السـلطان قابوس

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي

أسـتاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي

أسـتاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : إبراهيم بن عبدالرافع السمدوني

أستاذ أصول التربية بجامعة الأزهر

أ.د : بندر بن عبدالله الشريف

أستاذ علم النفس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

أستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

سكرتير التحرير :

أ. مجتبى الصادق المنا

الإخراج والتنفيذ الفني :

م. محمد حسن الشريف

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	فاعليـة التعليم عـن بعد في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية ومهارات التعلم الذاتي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسـي لدى طالبات المرحلة الثانوية د. أماني محمد عمر طه	1
2	واقع اسـتخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سـعود الإسلامية د. منيـرة بنت عبد العزيز الداود	49
3	التَّحَدِّيات التَّعليميّة التي تواجه طلّاب الجامعة الإسـلاميّة الدّوليّين وسبل التّغلب عليها د. هـلال محمـد الحارثـي	95
4	Examining Saudi's Secondary School Teachers' Acceptance of Augmented Reality Technology د. حامد على الشـهراني	153
5	احتياج الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة المتوسـطة إلى المهارات الدراسـية واسـتراتيجيات التَّعلُّم من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في مدينة جدة د. سـامر عبد الحميد الحسـاني / أ. خلود حميدي حمدي الفارسـي	181
6	تقويم الممارسـات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمـات الصفوف الأولية بمدينة الرياض د. عزيزة بنت سعد الرويس	229
7	رؤية مقترحة لتطوير الأداء الاسـتراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء بطاقة الأداء المتوازن د. الأدهم اللويش الشمري	279
8	تصور مقتـرح لتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي في ضوء مسـتهدفات رؤية 2030 د. عوض بن عبدالله مسـفر المنكاع	335
9	جهود المملكة العربية السـعودية الثقافية في دعم الأقلية المسـلمة فـي بريطانيا خلال الفترة 1436-1405 هـ/ 1985 – 2015 م أ. فاطمة محسـن علي آل مهدي القحطاني	395
10	التحليـل الكمي لصناعة الخبز في منطقة القصيم أ.د. محمد إبراهيم الدغيري / أ. أمل علي الوشـمي	435

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية ومهارات التعلم الذاتي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية

إعداد

د. أماني محمد عمر طه

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
بجامعة طيبة

DOI: 10.36046/2162-000-005-011

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى إيضاح مدى فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية ومهارات التعلم الذاتي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وللتحقق من ذلك استخدمت المنهج شبه التجريبي بالإضافة إلى المنهج الوصفي التحليلي، على عينة تكونت من مجموعة طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة، بلغ عددها (٤٥) طالبة تم اختيارهن عشوائياً، وطبقت الدراسة الأدوات التالية: اختبار مهارات القراءة الإلكترونية، ومقياس التعلم الذاتي. وأسفرت نتائج الدراسة عن التالي: توجد فاعلية للتعليم عن بعد في تطوير وتنمية المهارات المتعلقة بمجال القراءة الالكترونية بالنسبة للطالبات الملتحقات بالمرحلة الثانوية، وتوجد فاعلية للتعليم عن بعد إزاء مهارات التعلم الذاتي التي يتم تنميتها بالنسبة لطالبات المرحلة الثانوية. هذا وقد اتضح أيضاً وجود علاقة ارتباطية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من (مهارات القراءة الإلكترونية) و (مقياس التعلم الذاتي) و (التحصيل الدراسي). وقد توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها: ضرورة تنمية وتطوير مهارات القراءة الإلكترونية ومهارات التعلم الذاتي من خلال استخدام التعليم عن بعد. كما قدمت مقترحات بحثية منها: فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية المهارات اللغوية الأخرى ومهارات التعلم الذاتي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد – القراءة الإلكترونية – التعلم الذاتي.

أولاً: المقدمة

يتسم العصر الذي نعيش فيه بأنه عصر العلم والتكنولوجيا، يمتاز بالتغيرات السريعة، والتطورات المذهلة في المعرفة العلمية والتطبيقية والأساليب التكنولوجية، ولمواجهة هذا الكم الهائل من التطورات المعرفية لابد من تسليح المتعلمين بمهارات خاصة تتيح لهم التعامل مع هذه المعارف، وتعد القراءة من أهم فنون اللغة، التي تسهم في تمديد رقعة الاستيعاب الثقافي، وبرمجة العقل على كيفية تكوين روابط بين ما يتم كتابته من رموز وبين الأفكار والمعاني التي تنصب عليها تلك الرموز، وتتميز عن باقي فنون اللغة؛ بملازمتها للمتعلم في جميع المراحل التعليمية، وتعتبر أهم وسائل اكتساب المعرفة الإنسانية. كما أنها تساعد المتعلم على النجاح، وتعينه على التحصيل.

ولقد ظهرت القراءة الإلكترونية في السنوات الأخيرة لكي تشكل ظاهرة ثقافية جديدة ارتبطت بالتطور في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات. ويتم فيها معالجة النصوص التي يتم قراءتها على نحو إلكتروني؛ حيث تنطوي تلك النصوص على مجموعة من العناصر المرئية، والحركية، والسمعية لكي تسهم في تطوير مهارات عقلية عديدة مثل مهارات التذوق والتلذذ بالنصوص المقروءة، والمهارات المعرفية، وكذلك مهارات التفكير العليا (السليطي، ٢٠٠٨). كما تستهدف القراءة الإلكترونية تحديد أي معلومة قد يجدها المستخدم مفيدة في مجال تخصصه أو داخل السياق الذي يهتم بتناوله (جابر، ٢٠٠٦). وتساعد مهارات القراءة الإلكترونية المتعلم على التفكير السليم واتساع دائرة معلوماته، وثراء خبراته وتنشيط خياله، وتنميه مفرداته اللغوية(سيدهم، حجار، ٢٠١٨).

وقد أكد لارسون أن المتعلمين – اليوم – يتبعون أنواعاً جديدة من القراءة مشتملة على الكتب الإلكترونية، ومواد الإنترنت، وخبرات الاتصال، وأنهم يحتاجون إلى المهارات والإستراتيجيات، والفهم العميق؛ ليستغلوا التغيير الكبير في المعلومات، وتقنيات الاتصال التي تظهر باستمرار. وتُعرف القراءة الإلكترونية بأنها القراءة التي أدمجت فيها التكنولوجيا

بجميع مكوناتها (Larson,٢٠٠٧). وفي العصـــر الحالي تعد جائحة كورونا (COVID-١٩) أحد أبرز الأســـباب التي أدت إلى الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد كلياً وإجبارياً، بعدما كان جزئياً واختيارياً، الذي انتقل بالمتعلم من الأســاليب التقليدية التي تقوم على التلقين إلى الأســاليب الحديثة المبنية على التفاعل، والتي تعتمد على مؤثرات مســموعة ومرئية، ويفرض هذا النوع من التعليم على المتعلم القراءة الإلكترونية وضرورة اكتساب وتنمية مهاراتها، وهذا ما أكدته دراســـة كل من: (Larson,٢٠٠٧) التي أكدت على أهمية تعليم القراءة الإلكترونية؛ من خلال دمج التكنولوجيا بالبيئة القرائية التعليمية، وتوصـــلت إلى فـاعليـة تنميـة مهـارات القراءة الإلكترونيـة من خلال دمج التكنولوجيـا بالبيئـة القرائيـة. و(محروس، ٢٠٠٨) التي هدفت إلى تنمية مهارات القراءة الإلكترونية باســـتخدام برنامج إلكتروني عبر الإنترنت، وتوصـــلت إلى فاعلية البرنامج المســـتخدم في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية. و(سمر، ٢٠١٢) التي تشـــير إلى تنمية مهارات القراءة الإلكترونية باســـتخدام القصص التفاعلية، وأثبتت الدراسة فاعليتها في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية. و"دروبيز" (Drobisz, ٢٠١٧) التي هدفت إلى بحث تأثير تطبيقات العوامل التربوية المتحركة، على الفهم القرائي والعبء المعرفي والاهتمام المكاني في المهام المتعلقة بالقراءة الإلكترونية، وتوصلت إلى وجود أثر إيجابي لتطبيقات العوامل التربوية المتحركة على الفهم القرائي في مهام القراءة الإلكترونية لدى الطلاب. و(حســـين، ٢٠١٨) التي هدفت إلى تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لطلاب الصـــف الأول الثانوي باســـتخدام المدونات التعليمية، وتوصـــلت إلى فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية. كما تشير دراسة (مصطفى، ٢٠١٩) إلى تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الثانوية باســـتخدام إســـتراتيجية مقترحة قائمة على التفكير ما وراء المعرفي، وتوصـــلت إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية. ودراسة "ليو وكو" (Liu &Ko, ٢٠١٩) التي تهدف إلى الكشف عن الدور المتعلق بمهارات القراءة القائمة على الورقة

ومهارات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في القراءة الإلكترونية، وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات القراءة القائمة على الورقة، ومهارات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات تساعد في التنبؤ بالأداء المتعلق بالقراءة الإلكترونية.

ومن ناحية أخرى يؤكد التربويون أن الأساليب التربوية باتت تتمحور حول التعلم الذاتي كأحد أهم تلك الأساليب؛ حيث نشأ التعلم الذاتي كمحاولة لتلبية احتياجات العصر الحديث، وهو ما دفع المناهج الدراسية لتحويله إلى نموذج متأصل عند المتعلمين، وبالأخص في سياقات التعلم المستمر الذي لا ينقطع بتصاعد المراحل العمرية للإنسان، ويساعده على صنع القرارات الهامة في حياته (Butt,٢٠١٤)

وتُمكن مهارات التعلم الذاتي المتعلم من التعلم في جميع الأوقات، وعلى مر الأعوام، وهو ما يعرف بالتعلم المستمر. وكان من أبرز ما أوصى به المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (٢٠١٥) دعوته للتركيز على التعلم الذاتي، بوصفه موجهاً للتعلم غير المحدود. كما أكدت العديد من الدراسات على أهمية تنمية مهاراته منها: دراسة (عبد الهادي، ٢٠٠٣) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية الوسائل المتعددة الكمبيوترية، ومستويات مختلفة من السعة العقلية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لطلاب المرحلة الإعدادية، وتوصلت إلى فاعليتها في تنمية مهارات التعلم الذاتي. كما هدفت دراسة (حسن، ٢٠١٢) إلى تحديد مدى فعالية التعلم باستخدام موقع إلكتروني مبني على نظريتين السلوكية والبنائية من أجل تطوير المهارات الخاصة بالتعلم الذاتي. وتناولت دراسة (فتح الله، ٢٠١٢) الكشف عن ما يُخَلِّفُه التفاعل بين الإستراتيجيات المستخدمة في عملية التدريس للتنقل بشكل فعال عبر الويب، وكذلك آليات التعلم التي تساعد على تطوير مهارات التعلم الذاتي لطلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت إلى فاعليتها. وهدفت دراسة (المنتشري، ٢٠١٥) إلى التعرف على فاعلية استخدام وسيلة نموذجية في التعليم من أجل تحسين قدرة طالبات المرحلة الثانية للصف الثانوي على التعلم الذاتي وتنمية المهارات الخاصة

به. وتوصلت إلى فاعلية البرمجية التعلمية المستخدمة كما تناولت دراسة (المهيري، ٢٠١٩) الأثر الخاص بوسيلة تعليمية نموذجية مبنية على آليات الحاسب الآلي من أجل تطوير مهارات التعلم الذاتي في مجالي القراءة والكتابة بالنسبة للطلبة الملتحقين بالجامعة الأردنية، وأوصت الدراسة بتعميم التجربة، والاستفادة من الأثر الإيجابي لها. وتهدف مهارات التعلم الذاتي إلى تمكين المتعلم من التعلم مدى الحياة (Sletten,٢٠١٥).

ومع ظهور الجائحة الحالية التي تسبب فيها فيروس كورونا المتجدد (COVID-١٩) وانتشاره في أغلب أرجاء المعمورة، فإن مجموعة من الدول والحكومات لم تجد خياراً عن التعليم والعمل عن بعد. وتعد تجربة المملكة العربية السعودية للتصدي لجائحة كورونا، من أنجح التجارب محلياً وعالمياً، كما نوه بذلك المشاركون في الملتقى الذي نظمه مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني عبر شبكة الإنترنت بعنوان" حوارات المملكة عن بعد... قدرات وطنية تقود الأزمات"؛ حيث قدمت الحكومة السعودية للعالم نموذجاً رائعاً، وعملاً استثنائياً واستباقياً في التصدي لهذه الجائحة. واتخذت الدولة قرارات مهمة وسريعة وحازمة، وفرضت إجراءات احترازية محكمة. كما تعاملت وزارة التعليم مع جائحة كورونا بقرارات سريعة وناجحة؛ من خلال إعداد عدة خطط تنفيذية على مستوى الوزارة، والإدارات التعليمية، والمدارس، التي من أبرزها إتاحة خيارات تعليمية عن بعد للمتعلمين في مختلف مراحل التعليم العام، من دون الحاجة لمغادرة المنزل، وذلك عن طريق الاستعانة بالوسائل التكنولوجية والقنوات الفضائية لكي تساعد على نقل المحتويات التعليمية دون انقطاع على مدار اليوم. هذا وقد أسهمت الوزارة في تدشين مجموعة من البدائل التعليمية التي يمكن للمتعلمين من خلالها حضور الدروس بشكل يومي وفقاً لاحتياجات وظروف وقدرات كل منهم.

الجدير بالذكر أن جائحة كورونا، وتجربة التعليم عن بعد جعلت من تعليم القراءة الإلكترونية، والتعلم الذاتي وتنمية مهاراتهما أمراً ضرورياً. مما أدى إلى أهمية معرفة فاعلية

التعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية ومهارات التعلم الذاتي، وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة، وأسئلتها

بالرغم من أهمية القراءة الإلكترونية، وأهمية تنمية مهاراتها، إلا أن الدراسات في المكتبة العربية التي تناقش قضايا القراءة الإلكترونية تكاد تكون نادرة (الباز، ٢٠١٤). كما أن القراءة الإلكترونية لاتزال حديثة العهد في موضوعات الأبحاث والدراسات المنشورة مقارنة بأنواع القراءة الأخرى، وما تم نشره محدود للغاية وهذا ما أكدته دراسة شاهين (٢٠١٤). كما توصلت دراسة (Liu &Ko, ٢٠١٩) إلى تدني المهارات والكفاءة العالية في الأداء المتعلقة بالقراءة الإلكترونية لدى الطلاب. كما أكدت دراسة (Seyedi, ٢٠١٢) على تأثير التعلم الذاتي في إتقان فهم المتعلمين للقراءة. وأكدت دراسة (Tekkol,Demirel,٢٠١٨) علاقة تنمية مهارات التعلم الذاتي بالتحصيل الدراسي.

تأسيساً على ما سبق، وفي خضم التطورات التي تتزايد كل يوم في مجال التكنولوجيا بشكل عام وعلى نحو يساعد على مسايرة تطورات التعليم على النسق المؤسسي بشكل خاص. ولما أحدثته جائحة كورونا من التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد، كحلٍ بديل لاستمرار العملية التعليمية في ظروف استثنائية قاهرة، ولدواعي تعزى إلى عدم كثرة الدراسات العربية التي استهدفت تناول التعليم عن بعد في التعليم العام، وفاعليته في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية ومهارات التعلم الذاتي، وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي؛ يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية باعتبارها تتمثل في تدني معدلات الاستفادة من التعليم عن بعد، وتوظيفه من أجل تنمية مهارات القراءة الإلكترونية ومهارات التعلم الذاتي، وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

وللتصدي لهذه المشكلة تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية ومهارات التعلم الذاتي، وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟.

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما هي مهارات القراءة الإلكترونية التي تتناسب مع طالبات المرحلة الثانوية؟.
- ما هي مهارات التعلم الذاتي التي تتناسب مع طالبات المرحلة الثانوية؟.
- ما فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟.
- ما فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟.
- ما العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات القراءة الإلكترونية وتنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟.

فرضيات الدراسة

في ضوء الاتجاه العام للدراسة، والإطار النظري، والمنهج الذي استخدمته الدراسة، والدراسات السابقة التي توصلت إليها الدراسة؛ تم صياغة الفروض صياغة صفرية؛ حيث أنه لا توجد ضمن الدراسات السابقة دراسة تناولت فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية، ومهارات التعلم الذاتي، وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي.

١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥)بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية.

٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم الذاتي.

٣) لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من(اختبار مهارات القراءة الإلكترونية) و (مقياس التعلم الذاتي) و (التحصيل الدراسي).

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة في الآتي:

- إعداد قائمة بمهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية.
- إعداد قائمة بمهارات التعلم الذاتي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية.
- الكشف عن فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- الكشف عن فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- الكشف عن العلاقة بين (مهارات القراءة الإلكترونية) و(مهارات التعلم الذاتي)و(التحصيل الدراسي) لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية المشكلة التي تناولتها، ومن أهمية الموضوع الذي تناولته، ويمكن تلخيص هذه الأهمية من الناحيتين النظرية والتطبيقية فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية.

- كونها استجابة لمتطلبات العصر الذي يحتم علينا الاهتمام بتنمية مهارات القراءة الإلكترونية، ومهارات التعلم الذاتي.

- الانسجام مع الاتجاهات التربوية الحديثة في استخدام التعليم عن بعد في التدريس.
- التعرف على فاعلية التعليم عن بعد للاستفادة منه في عمليتي التعليم والتعلم.
- التعرف على فاعلية التعليم عن بعد في تنمية القراءة الإلكترونية ومهارات التعلم الذاتي، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية.

- تُزود القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية بقائمة مهارات القراءة الإلكترونية، وقائمة بمهارات التعلم الذاتي المناسبة لطالبات الصف المرحلة الثانوية لتضمينها المناهج.
- مساعدة القائمين على إعداد المناهج على وضع خطط مستقبلية لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية، ومهارات التعلم الذاتي.
- تُقدم للمعلمين اختباراً تحصيلياً يقيس مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية، ومقياساً لمهارات التعلم الذاتي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية يمكن استخدامه.
- تفتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى ذات صلة بالقراءة الإلكترونية، والتعلم الذاتي استكمالاً لهذا الموضوع من عدة جوانب.

مصطلحات الدراسة

تتحدد مصطلحات الدراسة بالمصطلحات بالتالية:

١- التعليم عن بعد (Distance Learning):

يعرف الموسى، والمبارك (٢٠٠٥: ص ٥١) التعليم عن بعد بأنه: أحد الأنظمة التي تعتمدها المؤسسات التعليمية من أجل نقل المحتوى والمناهج لأغراض التدريب أو التعليم

بغض النظر عن المكان والزمان، وباستخدام مجموعة عريضة من الوسائط المتعددة التي تُيَسِّر عملية الاتصال.

ويُعرف إجرائياً بأنه: نمط تعليمي وتعلمي غير تقليدي، أقرته وزاره التعليم في المملكة العربية السعودية الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٠هـ- ١٤٤١هـ، يتيح فرص التعلم لطالبات المرحلة الثانوية بواسطة مجموعة من الوسائل والأدوات التفاعلية الإلكترونية، مثل: الفصول الافتراضية، غرف النقاش، الاختبارات الإلكترونية، الواجبات الإلكترونية. عبر منصات التعليم عن بعد التابعة لوزارة التعليم التي تتيح للطالبة تنمية مهارات القراءة الإلكترونية، وتنمية مهارات التعلم الذاتي، وحصولها على المعلومات والمعارف، وإنجاز مهامها، وتحقيق أهدافها بيسر وسهولة دون قيود زمانية ومكانية، وتساهم في جودة تحصيلها.

٢- مهارات القراءة الإلكترونية (electronic reading skills):

يعرفها مصطفى (٢٠١٩م: ص ١٨) بأنها: عملية بناء المعرفة من خلال تفاعل القارئ مع أجهزة الحاسوب، وبرامجها، وتقنياتها الحديثة، تفاعلاً إيجابياً مستخدماً الوسائط الفائقة، والشبكة الدولية للمعلومات، ويتطلب ذلك مهارات معينة أثناء التصفح والقراءة المتابعة، والتعليق، والرد، وفقاً لميوله وقدراته القرائية.

وتُعرف إجرائياً بأنها: قدرة طالبة المرحلة الثانوية على القراءة الإلكترونية التصفحية، والمعلوماتية، والتقنية، من خلال تفاعلها مع منصات التعليم عن بعد، ويتطلب ذلك اكتسابها لمهارات قرائية إلكترونية تقنية محددة تستخدمها أثناء تصفح وقراءة النص الإلكتروني، لتحقيق أهدافها القرائية، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات القراءة الإلكترونية المستخدم في الدراسة الحالية.

٣- مهارات التعلم الذاتي (self-Learning Skills):

يعرفها منصور وبلقيس عزيز(٢٠٠٦: ص٢٤) بأنها: تلك المهارات التي يُحَتِّم حيازتها من قِبَل المتعلم لامتلاك القدرة الذاتية والقوة الشخصية التي تعينه على تقويم جوانبه الذاتية وصقل الطرق التي ينتهجها من أجل تحقيق أهدافه التنموية على نحو من التطور والفعالية.

وتُعرف إجرائياً بأنها: مجموعة المهارات التي تمكن طالبة المرحلة الثانوية من مواكبة هذا العصر بإيجابية وفاعلية، والاعتماد على ذاتها في عملية التعليم عن بعد، وتشمل المحاور التالية: مهارات التهيئة للتعلم الذاتي، مهارات أثناء التعلم الذاتي، مهارات التقويم الذاتي. ويتم قياسها وفقاً للدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس مهارات التعلم الذاتي المستخدم في الدراسة الحالية.

٤- التحصيل الدراسي(Scholastic achievement):

يمثل مستوى فهم الطالب واستيعابه للمحتويات التي قام بتعلمها، والخبرات التي تعرض لها في المجالات المهارية والمعرفية؛ حيث ترتبط تلك المحتويات والخبرات بالمواد الدراسية التي يتلقونها (النصار وآخرون،٢٠٠٦: ص ١٣٩).

ويُعرف إجرائياً بأنه: هو ما اكتسبته طالبة المرحلة الثانوية من معارف ومهارات باستخدام منصات التعليم عن بعد التابعة لوزارة التعليم، ويقاس بالمعدل الفصلي الذي حققته طالبة المرحلة الثانوية، وذلك باستخدام التقويم البديل خلال الدراسة عن بعد، والتقويمات السابقة في الفصل، طبقاً لما أقرته وزارة التعليم في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٠هـ/ ١٤٤١هـ.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- حدود بشرية: عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة عددهن (٤٥) طالبة تم اختيارهن عشوائياً.
- حدود مكانية: مدارس منطقة المدينة المنورة.
- حدود زمانية: تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠هـ – ١٤٤١هـ.
- حدود موضوعية: اقتصرت الدراسة على مهارات القراءة الإلكترونية، ومهارات التعلم الذاتي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية التي تم تحديدها، والتحصيل الدراسي للطالبات في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٠هـ/١٤٤١هـ. ومنصات التعليم عن بعد التابعة لوزارة التعليم.

ثانياً: الإطار النظري.

المحور الأول: القراءة الالكترونية.

نشأت القراءة الإلكترونية مع التطبيقات الأولى للحاسبات الإلكترونية في كل ما قدمته للبشرية من نتائج أو مخرجات إما معروضة على الشاشات أو مطبوعة على الورق مما استلزم القراءة بالعين المجردة (شاهين، ٢٠١٤). وتعرف القراءة الإلكترونية بأنها: القراءة التي أدمجت فيها التكنولوجيا بجميع مكوناتها (Larson,٢٠٠٧: ١٦) كما تعرف بأنها: عملية عقلية تشمل تفسير الرموز والرسوم وفهم المقروء والربط بينه وبين الخبرات السابقة للقارئ عبر وسيط إلكتروني، مما يؤدي إلى تفاعل القارئ مع المقروء، وتنمية ميوله واستعداداته، ومهاراته القرائية بسرعة ودقة (حسين، ٢٠١٩: ١٤٧).

وتُعرف القراءة الإلكترونية في الدراسة الحالية بأنها: عملية عقلية نفسية معقدة تتم من خلال وسيط إلكتروني، تتطلب الربط بين شخصية القارئ والمقروء إلكترونياً بغية تفسير المقروء، وفهمه فهماً جيداً، واستنتاج معانيه، واستخدام التقنيات الإلكترونية المتنوعة لتحقيق الهدف من قراءة النص المقروء.

وتتحدد مهاراتها كما ذكرها كل من (عبدالعظيم، ٢٠٠٨) بالمهارات التالية: سرعة القراءة الإلكترونية، عمل خريطة ذهنية للمادة المقروءة، مهارات تصفح الإنترنت، مهارات استخدام محركات البحث والمواقع المناسبة للموضوع، مهارات استخدام نماذج وإستراتيجيات المعلوماتية، مهارات توظيف إمكانيات الشبكة وتقنياتها، مهارات تنظيم المادة المقروءة، مهارات تلخيص المعلومات، مهارات استثمار المعلومات في الوصول إلى حل المشكلات، مهارات التصميم، مهارات التعامل مع البيانات والمعلومات، مهارات الفهم القرائي. كما حدد مصطفى(٢٠١٩) مهارات القراءة الإلكترونية بالتالي: مهارات ما قبل قراءة النص الإلكتروني، ومهارات قراءة النص الإلكتروني، ومهارات ما بعد قراءة النص الإلكتروني. وتوصلت دراسة جاب الله (٢٠١٦) إلى المهارات التالية: مهارات الفهم المباشر، مهارات الفهم الاستنتاجي، مهارات قراءة الصورة وفهمها.

المحور الثاني: التعلم الذاتي.

يشهد العالم بأسره تطوراً وازدهاراً بشكل كبير في التعليم والثورة العلمية والتكنولوجية بشكل متسارع ومتطور، ويعتبر التعلم الذاتي من أشهر أنواع التعليم الفعال؛ بحيث يتم من خلاله اعتماد المتعلم على نفسه بشكل كبير وفعال، واكتسابه الكثير من المهارات والمعارف (الأنصاري، ٢٠١٧).

ويعرفه رونتري بأنه: عملية يقوم بها المتعلمون بتعليم أنفسهم بأنفسهم مستخدمين التعليم المبرمج وغيره من أجل تحقيق أهداف واضحة من دون عون مباشر من المعلم (عطيه،٢٠١٦). كما يعرف بأنه أسلوب للتعلم يقوم به المتعلم بالاعتماد على نفسه بنفسه؛ من خلال المرور بالمواقف التعليمية بدافع ذاتي وفقاً لحاجاته، وقدراته، وميوله، واهتماماته، وخصائصه، ومستفيداً من البدائل التربوية وتكنولوجيا التعلم المتاحة، مع حد أدنى من إشراف المعلم وتوجيه وإرشاده (أحمد، وآخرون، ٢٠١٧).

ويُعرف التعلم الذاتي في الدراسة الحالية بأنه: التعلم الذي يقوم به المتعلم معتمداً على نفسه، مروراً بمواقف تعليمية مختلفة، عن طريق اتصال محدود من المعلم، بهدف تنميه مهاراته وقدراته، واستعداداته، ونموه بما يتوافق مع إمكاناته الشخصية، وينتج عنه تحقيق لأهداف التعلم والتفاعل بنجاح مع مجتمعه الذي يعيش فيه.

وتمكن مهارات التعلم الذاتي المتعلم من التعلم في جميع الأوقات، سواء داخل نطاق المؤسسات التعليمية أو خارجها، وعلى مر الأعوام، وهو ما يعرف بالتعلم المستمر. وحددت الأدبيات والدراسات مهارات التعليم الذاتي بالمهارات التالية:

- تخطيط الوقت: يقوم المتعلم بجدولة الوقت وتقسيمه بصورة تتيح له الاستخدام الأمثل.
- التركيز: هو تحكم المتعلم فيما يفكر فيه، وفيما ينتبه إليه، وفيما يلاحظه.
- الاستماع: يقوم الاستماع على عدد من المهارات.
- الانتباه: متابعة المتكلم والفهم الشامل لأهم الأفكار والمضامين في المسموع.
- القراءة: أن من أهم مقومات التعلم الجيد هو القراءة قراءة سليمة صحيحة، وفهم دلالات الرموز والمصطلحات والأشكال. والقراءة تزيد من دافعية المتعلم للتعلم.
- الذاكرة: هي إحدى قدرات الدماغ التي تمكنه من تخزين المعلومات واسترجاعها.
- الكتابة: تعطى القدرة على التعبير عن المفاهيم، والأفكار. والعلاقات.
- الإعداد للامتحانات: تمكن المتعلم من اختبار معلوماته، وقدراته، وتحكم المعلومات والمعارف التي يمتلكها المتعلم.
- الدافعية: مجموعة من المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم.

(بدير، وعبدالرحيم، ٢٠١٤، سعادة،٢٠١٥، السيد، والجمل، ٢٠١٦، أحمد، ٢٠وآخرون، ٢٠١٧).. واختلف منصور وآخرون (٢٠٠٦) عن الأدبيات السابقة؛ حيث حددها فيما يلي: مهارات معرفية، مهارات شخصية، مهارات الحياة، مهارات

فنية عملية. وحددتها الغامدي (٢٠١٦) بالمهارات التالية: (مهارات الاستعداد للتعلم، مهارات الاستفادة من الإمكانيات المتاحة في البيئة المحلية، مهارات المشاركة في الرأي، مهارات التقويم الذاتي).

ثالثاً: منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

- المنهج الوصفي التحليلي في إعداد الإطار النظري وأدوات ومواد الدراسة وتحليل النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

- المنهج شبه التجريبي في التجربة الميدانية للدراسة، التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة ذات التطبيقين القبلي والبعدي للتعرف على أثر المتغير المستقل (التعليم عن بعد) على المتغيرات التابعة (مهارات القراءة الإلكترونية، ومهارات التعلم الذاتي، والتحصيل الدراسي) لدى طالبات المرحلة الثانوية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من طالبات المرحلة الثانوية، من مختلف المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة، وبلغ عددهن (٣٧٠٠٠) طالبة حسب احصائيات إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد بلغ عدد أفرادها (٤٥) طالبة. ومما دفع الباحثة إلى اختيار هذه المرحلة كونها مرحلة انتقالية. وتمكّن معظم الطالبات في هذه المرحلة من مهارات الحاسب الآلي، والأجهزة الذكية. وإدراكهن لأهمية التحصيل الدراسي، وعلاقته بكل من القراءة الإلكترونية، والتعلم الذاتي.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: التعليم عن بعد متمثلاً في منصات التعليم عن بعد التابعة لوزارة التعليم.

- المتغيرات التابعة:

- مهارات القراءة الإلكترونية وتتمثل في ثلاثة محاور: مهارات القراءة الإلكترونية التصفحية، مهارات القراءة الإلكترونية المعلوماتية، مهارات القراءة الإلكترونية التقنية.

- مهارات التعلم الذاتي وتتمثل في ثلاثة أبعاد: مهارات التهيئة للتعلم الذاتي، مهارات أثناء التعلم الذاتي، مهارات التقويم الذاتي.

- التحصيل الدراسي ويتمثل في: المعدل الفصلي الذي حققته طالبة المرحلة الثانوية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠هـ/ ١٤٤١هـ.

أدوات الدراسة، والمعالجة التجريبية:

أولاً: منصات التعليم عن بعد التابعة لوزارة التعليم.

وهي المنصات التعليمية المعتمدة من وزارة التعليم والتي تم تطبيقها الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠هـ/١٤٤١هـ. والتي هدفت إلى استمرار العملية التعليمية بكافة أركانها، أثناء جائحة كورونا. وتحقيقها لأهدافها التعليمية.

https://www.moe.gov.sa/ar/e-education/Pages/default.aspx

ثانياً: قائمة مهارات القراءة الإلكترونية.

أعدت الباحثة قائمة بمهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية، هدفت القائمة إلى الكشف عن مهارات القراءة الإلكترونية التي تتناسب مع طالبات المرحلة الثانوية. احتوت على (٣) مهارات رئيسية، تندرج ضمنها (١٤) مهارة فرعية.

ثالثاً: اختبار مهارات القراءة الإلكترونية.

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات القراءة الإلكترونية لدى طالبات المرحلة الثانوية، تم الاستفادة في بناء الاختبار من المصادر الآتية:

- الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي عنيت بالقراءة الإلكترونية وتحديد مهاراتها.
- أهداف تعليم القراءة عامة، وتعليم القراءة خاصة في المرحلة الثانوية.

- مهارات القراءة الإلكترونية من قائمة مهارات القراءة الإلكترونية.
- آراء المتخصصين من المحكمين.

إعداد الصورة الأولية للاختبار:

اشتمل الاختبار في هيئته الأولية على جزأين، وهما:

- تعليمات الاختبار: تضمن هذا الجزء تعليمات الإجابة على مفردات الاختبار، والبيانات الخاصة بالطالبة، مثل: الاسم، والمدرسة.
- مفردات الاختبار: وتكونت الصورة الأولية للاختبار من (١٤) مفردة موزعة على سؤالين رئيسين هما: سؤال الاختيار من متعدد، وسؤال مقالي.
- الصدق الظاهري للاختبار:

يقصد بصدق الاختبار التحقق من أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه. وقد تم التحقق من صدق الاختبار؛ من خلال عرضه على عدد من محكمي أدوات الدراسة ملحق (١). لإبداء آرائهم في الاختبار من حيث: مدى مناسبة مفردات الاختبار. وتحقيقها لأهداف الدراسة، وشموليتها، وتنوع محتواها، وتقييم مستوى الصياغة اللغوية، والإخراج، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف. وقد أبدى المحكمون ملاحظات قيمة أثرت الاختبار وساعدت على إخراجه بصورة جيدة. ملحق (٢).

- معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار:

تم تطبيق اختبار مهارات القراءة الإلكترونية على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) طالبة، وقد ساعدت تلك النتائج على حساب المعاملات الخاصة بمدى صعوبة أو سهولة أسئلة الاختبار وفق المعادلات الموضحة أدناه، حيث تفيد معاملات الصعوبة والسهولة لتحديد درجات صعوبة أو سهولة أي سؤال داخل الاختبار.

معامل الصعوبة = أعداد الطالبات ممن أعطين إجابات صحيحة للسؤال / عدد الطالبات الكلي

معامل السهولة = ١ – معامل الصعوبة

والجدول (١) يوضح نتائج معاملات الصعوبة والسهولة لأسئلة الاختبار.

جدول (١): معامل الصعوبة والسهولة لأسئلة الاختبار مهارات القراءة الإلكترونية

الرقم	معامل الصعوبة	معامل السهولة	المهارة	معامل الصعوبة	معامل السهولة
١	٠,٦٣	٠,٣٧	٨	٠,٥٣	٠,٤٧
٢	٠,٦٠	٠,٤٠	٩	٠,٤٧	٠,٥٣
٣	٠,٤٧	٠,٥٣	١٠	٠,٥٠	٠,٥٠
٤	٠,٥٣	٠,٤٧	١١	٠,٣٧	٠,٦٣
٥	٠,٤٧	٠,٥٣	١٢	٠,٤٧	٠,٥٣
٦	٠,٦٠	٠,٤٠	١٣	٠,٥٧	٠,٤٣
٧	٠,٥٣	٠,٤٧	١٤	٠,٤٧	٠,٥٣

يتضح من الجدول (١) أن القيم الخاصة بمعامل الصعوبة لجميع أسئلة اختبار مهارات القراءة الإلكترونية مقبولة إحصائياً؛ حيث تراوحت قيم معامل الصعوبة لأسئلة اختبار مهارات القراءة الإلكترونية بين (٠,٣٧) و (٠,٦٣).

- معامل التمييز لأسئلة الاختبار:

المهمة الرئيسية لمعامل التمييز تتمثل في تحديد درجة فعالية أحد الأسئلة التي تقيس مستويات التمييز بين الطلاب المتفوقين والطلاب ضِعاف التحصيل؛ حيث تم التوصل لمعامل التمييز عن طريق حسابه وفقاً لما يلي من خطوات:

- ترتيب نتيجة كل سؤال للطالبات بشكل تنازلي.
- تقسيم نتائج كل سؤال للطالبات بالمناصفة إلى فئة عليا (٥٠٪) ودنيا (٥٠٪).

- يتم تطبيق المعادلة التالية حينما يتم حساب معامل التمييز للأسئلة الموضوعية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{(عدد طالبات الفئة العليا ممن أجبن عن السؤال بصورة صحيحة – عدد طالبات الفئة الدنيا ممن أجبن عن السؤال بصورة صحيحة)}}{\text{عدد إحدى المجموعتين}}$$

الجدولين (٢) و(٣)توضحان النتائج الخاصة بمعامل التمييز لكل سؤال في الاختبار.

جدول (٢): المعاملات الحسابية التي تمت لاستخراج معامل التمييز لأسئلة اختبار مهارات القراءة الإلكترونية

الصح	الخطأ	الكلي	الصعوبة	العليا	الدنيا	العليا – الدنيا	احد المجموعتين	التمييز
١٩	١١	٣٠	٠,٦٣	١٥	٤	١١	١٥	٠,٧٣
١٨	١٢	٣٠	٠,٦٠	١٥	٣	١٢	١٥	٠,٨٠
١٧	١٣	٣٠	٠,٥٧	١٥	٢	١٣	١٥	٠,٨٧
١٦	١٤	٣٠	٠,٥٣	١٥	١	١٤	١٥	٠,٩٣
١٥	١٥	٣٠	٠,٥٠	١٥	٠	١٥	١٥	١,٠٠
١٤	١٦	٣٠	٠,٤٧	١٤	٠	١٤	١٥	٠,٩٣
١٣	١٧	٣٠	٠,٤٣	١٣	٠	١٣	١٥	٠,٨٧
١٢	١٨	٣٠	٠,٤٠	١٢	٠	١٢	١٥	٠,٨٠
١١	١٩	٣٠	٠,٣٧	١١	٠	١١	١٥	٠,٧٣

جدول (٣): معامل التمييز لأسئلة اختبار مهارات القراءة الإلكترونية

الرقم	معامل التمييز	المهارة	معامل التمييز
١	٠,٧٣	٨	٠,٩٣
٢	٠,٨٠	٩	٠,٩٣
٣	٠,٩٣	١٠	١,٠٠
٤	٠,٩٣	١١	٠,٧٣

الرقم	معامل التمييز	المهارة	معامل التمييز
٥	٠,٩٣	١٢	٠,٩٣
٦	٠,٨٠	١٣	٠,٨٧
٧	٠,٩٣	١٤	٠,٩٣

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معامل التمييز لأسئلة اختبار مهارات القراءة الإلكترونية مقبولة إحصائياً؛ حيث تراوحت قيم معامل التمييز لأسئلة اختبار مهارات القراءة الإلكترونية بين (٠,٧٣) و (١,٠٠).

- صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

لقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية؛ من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل (مهارة رئيسية) والدرجة الكلية للاختبار، والجدول (٤) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (٤): معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل (مهارة رئيسية) والدرجة الكلية للاختبار

الرقم	المهارة	عدد الأسئلة	معامل الارتباط
١	مهاراتُ القراءةِ الإلكترونية التصفحيةِ	٤	.٥٣٧**
٢	مهاراتُ القراءةِ الإلكترونية المعلوماتيةِ	٦	.٩١١**
٣	مهاراتُ القراءةِ الإلكترونية التقنيةِ	٤	.٧٩٨**
دال إحصائياً عند مستوى دلالة اقل من ٠,٠١**			

يكشف الجدول (٤) أن معامل الارتباط بين كل (مهارة رئيسية) والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، وهو ما يدل على مدى اتساق المهارات وإمكانية تطبيقها.

ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات اختبار مهارات القراءة الإلكترونية بالطرق التالية:

أ. معادلة كودر ريتشـــاردســـون ٢٠ (KR-٢٠)، وهذا لأنها من أكثر المعادلات اســـتخداماً التي تحدد الإجابة الصـــحيحة والإجابة الخاطئة بدرجات واحد وصـــفر على الترتيب. والجدول رقم (٥) يوضح نتائج الثبات بهذه الطريقة.

$$KR-٢٠ = \frac{ن}{ن - ١} \times \left(١ - \frac{\text{(مجموع ص} \times \text{خ)}}{ع}\right)$$

حيث أن:

- ن: عدد فقرات الاختبار.
- ع : التباين الكلي للاختبار.
- (مجموع ص × خ): نسبة الإجابات الصحيحة ×نسبة الإجابات الخاطئة.

جدول رقم (٥): معامل ثبات اختبار مهارات القراءة الإلكترونية بمعادلة كودر ريتشاردسون

ن	(مجموع ص × خ)	ع	(KR-٢٠)
١٤	٣,٤٣١	١٠,٣٠٣	٠,٧١٨

يتضـــح من الجدول رقم (٥) أن معامل ثبات اختبار مهارات القراءة الإلكترونية باســـتخدام معادلة كودر ريتشـــاردســـون ٢٠ (KR-٢٠) هو (٠,٧١٨)؛ وهو ما يدل على درجة تجانس وثبات الاختبار العالية.

ب.معادلة كرونباخ الفا Cronbach's Alpha، والجدول رقم (٦) يوضـح نتائج الثبات بهذه الطريقة.

جدول رقم (٦): معامل ثبات اختبار مهارات القراءة الإلكترونية بمعادلة كرونباخ الفا

ن	Cronbach's Alpha
١٤	.٧٠٦

يتضـــح من الجدول رقم (٦) أن معامل ثبات اختبار مهارات القراءة الإلكترونية باســـتخدام معادلة كرونباخ الفا هو (٠,٧٠٦)؛ وهو ما يدل على درجة التجانس والثبات العالية للاختبار. ويوضح ملحق (٢) الاختبار في صورته النهائية.

رابعاً: قائمة مهارات التعلم الذاتي:

أعدت الباحثة قائمة بمهارات التعلم الذاتي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية، هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التعلم الذاتي المناســـبة لطالبات المرحلة الثانوية. احتوت قائمة مهارات التعلم الذاتي المناســـبة لطالبات المرحلة الثانوية على (١٣) مهارة موزعة في ثلاثة محاور هي: مهارات التهيئة للتعلم الذاتي، مهارات أثناء التعلم الذاتي، مهارات التقويم الذاتي.

خامساً: مقياس التعلم الذاتي:

قامت الباحثة بإعداد مقياس تنمية مهارات التعلم الذاتي، ويهدف إلى تحديد مدى فاعلية الاعتماد على أســـلوب التعليم عن بعد لتنمية وتطوير مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية. قامت الباحثة بصـــياغة مفردات المقياس وفق طريقة ليكرت الخماســـي (Likert) وقد بلغ عدد فقرات المقياس (١٣) فقرة. قامت الباحثة بصـــياغة تعليمات المقياس، وقد راعت فيها أن تكون بسيطة ومباشرة، دقيقة وواضحة. ملحق (٣).

- الصدق الظاهري للمقياس:

تم التحقق من الصـــدق الظاهري للمقياس؛ حيث عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين التربويين ممن يمتلكون خبرات بارزة لكي يُبدوا ما يرتؤوه بصـــدده، وقد اتفقت آراء المحكمين في مجملها على مناســـبة مفردات المقياس لقياس مهارات التعلم الذاتي، كما أكد المحكمون مناسـبتها لطالبات المرحلة الثانوية، وبذلك يكون مقياس التعلم الذاتي قد توصـل بالفعل إلى تحقيق درجات الصدق المنطقي أو الظاهري.

- صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حســـاب صـــدق الاتســـاق الداخلي للمقياس بعد تطبيقه على عينة اســـتطلاعية تكونت من (٣٠) طالبة غير مشمولة في العينة الأصلية للدراسة، وذلك:

أ) باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له، والجدول (٧) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (٧): معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له.

الرقم	مهاراتُ التهيئةِ للتعلمِ الذاتيّ	الرقم	مهاراتُ تركيزِ التعلمِ الذاتيّ	الرقم	مهاراتُ التقويمِ الذاتيّ
١	.٨١٨**	٦	.٨٢٨**	١٠	.٨١٨**
٢	.٧٩٥**	٧	.٥٣٣**	١١	.٨٥٨**
٣	.٦٨٤**	٨	.٧٤٤**	١٢	.٧٥٨**
٤	.٥٩٨**	٩	.٧٤٠**	١٣	.٨٧٤**
٥	.٨٦١**				
** دال إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١					

يتضح من الجدول (٧) أن معامل الارتباط بيرسون بين (جميع) المهارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له، دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١). مما يدل على إمكانية تطبيقها على العينة الأساسية للدراسة.

ب)باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الخاصة بكل ببعد وبين والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٨) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (٨): معامل الارتباط بيرسون بين كل درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التعلم الذاتي.

الرقم	البعد	معامل الارتباط
١	مهاراتُ التهيئةِ للتعلمِ الذاتيّ	.٩٢٠**
٢	مهاراتُ تركيزِ التعلمِ الذاتيّ	.٩٠٥**
٣	مهاراتُ التقويمِ الذاتيّ	.٩٠٤**
** دال إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١		

يتضح من الجدول (٨) أن معامل الارتباط بيرسون بين (جميع الأبعاد) والدرجة الكلية لمقياس التعلم الذاتي، دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١). مما يدل على أن الأبعاد متماسكة، ويمكن تطبيقها على العينة الأساسية للدراسة.

- ثبات مقياس التعلم الذاتي:

تم التحقق من ثبات المقياس بمعادلة كرونباخ ألفا، والجدول (٩) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (٩) معامل ثبات مقياس التعلم الذاتي بمعادلة كرونباخ الفا

عدد العبارات	كرونباخ آلفا
١٣	.٩٠٩

يتضـــح من الجدول (٩) أن قيمة الثبات بمعادلة كرونباخ ألفا لمقياس التعلم الذاتي مقبولة إحصائياً؛ حيث يشير (أبو هاشم، ٢٠٠٣، ٣٠٤) أن معامل الثبات يعتبر مقبول إحصائياً في حال كون تجاوز قيمته لمستوى (٠,٦٠) وهو ما يوضح إمكانية تطبيق المقياس على العينة الخاصة بالبحث. ويوضح ملحق (٣) المقياس في صورته النهائية.

إجراءات الدراسة:

وتتلخص خطوات إجراءات الدراسة في الآتي:

أولاً: إعداد قائمة بمهارات القراءة الإلكترونية المناســـبة لطالبات المرحلة الثانوية، من خلال:

- مراجعة الأدبيات السابقة المرتبطة بالقراءة الإلكترونية.
- الاطلاع على المعايير الوطنية والأهداف العامة لتعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية.
- عرض القائمة على المحكمين المختصين.
- إجراء بعض التعديلات على القائمة وفقاً لما يرتئيه المحكمون.
- وضع القائمة في صورتها النهائية.

ثانياً: إعداد قائمة بمهارات التعلم الذاتي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية، من خلال:

- مراجعة الأدبيات السابقة المرتبطة بالتعلم الذاتي.
- عرض القائمة على المحكمين المختصين.
- إجراء بعض التعديلات على القائمة وفقاً لما يرتئيه المحكمون.

- وضع القائمة في صورتها النهائية.

ثالثاً: إعداد أدوات الدراسة.

- إعداد اختبار مهارات القراءة الإلكترونية ورقياً في ضـــوء قائمة مهارات القراءة الإلكترونية التي تم إعدادها.
- تم عرض اختبار مهارات القراءة الإلكترونية على المحكمين للتأكد من الصـــدق الظاهري، ثم تم تطبيقه على عينة استطلاعية للتحقق من صدق الاتساق الداخلي والثبات ومعامل الصعوبة والتمييز.
- إعداد اختبار مهارات القراءة الإلكترونية إلكترونياً بصورته النهائية.

https://forms.gle/UQCswUVS٦aTMX٦qQA

- إعداد مقياس التعلم الذاتي ورقياً في ضـــوء قائمة مهارات التعلم الذاتي التي تم إعدادها.
- تم عرض مقياس التعلم الذاتي على المحكمين للتأكد من الصـــدق الظاهري، ثم تم تطبيقه على عينة اســـتطلاعية للتحقق من صـــدق الاتســـاق الداخلي والثبات ومعامل الصعوبة والتمييز.
- إعداد مقياس التعلم الذاتي إلكترونياً بصورته النهائية.

https://forms.gle/EgSQzuAJb٩r٥hNws٦

رابعـاً: التعرف على فـاعليـة التعليم عن بعـد في تنميـة مهـارات القراءة الإلكترونيـة ومهارات التعلم الذاتي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي على عينة من طالبات المرحلة الثانوية وذلك كالتالي:

- تم اختيار (٤٥) طالبة اختياراً عشوائياً لتطبيق أدوات الدراسة عليهن.
- تم تطبيق أدوات الدراســـة قبلياً على طالبات المجموعة التجريبية، وذلك قبل البدء بتجربة التعليم عن بعد التي أقرتها وزارة التعليم.
- تم تطبيق أدوات الدراســـة بعدياً بعد الانتهاء من تجربة التعليم عن بعد التي أقرتها وزارة التعليم بنهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠هـ/ ١٤٤١هـ.

- تم جدولة المعدل الفصلي للفصل الدراسي الثاني ١٤٤٠هـ/١٤٤١هـ للطالبات عينة الدراسة.
- معالجة البيانات إحصائياً.
- عرض النتائج تحليلها تفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

رابعاً: نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على:" ما مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية؟" وللإجابة عن السؤال الأول قامت الباحثة بمجموعة من الإجراءات التي سبق توضيحها في إجراءات الدراسة. والتي تم من خلالها إعداد قائمة مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية. وشملت قائمة المهارات على (٣) مهارات رئيسية تندرج ضمنها (١٤) مهارة فرعية، وفي ضوء هذه الإجراءات، تم التوصل إلى قائمة مهارات القراءة الإلكترونية التالية:

مهارات القراءة الإلكترونية التصفحية:

- تحدد موضوع النص المقروء.
- تحدد الروابط الإلكترونية ذات الصلة بالنص المقروء.
- تحدد المراجع الإلكترونية ذات الصلة بالنص المقروء.
- تحدد الوسائط الإلكترونية "Multi Media" ذات الصلة بالنص المقروء.

مهارات القراءة الإلكترونية المعلوماتية:

- تحدد الهدف من المعلومات في النص المقروء.
- تحدد الكلمات المفتاحية في النص المقروء.
- تحدد بنية النص المقروء.
- تشرح المعلومات التي وردت موجزة في النص المقروء.

- تعرض المعلومات التي وردت في النص المقروء بصورة جديدة.
- تلخص المعلومات التي وردت في النص المقروء

مهارات القراءة الإلكترونية التقنية:

- تستخدم المعاجم الإلكترونية للبحث عن معاني الكلمات التي وردت في النص المقروء.
- تستخدم أدوات التعليق الرقمية على النص المقروء.
- تستخدم الخرائط، والدوائر، والأشكال الإلكترونية لفهم النص.
- تستخدم أدوات التحرير (البحث، والنسخ، تقنيات تسليط الضوء، وكتابة الملاحظات الرقمية) لفهم النص.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على:" ما مهارات التعلم الذاتي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية؟" وللإجابة عن السؤال الأول قامت الباحثة بمجموعة من الإجراءات التي سبق توضيحها في إجراءات الدراسة. والتي تم من خلالها إعداد قائمة مهارات التعلم الذاتي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية. وشملت قائمة المهارات على (٣) مهارات رئيسية تندرج ضمنها (١٣) مهارة فرعية، وفي ضوء هذه الإجراءات، تم التوصل إلى قائمة مهارات القراءة التعلم الذاتي التالية:

أولاً: مهارات التهيئة للتعلم الذاتي:

- تحديد الأهداف: يحدد المتعلم الأهداف فهي بمثابة المرشد والموجه للمتعلم.
- تخطيط الوقت: يخطط المتعلم الوقت ويجدوله ليتمكن من الاستخدام الأمثل له.
- تحديد الأدوات والمواد والوسائط التعليمية: يحدد المتعلم المواد والوسائط والأدوات التعليمية التي تعينه على التعلم.
- تحديد العقبات والمشكلات: يتنبأ المتعلم بالعقبات والمشكلات التي تواجه قبل حدوثها.

- تحديد البدائل المتاحة: يختار المتعلم من البدائل المتاحة في حال تعرض لمشـــكلة تعوقه عن الاستمرار في التعلم.

ثانياً: مهارات أثناء التعلم الذاتي:

- مهارة التركيز: تحكم المتعلم فيما يستمع إليه، وفيما ينتبه إليه، وفيما يقرأه، ويكتبه.
- مهارة الاستماع الفعال: قدرة المتعلم على الانصات إلى المسموع، والاحتفاظ به، والرد عليه بالاستجابة المناسبة.
- مهاره الاتصال (الشفهي، الكتابي) الفعال: قدرة المتعلم على التواصل الفعال من خلال استعمال حواسه أثناء عملية التعلم الذاتي سواء كان التواصل شفهياً، أم كتابياً، وسواء كان مرسلاً، أو مستقبلاً.
- مهارة القراءة الفعالة: قدرة المتعلم على ترسـيخ المعلومات في ذهنه عند القراءة باسـتخدام الألوان، ووضـع خطوط تحت الكلمات المهمة، والملاحظات في الهامش، وخرائط المعلومات.

ثالثاً: مهارات التقويم الذاتي:

- تحديد نقاط القوة والضـعف: قدرة المتعلم على تحديد نقاط القوة والضـعف في أدائه.
- مراجعة الأداء: قدرة المتعلم على مراجعة أدائه، وتعديله في ضـوء المطلوب منه باستخدام معايير محددة.
- تحديد القدرة على تطوير الأداء: قدرة المتعلم على تطوير وتحسين أدائه.
- اتخاذ القرار: قدرة المتعلم على اتخاذ القرار بموضـوعية اتجاه ما يتعلمه، وما يقوم بأدائه.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث والتحقق من الفرض الأول:

ينص السـؤال الثالث:" هل يوجد فاعلية للتعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟". وللإجابة عن هذا السـؤال قامت الباحثة

بالتحقق من الفرض الأول والذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الالكترونية". وتم ذلك باستخدام:

١- اختبار (ت) للمجموعات المترابطة Paired Samples Test، من أجل تحديد الفروق بين المتوســطات الخاصــة بدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) نتائج اختبار(ت) للمجموعات المترابطة تحديد الفروق بين المتوسطات الخاصة بدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية

البعد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارات القراءة الإلكترونية التصفحية	القبلي	٤٥	١,٤٢	٠,٩١٧	٢,١١	١١,٥٢٤	.٠٠٠
	البعدي	٤٥	٣,٥٣	٠,٦٦١			
مهارات القراءة الإلكترونية المعلوماتية	القبلي	٤٥	١,٢٤	٠,٧٧٣	٤,٢٠	٢٤,٢٩٠	.٠٠٠
	البعدي	٤٥	٥,٤٤	٠,٧٢٥			
مهارات القراءة الإلكترونية التقنية	القبلي	٤٥	١,٢٧	٠,٦٨٨	٢,٢٢	١٨,١٢١	.٠٠١
	البعدي	٤٥	٣,٤٩	٠,٥٠٦			
الاختبار الكلي	القبلي	٤٥	٣,٩٣	١,٣٠٤	٧,٩٣	٢٦,٧٠٠	.٠٠٠
	البعدي	٤٥	١١,٨٧	١,٢٩٠			

يتضح من الجدول رقم (١٠):

- إن المتوســط الحســابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية عند مهارات (القراءة الإلكترونية التصــفحية) هو (١,٤٢)، وفي التطبيق البعدي هو (٣,٥٣).
- إن المتوســط الحســابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية عند مهارات (القراءة الإلكترونية المعلوماتية) هو (١,٢٤)، وفي التطبيق البعدي هو (٥,٤٤).

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية عند مهارات (القراءة الإلكترونية التقنية) هو (١,٢٧)، وفي التطبيق البعدي هو (٣,٤٩).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية (الكلي) هو (٣,٩٣)، وفي التطبيق البعدي هو (١١,٨٧).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطات الدرجات الخاصة بطالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية لصالح التطبيق البعدي وذلك عند جميع المهارات، وعند الاختبار الكلي حيث كانت جميع مستويات الدلالة لجميع العناصر أقل من (٠,٠٥).
- تشير هذه النتائج إلى رفض الفرض الصفري الذي نص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الالكترونية"
- يستدل من النتيجة على أن استخدام التعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لطالبات المرحلة الثانوية يعد ذا أثر إيجابي.

ويتضح من الشكل رقم (١) المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية وذلك عند جميع المهارات التي يمثلها اختبار مهارات القراءة الإلكترونية.

شكل رقم (١) المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية.

٢- معادلة كوهين (d) لقياس حجم تأثير التعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة الإليكترونية لدى طالبات المرحلة الثانوية، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١) نتائج كوهين (d) للتعرف على حجم تأثير التعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طالبات المرحلة الثانوية

البعد	قبلي	بعدي	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	حجم العينة	الانحراف المعياري للفريق بين المتوسطين	D	حجم التأثير
مهارات القراءة الإلكترونية التصفحية	١,٤٢	٣,٥٣	٢,١١	١١,٥٢٤	٤٥	١,٢٢٩	١,٧٢	مرتفع
مهارات القراءة الإلكترونية المعلوماتية	١,٢٤	٥,٤٤	٤,٢٠	٢٤,٢٩٠	٤٥	١,١٦٠	٣,٦٢	مرتفع
مهارات القراءة الإلكترونية التقنية	١,٢٧	٣,٤٩	٢,٢٢	١٨,١٢١	٤٥	٠,٨٢٣	٢,٧٠	مرتفع
الاختبار الكلي	٣,٩٣	١١,٨٧	٧,٩٣	٢٦,٧٠٠	٤٥	١,٩٩٣	٣,٩٨	مرتفع

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (١١) أن استخدام التعليم عن بعد يتصف بحجم تأثير مرتفع في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وذلك عند جميع المهارات وعند الاختبار الكلي، وذلك وفق التصنيف الذي حدده ((Cohen, ١٩٨٨ لتحديد حجم الأثر في حال المجموعة الواحدة ذات التطبيقين القبلي والبعدي.

حجم تأثير ضعيف	٠,٢٠
حجم تأثير متوسط	٠,٥٠
حجم تأثير قوي	٠,٨٠

٣- معادلة بلاك (Blake) للكسب المعدل للتعرف على فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة الإليكترونية لدى طالبات المرحلة الثانوية والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) نتيجة معادلة الكسب المعدل للتحقق من فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طالبات المرحلة الثانوية

البعد	قبلي	بعدي	الدرجة النهائية	الكسب المعدل
مهارات القراءة الإلكترونية التصفحية	١,٤٢	٣,٥٣	٤	١,٣٥
مهارات القراءة الإلكترونية المعلوماتية	١,٢٤	٥,٤٤	٦	١,٥٨
مهارات القراءة الإلكترونية التقنية	١,٢٧	٣,٤٩	٤	١,٣٧
الاختبار الكلي	٣,٩٣	١١,٨٧	١٤	١,٣٦

يتضح من الجدول (١٢) أن التعليم عن بعد يتصف بدرجة مرتفعة من الفاعلية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طالبات المرحلة الثانوية؛ حيث كانت جميع قيم نسبة الكسب المعدل أكبر من القيمة (١,٢٠) وهي التي حددها بلاك لإثبات مدى الفاعلية. وهذا ما أكدته دراسة (Larson,٢٠٠٧)، و(محروس، ٢٠٠٨)، و(سمر،٢٠١٢)، و(Zarrabi, Shayesteh, ٢٠١٥) و(Drobisz, ٢٠١٧)، و(حسين، ٢٠١٨)، و(مصطفى، ٢٠١٩)، و(Liu &Ko, ٢٠١٩). كما تضيف الباحثة أن التعليم عن بعد ساهم في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية من خلال منصات التعليم عن بعد التابعة لوزارة التعليم التي عملت بدورها على تنمية مهارات القراءة الالكترونية أثناء تعامل الطالبات مع المحتوى القرائي الرقمي، الذي يتناسب مع المرحلة العمرية لطالبات المرحلة الثانوية وظروفهن الحياتية المختلفة.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع والتحقق من الفرض الثاني:

ينص السؤال الرابع:" هل يوجد فاعلية للتعليم عن بعد في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟" وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالتحقق من الفرض الثاني والذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥α≥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم الذاتي." وتم ذلك باستخدام:

١- اختبار (ت) للمجموعات المترابطة Paired Samples Test، لتحديد الفروق في متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التعلم الذاتي، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول(١٣) نتائج اختبار(ت) للمجموعات المترابطة للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم الذاتي

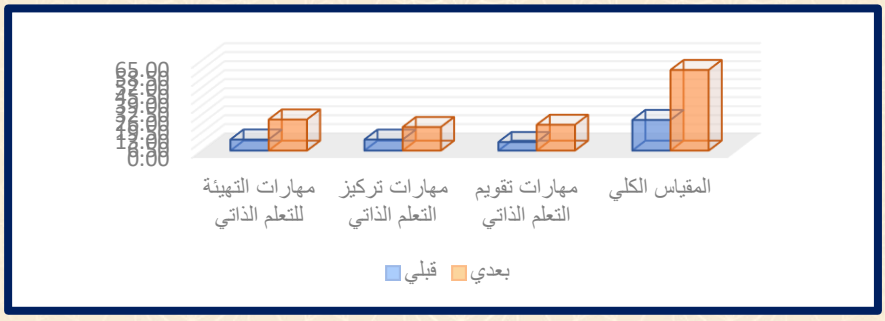
البعد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارات التهيئة للتعلم الذاتي	القبلي	٤٥	٨,٠٢	٠,٨١٢	١٤,٤٩	٤٦,٣٧٨	.٠٠٠
	البعدي	٤٥	٢٢,٥١	٢,٠٦٣			
مهارات تركيز التعلم الذاتي	القبلي	٤٥	٧,٩٦	١,٠٤٤	٩,٠٩	٣٢,٤١٧	.٠٠٠
	البعدي	٤٥	١٧,٠٤	١,٩٤٢			
مهارات تقويم التعلم الذاتي	القبلي	٤٥	٦,٢٠	١,٤٧١	١٢,٤٧	٥٣,٠٨٥	.٠٠١
	البعدي	٤٥	١٨,٦٧	٠,٧٠٧			
المقياس الكلي	القبلي	٤٥	٢٢,١٨	٢,١٣٥	٣٦,٠٤	٦٤,٦٢٧	.٠٠٠
	البعدي	٤٥	٥٨,٢٢	٣,٧٤٧			

يتضح من الجدول رقم (١٣):

- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس التعلم الذاتي عند مهارات (التهيئة للتعلم الذاتي) هو (٨,٠٢)، وفي التطبيق البعدي هو (٢٢,٥١).
- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس التعلم الذاتي عند مهارات (تركيز للتعلم الذاتي) هو (٧,٩٦)، وفي التطبيق البعدي هو (١٧,٠٤).
- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس التعلم الذاتي عند مهارات (تقويم التعلم الذاتي) هو (٦,٢٠)، وفي التطبيق البعدي هو (١٨,٦٧).
- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس التعلم الذاتي (الكلي) هو (٢٢,١٨)، وفي التطبيق البعدي هو (٥٨,٢٢).

- توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوســـطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم الذاتي لصـــالح التطبيق البعدي وذلك عند جميع المهارات، وعند المقياس الكلي؛ حيث كانت جميع مســـتويات الدلالة لجميع العناصـــر أقل من (٠,٠٥).
- تشـير هذه النتيجة إلى رفض الفرض الصـفري الذي نص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسـطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم الذاتي."
- يُســتدل من تلك النتيجة على أن اســتخدام التعليم عن بعد في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية؛ يعتبر ذا أثر إيجابي.

يتضـح من الشـكل رقم (٢) المتوسـطات الحسـابية للمجموعة التجريبية في كل من التطبيق القبلي والبعدي الخاصـــة بمقياس التعلم الذاتي وذلك عند جميع المهارات التي يمثلها مقياس التعلم الذاتي.



شكل رقم (٢) المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في كل من التطبيق القبلي والبعدي الخاصة بمقياس التعلم الذاتي.

٢- معادلة كوهين (d) لقياس حجم تأثير التعليم عن بعد في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول(١٤) نتائج كوهين (d) للتعرف على حجم تأثير التعليم عن بعد في تنمية التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية

البعد	قبلي	بعدي	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	حجم العينة	الانحراف المعياري للفريق بين المتوسطين	D	حجم التأثير
مهارات التهيئة للتعلم الذاتي	٨,٠٢	٢٢,٥١	١٤,٤٩	٤٦,٣٧٨	٤٥	٢,٠٩٦	٦,٩١	مرتفع
مهارات تركيز التعلم الذاتي	٧,٩٦	١٧,٠٤	٩,٠٩	٣٢,٤١٧	٤٥	١,٨٨١	٤,٨٣	مرتفع
مهارات تقويم التعلم الذاتي	٦,٢٠	١٨,٦٧	١٢,٤٧	٥٣,٠٨٥	٤٥	١,٥٧٥	٧,٩٢	مرتفع
المقياس الكلي	٢٢,١٨	٥٨,٢٢	٣٦,٠٤	٦٤,٦٢٧	٤٥	٣,٧٤١	٩,٦٣	مرتفع

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (١٤) أن التعليم عن بعد يتصف بحجم تأثير مرتفع في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وذلك عند جميع المهارات وعند المقياس الكلي، وذلك وفق التصنيف الذي حدده (Cohen, ١٩٨٨) لتحديد حجم الأثر في حال المجموعة الواحدة ذات التطبيقين القبلي والبعدي.

٣- معادلة بلاك (Blake) للكسب المعدل للتعرف على فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥) نتيجة معادلة الكسب المعدل للتحقق من فاعلية التعليم عن بعد في تنمية التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية

البعد	قبلي	بعدي	الدرجة النهائية	الكسب المعدل
مهارات التهيئة للتعلم الذاتي	٨,٠٢	٢٢,٥١	٢٥	١,٤٣
مهارات تركيز التعلم الذاتي	٧,٩٦	١٧,٠٤	٢٠	١,٢١
مهارات تقويم التعلم الذاتي	٦,٢٠	١٨,٦٧	٢٠	١,٥٣
المقياس الكلي	٢٢,١٨	٥٨,٢٢	٦٥	١,٤٠

يتضح من الجدول (١٥) أن التعليم عن بعد يتصف بدرجة مرتفعة من الفاعلية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية، حيث كانت جميع قيم نسبة الكسب المعدل أكبر من القيمة (١,٢٠) وهي التي حددها بلاك لإثبات الفاعلية. وتؤكد ذلك دراسة (عبد الهادي، ٢٠٠٣)، و(حسن، ٢٠١٢)، و(فتح الله، ٢٠١٢)، و(المنتشري، ٢٠١٥)، و(المهيري، ٢٠١٩). وتجد الباحثة أن فاعلية التعليم عن بعد في

تنمية مهارات التعلم الذاتي ناتجة عن خصائص التعليم عن بعد والمنصات التعليمية المستخدمة، بما تحويه من المرونة، والملائمة، والتأثير الإيجابي في المتعلمين، وإتاحة فرص متعددة للتعلم الذاتي من خلال الوسائل المتنوعة والمصادر المتعددة المتاحة للطالبات وسهولة استخدامها، وفرص دعم وتعزيز التعلم الذاتي، والدور الإيجابي للمتعلم.

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس والتحقق من الفرض الثالث:

ينص السؤال الخامس على: "ما العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات القراءة الإلكترونية وتنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟" وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالتحقق من الفرض الثالث والذي ينص على: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\leq \alpha$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من (اختبار مهارات القراءة الإلكترونية) و(مقياس التعلم الذاتي) و (التحصيل الدراسي)." وتم ذلك باستخدام:

- معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation والجدول (١٦) توضح نتائج ذلك.

جدول(١٦) معامل الارتباط بيرسون بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من(اختبار مهارات القراءة الإلكترونية) و (مقياس التعلم الذاتي) و (التحصيل الدراسي)

-	مهارات القراءة الإلكترونية	التعلم الذاتي	التحصيل الدراسي
مهارات القراءة الإلكترونية	-	.٨٦٢**	.٨٦٠**
التعلم الذاتي	-	-	.٧٢٢**
التحصيل الدراسي	-	-	
** دال إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١			

يتضح من الجدول(١٦):

- تشير هذه النتيجة إلى رفض الفرض الصفري الذي نص على "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من (اختبار مهارات القراءة الالكترونية) و(مقياس التعلم الذاتي) و (التحصيل الدراسي)."

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من (اختبار مهارات القراءة الإلكترونية) و (مقياس التعلم الذاتي) و (التحصيل الدراسي)، حيث كانت مستويات الدلالة لجميع قيم معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية.
- يمكن تصنيف قوة هذه العلاقات بين بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من (اختبار مهارات القراءة الإلكترونية) و (مقياس التعلم الذاتي) و (التحصيل الدراسي) بأنها علاقات (قوية) وذلك حسب التصنيف الذي أورده (الزعبي وطلافحة، ٢٠٠٦) الموضح أدناه.

▪ أقل من ٠,٣٠	▪ علاقة ضعيفة
▪ من ٠,٣٠ الى أقل من ٠,٧٠	▪ علاقة متوسطة
▪ من ٠,٧٠ الى اقل من ١,٠٠	▪ علاقة قوية

- كما يمكن تصنيف اتجاه العلاقات بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من(اختبار مهارات القراءة الإلكترونية) و (مقياس التعلم الذاتي) و(التحصيل الدراسي) بأنها علاقات طردية؛ بمعنى أنه كلما زادت درجة الطالبة في اختبار مهارات القراءة الإلكترونية قابله زيادة في درجة الطالبة في مقياس التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي، والعكس صحيح. وتؤكد ذلك دراسة كل من(Seyedi, ٢٠١٢)، و(المنتشري، (٢٠١٥)، و(المهيري، ٢٠١٩).إضافة إلى ما وجدته الباحثة في قدرة التعليم عن بعد على تحسين التحصيل الدراسي، وتوفير بيئة تعليمية جذابة، لا تعتمد على المكان والزمان، ودعم العملية التعليمية، وتحولها من أسلوب التلقين إلى الإبداع، وتنمية مهارات التعلم الذاتي، ومهارات القراءة الإلكترونية. من خلال التعامل مع التقنيات الحديثة، والتفاعل، مما زاد في توسيع مفهوم التعلم الذاتي والقراءة الإلكترونية لدى الطالبات.

والاعتماد على طاقتهم وقدراتهم، وسرعة تعلمهم وفقاً لخبراتهم ومهاراتهم السابقة، وانعكس ذلك بتحسن تحصيلهم الدراسي.

النتائج

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- تم التوصل إلى مهارات القراءة الإلكترونية التي تتناسب لطالبات المرحلة الثانوية.

٢- تم التوصل إلى مهارات التعلم الذاتي التي تتناسب لطالبات المرحلة الثانوية.

٣- توجد فاعلية للتعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية عند طالبات المرحلة الثانوية.

٤- توجد فاعلية للتعليم عن بعد في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٥- توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من: (اختبار مهارات القراءة الإلكترونية) و (مقياس التعلم الذاتي) و (التحصيل الدراسي).

التوصيات

أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أبرزها:

١- ضرورة تنمية مهارات القراءة الإلكترونية ومهارات التعلم الذاتي عن طريق التعليم عن بعد.

٢- تنفيذ دورات تدريبية وورش عمل تطبيقية؛ لتدريب معلمات اللغة العربية على أساليب تنمية مهارات القراءة الإلكترونية، ومهارات التعلم الذاتي.

٣- دعوة القائمين على تخطيط مناهج تعليم اللغة العربية خاصة، والمناهج الدراسة عامة إلى تضمين محتوى المناهج الدراسية أساليب الاعتماد على التعليم عن بعد في تنمية مهارات التعلم الذاتي، والمهارات اللغوية لدى الطالبات.

المقترحات

اقترحت الدراسة البحوث والدراسات المستقبلية التالية:

١- فاعلية التعليم عن بعد في تنمية المهارات اللغوية الأخرى، ومهارات التعلم الذاتي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

٢- تقويم مهارات القراءة الإلكترونية، ومهارات التعلم الذاتي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في ضوء معايير مختارة.

٣- تطوير برنامج لتعليم القراءة الإلكترونية في المرحلة الثانوية في ضوء إستراتيجيات التعليم عن بعد.

قائمة المصادر والمراجع

- **المراجع العربية:**

أبو هاشم، السيد محمد. (٢٠٠٣م). الدليل الاحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS. الرياض: مكتبة الرشد.

أحمد، عبدالله؛ محمد، مصطفى؛ كفافي، وفاء؛ صلاح، صلاح. (٢٠١٧م). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المعكوس لتنمية مهارات التعلم الذاتي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت.

الأنصاري، فوزية محمد (٢٠١٧) أثر التعلم النشط على التعلم الذاتي، جامعة قناة السويس. مركز البحوث والدراسات الإندونيسية. ع(٥) ٢٨٢-٢٢٩.

الباز، ابتهال محمد علي. (٢٠١٤م). مهارة القراءة الإلكترونية وعلاقتها بتطوير أساليب التفكير. مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية (٤)، الصفحات ٢٠٣-٢٨٤.

جاب الله، على سعد على (٢٠١٦) فاعلية استراتجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الالكترونية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. ٣٨٧-٤٣٨

جابر، جميلة. (٢٠٠٦م). ممارسات القراءة في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. مجلة علمية دورية محكمة تعني بمجال المكتبات والمعلومات. (١١) Cybrarians journal.

حسن، عزت عبدالحميد. (٢٠١١م). الإحصاء النفسي والتربوي (تطبيقات باستخدام برنامج SPSS ١٨). القاهرة: دار الفكر العربي.

حسن، نبيل. (٢٠١٢م). فاعلية استخدام موقع قائم على الويب وفق النظرية البنائية والسلوكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحوه لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (٢٧)، الصفحات ١-١٤.

حسين، مجدي؛ عبدالرحمن، مصطفى؛ سلطان، صفاء؛ قناوي، شاكر. (٢٠١٨م). فاعلية المدونات التعليمية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. بحوث عربية في مجالات التربية النوعية (٩)، الصفحات ١٣٥-١٨٠.

الزعبي، محمد؛ طلافحة، عباس (٢٠٠٦م).النظام الاحصائي SPSS(فهم وتحليل البيانات الإحصائية). عمان: دار وائل للنشر.

سامح، سمر. (٢٠١٢م). فاعلية بعض القصص التفاعلية المطورة في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي. (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان).

السليطي، طيبة. (٢٠٠٩م). اتجاهات طلاب المدارس المستقلة بالمرحلة الإعدادية نحو القراءة الإلكترونية بدولة قطر. مجلة القراءة والمعرفة (٩٢)، الصفحات ١٤-٥٥.

السيد، أسامة؛ عباس، الجمل. (٢٠١٦م). أساليب التعلم والتعلم النشط. القاهرة: دار العلم والإيمان.

سيدهم، هناء؛ ميلود، العربي بن حجار.(٢٠١٨م). واقع القراءة الإلكترونية في عصر التكنولوجية الرقمية (دراسة حالة بجامعة الحاج الخضر- الجزائر). مجلة آفاق العلوم (١١)، الصفحات ٤٣-٤٥.

شاهين، شريف كامل. (٢٠١٤م). القراءة الإلكترونية (واقعها ومستقبلها عربياً وعالمياً). الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات (٤٢)، الصفحات ١١-٤٥.

عطيه، محسن. (٢٠١٦). التعلم: أنماط ونماذج حديثة. الطبعة الأولى. دار صفاء. عمان. الأردن.

فتح الله، مندور. (٢٠١٣م). أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب وأساليب التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهمي في مادة الكمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة التربوية (٢٧)، الصفحات ١٥٥-٢٢٧

محمد، منصور سعيد. (٢٠١١م). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة أسيوط نحو القراءة الإلكترونية (دراسة ميدانية). المجلة العلمية لكلية الآداب جامعة أسيوط (٣٧)، الصفحات ٢-٤٢.

مصطفى، خالد مصطفى محمد. (٢٠١٩م). استراتيجية مقترحة قائمة على التفكير ما وراء المعرفي لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الثانوية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية (٢١)، الصفحات ١١- ٥٩.

المنتشري، حليمة. (٢٠١٥م). فاعلية برمجية تعليمية تفاعلية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الفقه واتجاهتهن نحوها. ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، ٢-٥ مارس، الرياض.

منصور، طلعت؛ بلقيس، أحمد؛ عزيز، الصفي. (٢٠٠٦م). مهارات التعلم الذاتي. الكويت: مطبوعات الجامعة العربية المفتوحة.

المهيري، عائشة مبارك. (٢٠١٩م). أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية. مجلة جامعة العلوم والتكنولوجيا (٣٩)، الصفحات ٦٣-٨٤.

الموسى، عبدالله؛ المبارك، أحمد. (٢٠٠٥م). التعليم الإلكتروني (الأسس والتطبيقات). الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.

النصار، صالح عبدالعزيز؛ سالم، محمد محمود؛ أبو هاشم، محمد. (٢٠٠٦م). الدافعية للقراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس (٣٠)، الصفحات ١٢٩-١٩٨.

- **المراجع العربية المترجمة:**

Abu Hashim, S. M. (٢٠٠٣). Statistical guide in data analysis usingSPSS. Riyadh: Al-Roshd Library.

Ahmed, A.; Mohammed, M.Kafafi, W.& Salah, S. (٢٠١٧). A proposed strategy based on inverse learning to develop self-learning skills in mathematics for middle school students. International journal of internet education.

Al-Ansari, Fawzia Mohamed (٢٠١٧) The Impact of Active Learning on Self-learning, Suez Canal University. Center for Indonesian Research and Studies P (٥) ٢٨٢-٢٢٩.

Al-Baz, E.M. (٢٠١٤). The skill of E-reading and its relationship to the development of thinking methods. Online journal of the Arabic language institute, ٤, pp. ٢٠٣-٢٨٤.

Al-Muhairi, A. M. (٢٠١٩).The impact of computerized educational software in the development of reading and writing skills and self-learning skills in reading and writing among students at the University of Jordan. Journal of the University of science and technology, ٣٩, pp. ٦٣-٨٤.

Al-Muntashari, H. (٢٠١٥).The effectiveness of interactive educational software in the development of self-learning skills and academic achievement for second-grade students in the subject of jurisprudence and their orientation towards it. A paper presented to the ٤th international conference of E-learning and distance learning, March ٢-٥, Riyadh.

Al-Musa, A.&Al-Mubarak, A. (٢٠٠٥).E-learning (Foundations and applications). Riyadh: Data network foundation.

Al-Nassar, S. A.; Salem, M. M.&Abu Hashim, M. (٢٠٠٦).Motivation for reading and its relationship to some personal and cognitive variables among middle school students. Journal of the faculty of education at Ain Shams University, ٣٠, pp. ١٢٩-١٩٨.

Al-Salety, T. (٢٠٠٩). Directions of students in independent schools in the preparatory stage towards e-reading in Qatar. Journal of reading and knowledge, ٩٢, pp. ١٤-٥٥.

Al-Sayed, O.&Abbas, A. (٢٠١٦). Methods of active learning and learning. Cairo: House of science and faith.

Al-Zoubi, M.&Talafha, A. (٢٠٠٦). Statistical system SPSS (Understanding and analysis of statistical data). Amman: Wael Publishing House.

Attia, Mohsen. (٢٠١٦). Learning: Modern Patterns and Models. First edition. Safaa House. Amman. Jordan.

Fathallah, M. (٢٠١٣).The impact of the interaction between the diversification of teaching strategies through web learning and learning methods in the development of self-learning skills and understanding in chemistry in first-grade secondary students. Educational journal, ٢٧, pp. ١٥٥-٢٢٧.

Gaber, G. (٢٠٠٦). Reading practices in the ICT age. A well-established scientific journal concerned with the field of libraries and information. Cybrarians journal, ١١.

Hassan, E. A. (٢٠١١). Psychological and educational statistics (Applications using SPSS ١٨). Cairo: Arab thought house.

Hassan, N. (٢٠١٢). The effectiveness of using a web-based website based on structural and behavioral theory in developing and towards self-learning skills among students of education technology. Arab studies in education and psychology, ٢٧, pp. ١-١٤.

Hussein, M.; Abdul Rahman, M.; Sultan, S.&Kanawi, S. (٢٠١٨). The effectiveness of educational blogs in the development of arabic E-reading skills in the first year of secondary school. Arab research in the fields of specifc education, ٩, pp. ١٣٥-١٨٠.

Jaballah, Ali Saad Ali (٢٠١٦) The effectiveness of a strategy for contextualization in developing e-reading skills for Arabic language learners speaking other languages. Arabic Studies in Education and Psychology. Arab Educators Association. ٣٨٧-٤٣٨

Mansour, T.; Balqis, A.& Aziz, S. (٢٠٠٦).Self-learning skills. Kuwait: Arab open University publications.

Mohammed, M. S. (٢٠١١).The attitudes of faculty members and their assistants at Assiut University towards E-reading (A field study).Scientific journal of the faculty of arts University of Assiut, (٣٧), pp. ٢-٤٢.

Mustafa, K. M. (٢٠١٩). A proposed beyond-cognitive strategy to develop e-reading skills in Arabic for high school students. International journal of educational and psychological sciences, (٢١), pp. ١١-٥٩.

Sameh, S. (٢٠١٢). The effectiveness of some interactive stories developed in the development of e-reading skills in Arabic for fifth graders. Unpublished Master thesis, Faculty of Education, Helwan University.

Saydhom, H.; Melod, A. H.. (٢٠١٨).The reality of E-reading in the age of digital technology (A case study at the University of Hajj Al-Khader- Algeria).Science horizons journal, ١١, pp. ٤٣-٤٥.

Shaheen, S. K. (٢٠١٤).E-reading (Reality and future in the Arab world and internationally). Recent trends in libraries and information, ٤٢, pp. ١١-٤٥.

- **المراجع الأجنبية:**

Butt, A.(٢٠١٤). Student views on the use of lecture time and their experience with a flipped classroom approach social sciences: Comprehensive works. Retrieved from pro quest Central. ١٤(١).

Cohen, J. (١٩٨٨).Statistical power analysis for the behavioral sciences. (٢nd ed.), Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Drobisz, J. (٢٠١٧). The effects of arousal presented by a pedagogical agent on English language learners' situational interest: Cognitive load and reading comprehension in online reading. (Doctoral dissertation, University of South Florida).

Larson, E.&Lotta, C. (٢٠٠٨).Electronic reading workshop: Beyond book with new literacies and instructional technologies. Journal of adolescent& adult literacy, ٥٢ (٢).

Liu, I.&Ko, H. (٢٠١٩). Roles of paper-based reading ability and ICT-related skills in online reading performance. Reading and writing, ٣٢(٤), ١٠٣٧-١٠٥٩.

Seyedi, G. (٢٠١٢). The impact of self-directed learning strategies on reading comprehension.Retrieved fromhttps://www.ijser.org/researchpaper/the-impact-of-self-directed-learning-strategies-on-reading-comprehension.pdf.

Sletten, S. (٢٠١٥). Investigating self-regulated learning strategies in the flipped classroom. In D. Slykhuis (Ed.), Proceedings of society for society for information technology& teacher education international conference. ٢٠١٥ (٤٩٧-٥٠١).

Tekkol, I.&Melek, D. (٢٠١٨). An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students. Retrieved from:https://www.researchgate.net/publication/٣٢٩١٤٨٧٧٧_an_investigation_of_self_directed_learning_skills_of_undergraduate_students.

Zarrabi, S. (٢٠١٥). Explorning metacognitive online reading strategies of non- native English-speaking translation students.(Doctoral dissertation, university of san Francisco).

واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

إعداد

د. منيرة بنت عبد العزيز الداود

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-005-012

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعرفة المتطلبات اللازمة لتطوير العمادة باستخدام هذه التطبيقات, وكذلك معرفة الصعوبات التي تواجه العمادة عند استخدامها, وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه (المسحي), ووزعت الاستبانات على مجتمع الدراسة وعددهم(٩٦) قائداً وموظفاً وموظفة, وكان العائد منها(٦٥) استبانة, وتوصلت الدراسة إلى أن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية جاء بدرجة قليلة وبمتوسط حسابي(١,٩١من٥)،كما أن مجتمع الدراسة موافقون بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي(٤,١٤من٥) على المتطلبات اللازمة لتطوير العمادة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتي تمثلت في بعد أداء العمل، يليه بعد البنية التحتية، ثم بعد التنظيم الإداري، كما أظهرت أن الصعوبات التي تواجه العمادة جاءت بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي(٤,٣٣من٥)، وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي-عمادة الموارد البشرية-جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مقدمة

يشـــهد العالم اليوم تطوراً كبيراً في مجال تقنية المعلومات والاتصـــالات، حيث ظهرت طرق وأساليب متعددة تدعمها تقنية الوسائل المتعددة، وتعتمد على توظيف المستحدثات التقنية لتحقيق الأداء المتميز، وهو ما يطلق عليه عصـر "الثورة الصـناعية الرابعة" متمثلاً في الذكاء الاصـطناعي، والذي أسـهم في تغيير المؤسـسـات عن التفكير التقليدي، والاتجاه إلى هذه الثورة، ومواكبة تطلعات العصـــر الذي يتســـم بالتطور المســـتمر للبنية التحتية الذكية والمتصلة رقمياً، ولذا أخذت الدول تتسابق في تطبيق الذكاء الاصطناعي في جميع قطاعات الدولة بما فيها قطاع التعليم والموارد البشـــرية، فقامت هذه الدول وعلى رأســـها الصـــين، وأمريكا، وكندا، بوضـــع إســـتراتيجية للذكاء الاصـــطناعي لضـــمان نجاحها(Ronal & Ascard,٢٠١٨) حيث أعلنت الشـــركة الأمريكية IBM عن شـــركة جديدة تحت مســـمى (Talent&Transformation) تهدف إلى تطوير وظائف إدارة الموارد البشرية عن طريق تقنيات الذكاء الاصـــطناعي، أما الدول العربية فقد قامت الإمارات العربية المتحدة بإنشـــاء وزارة للذكاء الاصطناعي في عام ٢٠١٧(وزارة الاقتصاد، الإمارات العربية المتحدة،٢٠١٨)، وفي عام ٢٠١٩ أعلنت أبو ظبي عن تأســـيس جامعة محمد بن زايد كأول جامعة للدراســـات العليا المتخصصـة في بحوث الذكاء الاصـطناعي، حيث تهدف إلى تمكين الطلبة والشركات والحكومات من تطوير تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتسخيرها لخدمة البشرية، كما قامت المملكة العربية السعودية بإنشاء "الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي(سدايا) في عام ٢٠١٩، وذلك تحقيقاً لرؤية المملكة العربية الســـعودية٢٠٣٠بالوصـــول بها إلى مراكز متقدمة في مؤشـــر الحكومات الإلكترونية، والإشـــراف على تحقيقها من خلال حوكمة البيانات، وتوفير الإمكانات المتعلقة بالبيانات والقدرات الاســـتشـــرافية، وتعزيزها بالابتكار المتواصـل، (الهيئة السـعودية للذكاء الاصـطناعي، ٢٠١٩)كونها أحدى مخرجات النهضـة الصـناعية الرابعة، ولوضـع هذا العلم المتطور في سـياق خدمة البشـرية، حيث أن العالم مقبل

على ثقافة جديدة واحدة تجمع البشـرية، فلم يعد العالم متباعداً، فقد قربت التقنية الجميع، ومن هذا المنطلق وتحقيقاً لأهداف التنمية المسـتدامة للجامعات، ولأهمية عمادة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كونها تُعنى بالجانب البشري الذي يعتبر اللبنة الأسـاسـية في الجامعة، وله تأثير على قدرة الجامعة على النمو، والإنتاجية، وتقديم الخدمات على مستوى عال تزداد أهمية تطويرها باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

مشكلة الدراسة

شهدت السنوات الأخيرة تطوراً كبيرا في المجال التقني، حيث أصبح عالم اليوم يتميز بما هو جديد وعلمي، ومن هذا التطور علم الذكاء الاصطناعي، والذي يعتبر نقطة تحول كبيرة في تاريخ البشرية، نظراً لما يقدمه من طرق حديثة في عمليات الإدارة، وتغيير في الأدوار التي يقوم بها الموظف داخل العمادة، ولا يمكن لأي شخص أن ينكر مساهمة الذكاء الاصطناعي في دفع عجلة العمل للتقدم والتطور بشـكل كبير، ولذا يجب مواكبة هذا التسـارع والعمل على اسـتثمار تقنياته وتوظيفها التوظيف الأمثل، وقد جاءت رؤية المملكة ٢٠٣٠ للأخذ بالاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشـرية، عن طريق برنامج الملك سـلمان لتنمية الموارد البشـرية، ولكن بالرغم من هذه الجهود المبذولة، إلا أنه لازال أمامنا الكثير من الوقت لكي توظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في جميع مؤسسات الدولة عامة والجامعات خاصة، ولا زال هناك بعض الصـعوبات التي تعترض تطبيقها والتي تتطلب جهوداً لتحسـينها وتطويرها حتى تواكب الرؤية، وقد أوضحت الكثير من الدراسات أن استخدام هذه التقنيات لا يزال تحت المسـتوى المطلوب، كدراسـة الباز (٢٠١٤) والتي بينت أن هناك معايير يجب توافرها لكفاءة الأنظمة الإلكترونية، أيضا دراسة الثابت والحميلي (٢٠١٧) والتي ترى أنه لابد من توافر البنية التحتية لتقنية المعلومات في المؤسـسـات التعليمية، كما أن الحربي (٢٠١٧) بين أن العلاقة بين برامج الذكاء الاصـطناعي وبين برامج الموهوبين كانت متوسـطة، وبناء على

ما سبق جاءت هذه الدراسة للتعرف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أسئلة الدراسة

١- ما واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية من وجهة نظر القادة والإداريين في العمادة؟.

٢-ما المتطلبات اللازمة لتطوير عمادة الموارد البشرية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر القادة والإداريين في العمادة؟.

٣-ما الصعوبات التي تواجه العمادة عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية، وكذلك التعرف على المتطلبات اللازمة لتطوير العمادة، ومعرفة الصعوبات التي تواجه العمادة عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: أهمية الدور الذي تقوم به عمادة الموارد البشرية في الجامعة، من خلال تطوير رأس المال البشري لأداء الأعمال بكفاءة وفعالية، أيضاً أهمية الذكاء الاصطناعي في حل الكثير من المشكلات التي تواجه الموظفين عند أدائهم لعملهم.

-الأهمية التطبيقية: مساهمة الأنظمة الذكية في المجالات التي يصنع بها القرار بعيداً عن التحيز، وكذلك إمكانية استخدام هذه التطبيقات في الميادين التي تتسم بالتعقيد، والتي تحتاج إلى تركيز عقلي وحضور ذهني.

من المؤمل أن تساهم هذه الدراسة في إعطاء المسؤولين عن عمادة الموارد البشرية نتائج عن مدى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز الأعمال.

حدود الدراسة

-الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على معرفة واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية من خلال الأبعاد التالية: (التطوير، الاختيار والتعيين، خدمة الموظف، أداء الموظف)، كما تقتصر على معرفة متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وكذلك معرفة الصعوبات.

الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الجامعي١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة

الذكاء الاصطناعي اصطلاحاً: عرفه القاضي (٢٠١٠) بأنه: جزء من علوم الحاسب يهدف إلى تصميم أنظمة ذكية تعطي نفس الخصائص التي نعرفها بالذكاء في السلوك الإنساني(١٦).

إجرائياً: هي الأنظمة التي تحاكي القدرات البشرية، وتعمل على تطوير عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

التطوير: هو "مجموعة من النشاطات والإجراءات، والبرامج التي تهدف إلى تأهيل وتنمية الموظفين بطريقة تسهم في تحسين أدائهم الحالي والمستقبلي". (الثابت، ٢٠١٧، ٣٣).

إجرائياً: تطوير مهارات ومعارف جميع موظفي عمادة الموارد البشرية بما يضمن تحسين الأداء، وتحقيق أهداف الجامعة.

الاختيار والتعيين: عرفها المغربي (٢٠١٦) بأنها: "العمليات التي تقوم بها المؤسسة لانتقاء أفضل المتقدمين للوظيفة، وفق معايير الاختيار التي تحددها المؤسسة (٥٧).

إجرائياً: هي العمليات التي تقوم بها عمادة الموارد البشـــرية من اختيار وتعيين وفق متطلبات وشروط الوظيفة، ومهارات المتقدمين.

خدمة الموظف: هي جميع الخدمات التي تقدم للموظف من برامج الأمن والســـلامة، وبناء علاقات مرنة مع الموظفين، وتصـــميم قنوات اتصـــال مفتوحة داخل المؤســـســـة (الباز،٢٠١٤، ١٨).

إجرائياً: هي الخدمات التي تقدمها عمادة الموارد البشـــرية لموظفيها بما يضـــمن تهيئة المناخ التنظيمي المناسب.

أداء الموظف: هو "آلية عمل مستمرة تقوم على أساس وضع أهداف وتوقعات محددة لأداء الموظفين، والتـأكـد من تحقيق الأهـداف المطلوبـة باســـتخـدام التغـذيـة الراجعة"(عبدالرحمن،٢٠١٩، ٢٧).

إجرائياً: هي الإجراءات التي تقوم بها العمادة لمعرفة مدى التقدم في أداء موظفيها، من خلال التغذية الراجعة، ووضع خطط لتطوير الأداء.

عمادة الموارد البشـــرية: هي عمادة تختص بكل ما يتعلق بالموظف، وذلك بتطبيق الأنظمة واللوائح الصـــادرة من وزارة الخدمة المدنية، وكذلك تقديم الخدمات التي يحتاجها جميع الموظفين بالدقة والسرعة الممكنة.

إجرائياً: هي الإدارات المســـؤولة عن عمليات التطوير، والاختيار والتعيين، وخدمة الموظف، وأدائه في عمله.

الإطار النظري

أ-مفهوم الذكاء الاصـــطناعي: عرفه محمود وعطيات(٢٠٠٦) بأنه: أحد علوم الحاسـب الآلي الحديثة التي تبحث عن أسـاليب برمجية متطورة للقيام بأعمال واسـتنتاجات تشابه تلك الأساليب التي تنسب لذكاء الإنسان(١٤)، كما عرفه عرنوس (٢٠٠٧) بأنه: "جزء من علم الحاســبات يهتم بأنظمة الحاســوب الذكية، والتي تمتلك خصـــائص مرتبطة

بالذكاء واتخاذ القرار والمشابهة لدرجة ما للسلوك البشري فيما يخص اللغات، التعلم، التفكير، حل المشاكل"(٩).

ب-الخصائص العامة للذكاء الاصطناعي: القدرة على التفكير والإدراك، وعلى اكتساب المعرفة، وعلى التعلم والفهم من الخبرات السابقة، وكذلك القدرة على الاستجابة السريعة للمواقف والظروف الجديدة، والتعامل مع الحالات الصعبة والمعقدة والبيانات الغير مكتملة، وكذلك التمثيل الرمزي، والتحديث وتعديل القرارات في ضوء التغير في البيئة الخارجية (صالح،٢٠٠٩، ٤٣).

ج-أسباب الاهتمام بالذكاء الاصطناعي: ذكر العلي (٢٠٠٩) بأن الاهتمام بالذكاء الاصطناعي يبرز من خلال الأسباب التالية: إنشاء قاعدة بيانات معرفية منظمة بحيث يتم تخزين المعلومات بشكل فعال، وكذلك خزن المعلومات والمعرفة المرتبطة بالذكاء الاصطناعي، إنشاء آلية لا تكون خاضعة للمشاعر البشرية، توليد وإيجاد الحلول للمشاكل المعقدة (١٩٨).

د-العلاقة بين الذكاء الإنساني والذكاء الاصطناعي: أن فهم الذكاء الاصطناعي يؤدي إلى فهم الذكاء الإنساني، حيث أن فهم الذكاء للعمليات المختلفة كالإدراك والذاكرة واللغة يؤدي إلى تحسين قدرة الباحثين في الذكاء الاصطناعي على الوصول إلى وسائل صناعية قادرة على القيام بالعمليات، كما أن تنمية بحوث الذكاء الاصطناعي تزيد من قدرة علماء النفس على فهم عمليات التفكير الإنساني.

هـ-تقنيات الذكاء الاصطناعي: هناك العديد من التقنيات ومنها: نظم الخبرة (Expert Systems) وهي برامج حاسوبية تقلد إجراءات الخبراء في حل المشاكل الصعبة، ويتم تحويل خبرات الخبراء إلى نظم الخبرة ليستفيد منها المستخدمين، ويشير (Baltzan& phillips,٢٠٠٨،٤٥) إلى أن نظم الخبرة تستخدم قاعدتها المعرفية لصنع قرارات وإنجاز مهام.

-الشبكات العصبية:(Neural Networks) يرى (kenji,٢٠١٣, ٢٥) أن الشبكات العصبية تعتمد على النظرة البسيطة للأعصاب، حيث أنها مرتبة بشكل مستويات مكونة شبكة كبيرة ويحدد وظيفة هذه الشبكة التعلم والاتصالات، كما أن الشيء الأساسي فيها هو الهيكلة المختلفة لنظام معالجة المعلومات، من خلال معالجة كمية من المعلومات غير المترابطة لحل مشاكل خاصة.

-الخوارزميات الجينية:(Genetic Algorithms) يعرفها (O'Brien, ٢٠٠٠, ٣٣٩) بأنها: عبارة عن مجموعة من التعليمات التي تتكرر لحل مشكلة، كما أنها تساعد على إنشاء حلول لمسائل خاصة باستخدام طرق متوافقة مع بيئتها، وهي مبرمجة بالطريقة التي يحل بها الإنسان المسائل.

-الإنسان الآلي: هي أجهزة تشبه الإنسان أو أجزاء منه تعمل بواسطة أجهزة الحاسوب لتنفيذ مهام محددة تحتاج إلى ذكاء الإنسان، وتستخدم بشكل كبير في المصانع كبديل عن القوة البشرية.

-الشبكة العصبية الاصطناعية: Artificial Neural Networks وهي نموذج يحاكي الشبكة العصبية الطبيعية، وتقوم بمعالجة المعلومات بأسلوب العقل البشري (الهادي، ٢٠١٤، ٧٨).

و-استخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في وظائف عمادة الموارد البشرية:

يشير (Merlin&R, ٢٠١٨) إلى مجموعة من الاستخدامات ومنها:

-إعلان الوظائف: حيث تقوم التطبيقات بمعرفة احتياجات العمادة من الوظائف المستقبلية، وإعلانها للراغبين.

-الاستقطاب: تقوم التطبيقات بالبحث عن السير الذاتية للمرشحين سواء داخل العمادة أو خارجها، ومدى تطابقهم مع معايير الوظيفة، ومن ثم توجههم بذكاء لفرق التوظيف.

-فحص المرشـــحين: حيث يتم طرح بعض الأســـئلة على المتقدمين من خلال التطبيقات، ثم يتم تحليل الإجابات مما يساعد المتخصصين على سرعة تقييمهم.

-التواصل مع المرشحين: تقوم تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالتواصل المستمر مع المرشـــحين والإجابة على اســـتفســـاراتهم حتى يتم قبولهم أو رفضـــهم، وتقوم بحفظ ملفات المرفوضين وتحديث معلوماتهم للاستفادة منهم مستقبلاً.

-المقابلة: حيث يتم إجراء مقابلة فيديو مع المرشـــح، وتحليل كلامه ونطقه ولغة جسده، والتحقق من مناسبته للوظيفة المتقدم لها.

-الاختبارات: بعد أن يتم فحص المرشـــحين يتم إحالتهم لعدد من الاختبارات، ومن خلال النتائج ومدى سـرعة المرشـحين على حل المشـكلات، وكذلك قوة الذاكرة، ومهارة التخطيط، يتم كتابة تقرير حول مدى ملاءمتهم للوظيفة (٧٨).

الدراسات السابقة

نظراً لقلة الدراسـات التي تناولت الذكاء الاصـطناعي وإدارة الموارد البشـرية وخاصـة الدراسات العربية، فقد تم الأخذ بالدراسات ذات العلاقة بالموضوع الأقرب، وقد تم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث: دراسة الباز(٢٠١٤) والتي هدفت إلى معرفة معايير كفاءة الأنظمة الإلكترونية بكليات بريدة الأهلية، وقد استخدم المنهج الاستنباطي والاستكشافي، والمقابلة لجمع المعلومات، وقد بلغ عدد العينة(٩٠) عضـواً من أعضـاء هيئة التدريس، وتوصـلت الدراسـة إلى أن النظام الإلكتروني الجديد المطبق يسـهم في مراقبة أداء العمل، والإعلان عن الوظائف الشـــاغرة، وإجراء الاختبارات للمتقدمين للوظائف الشـــاغرة، كذلك دراســـة رقيق(٢٠١٥)، فقد هدفت لمعرفة مدى اسـتخدام تطبيقات الذكاء الاصـطناعي في إدارة أنشطة المؤسسة، دراسة حالة لبعض المؤسسات، والدور الفعال الذي تلعبه هذه التطبيقات، وقد استخدمت المنهج الاستنباطي، والاستبانة أداة لجمع المعلومات، وتوصلت إلى أن هذه التطبيقات تسـاهم إلى حد كبير في تسـهيل عمليات المؤسـسـة، واتخاذ القرار في أصـعب

المهمات، كما أنها تساعد على اختصار الوقت والجهد على الموظف، كما جاءت دراسة المهنا (٢٠١٥)، لمعرفة واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارة شؤون الموظفين بجامعة الإمام، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع المعلومات، ووزعت على (٧٢) موظفاً، وكان من نتائجها أن تطبيق الإدارة الإلكترونية جاء بدرجة كبيرة، أما دراسة مصطفى(٢٠١٦)، فقد جاءت للتعرف على الدور الذي يضطلع به الذكاء الاصطناعي في عملية اتخاذ القرار، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وقد أكدت الدراسة أنه يمكن الاعتماد على الشبكات العصبية الاصطناعية في إعطاء نتائج جيدة، كما جاءت دراسة عبد الرحمن(٢٠١٩)، لمعرفة مدى تطبيق إدارة الموارد البشرية EHRM في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر القادة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، ووزعت على(٢٤٠) قائداً، وكان من نتائجها أن تطبيق الجامعات جاء بدرجة متوسطة، وأن مجال التخطيط للموارد البشرية جاء في المرتبة الأخيرة، كما جاءت دراسة لوهنر وبريوس(Lochner & Preus,٢٠١٨) والتي هدفت إلى توضيح أن أساليب التحول الرقمي ستغير أساليب التوظيف والتقييم، وقد استخدما المنهج التحليلي، وأظهرت النتائج أن استخدام الذكاء الاصطناعي في عمليات التوظيف سيجعلها أكثر فعالية، وأكثر مساءلة، ولابد من التعرف باستمرار على هذه التطبيقات، كما أن هناك مشاكل تقنية، وتكلفة مرتفعة مرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي، أما دراسة ميرلين وآر(Merlin & R,٢٠١٨) فقد هدفت إلى معرفة إمكانية الذكاء الاصطناعي بدعم وظائف الموارد البشرية، دراسة تحليلية، وتوصلت إلى أنه يمكن تحقيق أفضل النتائج في عمليات التوظيف، وإدارة الأداء، والتدريب، باستخدام هذه التطبيقات، كما يجب أعداد إستراتيجية للتبني الفعال لهذا الذكاء الاصطناعي، كما جاءت دراسة روبنسون(Robinson,٢٠١٩) لمعرفة وجهات نظر القيادات في الموارد البشرية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في كافة العمليات، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، والمقابلة أداة لجمع المعلومات، وتمت على

(١٠) من مديري الموارد البشرية، وتوصلت إلى أن استخدام هذه التطبيقات جاء بدرجة مرتفعة، وأنه من أجل النجاح المستمر لابد من التطوير الأكاديمي والمهني للموظفين، وتوافر البنية التحتية، ودعم القيادات العليا.

-التعليق على الدراسات السابقة: تتشابه هذه الدراسة مع دراسة المهنا(٢٠١٥)، ودراسة عبدالرحمن(٢٠١٩) في استخدام المنهج الوصفي، وكذلك تتشابه مع دراسة رقيق(٢٠١٥)، ودراسة المهنا(٢٠١٥)، ودراسة عبدالرحمن(٢٠١٩) في استخدام الاستبانة أداة للدراسة، كما تتشابه مع دراسة الباز(٢٠١٤)، ودراسة المهنا (٢٠١٥)، ودراسة عبدالرحمن(٢٠١٩) في تطبيقها على التعليم العالي، ولكنها تختلف مع دراسة الباز(٢٠١٤)، ودراسة رقيق(٢٠١٥)،والتي استخدمتا المنهج الاستنباطي والاستكشافي، ودراسة مصطفى(٢٠١٦)، والذي استخدم أيضاً المنهج شبه التجريبي،كذلك تختلف مع دراسة الباز(٢٠١٤)، ودراسة روبنسون(٢٠١٩)، في استخدام المقابلة كأداة لجمع المعلومات، أما دراسة لوهنر وبريوس(٢٠١٨) ودراسة ميرلين وآر(٢٠١٨)، فقد استخدمتا الدراسة التحليلية، ودراسة روبنسون استخدم المنهج النوعي.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي)؛ باعتباره المنهج العلمي الأكثر مناسبة لطبيعة الدراسة.

- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع منسوبي عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعددهم (٩٦) قائداً وموظفاً وموظفة حسب إحصائية موقع العمادة، ونظراً لصغر حجم المجتمع فقد تم استخدام أسلوب الحصر الشامل.

- أداة الدراسة:

عمدت الباحثة إلى استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ وذلك نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة على تساؤلاتها.

بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، تم بناء الأداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها النهائية من جزأين؛ الجزء الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثة جمعها من مجتمع الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط، الجزء الثاني: ويتكون من (٤٦) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور أساسية، والجدول (١) يوضح محاور الاستبانة.

جدول (١) محاور الاستبانة وعباراتها

المحور	البعد	عدد العبارات	المجموع
واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية	التطوير	٦	٢٤ عبارة
	الاختيار والتعيين	٦	
	خدمة الموظف	٦	
	أداء الموظف	٦	
المتطلبات اللازمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي	أداء العمل	٥	١٦ عبارة
	التنظيم الإداري	٥	
	البنية التحتية	٦	
الصعوبات التي تواجه العمادة عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي		٦	٦ عبارات
الاستبانة			٤٦ عبارة

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات مجتمع الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (بدرجة كبيرة جداً – بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة- بدرجة قليلة – بدرجة قليلة جداً، وجدول رقم(٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	بدرجة كبيرة جداً	٤,٢١	٥,٠٠
٢	بدرجة كبيرة	٣,٤١	٤,٢٠
٣	بدرجة متوسطة	٢,٦٤	٣,٤٠
٤	بدرجة قليلة	١,٨١	٢,٦٠
٥	بدرجة قليلة جداً	١,٠٠	١,٨٠

-صدق أداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

-الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكّمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في موضوع الدراسة، وقد طُلب منهم تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

-صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وتوضح الجداول التالية معاملات الارتباط لكل محور من المحاور بما فيها من عبارات.

الجدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الأول: (واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية)				
البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
التطوير	١	٠,٩٦٢**	٤	٠,٩٨٥**
	٢	٠,٩٨٠**	٥	٠,٩٨٩**
	٣	٠,٩٧٨**	٦	٠,٩٧٢**
الاختيار والتعيين	١	٠,٩٨٧**	٤	٠,٩٨٥**
	٢	٠,٩٧٨**	٥	٠,٩٨٦**
	٣	٠,٩٧٤**	٦	٠,٩٧٥**
خدمة الموظف	١	٠,٩٤٨**	٤	٠,٩١٩**
	٢	٠,٩٩٠**	٥	٠,٩٩٠**
	٣	٠,٩٨٠**	٦	٠,٩٧٧**
أداء الموظف	١	٠,٩٧٠**	٤	٠,٩٨١**
	٢	٠,٩٦٣**	٥	٠,٩٦٦**
	٣	٠,٩٧٦**	٦	٠,٩٧٨**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

الجدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثاني: (المتطلبات اللازمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي)				
البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
أداء العمل	١	٠,٩٠٨**	٤	٠,٩٥٦**
	٢	٠,٩٦٣**	٥	٠,٩٤٤**
	٣	٠,٦٦١**	–	–
التنظيم الإداري	١	٠,٩٦٠**	٤	٠,٩٨٢**
	٢	٠,٩٧٩**	٥	٠,٩٧٥**
	٣	٠,٩٤١**	–	–
البنية التحتية	١	٠,٩٨٦**	٤	٠,٩٨٧**
	٢	٠,٩٣٧**	٥	٠,٩٦٦**
	٣	٠,٩٨٥**	٦	٠,٩٦٩**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

الجدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثالث: (الصعوبات التي تواجه العمادة عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٨٣١**	٤	٠,٨١٠**
٢	٠,٩١٢**	٥	٠,٥٨٧**
٣	٠,٩٤٩**	٦	٠,٦٩٣**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

أ) ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول (٦) قيم معاملات الثبات ألفاكرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (٦) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	البعد	عدد العبارات	ثبات المحور
واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية	التطوير	٦	٠,٩٨٩٠
	الاختيار والتعيين	٦	٠,٩٩١٢
	خدمة الموظف	٦	٠,٩٨٤٦
	أداء الموظف	٦	٠,٩٨٥٦
المتطلبات اللازمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي	أداء العمل	٥	٠,٩٢٧٤
	التنظيم الإداري	٥	٠,٩٨٠٥
	البنية التحتية	٦	٠,٩٨٤٧
الصعوبات التي تواجه العمادة عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي		٦	٠,٧٩٧٠
الثبات العام		٤٦	٠,٩٩١١

- أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)،وبعد ذلك تم حساب

المقاييس الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean"؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات مجتمع الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، والمتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات مجتمع الدراسة عن المحاور الرئيسة، والانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية؟

جدول (٧) استجابات مجتمع الدراسة حول واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمادة

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	التطوير	١,٩٠	١,٠٧٣	٢
٢	الاختيار والتعيين	١,٨٥	١,٠١٦	٤
٣	خدمة الموظف	٢,٠٠	١,٠٩٤	١
٤	أداء الموظف	١,٨٩	١,٠١٩	٣
واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية		١,٩١	١,٠٤٦	–

يتضح من خلال النتائج الموضحة أن مجتمع الدراسة موافقون بدرجة قليلة على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بمتوسط (١,٩١ من ٥)، واتضح من النتائج أن أبرز الأبعاد لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية تمثلت في بُعد خدمة الموظف بمتوسط (٢,٠٠ من ٥)، يليه بُعد التطوير بمتوسط (١,٩٠ من ٥)، يليها بُعد أداء الموظف بمتوسط (١,٨٩ من ٥)، وأخيراً جاء بُعد الاختيار والتعيين بمتوسط (١,٨٥ من ٥).وفيما يلي النتائج التفصيلية:

البُعد الأول: التطوير.

جدول (٨) استجابات مجتمع الدراسة حول واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً			
٣	تصميم البرامج التدريبية وفق احتياجات الموظفين	ك	٥	٦	٩	١٦	٢٩	٢,١١	١,٢٨٨	١
		%	٧,٧	٩,٢	١٣,٨	٢٤,٦	٤٤,٦			
٦	توفير التعلم المستمر للموظفين	ك	٢	٥	١٠	٢١	٢٧	١,٩٩	١,٠٨٢	٢
		%	٣,١	٧,٧	١٥,٤	٣٢,٣	٤١,٥			
٤	تنفيذ البرامج التدريبية	ك	٣	٥	٦	١٩	٣٢	١,٨٩	١,١٤٧	٣
		%	٤,٦	٧,٧	٩,٢	٢٩,٢	٤٩,٢			
٥	معرفة أثر التدريب على الموظفين	ك	٢	٤	٨	٢٠	٣١	١,٨٦	١,٠٥٩	٤
		%	٣,١	٦,٢	١٢,٣	٣٠,٨	٤٧,٧			
٢	تقويم البرامج التدريبية المقدمة للموظفين	ك	١	٣	١٠	٢٠	٣١	١,٨٢	٠,٩٦٧	٥
		%	١,٥	٤,٦	١٥,٤	٣٠,٨	٤٧,٧			
١	تحديد الاحتياجات التدريبية للموظفين	ك	٢	٣	٧	١٥	٣٨	١,٧١	١,٠٤٢	٦
		%	٣,١	٤,٦	١٠,٨	٢٣,١	٥٨,٥			
المتوسط العام								١,٩٠	١,٠٧٣	

يتضح في الجدول أن مجتمع الدراسة موافقون بدرجة قليلة على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية فيما يتعلق ببُعد التطوير بمتوسط (١,٩٠ من ٥,٠٠)، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أنه من بالرغم من اهتمام العمادة بالتطبيقات التقنية والاستفادة منها إلا أن التطوير لازال في بداياته وقد يرجع هذا لحداثة التطبيقات، وتختلف مع نتيجة دراسة عبدالرحمن(٢٠١٩) التي جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك تختلف مع دراسة (Merlin&R,٢٠١٨) والتي أوضحت أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تحقق أفضل النتائج في عمليات التطوير، ويتضح أنهم موافقون بدرجة قليلة على خمس عبارات تتمثل في (٣، ٦، ٤، ٥، ٢) :جاءت العبارة (٣) وهي:" تصميم البرامج التدريبية وفق احتياجات الموظفين " بالمرتبة الأولى من حيث الموافقة عليها بدرجة قليلة وبمتوسط (٢,١١ من٥) ويعزى السبب في ذلك إلى اعتماد العمادة على معرفة الاحتياجات من خلال توزيع الاستبانات على الموظفين، وقد تكون حداثة هذه البرامج هي السبب في ضعف استخدامها، وتختلف مع دراسة الباز(٢٠١٤) التي أظهرت أن دور تقنية المعلومات في تنمية الموارد جاء مرتفعاً، أيضاً جاءت العبارة (٦) وهي:" توفير التعلم المستمر للموظفين " بالمرتبة الثانية وبمتوسط (١,٩٩ من ٥)، ويرجع السبب إلى اعتماد العمادة على حضور الدورات التدريبية التقليدية لموظفيها، أو اللقاءات المباشرة، وقد تكون حداثة التطبيقات، وقلة الثقة في نتائج التعلم من أسباب ضعف استخدامها، وتختلف مع نتيجة دراسة(Merlin&R ٢٠١٨) والتي أوضحت أن الذكاء الاصطناعي يحقق أفضل النتائج للتعلم الفردي، كما جاءت العبارة (٤) وهي:" تنفيذ البرامج التدريبية " بالمرتبة الثالثة وبمتوسط (١,٨٩ من ٥)، ويرجع ذلك لقلة وجود الخبراء المختصين لتنفيذ هذه البرامج، وأيضاً جاءت العبارة (٥) وهي: "معرفة أثر التدريب على الموظفين" بالمرتبة الرابعة وبمتوسط (١,٨٦ من ٥) ويعزى السبب إلى أنه عادة يتم قياس أثر التدريب على الموظف من خلال ملاحظة الرئيس دون الاعتماد على أنظمة متطورة للقياس، بسبب قلة انتشار التطبيقات،

كما جاءت العبارة (٢) وهي:" تقويم البرامج التدريبية المقدمة للموظفين" بالمرتبة الخامسة وبمتوسط (١,٨٢ من ٥)، ويرجع السبب إلى اعتماد العمادة على تقويم البرامج من خلال الاستبانات التي توزع من قبل المدربين على المتدربين، وتتفق في ذلك مع دراسة الباز(٢٠١٤) ورقيق(٢٠١٥) والتي جاءتا بدرجة قليلة، ويتضح أنهم موافقون بدرجة قليلة جداً على عبارة تتمثل في (١) وهي: "تحديد الاحتياجات التدريبية للموظفين " بمتوسط (١,٧١ من ٥) مما يعني أن العمادة لازالت تعتمد على الأسلوب التقليدي في تحديد الاحتياجات من خلال طرح برامج تدريبية طوال السنة لمن يرغب في الالتحاق بها من المنسوبين.

البُعد الثاني: الاختيار والتعيين.

جدول (٩) استجابات مجتمع الدراسة حول واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي فيما يتعلق ببُعد الاختيار والتعيين

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً			
٦	إجراء الاختبارات للمتقدمين للوظائف	ك	٣	٥	١٠	١٨	٢٩	٢,٠٠	١,١٥٩	١
		%	٤,٦	٧,٧	١٥,٤	٢٧,٧	٤٤,٦			
٥	التواصل مع المرشحين للوظائف	ك	٢	٣	٩	٢١	٣٠	١,٨٦	١,٠٢٩	٢
		%	٣,١	٤,٦	١٣,٨	٣٢,٣	٤٦,٢			
٤	إجراء المقابلات للمتقدمين	ك	٢	٥	٧	١٩	٣٢	١,٨٦	١,٠٨٨	٣
		%	٣,١	٧,٧	١٠,٨	٢٩,٢	٤٩,٢			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً			
٢	تزويد المتقدمين للوظائف بالمعلومات المهمة	ك	١	٥	٥	٢٥	٢٩	١,٨٣	٠,٩٧٧	٤
		%	١,٥	٧,٧	٧,٧	٣٨,٥	٤٤,٦			
١	تحديد متطلبات الوظائف الشاغرة	ك	٢	٣	٦	٢٣	٣١	١,٨٠	١,٠٠٣	٥
		%	٣,١	٤,٦	٩,٢	٣٥,٤	٤٧,٧			
٣	فرز المتقدمين للوظائف	ك	٢	٢	٥	٢٤	٣٢	١,٧٤	٠,٩٥٧	٦
		%	٣,١	٣,١	٧,٧	٣٦,٩	٤٩,٢			
المتوسط العام								١,٨٥	١,٠١٦	

يتضـــح في الجدول (٩) أنهم موافقون بدرجة قليلة فيما يتعلق ببُعد الاختيار والتعيين بمتوســط (١,٨٥ من ٥,٠٠)، مما يعني أن العمادة لازالت تعتمد على اختيار الموظفين إما من خلال المقابلات أو إجراء الاختبارات أو المفاضـلة بين المرشـحين، وتختلف مع دراسـة (Robinson,٢٠١٩)،والتي أوضـــحت أن تطبيقات الذكاء الاصـــطناعي لها فوائد في عملية الاختيار والتعيين، ويتضـــح أنهم موافقون بدرجة قليلة على أربعة عبارات تتمثل في (٦، ٥، ٤، ٢) : حيث جاءت العبارة (٦) وهي:" إجراء الاختبارات للمتقدمين للوظائف " بالمرتبة الأولى وبمتوســط (٢,٠٠ من ٥)، ويعزى الســبب إلى أن العمادة قد تعتمد على اختبارات ورقية، أو محوسبة، دون الاعتماد على تطبيقات الذكاء وذلك بسبب عدم إدخالها للعمادة، أو لقلة الخبرة في ذلك، وتتفق مع دراسـة مصـطفى(٢٠١٦) والتي جاءت بدرجة ضـعيفة،

كما جاءت العبارة (٥) وهي:" التواصل مع المرشحين للوظائف " بالمرتبة الثانية وبمتوسط (١,٨٦ من ٥)، ويرجع السبب إلى أن العمادة تتواصل مع المرشحين إما من خلال الرسائل أو البريد الالكتروني، أو موقع العمادة، وتختلف مع دراسة(Merlin& R٢٠١٨)، والتي جاءت بدرجة كبيرة حيث بينت أن عمليات التواصل تكون باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، كما جاءت العبارتان (٤) وهي:" إجراء المقابلات للمتقدمين " بالمرتبة الثالثة وبمتوسط (١,٨٦ من ٥)، والعبارة (٢) وهي:" تزويد المتقدمين للوظائف بالمعلومات المهمة " بالمرتبة الرابعة وبمتوسط (١,٨٣ من ٥) ويعزى السبب إلى أن المقابلات لا تزال بالصورة النمطية، وذلك حرصاً على معرفة السمات الشخصية للمتقدم، كما أن المقابلات الإلكترونية قد لا تحقق جميع المعايير، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Robinson,٢٠١٩) والتي أوضحت أنه لم يتم استخدام تطبيقات الذكاء في المقابلة، كما أنه لم يتم الاستفادة من هذه التطبيقات في تقديم المعلومات للمتقدمين لعدم قدرة النظام على ذلك، ويتضح أيضاً أنهم موافقون بدرجة قليلة جداً على عبارتين (١، ٣)هما: (١) وهي:" تحديد متطلبات الوظائف الشاغرة " بالمرتبة الخامسة وبمتوسط (١,٨٠ من ٥)، و (٣) وهي:" فرز المتقدمين للوظائف " بالمرتبة السادسة وبمتوسط (١,٧٤ من ٥)، ويرجع السبب في ذلك إلى قلة انتشار التطبيقات وعدم المعرفة بها، أو لعدم قناعة الإدارة العليا بها، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Merlin&R٢٠١٨) والتي أوضحت أن هذه التطبيقات تساعد الموارد البشرية على أتمتة العمل بشكل جيد.

البُعد الثالث: خدمة الموظف:

جدول (١٠) استجابات مجتمع الدراسة حول واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي فيما يتعلق ببُعد خدمة الموظف

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً			
١	نظام الرواتب	ك	–	١٢	٦	٢٥	٢٢	٢,١٢	١,٠٨٣	١
		%	–	١٨,٥	٩,٢	٣٨,٥	٣٣,٨			
٣	الإجازات	ك	٢	٨	١١	١٨	٢٦	٢,١١	١,١٦١	٢
		%	٣,١	١٢,٣	١٦,٩	٢٧,٧	٤٠,٠			
٢	نظام التقاعد	ك	٣	٧	١٠	١٧	٢٨	٢,٠٨	١,٢٠٣	٣
		%	٤,٦	١٠,٨	١٥,٤	٢٦,٢	٤٣,١			
٥	النقل	ك	٤	٦	٩	١٧	٢٩	٢,٠٦	١,٢٣٦	٤
		%	٦,٢	٩,٢	١٣,٨	٢٦,٢	٤٤,٦			
٦	المكافآت والحوافز	ك	٤	٥	٨	١٥	٣٣	١,٩٥	١,٢٣٠	٥
		%	٦,٢	٧,٧	١٢,٣	٢٣,١	٥٠,٨			
٤	الشكاوى والاستفسارات	ك	١	٢	٤	٢٦	٣٢	١,٦٨	٨٥٠	٦
		%	١,٥	٣,١	٦,٢	٤٠,٠	٤٩,٢			
المتوسط العام								٢,٠٠	١,٠٩٤	

يتضح في الجدول أنهم موافقون بدرجة قليلة وبمتوسط (٢,٠٠ من ٥,٠٠)، مما يعني أن العمادة لم تصل إلى مرحلة اعتماد تطبيقات الذكاء في أعمالها، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة(Lochner & Preus,٢٠١٨) والتي أوضحت أن مجال خدمة الموظف من خلال استخدام التطبيقات قد حصل على درجة كبيرة، ويتضح من النتائج أنهم موافقون بدرجة قليلة على خمسة من العبارات تتمثل في (١، ٣، ٢، ٥، ٦) كالتالي: جاءت العبارة (١) وهي:" نظام الرواتب " بالمرتبة الأولى وبمتوسط (٢,١٢ من ٥)، والعبارة (٣) وهي:" الإجازات " بالمرتبة الثانية وبمتوسط (٢,١١ من ٥)، والعبارة (٢) وهي:" نظام التقاعد " بالمرتبة الثالثة وبمتوسط (٢,٠٨ من ٥)، والعبارة (٥) وهي: " النقل " بالمرتبة الرابعة وبمتوسط

(٢,٠٦ من ٥)، كما جاءت العبارة (٦) وهي: " المكافآت والحوافز " بالمرتبة الخامسة وبمتوسط (١,٩٥ من ٥). وهذا يدل على اعتماد العمادة على بعض الأنظمة الإلكترونية في تنفيذ أعمالها والتي لا ترق إلى خصائص تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ويتضح من النتائج أنهم موافقون بدرجة قليلة جداً على عبارة واحدة تتمثل في (٤) وهي:" الشكاوى والاستفسارات " بمتوسط (١,٦٨ من ٥)؛ حيث تتم إما عن طريق الاتصال الشفهي أو الكتابي، أو عن طريق رفعها تقنياً، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الباز (٢٠١٤) والتي أوضحت أن النظام الجديد للموارد البشرية يساعد على سهولة رفع الشكاوى.

البُعد الرابع: أداء الموظف:

جدول (١١) استجابات مجتمع الدراسة حول واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي فيما يتعلق ببُعد أداء الموظف

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً			
٢	تقديم التغذية الراجعة للموظف عن أدائه	ك	٤	٥	١٣	١٩	٢٤	٢,١٧	١,١٩٣	١
		%	٦,٢	٧,٧	٢٠,٠	٢٩,٢	٣٦,٩			
٣	تحديد معايير الأداء لكل وظيفة	ك	٣	٦	٩	١٥	٣٢	١,٩٧	١,١٩٩	٢
		%	٤,٦	٩,٢	١٣,٨	٢٣,١	٤٩,٢			
٤	تحديد الأهداف المطلوب من	ك	٢	٥	٧	٢٢	٢٩	١,٩١	١,٠٧١	٣
		%	٣,١	٧,٧	١٠,٨	٣٣,٨	٤٤,٦			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً			
	الموظف تنفيذها									
٦	إخراج تقارير الأداء للموظف	ك	٢	٣	٨	٢٣	٢٩	١,٨٦	١,٠١٤	٤
		%	٣,١	٤,٦	١٢,٣	٣٥,٤	٤٤,٦			
١	تقويم أداء الموظف بشكل مستمر	ك	٢	٢	٤	٢٦	٣١	١,٧٤	٠,٩٤٠	٥
		%	٣,١	٣,١	٦,٢	٤٠,٠	٤٧,٧			
٥	متابعة أداء الموظف وفق المؤشرات المحددة مسبقاً	ك	١	٢	٥	٢٤	٣٣	١,٦٨	٠,٨٦٨	٦
		%	١,٥	٣,١	٧,٧	٣٦,٩	٥٠,٨			
المتوسط العام								١,٨٩	١,٠١٩	

يتضح في الجدول (١١) أن مجتمع الدراسة موافقون بدرجة قليلة فيما يتعلق ببُعد أداء الموظف بمتوسط (١,٨٩ من ٥,٠٠)، وتختلف هذه النتيجة عن دراسة عبدالرحمن(٢٠١٩) والتي أوضحت أن واقع تطبيق إدارة الموارد البشرية في مجال تقييم الأداء جاء بدرجة متوسطة، ويتضح أنهم موافقون بدرجة قليلة على أربع من العبارات والتي من أهمها (٢، ٣) حيث جاءت العبارة (٢) وهي:" تقديم التغذية الراجعة للموظف عن أدائه " بالمرتبة الأولى

من حيث الموافقة و بمتوسط (١,١٧ من ٥) مما يدل على أنه لازال الاعتماد على الطريقة التقليدية المباشرة من الرئيس، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عبدالرحمن(٢٠١٩)، والتي أوضحت أن التغذية الراجعة لتقييم الأداء تتم بدرجة مرتفعة، كما جاءت العبارة (٣) وهي:" تحديد معايير الأداء لكل وظيفة " بالمرتبة الثانية بمتوسط (١,٩٧ من ٥)، مما يعني أن تحديد المعايير يتم وفق ما تم اعتماده من الجامعة ووفق اللوائح التنظيمية، دون الاعتماد على تطبيقات تقنية.

السؤال الثاني: ما المتطلبات اللازمة لتطوير عمادة الموارد البشرية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟.

جدول (١٢) استجابات مجتمع الدراسة على المتطلبات اللازمة لتطوير عمادة الموارد البشرية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	أداء العمل	٤,٢٧	٠,٩٠٤	١
٢	التنظيم الإداري	٣,٩٨	١,١٤٤	٣
٣	البنية التحتية	٤,١٦	١,٠٢٩	٢
	المتطلبات اللازمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي	٤,١٤	١,٠١٩	-

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن مجتمع الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على المتطلبات وبمتوسط (٤,١٤ من ٥)، وأن أبرز المتطلبات تمثلت في بُعد أداء العمل بمتوسط (٤,٢٧ من ٥)، يليه بُعد البنية التحتية بمتوسط (٤,١٦ من ٥)،ثم بُعد التنظيم الإداري بمتوسط (٣,٩٨ من ٥).

البُعد الأول: أداء العمل:

جدول (١٣) استجابات مجتمع الدراسة حول المتطلبات اللازمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي فيما يتعلق ببُعد أداء العمل

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً			
١	اقتناع الإدارة العليا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير الإدارة	ك	٤٨	٨	٦	٣	–	٤,٥٥	٠,٨٤٨	١
		%	٧٣,٨	١٢,٣	٩,٢	٤,٦	–			
٥	الشراكة مع مؤسسات من ذوي الخبرة في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي	ك	٤١	١٤	٤	٤	٢	٤,٣٥	١,٠٥٢	٢
		%	٦٣,١	٢١,٥	٦,٢	٦,٢	٣,١			
٣	عقد الدورات التدريبية لجميع منسوبي العمادة في مجال الذكاء الاصطناعي	ك	٣٨	١٥	٧	٢	٣	٤,٢٨	١,٠٨٣	٣
		%	٥٨,٥	٢٣,١	١٠,٨	٣,١	٤,٦			
٤		ك	٢٥	٢٧	٨	٣	٢	٤,٠٨	٠,٩٨٩	٤

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً			
	مشاركة جميع منسوبي العمادة في تبني هذه التطبيقات	%	٣٨,٥	٤١,٥	١٢,٣	٤,٦	٣,١			
٢	نشر ثقافة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمادة	ك	٣٠	٢١	٦	٥	٣	٤,٠٨	١,١٣٦	٥
		%	٤٦,٢	٣٢,٣	٩,٢	٧,٧	٤,٦			
المتوسط العام								٤,٢٧	٠,٩٠٤	

يتضح في الجدول أن مجتمع الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على المتطلبات اللازمة لتطوير العمادة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي فيما يتعلق ببُعد أداء العمل بمتوسط (٤,٢٧ من ٥,٠٠)، ويتضح أنهم موافقون بدرجة كبيرة جداً على ثلاثة من المتطلبات تتمثل في العبارات (١، ٥، ٣): حيث جاءت العبارة (١) وهي: " اقتناع الإدارة العليا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير الإدارة " بالمرتبة الأولى وبمتوسط (٤,٥٥ من ٥)، حيث أن إدخال أي تطوير لابد أن يكون بدعم من الإدارة العليا حتى يكتب له النجاح، وتتفق مع دراسة (Robinson,٢٠١٩) والتي بينت أن نجاح تطبيقات الذكاء الاصطناعي لابد من دعم له من الإدارة العليا، كما جاءت العبارتان (٥) وهي: "الشراكة مع مؤسسات من ذوي الخبرة في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي " بالمرتبة الثانية وبمتوسط (٤,٣٥ من ٥)

والعبارة (٣) وهي:" عقد الدورات التدريبية لجميع منسوبي العمادة في مجال الذكاء الاصطناعي " بالمرتبة الثالثة وبمتوسط (٤,٢٨ من ٥)، وهو ما يدل على أنه لابد من التفاهم مع المؤسسات ذوات الخبرة في هذا المجال حتى يتم الاستفادة من خبراتهم وحلولهم، بالإضافة إلى عقد الدورات التدريبية لمنسوبي العمادة من أجل فهم النظام والقدرة على التعامل معه.

البُعد الثاني: التنظيم الإداري:

جدول (١٤) استجابات مجتمع الدراسة حول المتطلبات اللازمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي فيما يتعلق ببُعد التنظيم الإداري

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً			
١	إعادة هيكلة التنظيم الإداري بما يتلاءم مع التغيرات التقنية الجديدة	ك	٣٧	١٦	٦	٢	٤	٤,٢٣	١,١٤٢	١
		%	٥٦,٩	٢٤,٦	٩,٢	٣,١	٦,٢			
٢	تبني العمادة لخطة استراتيجية تسمح باستخدام تطبيقات الذكاء	ك	٣٤	١٣	١٠	٥	٣	٤,٠٨	١,١٩٠	٢
		%	٥٢,٣	٢٠,٠	١٥,٤	٧,٧	٤,٦			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً			
	الاصطناعي بكل مرونة									
٣	تغيير الأنظمة واللوائح بما يتوافق مع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	ك	٢٠	٢٨	١٢	٣	٢	٣,٩٤	٠,٩٨٢	٣
		%	٣٠,٨	٤٣,١	١٨,٥	٤,٦	٣,١			
٤	وضع رؤية لما ستكون عليه العمادة بعد استخدامها للتطبيقات	ك	٢٨	١٦	١٣	٤	٤	٣,٩٢	١,٢٠٣	٤
		%	٤٣,١	٢٤,٦	٢٠,٠	٦,٢	٦,٢			
٥	توفير ميزانية ملائمة لتبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي	ك	٢٧	١٤	١٠	٧	٧	٣,٧٢	١,٣٨٦	٥
		%	٤١,٥	٢١,٥	١٥,٤	١٠,٨	١٠,٨			
المتوسط العام								٣,٩٨	١,١٤٤	

يتضـــح في الجدول أن مجتمع الدراســـة موافقون بدرجة كبيرة فيما يتعلق ببُعد التنظيم الإداري بمتوسـط (٣,٩٨ من ٥,٠٠)، ويتضـح أنهم موافقون بدرجة كبيرة جداً على واحدة

من المتطلبات تتمثل في العبارة (١) وهي: " إعادة هيكلة التنظيم الإداري بما يتلاءم مع التغيرات التقنية الجديدة " بمتوسط (٤,٢٣ من ٥)، وهذا يدل على أنه لابد من إجراء تغيير جذري في الهيكل وما يتطلبه من إلغاء بعض الوظائف، واستحداث وظائف جديدة تتناسب مع هذا التطور، ويتوافق مع ما ذكرته النماذج العالمية وهي نموذج Entelo, وIBM وغيرها، والتي أكدت بضرورة تغيير الهيكل التنظيمي ليتناسب مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي، كما يتضح أنهم موافقون بدرجة كبيرة على أربعة من المتطلبات تتمثل في العبارات (٢، ٣، ٤، ٥)، حيث جاءت العبارة (٢) وهي: "تبني العمادة لخطة إستراتيجية تسمح باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بكل مرونة" بالمرتبة الثانية وبمتوسط (٤,٠٨ من ٥)، وجاءت العبارة (٣) وهي: "تغيير الأنظمة واللوائح بما يتوافق مع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي" بالمرتبة الثالثة بمتوسط (٣,٩٤ من ٥)، كما جاءت العبارة (٤) وهي:" وضع رؤية لما ستكون عليه العمادة بعد استخدامها للتطبيقات " بالمرتبة الرابعة بمتوسط (٣,٩٢ من ٥)، والعبارة (٥) وهي:" توفير ميزانية ملائمة لتبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي" بالمرتبة الخامسة بمتوسط (٣,٧٢ من ٥)، وهذه النتائج جميعها تدل على أن تغيير الهيكل التنظيمي لابد أن يتبعه تغيير في الأنظمة ليتوافق مع الوضع الجديد، بالإضافة إلى وضع إستراتيجية للعمادة والتنبؤ بمستقبلها عند استخدام التطبيقات بما يضمن النجاح في تحقيق رؤيتها وما تأمل تحقيقه في المستقبل، ولن يتم ذلك إلا بتوفير الدعم المادي لهذه التطبيقات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Lochner& Preub,٢٠١٨)، والتي بينت أن الذكاء الاصطناعي يتطلب رؤية جديدة تكون مصدر تشجيع للموظفين لإنجاز عملهم.

البُعد الثالث: البنية التحتية:

جدول (١٥) استجابات مجتمع الدراسة حول المتطلبات اللازمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي فيما يتعلق ببُعد البنية التحتية

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً			
٢	اختيار تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتي تتسم بسهولة الاستخدام	ك	٤٥	١٣	٣	٤	–	٤,٥٢	٠,٨٥٠	١
		%	٦٩,٢	٢٠,٠	٤,٦	٦,٢	–			
٥	اختيار تطبيقات الذكاء الاصطناعي الأكثر ملاءمة لعمادة الموارد البشرية	ك	٣٥	١٨	٨	٤	–	٤,٢٩	٠,٩١٤	٢
		%	٥٣,٨	٢٧,٧	١٢,٣	٦,٢	–			
٦	توفير البيانات والمعلومات لكل وظيفة وبدقة عالية	ك	٢٩	١٨	١٣	٥	–	٤,٠٩	٠,٩٨٠	٣
		%	٤٤,٦	٢٧,٧	٢٠,٠	٧,٧	–			
١	تبديل الأنظمة القديمة	ك	٣١	١٧	٩	٥	٣	٤,٠٥	١,١٦٥	٤
		%	٤٧,٧	٢٦,٢	١٣,٨	٧,٧	٤,٦			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً			
	بنظام البنية التحتية الرقمية الخاصة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي									
٣	التحديث المستمر لكافة تطبيقات الذكاء الاصطناعي	ك	٢٩	٢٠	٩	٣	٤	٤,٠٣	١,١٥٩	٥
		%	٤٤,٦	٣٠,٨	١٣,٨	٤,٦	٦,٢			
٤		ك	٣٢	١٤	٨	٧	٤	٣,٩٧	١,٢٧٤	٦
		%	٤٩,٢	٢١,٥	١٢,٣	١٠,٨	٦,٢			
المتوسط العام								٤,١٦	١,٠٢٩	

يتضح في الجدول أن مجتمع الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على المتطلبات اللازمة فيما يتعلق ببُعد البنية التحتية بمتوسط (٤,١٦ من ٥,٠٠)، حيث أن استخدام هذه التطبيقات تتطلب بنية تحتية قادرة على تشغيل مثل هذه التطبيقات، وتتفق مع دراسة الباز(٢٠١٤)، ودراسة عبدالرحمن(٢٠١٩)،ودراسة الثابت والحميلي (٢٠١٧)في ذلك، كما أنهم موافقون بدرجة كبيرة جداً على اثنتين من المتطلبات تتمثلان في العبارتين (٢،٥) حيث جاءت العبارة (٢) وهي:" اختيار تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتي تتسم بسهولة الاستخدام " بالمرتبة الأولى وبمتوسط (٤,٥٢ من ٥)، والعبارة (٥) وهي: "اختيار تطبيقات الذكاء

الاصطناعي الأكثر ملاءمة لعمادة الموارد البشرية" بالمرتبة الثانية وبمتوسط (٤,٢٩ من ٥)، مما يعني أنه لابد أن تكون التطبيقات سهلة يستطيع الجميع التعامل معها دون الحاجة إلى دورات مكثفة، كما أن السهولة تشجع على سرعة استخدامها، وهو ما أكدت عليه النماذج العالمية من ضرورة أن تكون التطبيقات سهلة الاستخدام، بالإضافة إلى أن تكون هذه التطبيقات ملائمة لعمل العمادة، وطبيعة العمل بها، وأنظمتها، وأهدافها، ورؤيتها، وتتوافق هذه النتيجة مع ما ذكرته النماذج العالمية من ضرورة أن تكون التطبيقات تتلاءم مع احتياجات الموارد البشرية.

السؤال الثالث: ما الصعوبات التي تواجه العمادة عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟.

جدول (١٦) استجابات مجتمع الدراسة حول الصعوبات التي تواجه العمادة عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً			
٥	قلة الكوادر المؤهلة للتعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل العمادة	ك	٤٥	١٤	٦	–	–	٤,٦٠	٠,٦٥٧	١
		%	٦٩,٢	٢١,٥	٩,٢	–	–			
٦	عدم وجود فريق من خبراء الذكاء	ك	٤٤	١٢	٥	٤	–	٤,٤٨	٠,٨٨٦	٢
		%	٦٧,٧	١٨,٥	٧,٧	٦,٢	–			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً			
	الاصطناعي داخل العمادة بشكل دائم									
٤	مقاومة التغيير وإدخال تطبيقات الذكاء الاصطناعي من قبل الموظفين	ك	٤٣	١٢	٧	٣	–	٤,٤٦	٠,٨٦٧	٣
		%	٦٦,٢	١٨,٥	١٠,٨	٤,٦	–			
١	قلة الخبراء في مجال الذكاء الاصطناعي وعلم البيانات بشكل عام	ك	٤١	١٣	٥	٤	٢	٤,٣٤	١,٠٦٥	٤
		%	٦٣,١	٢٠,٠	٧,٧	٦,٢	٣,١			
٣	قلة البيانات الدقيقة والصحيحة لتحقيق متطلبات تطبيقات الذكاء الاصطناعي	ك	٢٥	٢٩	٦	٣	٢	٤,١١	٠,٩٧٠	٥
		%	٣٨,٥	٤٤,٦	٩,٢	٤,٦	٣,١			
٢		ك	٢٠	٣٥	٤	٣	٣	٤,٠٢	٠,٩٩٢	٦

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً			
	عدم اقتناع القيادات العليا بأهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير عمادة الموارد البشرية	%	٣٠,٨	٥٣,٨	٦,٢	٤,٦	٤,٦			
	المتوسط العام							٤,٣٣	٠,٦٤٥	

يتضح في الجدول أنهم موافقون بدرجة كبيرة جداً على الصعوبات التي تواجه العمادة عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمتوسط (٤,٣٣ من ٥,٠٠)، وهو ما ستوضحه العبارات التالية؛ حيث أنهم موافقون بدرجة كبيرة جداً على أربعة من الصعوبات تتمثل في العبارات (٥ ، ٦ ، ٤ ، ١) حيث جاءت العبارة (٥) وهي: "قلة الكوادر المؤهلة للتعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل العمادة" بالمرتبة الأولى وبمتوسط (٤,٦٠ من ٥)، والعبارة (٦) وهي: "عدم وجود فريق من خبراء الذكاء الاصطناعي داخل العمادة بشكل دائم" بالمرتبة الثانية وبمتوسط (٤,٤٨ من ٥)،كما جاءت العبارة (٤) وهي:" مقاومة التغيير وإدخال تطبيقات الذكاء الاصطناعي من قبل الموظفين" بالمرتبة الثالثة وبمتوسط (٤,٤٦ من ٥)، والعبارة (١) وهي: "قلة الخبراء في مجال الذكاء الاصطناعي وعلم البيانات بشكل عام" بالمرتبة الرابعة وبمتوسط (٤,٣٤ من ٥)، وهذا يدل على ضرورة توفر فريق من الخبراء بشكل دائم داخل العمادة حتى يتمكن جميع منسوبي العمادة من فهم واستيعاب هذه التطبيقات،

وإيجاد حلول عند حدوث المشكلات، بالإضافة إلى عقد الدورات التدريبية للجميع حتى يتم القضاء على المقاومة المتوقع حدوثها عند البعض.

أبرز نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج ومن أبرزها:

-أن مجتمع الدراسة موافقون بدرجة قليلة على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بمتوسط حسابي (١,٩١ من ٥)، وأن أبرز الأبعاد تمثلت في بُعد خدمة الموظف بمتوسط (٢,٠٠ من ٥)، يليه بُعد التطوير بمتوسط (١,٩٠ من ٥)، ثم بُعد أداء الموظف بمتوسط (١,٨٩ من ٥)، وأخيراً جاء بُعد الاختيار والتعيين بمتوسط (١,٨٥ من ٥).

-أن مجتمع الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على المتطلبات اللازمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي بمتوسط (٤,١٤ من ٥)، وأن أبرز المتطلبات تمثلت في بُعد أداء العمل بمتوسط (٤,٢٧ من ٥)، يليه بُعد البنية التحتية بمتوسط (٤,١٦ من ٥)، وأخيراً جاء بُعد التنظيم الإداري بمتوسط (٣,٩٨ من ٥).

-مجتمع الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على الصعوبات التي تواجه العمادة عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمتوسط(٤,٣٣من ٥).

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها فإن الدراسة توصي بما يلي:

-ضرورة إدخال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في جميع وظائف عمادة الموارد البشرية ومنها عملية الاختيار والتعيين، والرواتب، والمكافآت، والإجازات، وعدم الاعتماد على الطرق التقليدية.

-توفير الكوادر المؤهلة للتعامل مع تطبيقات الذكاء الاصـطناعي داخل عمادة الموارد البشرية من خلال إقامة الدورات التدريبية المستمرة وفق احتياجات الموظفين.

-ضـرورة وجود فريق من خبراء الذكاء الاصـطناعي داخل العمادة بشـكل دائم من خلال التعاقد مع الشركات المتميزة حتى يتم إكساب المعرفة لمنسوبي العمادة وتأهيلهم للعمل بالتطبيقات الذكية.

-العمـل على الحـد من مقـاومـة التغيير من قبـل الموظفين من خلال عقـد الـدورات التدريبية لهم، ونشر ثقافة التطوير وأهمية العمل التقني.

-اسـتقطاب الخبراء في مجال الذكاء الاصـطناعي وعلم البيانات بشـكل عام من المؤسسات أو الشركات العاملة في هذا المجال.

مقترحات للدراسات المستقبلية

- إجراء دراسـات مسـتقبلية حول الصـعوبات التي تواجه عمادة الموارد البشـرية عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات الأخرى.

-إجراء دراسات مستقبلية حول أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي على أداء عمل عمادة الموارد البشرية.

-إجراء دراسـة مسـتقبلية حول تصـميم برنامج تدريبي باسـتخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير مهارات موظفي عمادة الموارد البشرية.

المراجع

- **المراجع العربية:**

آل سعود، سارة.(٢٠١٧).التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في الدراسات الاجتماعية. مجلة سلوك٣، ٣، ١٣٣-١٦٣.

الباز، حسن.(٢٠١٤).معايير كفاءة الأنظمة الالكترونية لإدارة الموارد البشرية: دراسة تطبيقية على كلية العلوم الإدارية والإنسانية بكليات بريدة الأهلية. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، ٥(٣) ٣٠١ -٣٣٧.

الثابت، أحمد، الجميلي، أحمد.(٢٠١٧). استخدام البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات وأثرها على أداء الموارد البشرية في الجامعات الحكومية، دراسة ميدانية في جامعة ديالي. مجلة دراسات محاسبية ومالية. ١٢، (٣٨)، ٢٣٦ -٢٦٣.

الحربي، ابتسام.(٢٠١٩). توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في الدعوة إلى الله، (رسالة ماجستير) غير منشورة، المعهد العالي للدعوة والاحتساب، قسم الدعوة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الحربي، فواز.(٢٠١٧).درجة الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالعزلة وحب الاستطلاع لدى الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية، (رسالة ماجستير) غير منشورة، جامعة البلقاء، الأردن..

الخفاف، مها، العتيبي، غسان.(٢٠١٢). المدخل إلى نظم المعلومات الإدارية،عمان: دار وائل للنشر.

رقيق، أصالة.(٢٠١٥).استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة أنشطة المؤسسة-دراسة حالة مجموعة من المؤسسات الاقتصادية،(دراسة ماجستير)غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة أم البواقي، الجزائر.

صـــالح، فاتن.(٢٠٠٨).أثر تطبيق الذكاء الاصـــطناعي والذكاء العاطفي على جودة اتخاذ القرارات.(رســـالة ماجستير) غير منشورة، كلية الأعمال، قسم إدارة أعمال، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.

عبدالرحمن، إيمان.(٢٠١٩). واقع تطبيق إدارة الموارد البشـــرية الإلكترونية HRM-E في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، دراســات جامعة عمار ثليجي الأغواط، ٧٦، ١١٢-١٢٩

عجام، إبراهيم.(٢٠١٨).الذكاء الاصطناعي وانعكاساته على المنظمات عالية الأداء-دراسة استطلاعية في وزارة العلوم والتكنولوجيا، مجلة الإدارة والاقتصاد، ع١١٥، ٨٨- ١٠٢.

عرنوس، بشير.(٢٠٠٧).الذكاء الاصطناعي، القاهرة، مصر:دار السحاب للنشر والتوزيع.

العلي، عبدالســـتار، قنديلجي، عامر، العمري، غســـان.(٢٠٠٩).المدخل إلى إدارة المعرفة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القاضي، زياد.(٢٠١٠).مقدمة في الذكاء الاصطناعي، عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

قمورة، ســـامية، محمد، باي، كروش، حيزية.(٢٠١٨). الذكاء الاصـــطناعي بين الواقع والمأمول، دراســـة تقنية، الملتقى الدولي "الذكاء الاصطناعي: تحد جديد للقانون"، الجزائر، ١-١٨.

محمود، ثائر، عطيات، صـــادق.(٢٠٠٦).مقدمة في الذكاء الاصـــطناعي، عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

مصـــطفى، لطيفة.(٢٠١٦). طرق اتخاذ القرار باســـتخدام الذكاء الاصـــطناعي، (أطروحة دكتوراه) غير منشـــورة، كلية العلوم الاقتصـــادية وعلوم التســـيير والعلوم التجارية، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.

المغربي، محمد.(٢٠١٦). إدارة الموارد البشرية. عمان، الأردن: دار الجنان للنشر والتوزيع.

المهنا، نوف.(٢٠١٥).واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارة شؤون الموظفين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.(رسالة ماجستير) غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض.

الهادي، محمد.(٢٠١٤). دور نظم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير البنية الأساسية المعلوماتية الوطنية، مجلة البحوث الإدارية، مصر، (٤)، ٣٢، ١٣٦- ٢١٨.

ياسين، سعد.(٢٠١٢). أساسيات نظم المعلومات الإدارية وتكنولوجيا المعلومات، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

References

- **Arabic references**:

Al Saud, Sarah. (٢٠١٧). Educational applications of artificial intelligence in social studies. Journal of Behavior ٣,٣, ١٣٣-١٦٣.

Elbaz, Hassan. (٢٠١٤). Efficiency standards of electronic systems for human resources management: an applied study on a college of Administrative and Human Sciences at Buraidah National

Colleges. The Scientific Journal of Business and Environmental Studies, ٥ (٣), ٣٠١-٣٣٧.

Al-Thabet, Ahmad, Al-Jumaili, Ahmed. (٢٠١٧). The use of information technology infrastructure and its impact on the performance of human resources in public universities, a field study at Diyaly University. Journal of Accounting and Financial Studies. ١٢, (٣٨), ٢٣٦-٢٦٣.

Al-Harbi, Ebtisam. (٢٠١٩). Using Artificial Intelligence Techniques in Call to God "Da'wa", (Unpublished Master Thesis), Higher Institute for Call to Allah "Da'wa", Department of Da'wa, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.

Al-Harbi, Fawaz. (٢٠١٧). The degree of artificial intelligence and its relationship to isolation and curiosity among gifted students in the Kingdom of Saudi Arabia, (Master thesis) unpublished, Al Balqa University, Jordan.

Al-Khafaf, Maha, Al-Otaibi, Ghassan. (٢٠١٢). Introduction to Management Information Systems, Amman: Wael Publishing House.

Rakeek, Asala. (٢٠١٥). The use of artificial intelligence applications in managing the institution activities - case study of a group of economic institutions, (Master study) unpublished, Faculty of Economic, Commercial and Management Sciences, University of Oum El Bouaghi, Algeria.

Saleh, Faten. (٢٠٠٨). The impact of application of artificial intelligence and emotional intelligence on the quality of decision- making. (Master Thesis) Unpublished, College of Business, Department of Business Administration, Middle East University for Graduate Studies.

Abdulrrahman, Iman. (٢٠١٩). The reality of application of electronic human resources management HRM-E in the official Jordanian universities from the viewpoint of academic leaders, AmmarThaleejiAlAghouat University studies, ٧٦, ١١٢- ١٢٩.

Ajam, Ibrahim. (٢٠١٨). Artificial Intelligence and its Implications on High Performance Organizations - An Exploratory Study at Ministry of Science and Technology, Journal of Administration and Economics, iss. ١١٥, ٨٨-١٠٢.

Arnous, Bashir. (٢٠٠٧). Artificial Intelligence, Cairo, Egypt: Dar Al-Sahabfor Publishing and Distribution.

Al-Ali, Abdul-Sattar, Qandilji, Amer, Al-Omari, Ghassan. (٢٠٠٩). Introduction to Knowledge Management, Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Qadhi, Ziad. (٢٠١٠). Introduction to Artificial Intelligence, Amman, Jordan: Arab Society Library.

Qamoura, Samia, Mohamed, Bey, Krouch, Hayzieh. (٢٠١٨). Artificial Intelligence between Reality and Expectation, Technical Study, International Forum "Artificial Intelligence: A New Challenge to Law", Algeria, ١-١٨.

Mahmoud, Thaer, Attiaat, Sadik. (٢٠٠٦). Introduction to Artificial Intelligence, Amman, Jordan: Arab Society Library for Publishing and Distribution.

Mustafa, Latifa. (٢٠١٦). Methods of decision making using artificial intelligence, (PhD thesis) unpublished, Faculty of Economic, Management and Commercial Sciences, Abu BakrBelkaid University, Tlemcen, Algeria.

AlMaghribi, Mohamed. (٢٠١٦). Human Resource Management.Amman, Jordan: Dar Al Jinan for Publishing and Distribution.

Al-Muhanna, Nouf. (٢٠١٥). The reality of applying the electronic management in personnel administration at the Imam Muhammad bin Saud Islamic University. (A Master Thesis) –unpublished. Imam Muhammad bin Saud Islamic University, College of Social Sciences, Riyadh.

Al-Hadi, Muhammad. (٢٠١٤). The role of artificial intelligence systems and applications in developing the national information infrastructure, Journal of Administrative Research, Egypt, (٤), ٣٢, ١٣٦-٢١٨.

Yassin, Saad. (٢٠١٢). Fundamentals of Management Information Systems and Information Technology, Jordan: Dar Al-Manahej for Publishing and Distribution.

- **المراجع الأجنبية:**

Baltzan P & Phillips A.(٢٠٠٨).cBusiness Driv lnformation Systems,McGraw-Hill/lrwin, NewYork.

Holland,J.H(١٩٩٥).Hidden order.How adaptation builds complexity,Addison Wesley,reading ٢٠١٣)."Artificial Neural Network: Architectures and (kenj,SApplications",McGraw-Hill/lrwin, New York.

Lochner, K & preus, A. (٢٠١٨). Digital Recruitment The Evolution of Assessment by Artificial lntelligence. German Hamburg:Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Merlin, R & R, Jayam.(٢٠١٨). Artificial lntelligence in Human Resource Management. lnternational Journal of Pure and Applied Mathematics, ١١٩(١٧), P١٨٩١-, ١٨٩٥

O,Brien,A,James, (٢٠٠٠)."lntroduction to lnformation Systems,Essentials for the lnternetworked Enterprise ٩/d, McGraw-Hill/lrwin lnc.

Robinson,M.(٢٠١٩). Artificial lntelligence in Hiring:Understanding Attitudes and Perspectives of HR Practitioners. (PHD Thesis) United States: ProQuest LLC.

Ronal Berger GMBH & ASCARD.(٢٠١٨). Artificial lntelligence- Astrategy for European startups. Germany, Munic:Ronal Berger GUMBH.

Tambe, P, Capelli, P & Yakubovich ,V.(٢٠١٩). Artificial intelligence in human resources management:Challenges and a Path Forward.SAGE Journals.٦١,(٤), P١٥-٤٢.

Yasir S & Ahmad K,(٢٠١٤)."Creating Business Decision Making Tool", lnformation and knowledge Management vol.٤,No.١.

التحديات التعليمية التي تواجه طلاب الجامعة الإسلامية الدوليين وسبل التغلب عليها

إعداد

د. هلال محمد الحارثي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

بالجامعة الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-005-013

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة التَّحَدِّيَات التعليمية التي تواجه الطلاب الدوليين الدّارسين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم، ومعرفة الفروق بين الطلاب في هذه التحديات من حيث: المرحلة الجامعية، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي، والإلمام باللغة العربيّة، والقارّة التي ينتمي إليها الطالب، وبناء على نتائج الدراسة تم تقديم بعض المقترحات للتغلب على هذه التحديات.

وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٠) طالبًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقيّة من الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، واستخدم الباحث استبانة الكشف عن التحديات التعليمية (إعداد الباحث)، وتتكون من (عشرة) أبعاد: نظام الدراسة، أعضاء هيئة التدريس، المقررات الدراسية، الاختبارات، الإرشاد الطلابي، النظام الإداري، الخدمات العامة، الطلاب، المكتبة الجامعية، التقنيات الإلكترونية، كما تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأساليب الإحصاء المتمثلة في: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الثبات " ألفا- كرونباخ"، واختبار (ت) للعينات المستقلة، واختبار نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson).

وأظهرت النتائج أنّ مستوى التحديات التعليمية التي يواجهها الطلاب الدوليين الدّارسين في الجامعة الإسلاميّة جاءت بدرجة مرتفعة، بنسبة مئوية بلغت (٧٥,٦١٤٢ %)، ومتوسط حسابي مقداره (٣,٧٨٠٧١)، مع وجود فروق تعزى لمتغير "التخصص" لصالح التخصصات النظرية، وفروق تعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح تقدير الـ "ممتاز"، ولم تظهر النتائج وجود فروق تعزي لمتغيرات: المرحلة الجامعية، والإلمام باللغة العربية، والقارّة التي ينتمي إليها الطالب، وتوصل الباحث إلى مجموعة من التوصيات.

الكلمات الدالة (المفتاحية): التحديات التعليمية، الطلاب الدوليون، الجامعة الإسلامية.

مقدمة

تواجه معظم أنظمة التعليم في دول العالم –حتى المتقدمة منها– العديد من الصعوبات والتحديات التي تؤثر على العملية التعليمية، وتؤثر على أداء الطلاب، وتحصيلهم الدراسيّ، ولكنها تختلف في نوعيتها ودرجة حدتها من مجتمع إلى آخر، وهذا كله قد يحد من فاعلية الجامعات والمؤسسات التعليمية المختلفة في سبيل تحقيق أهدافها.

ولا شك أنّ التعرف إلى هذه التحديات التي تواجه هذه الأنظمة التعليمية والإدارية بمستوياتها المختلفة، وكذلك المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب؛ يعد البداية الصحيحة لمعالجتها، ومن ثم تحقيق الكفاءة والفاعلية المنشودة للعملية التعليمية في هذه الجامعات (آل ناجي، ٢٠١٦، ٣٣٥).

وفي هذا الإطار تسعى المؤسسات التعليمية في جميع دول العالم إلى التطوير والإصلاح المستمر للعملية التعليمية، إلا أنه لا تزال بعض الجامعات العربية تعانى من جوانب الضعف، وعدم القدرة على تخريج طلاب قادرين على بناء مستقبل واقعي في ضوء متطلبات الواقع العملي للحياة، إضافة إلى أنّ عدم القدرة على تغيير مواقف الطلاب السلبية من الجامعة، وعدم القدرة على تنمية قدرتهم ومهاراتهم لمواجهة المشكلات التي قد تواجههم في مواقف الحياة المختلفة؛ تأتي كأحد أبرز العوامل التي تعوق فاعلية الجامعة في القيام بوظيفتها على النحو المنشود (درويش والحربي، ٢٠١٣، ١١٨).

وفي المملكة العربية السعودية يواجه التعليم الجامعي العديد من التَّحَدِّيَات التي قد تعترض تحقيق بعض أهدافه أحيانًا، وتسعى الجامعات إلى التصدي لهذه التحديات والمشكلات التي تواجه تنفيذ خططها وبرامجها، وذلك إيمانًا منها أنّ تحقيق أهدافها يرتبط بتجويد مخرجاتها، ومعالجة المشكلات المرتبطة بذلك، والتي يأتي من أهمها التحديات التعليمية التي تواجه طلابها، لا سيّما الطلاب الدوليين الوافدين للدراسة فيها؛ حيث إنّه من الطبيعي أن يواجه أي طالب مغترب انتقل للدراسة من بلد المنشأ إلى بلد جديد بعض

العقبات أو التحديات؛ وذلك نظرًا لاختلاف البيئة أو مدى الإلمام باللغة العربية أو اختلاف الثقافة أو طبيعة المجتمع بما فيه من قيم وعادات وتقاليد، إضافة إلى اختلاف المرحلة الجامعية عن مراحل التعليم العام، وما فيها من خبرات جديدة يجب على الطالب مواجهتها واجتيازها، مثل: التعرف على الأنظمة واللوائح في الجامعة، والتكيف مع المناخ الأكاديمي، واختيار التخصص الأكاديمي، واستخدام مرافق وتجهيزات الجامعة، إضافة إلى نمط الدراسة الجامعية وما تتطلبه من الاعتماد على الذات، واستخدام المهارات العقلية العليا في عملية التعلم كالتحليل، والتفكير الناقد، وكتابة البحوث والتقارير والملخصات اليومية، وهو ما يختلف عن البيئة المدرسية التي تعتمد في الغالب على الاستذكار وحل الواجبات المنزلية مع الاعتماد على المعلم كمصدر أساسيّ لعملية التعلم، وكل ذلك يشكل تحديات حقيقية تواجه الطلاب بصفة عامة، والطلاب الدوليين بصفة خاصة، لا سيّما وأنه ومنذ عصور قديمة وطلبة العلم في شتى أنحاء العالم يقصدون أرض الحرمين الشريفين ومهبط الوحي؛ لينهلوا ويتعلموا من علم العلماء، ولهذه الأسباب يفد اليوم طلاب العلم إلى جامعات المملكة العربية السعودية (السميح، ٢٠١٠، ١٧).

ومع ذلك فإنّ قبول الطلاب الوافدين من دول العالم المختلفة في التعليم الجامعي يعد من أكبر التَّحَدِّيَات التي تواجه الجامعات لا سيّما الجامعات التي تتصف بالتنوع، وبالتالي يجب أن تسعى هذه الجامعات لتفعيل مبدأ المشاركة الواسعة في النشاطات الطلابية والاجتماعية للطلاب الدوليين الوافدين من مختلف دول العالم، حتى تسهّل موضوع اندماجهم في المجتمع بصفة عامة، وعلى مسؤولي الجامعات وصانعي السياسات الجامعية أن يركزوا اهتمامهم في استثمار الطاقات والموارد المتاحة لإعداد أنظمة تعليمية تعالج هذه التحديات التي قد تواجه الطلاب، وذلك لتحقيق الرسالة التعليمية المنشودة بفاعلية وكفاءة (نيومان، كوتوريير، وسكاري، ٢٠١٠، ٢٣٦)، خاصّة مع انتشار العلم وقيام المملكة ممثلة في جامعاتها المختلفة بتوفير العديد من المنح الدراسية للطلاب الدوليين الوافدين من أبناء

الدول والأقليات الإسلامية من مختلف جنسيات وأقليات العالم، والذين يشكل طلاب قارتيّ آسيا وأفريقيا غالبيتهم؛ وذلك لأن معظم الدول الإسلامية والأقليات الإسلامية الكبيرة توجد في هاتين القارتين، حيث بدأ استقبالهم مع نشأة التعليم العالي في المملكة، ويعد العام ١٣٨١هـ بداية الانطلاقة الحقيقية لاستقبال طلاب المنح الدراسية، وذلك بعد إنشاء الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة التي تضم أكثر من نصف طلاب المنح الدراسية الدارسين في جامعات المملكة العربية السعودية؛ لأنها أنشئت من أجل خدمة أبناء العالم الإسلامي، ولأن نسبة الطلاب الدوليين الدارسين فيها يشكلون نحو ٨٥٪ من مجموع طلبتها (اليحيى، ١٩٩٥، ٩١).

وإذا ما نظرنا لأهداف الجامعات فإننا نجد أنه لم تعد هذه الجامعات مجرد مراكز أكاديمية للبحث العلمي فحسب، بل أصبحت مؤسسات ثقافية للشباب، يتم من خلالها إتاحة التواصل والتفاعل الحيوي في شتى الاتجاهات العلمية والثقافية، ومن أجل هذا ينبغي أن يكون جهدها موجهًا نحو إعداد الطلاب لتحمل المسؤولية، ومساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم، وهذا يمثل الدور الاستراتيجي للجامعة، والذي يميّزها عن باقي مؤسسات المجتمع أو المؤسسات التربوية الأخرى (الظفيري، ٢٠١٤، ٧١).

وبذلك تبرز أهمية دراسة هذه التحديات التي تواجه الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية، والوقوف على أسبابها، ومحاولة تقديم الحلول لمواجهتها، وذلك من أجل تجويد مخرجات التعلم، وتحقيق أهداف التعليم الجامعي بصفة عامة، والجامعة الإسلامية بصفة خاصة.

مشكلة الدراسة

على الرغم مما تقدمه الجامعة الإسلامية لطلاب المنح الدراسية الدوليين من رعاية أكاديمية واجتماعية وثقافية وصحية وتوجيهية شاملة؛ والتي تشمل تقديم المنحة الدراسيّة مجانًا، وتحمل تكاليف السفر، ثم ما يحصل عليه طالب المنحة الدراسية الخارجية من

مكافآت مالية، وتأمين السكن والرعاية الصحيّة لهم ولأسرهم، وتقديم الوجبات الغذائية بأسعار رمزية مخفضة، إلّا أنه من الطبيعي أن يكون لتجمع هذا العدد من الطلاب الذين ينتمون لنحو (١٥٠) جنسيّة من دول العالم المختلفة، وما ينتج عنه من تفاعل بينهم في بيئة جديدة ومختلفة عن بيئاتهم الأساسية؛ الأثر الكبير في حياتهم، وبالتالي وجود تحديات تعترض مسيرة دراستهم بالجامعة.

ومن الطبيعي أن تختلف هذه التحديات من طالب لآخر، حيث تؤدي الثقافة، والتنشئة الاجتماعية، والمرحلة الجامعية التي يدرس بها الطالب، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي، والقارّة التي ينتمي إليها الطالب، والثقافة والإلمام باللغة العربية؛ دورًا أساسيًا في القدرة على تجاوز هذه التَّحَدِّيَات، وبالتالي سرعة تحقيق التكيّف النفسيّ، والتوافق الدراسيّ، إضافة إلّا أنه ومع انتقال الطالب من المرحلة الثانوية إلى الجامعية فمن الطبيعي أن يواجه تحديات أكاديمية واجتماعية ونفسية؛ إذ أنها انعكاس لما يعيشه الفرد من ضغوط حياتية مختلفة، أو قد تكون نتيجة للتطور التقني الهائل في العصر الحالي ومحاولة مواكبة هذا التطور، بالإضافة إلى بحثه عن الأمان النفسي والوظيفي بعد الجامعة، وبالتالي تسهم هذه العوامل بشكل كبير في إحداث نوع من عدم الاستقرار، أو نوع من المشكلات التي تؤثر على المستوى الدراسي لديه (معشي، ٢٠١٣، ٢٩٤).

ومع ذلك فإن العديد من الدراسات والأبحاث تؤكد وجود العديد من المشكلات التي يواجهها الطلاب في المرحلة الجامعية، حيث تؤثر هذه التحديات على توافقهم الدراسي والنفسي وإنجازهم الأكاديمي وتحصيلهم العلمي (الصغير، ٢٠٠١؛ درويش والحربي، ٢٠١٣؛ القرني، ٢٠١٧).

وبحكم عمل الباحث في مركز الإرشاد الطلابي بالجامعة، ومن خلال اطلاعه اليومي على الحالات الإرشادية التي تتم دراستها بالمركز أو الوحدات الإرشادية في كليات ومعاهد الجامعة؛ فقد لاحظ العديد من التحديات والصعوبات التي تواجه الطلاب -خاصة

الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة-، فآثر الباحث التصدي لهذه التحديات بهذه الدراسة؛ التي تتناول الكشف عنها وتقديم الحلول لها، وذلك إسهامًا في الرقي بمستوى العمل في الجامعة؛ حيث تتناول هذه الدراسة التحديات التعليمية المتمثلة في: نظام الدراسة، وأعضاء هيئة التدريس، والمقررات الدراسية، والاختبارات، والإرشاد الطلابي، والنظام الإداري، والخدمات العامة، والطلاب، والمكتبة الجامعية، والتقنيات الإلكترونية، ومعرفة الفروق في طبيعة هذه التحديات بين الطلاب من حيث: المرحلة الجامعية، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي، والقارّة التي ينتمي إليها الطالب، والإلمام باللغة العربية، وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

- ما التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية؟

ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب على استبانة التحديات التعليمية تعزى لمتغير المرحلة الجامعية (بكالوريوس – دراسات عليا)؟.

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب على استبانة التحديات التعليمية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (نظري- علمي)؟.

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب على استبانة التحديات التعليمية تعزى لمتغير المعدل التراكمي (ممتاز- جيد جدًا- جيد فأقل)؟.

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب على استبانة التحديات التعليمية تعزى لمتغير الإلمام باللغة العربية (مُلِمّ باللغة العربية- غير مُلِمّ باللغة العربية)؟.

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب على استبانة التحديات التعليمية تعزى لمتغير القارّة التي ينتمي إليها الطالب (أفريقيا، آسيا، أوروبا) ؟.

٦. ما سبل التغلب على التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية؟.

أهداف الدراسة:

١. تحديد التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢. قياس الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تحديد التحديات التعليمية لدى الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية، والتي تعزى للمتغيرات التالية: المرحلة الجامعية، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي، والإلمام باللغة العربية، والقارّة التي ينتمي إليها الطالب.

٣. تقديم بعض المقترحات للتغلب على التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

أهمية الدراسة:

أولًا – الأهمية النظرية:

١. تستمد الدّراسة الحاليّة أهميتها من أهمية المتغيرات التي تتناولها؛ حيث يُعد مفهوم التحديات التعليمية من المفاهيم المرتبطة بحياة الطالب، كما ترتبط بالعديد من المتغيرات الديموغرافية التي تؤثر في حياة الطالب الجامعي ومسيرته التعليمية.

٢. تستمد الدّراسة أهميّتها من أهمية مجتمع الدراسة (طلاب المنح الدراسية الدوليّون)؛ حيث يشكلون غالبية طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٣. من المؤمل أن تقدم الدراسة أدلّة علميّة وبحثيّة تكشف عن طبيعة التَّحَدِّيَات التعليمية التي تواجه الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وعلاقتها ببعض المتغيرات.

٤. يؤمل من هذه الدراسة سد نقص بحثي؛ حيث لم يجد الباحث دراسة سابقة عربية أو أجنبية تناولت موضوع التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؛ الأمر الذي قد يفتح المجال لاستثارة دراسات مستقبليّة في هذا المجال.

٥. من المؤمل أن تكون هذه المحاولة من قبل الباحث ذات فائدة للباحثين في مجال التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب الدوليين الدارسين في جامعات المملكة العربية السعودية، والوطن العربي، ودافعًا للمزيد من الدراسات والأبحاث في هذا المجال.

٦. من المؤمل أن تؤدي نتائج الدراسة إلى وضع استراتيجيات وخطط لسبل التغلب على التحديات التي تواجه الطلاب، وذلك بما يخدم الخطة الاستراتيجية للجامعة، وبالتالي تحقيق أهداف الجامعة العليا، وتوجيه إمكاناتها، والحفاظ على مواردها، وجهد العاملين فيها، وهو ما يتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تحسين وتجويد مخرجات التعليم.

ثانيًا – الأهمية التطبيقية:

١. تحديد التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وعلاقتها ببعض المتغيرات.

٢. تُفيد الدراسة أصحاب القرار في الجامعة بما تقدمه من نتائج يمكن أن تمثل واحدًا من الأساسات لبناء البرامج التربوية والإرشادية للحد من أي مشكلة قد تواجه الطلاب، وتساعدهم في تفهم حاجاتهم، ودعم استقرارهم النفسيّ والأكاديمي.

٣. تزويد المكتبة العربية باستبانة –من إعداد الباحث– للكشف عن التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية، وهو ما يمكن استخدامها والإفادة منهما في الدراسات المستقبلية، مما يُعد إضافة للمكتبة العربية في مجال الدراسات التربوية بصفة عامة.

٤. تقديم بعض المقترحات للتغلب على التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعات السعودية بصفة عامة والجامعة الإسلامية بصفة خاصة، وذلك بناء على نتائج الدراسة.

حدود الدراسة:

- حدود موضوعية: التحديات التعليمية التي تواجه طلاب الجامعة الإسلامية الدوليين (نظام الدراسة، أعضاء هيئة التدريس، المقررات الدراسية، الاختبارات، الإرشاد الطلابي، النظام الإداري، الخدمات العامة، الطلاب، المكتبة الجامعية، التقنيات الإلكترونية)، وسبل التغلب عليها.
- حدود بشرية: طلاب المنح الدراسية الدوليون المقيدون في سجلات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤١هـ..
- حدود مكانية: تتمثل في كليات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وعددها عشر كليات نظرية وعلمية.
- حدود زمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤١ هـ.

مصطلحات الدراسة:

- التحديات التعليمية، وتعرّف طبقًا لأغراض الدراسة الحالية بأنها: الصعوبات والمعوقات والمشكلات التي تواجه الطلاب خلال دراستهم الجامعية، والتي يكون لها أثر في عملية تعلمهم وتوافقهم الدّراسيّ، وذلك فيما يتعلق بـ: نظام الدراسة، وأعضاء هيئة التدريس، والمقررات الدراسية، والاختبارات، والإرشاد الطلابي، والنظام الإداري، والخدمات العامة، والطلاب، والمكتبة الجامعية، والتقنيات الإلكترونية.
- الطّلاب الدّوليّون، هم: طلاب المنح الدراسية الذين حصلوا على مقاعد دراسية مخصصة لغير السعوديين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (القرني، ٢٠١٧، ١١٣).

- ويعرفهم الباحث إجرائيًا بأنهم: الطلاب الذين قدموا من بلدانهم لإكمال تعليمهم ودراستهم (الجامعية أو العليا) في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، هي: مؤسسة سعودية عالمية، تقدم العلوم الشرعية والعربية والمعارف الأخرى للطلاب من دول العالم، وتُعْنَى بالبحوث العلمية والخدمات المجتمعية المتميزة، مع التوظيف الأمثل للتقنية؛ إسهامًا في نشر رسالة الإسلام الخالدة (موقع الجامعة الإسلامية، ٢٠٢٠).

الإطار النظري والدراسات السابقة

التحديات التعليمية:

تعد التحديات التعليمية من أهم الصعوبات التي تواجه الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، حيث تؤثر على الطالب ذاته، وعلى مستوى تحصيله الدراسيّ، كما أن مستوى كفاءة المؤسسة التعليمية ذاتها تتأثر بتلك التحديات.

وأكد جودة وزايد (٢٠١٢، ١٤١) وجود عوامل لها تأثير مباشر أو غير مباشر على حدوث التحديات التي تواجه الطلاب، وتتمثل في عاملين رئيسين:

١. عوامل ذاتية تعزى للطالب نفسه: وتتمثل في نقص الخبرة وعدم المعرفة السابقة بالنظام الجامعي، ومستوى الذكاء لدى الطالب، وحالته النفسية والجسمية، وبعض الصعوبات النفسية، وعدم وضوح الهدف من الالتحاق بالجامعة، وسوء اختيار التخصص، وضعف الثقة بالنفس، وضعف المهارات الدراسية، وعدم النجاح في إدارة الوقت.

٢. عوامل تنظيمية وإدارية تعزى للمؤسسة ذاتها: وتتمثل في كثرة أعداد الطلاب، وضعف دور التوجيه والإرشاد للطلاب، وقلة النشاطات الاجتماعية بالكليات، وضعف الإمكانات المادية، أو سوء إدارتها.

أنواع التحديات التعليمية لدى الطالب الجامعي:

صنف آل ناجي (٢٠١٦، ٣٣٥) التحديات الأكاديمية إلى ثلاثة أصناف أساسية، وهي كالتالي:

١. التحديات الظّاهرة: وهذه التحديات تكون بسيطة ويستطيع الجميع رؤيتها وإدراكها وتحديدها، والتغلب عليها، مثل: الفوضى في الجامعة، أو تعطل بعض التقنيات في المعامل.

٢. التحديات الخفيّة: وهذه التحديات تكون غير واضحة المعالم، وبالتالي يصعب تحديد أبعادها، وتتطلب ضرورة النظر فيها بإمعان ودقة لإدراكها؛ حتى تتم مواجهتها بفاعلية وكفاءة، مثل: استمرار تدني نتائج تحصيل الطلاب مع وجود حوافز مناسبة لأعضاء هيئة التدريس، أو ارتفاع معدل الغياب للطلاب والعاملين في الجامعة.

٣. التحديات الكامنة: وهي تحديات ليست قائمة في الوقت الحاضر، ولكن من المحتمل أن تظهر في المستقبل، مثل: أن يكون مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس جيداً في الوقت الراهن، ولكن عدم وجود خطة لتنمية مهاراتهم قد يؤدي إلى تدني مستوى أدائهم في المستقبل.

وطبقًا لأغراض الدراسة الحالية يصنف الباحث التحديات التعليمية التي تواجه طلاب الجامعة الإسلامية الدوليين إلى:

أولًا- تحديات تتعلق بنظام الدراسة: ويقصد بها العوامل التنظيمية الإدارية، والتي تشتمل على نظام القبول والتسجيل واجراءاتها، وتطبيق أنظمة ولوائح الجامعة.

ثانيًا- تحديات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس: ويقصد بها دور عضو هيئة التدريس في العملية التعليمية وعلاقته بالطلاب، ومدى الالتزام بالنظام الإداري للجامعة.

ثالثًا- تحديات تتعلق بالمقررات الدراسية: ويقصد بها مدى قدرة المقررات الدراسية على تحقيق المعايير الدولية اللازمة.

رابعًا– تحديات تتعلق بالاختبارات: ويقصد بها مدى تطبيق المعايير لتوظيف الاختبارات لقياس مدى اكتساب الطلاب للمعارف والمهارات اللازمة.

خامسًا– تحديات تتعلق بالإرشاد الطلابي: ويقصد بها مدى ما يقدم للطالب من دعم لتحقيق هدفه من دخول الجامعة بكفاءة ويسر؛ من خلال مساعدته على التكيف مع النظام الأكاديمي، وتزويده بالمعلومات والمهارات الدراسية المختلفة التي تمكّنه من الوفاء بالتزاماته الأكاديمية بنجاح.

سادسًا– تحديات تتعلق بالنظام الإداري: ويقصد بها الإجراءات الإدارية وأنظمة ولوائح الجامعة.

سابعًا– تحديات تتعلق بالخدمات العامة: ويقصد به مدى توفير الجامعة للخدمات العامة التي يحتاجها الطلاب في حياتهم كالسكن والمواصلات والتغذية.

ثامنًا– تحديات تتعلق بالطلاب: ويقصد بها مدى التواصل والتفاعل والمشاركة والعلاقات بين طلاب الجامعة.

تاسعًا– تحديات تتعلق بالمكتبة الجامعية: ويقصد بها مدى توافر المعايير الدولية للمكتبات الجامعية، وتتناول الخدمات التي تقدمها للزوّار من طلاب الجامعة.

عاشرًا– تحديات تتعلق بالتقنيات الإلكترونية: ويقصد بها مدى تفعيل التقنيات الإلكترونية في عملية التعليم، ودورها في تحسين الأداء الأكاديمي والإداري للجامعة.

طلاب المنح الدراسية الدّوليّون:

تقدم الجامعات في المملكة العربية السعودية منحًا دراسية للطلاب الدوليين غير السعوديين؛ لإكمال دراستهم الجامعية في البكالوريوس أو الدراسات العليا، وتشمل المنحة الدراسية تأمين المقعد الدراسيّ الذي يحصل عليه الطالب غير السعودي للدراسة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (الشمراني، ٢٠١٤، ٣٠).

أنواع المنح الدراسية:

تنقسم المنح الدراسية في جامعات المملكة العربية السعودية إلى قسمين:

١. منحة داخلية: وهي المنحة الدراسية المقدمة للطلاب المقيمين في المملكة إقامة نظامية.

٢. منحة خارجية: وهي المنحة الدراسية المقدمة للطلاب غير المقيمين في المملكة. (القرني، ٢٠١٧، ١٢٠)

مزايا المنح الدراسيّة:

١. الرعاية الصحية للطالب، ولأفراد أسرته الذين يتم استقدامهم للإقامة معه.

٢. صرف مكافأة شهرين بدل تجهيز عند القدوم.

٣. صرف مكافأة ثلاثة أشهر بدل تخرج لشحن الكتب.

٤. صرف المزايا المالية التي يتمتع بها طلاب المؤسسة التعليمية الآخرين.

٥. يعامل طالب المنحة الدراسية المنتظم في معهد تعليم اللغة العربية معاملة زملائه طلاب المرحلة الجامعية في التخصصات النظرية في المزايا المالية.

٦. تأمين الوجبات الغذائية بسعر رمزي مخفض.

٧. توفير السكن، والرعاية العلمية، والاجتماعية، والثقافية، والتدريبية المناسبة.

٨. صرف تذاكر الطيران، أو تعويض الطالب بقيمتها إذا قدم على نفقته الخاصة.

رعاية طلاب المنح الدراسية أثناء الدراسة:

١. إيجاد وحدة في المؤسسة التعليمية تعنى بهم، ويقوم عليها مشرفون أكفاء.

٢. إعداد برامج لتعريفهم بالمملكة، وعلمائها، ومسؤوليها؛ للإفادة من علمهم وخبراتهم.

٣. توثيق أواصر التواصل بينهم وبين الطلاب السعوديين من خلال النشاطات الطلابية، والبرامج المشتركة.

٤. ربطهم بأعضاء هيئة التدريس، من خلال الإشراف الأكاديمي، والتوجيه والإرشاد.

٥. دعم برامج المنح الدراسية من خلال الصندوق الخيري في المؤسسة التعليمية، والذي يقوم على الإعانات والتبرعات، والهبات، والوصايا، والأوقاف، وما تخصصه المؤسسة من ميزانيتها لذلك.

٦. دعم المتميزين من طلاب المنح الدراسية وتشجيعهم ماديًّا ومعنويًّا.

٧. إتاحة الفرصة للبارزين منهم للمشاركة في وسائل الإعلام المختلفة بالمملكة.

٨. الإفادة منهم في بعض برامج الوزارات والمؤسسات الحكومية والمؤسسات الخيرية الرسمية في المملكة.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة:

أنشئت عام ١٣٨١هـ، وبدأت الدراسة فيها يوم الأحد الثاني من جمادى الآخرة لعام ١٣٨١ هـ، وتهدف إلى:

١. تبليغ رسالة الإسلام الخالدة إلى العالم عن طريق الدعوة، والتعليم الجامعي، والدراسات العليا.

٢. غرس الروح الإسلامية وتنميتها، وتعميق التدين العملي في حياة الفرد والمجتمع، المبني على إخلاص العبادة لله، واتباع رسوله صلى الله عليه وسلم.

٣. إعداد البحوث العلمية وترجمتها ونشرها وتشجيعها في مجالات العلوم الإسلامية والعربية خاصة، وسائر العلوم وفروع المعرفة الإنسانية التي يحتاج إليها المجتمع الإسلامي عامّة.

٤. تثقيف من يلتحق بها من طلاب العلم من المسلمين، وتهيئة علماء متخصصين في العلوم الإسلامية والعربية، وفقهاء في الدين متزودين بالعلوم والمعارف التي تؤهلهم للدعوة إلى الإسلام، وحل ما يعترض للمسلمين من مشكلات في شؤون دينهم ودنياهم على هدى الكتاب والسنة وعمل السلف الصالح.

٥. تجميع التراث الإسلامي والعناية بحفظه وتحقيقه ونشره.

٦. إقامة الروابط العلمية والثقافية بالجامعات والهيئات والمؤسسات العلمية في العالم وتوثيقها لخدمة الإسلام وتحقيق أهدافه.

وتضم الجامعة الإسلاميّة عددًا من الكليات التي تستقبل الطلاب الدوليين بشكل سنوي، وهي: كلية الشريعة، وكلية الدعوة وأصول الدين، وكلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية، وكلية الحديث الشريف والدراسات الإسلامية، وكلية اللغة العربية، وكلية الهندسة، وكلية الحاسب الآلي، وكلية العلوم، والسنة التحضيرية، وكلية الأنظمة والدراسات القضائية، ومعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (موقع الجامعة الإسلامية على شبكة الإنترنت، ٢٠٢٠).

الدراسات السابقة:

في هذا الجزء يتم عرض نماذج من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث، حيث تم الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت المشكلات والتحديات التي تواجه الطلاب الدوليين، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات:

هدفت دراسة الصغير (٢٠٠١) إلى تقصي العلاقة بين عدد من المتغيرات وخصائص الطلاب الوافدين في جامعة الملك سعود بالرياض، ومستوى تكيفهم الاجتماعي مع المجتمع السعودي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٩٨) طالبًا من الطلاب الوافدين الدارسين في جامعة الملك سعود بالرياض. وتوصلت النتائج إلى اختلاف الطلاب في مستوى تكيفهم الاجتماعي باختلاف خصائصهم الاجتماعية والثقافية والديموغرافية والمادية والأكاديمية، وتصدر متغير الإلمام باللغة العربية هذه العوامل في الإلمام بعادات وتقاليد المجتمع السعودي، ثم درجة العلاقة بالإداريين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ثم الحالة الاقتصادية، ثم التحصيل الدراسي، ثم العمر، ثم المدة الزمنية التي يقضيها الطالب في المملكة، ثم درجة المشاركة في الأنشطة اللاصفية، ثم عدد الأصدقاء السعوديين، وأكدت النتائج أنّ العلاقة بين هذه

المتغيرات ومستوى التكيف الاجتماعي لدى الطلاب الوافدين تتفاوت في قوة دلالتها وارتباطها وتأثيرها على المتغير التابع (مستوى التكيف الاجتماعي)، وأن مستوى التكيف الاجتماعي للطلاب الوافدين يتباين تبعًا للحالة الزواجية جاء لصالح الطلاب غير المتزوجين.

وهدفت دراسة تاسك (Tucic, ٢٠٠٨) إلى تقييم احتياجات الطلاب الدوليين الدارسين في مدينة سيدني، وكشفت عن تجاربهم في مواجهة الصعوبات والتَّحَدِّيَات التي واجههم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أداة المقابلة وهي عبارة عن أسئلة مفتوحة مع (١٤) طالبًا من مؤسسات التعليم العالي من الجامعات الحكومية والخاصة، و(تسعة) أفراد من مقدمي الخدمات في هذه الجامعات، وذلك وفق متغيرات: الجنسية، والخلفية الثقافية، والعمر، وسنوات الدراسة في مدينة سيدني. وتوصلت النتائج إلى العديد من القضايا والتَّحَدِّيَات التي تواجه الطلاب الدوليين بشكل يومي، ومنها: السكن والإقامة، والأمن، والعزلة الاجتماعية، والظروف الاقتصادية، وعدم وجود خدمات الدعم والمساعدة.

وهدفت دراسة السميح (٢٠١٠) إلى معرفة الصعوبات الإدارية والتعليمية التي تواجه طلاب المنح الدوليين الدارسين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، إضافة معرفة درجة استفادتهم من التسهيلات الإدارية والتعليمية لهم، والتوصل إلى إستراتيجية متكاملة تساعدهم في تحقيق أهدافهم، مع تقديم الحلول المقترحة للتغلب على هذه الصعوبات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق استبانة على عينة عشوائية مكونة من (١٢٥) طالب منحة دراسية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة. وتوصلت النتائج إلى ضعف فهم طلاب المنح الدراسية لأسئلة الاختبارات بسبب عدم الإلمام باللغة العربية، وتأخر خروج نتائج الاختبارات مما قد يؤجل موعد سفرهم لبلدانهم، وقلة المكافآت المالية وتأخرها، وتعقد إجراءات الاستعارة من المكتبة الجامعية في

ظل ارتفاع أسعار الكتب، ونقص المراجع في المكتبة المركزية، وتعقد إجراءات القبول في السكن الجامعي، وضعف الرعاية الصحيّة والاجتماعية.

وهدفت دراسة Drozhzhina (٢٠١٣) إلى معرفة التحديات الأكاديمية التي تواجه الطلاب الدوليين في الصين، ودور الجامعات في تهيئة المناخ المناسب لتحقيق التكيف الأكاديمي لهم، واستخدم الباحث المنهج النوعي من خلال إجراء المقابلة مع (٢٠) طالبًا. وأوضحت النتائج أن ثلاثة أنواع من التحديات تواجه الطلاب الدوليين وتؤثر في عملية التكيف الأكاديمي، وهي: التحديات الأكاديمية، والتحديات الاجتماعية والثقافية، والتحديات المتعلقة بالإلمام باللغة الصينية، وأن الجامعات الصينية تواجه هذه التحديات من خلال برامج الإرشاد الطلابي، والغمر مع الأقران، وتقديم الدعم النفسي المناسب، وذلك في سبيل مساعدة الطلاب الدوليين على التغلب على هذه التحديات.

وهدفت دراسة الدبوبي وأعمر (٢٠١٤) إلى معرفة مستوى التكيف النفسي والدراسي للطلاب الوافدين في جامعة العلوم التطبيقية بالأردن، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة على عينة عشوائية مكونة من (٢١٠) طالبًا وطالبة من مختلف التخصصات الأكاديمية والمستويات الدراسية. وأظهرت نتائج الدراسة مدى شعور الطلبة الوافدين بالغربة والقلق على مستقبلهم الأكاديمي، وشعورهم بالقلق فترة الاختبارات، مع وجود مستوى متقارب في التكيف النفسي والدراسي لدى طلبة الكليات والتطبيقية والإنسانية، وعدم وجود فروق بين الطلبة تعزى لمتغيرات: سنوات الدراسة، والجنس، والجنسية.

وهدفت دراسة الشمراني (٢٠١٤) إلى معرفة واقع وأنواع المشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة أم القرى، ومعرفة درجة وجود المشكلات الاجتماعية والثقافية والتعليمية والاقتصادية وفقًا لمتغيريّ الكلية، والسنة الدراسية، مع تقديم الحلول لها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة مطوّرة على عينة عشوائية مكونة

من (٢٨٠) طالبًا. وتوصلت النتائج إلى وجود مشكلات اجتماعية بدرجة ضعيفة، ومشكلات ثقافية بدرجة متوسطة أبرزها قلة المراجع الثقافية، وصعوبة التواصل اللفظي مع المجتمع، ووجود مشكلات تعليمية بدرجة متوسطة من أبرزها استخدام طريقة الإلقاء في شرح الدروس من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس، ومشكلات اقتصادية بدرجة متوسطة من أبرزها ضعف المكافآت المالية الشهرية، وغلاء سعر المراجع، مع وجود فروق في المشكلات الاقتصادية تعزى لمتغير نوع الدراسة في كلية الشريعة وكلية الدعوة وأصول الدين، وفروق في المشكلات التعليمية وفقًا لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الأولى.

وهدفت دراسة السعايدة، العواودة، والحديدي (٢٠١٥) إلى معرفة المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية التي تواجه الطلبة الوافدين من دول الخليج للدراسة في الجامعات الأردنية الواقعة في محافظة البلقاء (جامعة البلقاء التطبيقية، جامعة عمان الأهلية)، وكشف الفروق في مواجهة هذه المشكلات حسب بعض المتغيرات، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة تم تطويرها لغايات جمع المعلومات على عينة عشوائية مكونة من (٢٠٠) طالب خليجي من الذكور والإناث. وأظهرت النتائج أن المشكلات النفسية تحتل المرتبة الأولى عند الطلبة الخليجيين في الجامعات الأردنية، ثم المشكلات الأكاديمية، ثم الاجتماعية، وأن أبرز المشكلات الأكاديمية التي تواجههم هي عدم الارتياح والرضا عن التخصص، وأبرز المشكلات الاجتماعية هي ارتفاع أسعار المساكن للخليجيين، أما المشكلات النفسية فأبرزها الضيق والاكتئاب نتيجة الابتعاد عن الأسرة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلى الجامعة والعمر والدخل الشهري للطالب، مع وجود فروق في المشكلات النفسية والاجتماعية تعزى إلى الجامعة والعمر والدخل الشهري للطالب، وعدم وجود فروق في المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى إلى الجنس، وعدم وجود فروق في المشكلات الأكاديمية والنفسية تعزى إلى الحالة الاجتماعية، ووجود فروق في المشكلات الاجتماعية تعزى إلى الحالة الاجتماعية.

وهدفت دراسة Osman, Sayed, Ali and Hamadi (٢٠١٦) إلى تحديد التحديات التي يواجهها الطلاب الأجانب الذين يدرسون في جامعة سكاريا في تركيا، واستخدم الباحثون المنهج النوعي للبحث من خلال تطبيق أداة المقابلة المقننة، على عينة مكونة من (٣٧) من الطلاب الدوليين من مختلف البلدان المسجلين في جامعة سكاريا في تركيا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تباين في استجابات عينة الدراسة وتعزي إلى متغيرات: اللغة، السكن، البيئة التعليمية والثقافية، والأنشطة التفاعلية، وأن هذه التحديات تختلف من طالب إلى آخر، وأن تطوير الطلاب قدرات ومهارات على مواجهة هذه التحديات؛ وذلك من خلال بناء ثقافة جديدة للطلاب تعمل على احترام التباين في ثقافات الطلاب.

وهدفت دراسة (٢٠١٦) Tatiana & Andrey إلى معرفة التحديات التي تواجه الطلاب الأجانب الدوليين الدارسين في الجامعات الروسية، واستخدم الباحثان منهج البحث النوعي من خلال دراسة حالة (عشرة) طلاب أجانب من الدارسين في مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا، من طلاب جامعة "قازان" بمدينة "كيروف" الروسية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من دول مختلفة، مثل: مثل الصين، وإيران، وكازاخستان، وأوزبكستان، وطاجيكستان، وتركمانستان، وتم إجراء جلسات المقابلة ما بين مختبر أبحاث الجامعة، أو سكن الطلاب، واستغرقت كل مقابلة نحو (٧٠) دقيقة، عن طريق تسجيلها بالفيديو أو مسجل الصوت. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعات الروسية يواجهون غالبًا سلسلة من الصعوبات والتحديات الأكاديمية والاجتماعية والثقافية، كما يواجهون تحديات تتعلق بالعزلة الاجتماعية، والتكيف الثقافي.

وهدفت دراسة القرني (٢٠١٧) إلى معرفة مشكلات طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك والآليات الإجرائية لمعالجتها، وتسليط الضوء على الفروق بين الطلبة وفق متغيرات الجنس، والتخصص، والقارة التي ينتمي إليها الطالب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانتين على عينة عشوائية مكونة من (٩٦) طالبًا وطالبة من طلبة المنح

الدارسين في جامعة تبوك. وأظهرت النتائج أن متوسط تقديرات عينة الدراسة للمشكلات التي يواجهها طلاب المنح جاء بدرجة متوسطة لجميع المشكلات، وجاءت المشكلات الاقتصادية بدرجة عالية؛ نظرًا لحاجة طلاب المنح للمال، ووجود فروق لتقديرات الذكور عن تقديرات الإناث للمشكلات الكلية لصالح الذكور، ووجود فروق لتقديرات الذكور لكل من المشكلات الاجتماعية، والثقافية عن تقديرات الإناث لصالح الذكور، ووجود فروق لصالح طلاب التخصصات العلمية على التخصصات الأدبية على مستوى مشكلات الكلية، وفي المشكلات الثقافية لصالح الأقسام العلمية.

وهدفت دراسة الزغول ومطالقة (٢٠١٨) إلى معرفة التحديات التعليمية التي تواجه الأقليّات المسلمة في جمهورية ألمانيا، واقتراح سبل علاجها، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة لجميع البيانات. وجاءت أبرز نتائج الدراسة أن أهم التحديات التعليمية للأقلية المسلمة في ألمانيا، هي: تلقى الطالب المسلم المنهج الدراسي الغربي المبني على ركائز وأسس لا دينية، ونظام الدراسة المختلط، واستخدام الكتب غير الموثوق فيها في تدريس الإسلام في المعاهد والمدارس، وعدم وجود خطط موحدة لتعليم أبناء الأقلية المسلمة.

وهدفت دراسة Zafar, Kousar and Abdul Rehman (٢٠١٨) إلى تحديد التجارب الأكاديمية للطلاب الدوليين في معهد التعليم العالي في باكستان، واستخدم الباحثون منهج البحث النوعي من خلال تطبيق أداة المقابلة المقننة لاستطلاع تجارب الطلاب فيما يتعلق بالجوانب الأكاديمية، والقضايا النفسية والاجتماعية التي تواجههم على عينة متجانسة من طلاب دول الخليج الذين يدرسون في معهد لاهور بباكستان. وأظهرت النتائج أن ٧٥٪ من الطلاب يواجهون العديد من العوائق الأكاديمية في باكستان و٥٦٪ يواجهون مشكلات نفسية، مما أثر على تحصيلهم الأكاديمي، كما تتأثر علاقة المعلم بالطلاب

الدوليين بسبب ضعف التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور، مما يشعر الطلاب الدوليون بالحنين إلى الوطن، والاكتئاب، وعدم الاستقرار في غياب أسرهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة؛ يتضح أن جميع الدراسات أجمعت على أن طلاب المنح الدراسيّة أو الوافدين للدراسة في الجامعات يواجهون مشكلات تعليمية ونفسية واجتماعية متعددة، ولكن بدرجات مختلفة، وبذلك فإن الدراسة الحالية تتشابه مع الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة وتحديد الهدف والمنهج والأداة، حيث تهدف إلى بحث المشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية أو الطلاب الوافدين، وفي استخدام المنهج الوصفي، واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، لكنها تختلف عنها في اقتصار الكثير منها على مشكلات محددة تعليمية أو أكاديمية أو نفسية أو اجتماعية، بينما شملت هذه الدراسة: نظام الدراسة وأعضاء هيئة التدريس والمقررات الدراسية والاختبارات والإرشاد الطلابي والنظام الإداري والخدمات العامة والطلاب والمكتبة الجامعية والتقنيات الإلكترونية، كما اختلفت مع الدراسات في بحث علاقة هذه المشكلات مع بعض المتغيرات الديموغرافية المتمثلة في: المرحلة الجامعية، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي، والإلمام باللغة العربيّة، والقارّة التي ينتمي إليها الطالب، بينما اقتصرت بعض الدراسات على متغيرات محددة، مثل: دراسة (الصغير، ٢٠٠١): الإلمام باللغة العربية، والعلاقة بالإداريين وأعضاء هيئة التدريس، والحالة الاقتصادية، والتحصيل الدراسي، والعمر، والمدة الزمنية التي يقضيها الطالب في المملكة، والمشاركة في الأنشطة اللاصفية، وعدد الأصدقاء السعوديين، والحالة الاجتماعية، ودراسة تاسك (Tucic, ٢٠٠٨): الجنسية، والخلفية الثقافية، والعمر، وسنوات الدراسة في مدينة سيدني، ودراسة (الشمراني، ٢٠١٤): الكلية، والسنة الدراسية، ودراسة دراسة (الدبوبي وأعمر، ٢٠١٤): التخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، والجنسية،

ودراسة Osman, et. Al (٢٠١٦): اللغة، السكن، البيئة التعليمية والثقافية، والأنشطة التفاعلية، ودراسة (القرني، ٢٠١٧): الجنس، والتخصص.

واختلفت هذه الدراسة في تحديد عينة الدراسة، حيث شملت طلاب المنح الدوليين الدارسين ممن ينتمون إلى جنسيات وثقافات مختلفة، منهم الناطق بالعربية ومنهم غير الناطق بها، ويدرسون في كليات وتخصصات متعددة، في كافة المراحل الأكاديمية (بكالوريوس ودبلوم عالي وماجستير ودكتوراه)، كما تميّزت بنشوء مشكلة الدراسة من الميدان الأكاديمي من خلال عمل الباحث في مجال تدريس الطلاب الدوليين بذات الجامعة.

وإجمالًا فقد استفاد الباحث من عرضه للدراسات السابقة في إثراء وتدعيم الإطار النظري، وتبرير مشكلة الدراسة، وصياغة الأسئلة، وكذلك تحديد المنهج المستخدم، واختيار العينة، وتحديد الإجراءات، والمعالجات الإحصائية المناسبة للبيانات، وتفسير النتائج التي تم استخلاصها، كما أن الدراسات السابقة وجهت الباحث إلى العديد من المراجع المتعلقة بموضوع الدراسة.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي، الذي يرصد الظاهرة في سياقها الطبيعي.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الدوليين الدّارسين في جميع كليات الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة في الفصل الدراسي الثاني في العام الدراسي ١٤٤١هـ، المقيّدين في مرحلة البكالوريوس، والدراسات العليا (الدبلوم العالي، الماجستير، الدكتوراه)، والبالغ عددهم (٧٣٨٧) طالبًا، ويوضح الجدول (١) أعداد طلاب المنح الدراسية الدوليين المقيدون بالجامعة الإسلامية في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤١هـ، وذلك حسب إحصاءات عمادة القبول والتسجيل بالجامعة:

جدول (١): أعداد الطلاب المنح الدراسية الدوليين المقيدون بالجامعة الإسلامية في مرحلتيّ البكالوريوس والدراسات العليا، في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤١هـ:

المرحلة الأكاديمية	البكالوريوس	الدبلوم العالي	الماجستير	الدكتوراه	المجموع
العدد	٥٤١٨	٤٥	١٢١٩	٧٠٥	٧٣٨٧

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بصورة عشوائية طبقيّة من مجتمع الدراسة، وتكونت العينة من (٤٦٠) طالبًا، وتمثل ما نسبته ٦,٢٢٪ من مجتمع الدراسة، وتنوزع العينة وفقًا للجدول (٢) التالي:

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية لأداة الدراسة:

م	المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
١.	المرحلة الجامعية	بكالوريوس	٣٣٨	% ٧٣,٥
		دراسات عليا	١٢٢	% ٢٦,٥
٢.	التخصص الأكاديمي	تخصص نظري	٣٤٠	% ٧٣,٩
		تخصص علمي	١٢٠	% ٢٦,١
٣.	المعدل التراكمي	ممتاز	١٣٨	% ٣٠
		جيد جدًا	٢٢٨	% ٤٩,٥
		جيد فأقل	٩٤	% ٢٠,٥
٤.	الإلمام باللغة العربية	مُلِمّ باللغة العربية	٢٨٦	% ٦٢,١
		غير مُلِمّ باللغة العربية	١٧٤	% ٣٧,٩
٥.	القارّة التي ينتمي إليها الطالب	أفريقيا	٢٣٨	% ٥١,٧
		آسيا	١٤٠	% ٣٠,٥
		أوروبا	٨٢	% ١٧,٨

أداة الدراسة:

استبانة الكشف عن التحديات التعليمية التي تواجه الطالب الجامعي.

وصف الأداة:

استبانة للكشف عن التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية، وهي من إعداد الباحث، وتبلغ عدد فقراتها في صورتها النهائية بعد إجراء تعديلات المحكمين (٥٠) عبارة، موزعة على (عشرة) محاور، واشتمل المحور الأول على (٥) فقرات تقيس نظام الدراسة، والمحور الثاني على (٥) فقرات تقيس أعضاء هيئة التدريس، والمحور الثالث على (٥) فقرات تقيس المقررات الدراسية، والمحور الرابع على (٥)

فقرات تقيس الاختبارات، والمحور الخامس على (٥) فقرات تقيس الإرشاد الطلابي، والمحور السادس على (٥) فقرات تقيس النظام الإداري، والمحور السابع على (٥) فقرات تقيس الخدمات العامة (السكن والمواصلات والتغذية)، والمحور الثامن على (٥) فقرات تقيس الطلاب، والمحور التاسع على (٥) فقرات تقيس المكتبة الجامعية، والمحور العاشر على (٥) فقرات تقيس التقنيات الإلكترونية.

كما تشتمل الاستبانة على (خمسة) متغيرات ديموغرافية، وهي: المرحلة الجامعية (بكالوريوس– دراسات عليا)، والتخصص الأكاديمي (نظري - علمي)، والمعدل التراكمي (ممتاز، جيد جدًا، جيد فأقل)، والإلمام باللغة العربية (مُلِمّ باللغة العربية- غير مُلِمّ باللغة العربية)، والقارّة التي ينتمي إليها الطالب (أفريقيا– آسيا- أوروبا)، وقد تم اختيار هذه القارات الثلاث لأنها تمثل دول غالبية طلاب الجامعة.

بدائل الاستجابة:

يجيب الفرد عن كل فقرة في استبانة التحديات التعليمية من خلال اختيار بديل واحد من البدائل (مرتفع جدًا، مرتفع، متوسط، منخفض، منخفض جدًا)، وذلك وفقًا لمقياس "ليكرت" الخماسي.

طريقة تصحيح الأداة:

تتوزع درجات الاستبانة كالتالي: مرتفع جدًا= (خمس) درجات، مرتفع= (أربع) درجات، متوسط= (ثلاث) درجات، منخفض = (درجتان)، منخفض جدًا= (درجة واحدة)، ويستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص، بحيث تتراوح ما بين (٥٠- ٢٥٠) درجة.

صدق أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة طريقتين للتحقق من صدق عبارات الأداة، وهي:

١. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الأداة بصورتها الأولية (٥٠) عبارة على (١١) محكمًا من المتخصصين في التربية، وعلم النفس، والقياس النفسي، والإحصاء النفسي في جامعات مختلفة، وذلك للحكم على مدى وضوح الفقرات، وسلامة صياغتها، ومدى انتمائها للمحور الذي صنفت تحته، ثم التعديل بالإضافة أو الحذف وفقًا لآراء المحكمين، وقد اعتمدت نسبة موافقة (٨٠٪) فأكثر من آراء المحكمين معيارًا للإبقاء على العبارة.

٢. الاتساق الداخلي (صدق البناء أو التكوين):

قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبًا لهم خصائص مماثلة لخصائص أفراد العينة الأساسية للبحث الحالي، ثم قام الباحث بحساب كل من: معاملات ارتباط درجة كل عبارة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة، وبالدرجة الكلية للأداة، ومعاملات ارتباط درجات كل من الأبعاد المكونة للأداة بالدرجة الكلية للأداة، وكانت معاملات الارتباط على النحو التالي:

- المحور الأول (نظام الدراسة): الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (٤٨١,)، والحد الأعلى (٦٥٥,٠).
- المحور الثاني (أعضاء هيئة التدريس): الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (٥٩٧,)، والحد الأعلى (٨١٨,٠).
- المحور الثالث (المقررات الدراسية): الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (٥٣٨,٠)، والحد الأعلى (٨٥٠,٠).
- المحور الرابع (الاختبارات): الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (٤٧٢,٠)، والحد الأعلى (٨٢٠,٠).
- المحور الخامس (الإرشاد الطلابي): الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (٥٩٩,)، والحد الأعلى (٨٧١,٠).

- المحور السادس (النظام الإداري): الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (٠,٥٣٨)، والحد الأعلى (٠,٨٣٥).

- المحور السابع (الخدمات العامة): الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (٠,٤٥١)، والحد الأعلى (٠,٧٤٢).

- المحور الثامن (الطلاب): الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (٠,٥٤٢)، والحد الأعلى (٠,٨٤٣).

- المحور التاسع (المكتبة الجامعية): الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (٠,٤١٢)، والحد الأعلى (٠,٨٨٨).

- المحور العاشر (التقنيات الإلكترونية): الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (٠,٤٥٥)، والحد الأعلى (٠,٧٨٥).

- الدرجة الكليّة لأبعاد الأداة بالدرجة الكلية للأداة: الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (٠,٤٩١)، والحد الأعلى (٠,٦٨٢).

وبذلك فإن جميع فقرات محاور أداة الدراسة متسقة داخليًا مع المحور الذي تنتمي له؛ مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحاور، وعليه يتضح صدق اتساقها الداخلي، مما يشير إلى اتصافها بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

ثبات درجات أداة الدراسة:

تم استخدام طريقة معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للأداة، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبًا، وكانت النتائج وفق الجدول (٣):

جدول (٣): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد ومحاور الاستبانة:

م	المجال / محاور الاستبانة	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١.	نظام الدراسة	٥	٠,٧٩

م	المجال محاور الاستبانة	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
.٢	أعضاء هيئة التدريس	٥	٠,٩٣
.٣	المقررات الدراسية	٥	٠,٩١
.٤	الاختبارات	٥	٠,٩١
.٥	الإرشاد الطلابي	٥	٠,٩٣
.٦	النظام الإداري	٥	٠,٨٥
.٧	الخدمات العامة (السكن والمواصلات والتغذية)	٥	٠,٧٧
.٨	الطلاب	٥	٠,٩٠
.٩	المكتبة الجامعية	٥	٠,٨٥
.١٠	التقنيات الإلكترونية	٥	٠,٨٩
	الثبات الكلي للاستبانة	٥٠	٠,٩٧

يتضح من جدول (٣) أن قيم معامل الثبات لكافة محاور الاستبانة مرتفعة؛ حيث بلغت (٩٧,٠) لإجمالي فقرات الاستبانة، فيما تراوح ثبات المحاور ما بين (٧٧,٠) كحد أدني، وبين (٩٣,٠) كحد أعلى. وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، مما يعطي مؤشرًا مناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة الحالية وإمكانية إعطاء نتائج مستقرة وثابتة في حال إعادة تطبيقها في التطبيق الميداني للدراسة، وذلك بحسب مقياس "نانلي" والذي اعتمد على (٧٠,٠) كحد أدني للثبات.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- أساليب الإحصاء الوصفي المتمثلة في: النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- معامل الثبات "ألفا- كرونباخ" (Reliability Analysis Scale).
- استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-Test)؛ للكشف عن دلالة الفرق بين متغيرات الدراسة.

- استخدام اختبار نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ للكشف عن دلالة الفرق بين المجموعات.

- حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson)؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

فرضيات الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) في تحديد التحديات التعليمية لدى الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير المرحلة الجامعية (بكالوريوس – دراسات عليا).

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) في تحديد التحديات التعليمية لدى الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (نظري- علمي).

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) في تحديد التحديات التعليمية لدى الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير المعدل التراكمي (ممتاز، جيد جدًا، جيد فأقل).

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) في تحديد التحديات التعليمية لدى الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير الإلمام باللغة العربية (مُلِمّ باللغة العربية- غير مُلِمّ للغة العربية).

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) في تحديد التحديات التعليمية لدى الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير القارّة التي ينتمي إليها الطالب (أفريقيا- آسيا- أوروبا).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

الإجابة عن سؤال الدراسة الأول:

. ما التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية؟.

ـــــ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وجاءت النتائج وفق الجدول (٤).

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور التحديات التعليمية:

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
١.	نظام الدراسة	٣,٧٧	٠,٨٢٢٢	٧٥,٤ %	٦
٢.	أعضاء هيئة التدريس	٣,٩٤	٠,٨٣٨٧٩	٧٨,٨ %	٣
٣.	المقررات الدراسية	٣,٧١٩	٠,٨٧٤٢٢	٧٤,٣٨ %	٧
٤.	الاختبارات	٣,٨٥٩	٠,٨٠١٩٥	٧٧,١٨ %	٤
٥.	الإرشاد الطلابي	٣,٣٥٩	١,١٣٩٧٨	٦٧,١٨ %	١٠
٦.	النظام الإداري	٣,٦١٤٨	٠,٩١٠٢٨	٧٢,٢٩٦ %	٨
٧.	الخدمات العامة	٣,٤٢٧	٠,٩٦٥٨٦	٦٨,٥٤ %	٩
٨.	الطلاب	٣,٩٦٦١	٠,٨١٣٢٥	٧٩,٣٢٢ %	٢
٩.	المكتبة الجامعية	٤,٣٥٢٢	٠,٧١٨٣٠	٨٧,٠٤٤ %	١
١٠.	التقنيات الإلكترونية	٣,٨٠٠٠	٠,٨٥٣٠٤	٧٦ %	٥
	الدرجة الكليّة	٣,٧٨٠٧١	٠,٨٧٣٧٦٧	٧٥,٦١٤٢ %	–

يتضح من جدول (٤) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وترتيب التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية، وقد تراوح المتوسط الحسابي للتحديات التعليمية التي تواجه طلاب الجامعة الإسلامية الدوليين ما بين (٣,٣٥٩) – (٤,٣٥٢٢)، بنسبة مئوية تتراوح ما بين (٦٧,١٨ %) – (٨٧,٠٤٤ %).

وجاء في المرتبة الأولى محور "المكتبة الجامعية" بمتوسط حسابي (٤,٣٥٢٢)، ووفقًا لأوزان المتوسطات المرجحة لتفسير النتائج بحسب مقياس "ليكرت" الخماسي فإنها تعد درجة مرتفعة جدًا، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى قلة الكتب الأكاديمية والمراجع التي يحتاجها الطلاب في المكتبة الجامعية، لا سيّما المراجع الحديثة، وكذلك رغبة الطلاب في

توفير الأجواء المناسبة التي تساعدهم على القراءة والبحث في المكتبة الجامعية، ورغبتهم في تسهيل أنظمة الاستعارة منها، وإعادة الكتب إليها، وكذلك الرغبة في توسيع عدد القاعات والطاولات حتى تستوعب أعداد المرتادين والزوّار، وزيادة ساعات عمل المكتبة الجامعية.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة السميح (٢٠١٠) التي أظهرت مواجهة طلاب المنح بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض لمشكلة تعقيد إجراءات الاستعارة من المكتبة الجامعية، ونقص المراجع فيها، كما تتفق مع نتائج دراسة الشمراني (٢٠١٤) التي أظهرت وجود مشكلة لدى طلاب المنح الدراسية بجامعة أم القرى تتمثل في قلة المراجع الأكاديمية بالمكتبة الجامعية.

ثم جاء في المرتبة الثانية محور "الطلاب" بمتوسط حسابي (٣,٩٦٦١)، وهي درجة تعد مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة محور "أعضاء هيئة التدريس" بمتوسط حسابي (٣,٩٤)، وهي درجة تعد مرتفعة، ثم المرتبة الرابعة محور "الاختبارات" بمتوسط حسابي (٣,٨٥٩) وهي درجة تعد مرتفعة، ثم المرتبة الخامسة محور "التقنيات الإلكترونية" بمتوسط حسابي (٣,٨٠٠٠) وهي درجة تعد مرتفعة، ثم المرتبة السادسة محور "نظام الدراسة" بمتوسط حسابي (٣,٧٧) وهي درجة تعد مرتفعة، ثم المرتبة السابعة محور "المقررات الدراسية" بمتوسط حسابي (٣,٧١٩) وهي درجة تعد مرتفعة، ثم المرتبة الثامنة ثم محور "النظام الإداري" بمتوسط حسابي (٣,٦١٤٨) وهي درجة تعد مرتفعة، ثم المرتبة التاسعة ثم محور "الخدمات العامة" بمتوسط حسابي (٣,٤٢٧) وهي درجة تعد مرتفعة.

وجاء في المرتبة العاشرة والأخيرة محور "الإرشاد الطلابي" بمتوسط حسابي (٣,٣٥٩) وهي درجة تعد متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى جهود الإرشاد الطلابي في مساعدة الطلاب على ما التغلب على ما يعترضهم من تحديات ومشكلات، ومراعاة برامج الإرشاد الطلابي للتنوع الثقافي والعرقي بين الطلاب الدوليين في الجامعة، وذلك بما يساعدهم على التكيف مع الحياة الجامعية والمجتمع المحلي، وبالتالي تجاوز التحديات التعليمية التي تواجههم.

وجاءت الدرجة الكلية لمستوى التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب الدوليين الدراسين في الجامعة الإسلامية بمتوسط حسابي (٣,٧٨٠٧١)، ونسبة مئوية بلغت (٧٥,٦١٤٢ %)، وهي درجة تعد مرتفعة.

الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني:

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب على استبانة التحديات التعليمية تعزي لمتغير المرحلة الجامعية (بكالوريوس – دراسات عليا)؟

ـــ للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples) لاستجابات أفراد العينة على استبانة التحديات التعليمية التي تواجه طلاب المنح الدراسية الدوليين، وفقًا لمتغير المرحلة الجامعية (بكالوريوس– دراسات عليا)، وجاء النتائج وفق الجدول (٥):

جدول (٥): نتائج تحليل اختبار (ت) للتحديات التعليمية، وفقًا لمتغير المرحلة الجامعية (بكالوريوس دراسات عليا):

م	المجال	المرحلة الجامعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية
١.	نظام الدراسة	بكالوريوس	٣٣٨	٧٩٢٩,١٨	٢٣٤,٤	٤١١,٠	٥١٤,٠
		دراسات عليا	١٢٢	٠٣٢٨,١٩	٧٧٦٩,٣		
٢.	أعضاء هيئة التدريس	بكالوريوس	٣٣٨	٨١٠٧,١٩	٣٠١٢,٤	٦٦٩,٠	٢٩٢,٠
		دراسات عليا	١٢٢	٤٠٩٨,١٩	٩٠٠٣,٣		
٣.	المقررات الدراسية	بكالوريوس	٣٣٨	٨٤٦٢,١٨	٤٣٦١,٤	٤٩٨,١	٣١٠,٠
		دراسات عليا	١٢٢	٩٠١٦,١٧	١٤٢١,٤		
٤.	الاختبارات	بكالوريوس	٣٣٨	٤٣٧٩,١٩	١٢٤٣,٤	٩٤٤,٠	١٩٥,٠
		دراسات عليا	١٢٢	٩٠١٦,١٨	٦٧٧٤,٣		
٥.	الإرشاد الطلابي	بكالوريوس	٣٣٨	٠٩٥,١٧	٧٢٦,٥	٣٤٢,١	٦٤١,٠
		دراسات عليا	١٢٢	٩٦٧,١٥	٥٨٦,٥		
٦.	النظام الإداري	بكالوريوس	٣٣٨	٠٣٥٥,١٨	٧٦٧٠٧,٤	٢٣٣,٠	١٢٦,٠
		دراسات عليا	١٢٢	١٨٠٣,١٨	٩٢٦٤٤,٣		
٧.	الخدمات العامة	بكالوريوس	٣٣٨	٩٣٤٩,١٦	١١٨٩٩,٥	١٨٥,١	٠٨٦,٠
		دراسات عليا	١٢٢	٦٨٨٥,١٧	٩٠١٠٣,٣		

م	المجال	المرحلة الجامعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية
٨.	الطلاب	بكالوريوس	٣٣٨	٨١٦٦,١٩	٢١٥٤٢,٤	٠٩٢,٠	١٦٩,٠
		دراسات عليا	١٢٢	٨٦٨٩,١٩	٦٥٣٦٥,٣		
٩.	المكتبة الجامعية	بكالوريوس	٣٣٨	٦٣٣١,٢١	٨٣٣٧٩,٣	٠٣٥,١	٠٣٤,٠
		دراسات عليا	١٢٢	١١٤٨,٢٢	٨١١٢٨,٢		
١٠.	التقنيات الإلكترونية	بكالوريوس	٣٣٨	٩٢٩٠,١٨	٦٠٠١٧,٤	٤٩٦,٠	٠٠٩,٠
		دراسات عليا	١٢٢	١٩٦٧,١٩	١٨٢٣٥,٣		
	الدرجة الكلية	بكالوريوس	٣٣٨	٣٣,١٨٩	٩٩,٣٦	٢٣٦,٠	٠١٧,٠
		دراسات عليا	١٢٢	٢٦,١٨٨	٥٠,٢٧		

يتضح من بيانات الجدول (٥) أن متوسط درجات طلاب البكالوريوس بلغت قيمته (٣٣,١٨٩) بانحراف معياري (٩٩,٣٦)، وبلغ متوسط درجات طلاب الدراسات العليا (٢٦,١٨٨) بانحراف معياري (٥٠,٢٧)، وجاءت نتائج اختبار (ت) (٢٣٦,٠) بقيمة احتمالية (٠١٧,٠) وهي أقل من مستوى الدلالة (٠٥,٠)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية، والتي نصت على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى (٠٥,٠) في تحديد التحديات التعليمية لدى الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير المرحلة الجامعية (بكالوريوس – دراسات عليا)"، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم تأثر التحديات التعليمية بالمرحة الجامعية للطلاب؛ نظرًا لتشابه البيئة الأكاديمية للطلاب في جميع المراحل الأكاديمية.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الدبوبي وأعمر (٢٠١٤) التي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى التكيف النفسي والدراسي بين الطلاب الوافدين في جامعة العلوم التطبيقية بالأردن وفقًا للسنة الدراسية، وتختلف مع نتائج دراسة الصغير (٢٠٠١) التي أظهرت وجود فروق في مستوى التكيف الاجتماعي لدى طلاب المنح بجامعة الملك سعود تعزى للمدة الزمنية التي يقضيها طالب المنحة الدراسية في المملكة، ونتائج دراسة تاسك (Tucic, ٢٠٠٨) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين قدرة مواجهة الطلاب للصعوبات والتَّحَدِّيَات وعدد

سنوات الدراسة في مدينة سيدني، ونتائج دراسة الشمراني (٢٠١٤) التي أظهرت وجود فروق في المشكلات الأكاديمية لدى طلاب المنح الدراسية بجامعة أم القرى تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الأولى.

الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث:

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب على استبانة التحديات التعليمية تعزي لمتغير التخصص الأكاديمي (نظري- علمي)؟

ـــ للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples) لاستجابات طلاب الجامعة الإسلامية على استبانة التحديات التعليمية التي تواجه طلاب المنح الدراسية الدوليين، وفقًا لمتغير التخصص الأكاديمي (نظري- علمي)، وجاءت النتائج وفق الجدول (٦):

الجدول (٦): نتائج تحليل اختبار (ت) للتحديات التعليمية، وفقًا لمتغير التخصص الأكاديمي (نظري- علمي):

م	المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية
١.	نظام الدراسة	نظري	٣٤٠	٠٦٤٧,١٩	٨٠٦١٧,٣	١٥٣,١	٠١٢,٠
		علمي	١٢٠	٢٦٦٧,١٨	٨٦٠٣١,٤		
٢.	أعضاء هيئة التدريس	نظري	٣٤٠	٠٩٤١,٢٠	٦٤١٠٧,٣	٠٠٦,٢	٠٠٠,٠
		علمي	١٢٠	٦٠,١٨	٣٤٩٤٨,٥		
٣.	المقررات الدراسية	نظري	٣٤٠	٩٢٣٦,١٨	٨٩٣٥,٣	٦٤٨,١	٠٠٢,٠
		علمي	١٢٠	٦٦٧,١٧	٤٣٥٨,٥		
٤.	الاختبارات	نظري	٣٤٠	٥٥٢٩,١٩	٦٣٥٨,٣	٤٣٢,١	٠٠٧,٠
		علمي	١٢٠	٥٦٦٧,١٨	٨٧٩٥,٤		
٥.	الإرشاد الطلابي	نظري	٣٤٠	٧٥٨٨,١٦	٣٢٤٥,٥	١٤٨,٠	٠٠٤,٠
		علمي	١٢٠	٩٠,١٦	٦٩٦١,٦		
٦.	النظام الإداري	نظري	٣٤٠	٢٣٥٣,١٨	١٢٩٩٨,٤	٧٨٥,٠	٠٠٣,٠
		علمي	١٢٠	٦١٦٧,١٧	٥٩٠٨٣,٥		
٧.	الخدمات العامة	نظري	٣٤٠	٠٧٦٥,١٧	٥٤٩٥٣,٥	٢٧٩,٠	٠٤٦,٠
		علمي	١٢٠	٣٠,١٧	٥٨٥٣٩,٥		

م	المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية
٨.	الطلاب	نظري	٣٤٠	٩٠٥٩,١٩	٩٠,٣	٤٤٠,٠	٢٨٩,٠
		علمي	١٢٠	٦١٦٧,١٩	٥٣٢٧١,٤		
٩.	المكتبة الجامعية	نظري	٣٤٠	٩٥٢٩,٢١	١٩٧٢٨,٣	١٦٥,١	٠٠٦,٠
		علمي	١٢٠	٢١٦٧,٢١	٥١٣٩٨,٤		
١٠.	التقنيات الإلكترونية	نظري	٣٤٠	٩٩٤١,١٨	٠٢٨٧٤,٤	٠٣٢,٠	٠٢٦,٠
		علمي	١٢٠	٠١٦٧,١٩	٩١١٠٤,٤		
	الدرجة الكلية	نظري	٣٤٠	٥٦,١٩٠	٠١,٣٠	٩٢٠,٠	٠٠٠,٠
		علمي	١٢٠	٧٧,١٨٤	٤٢,٤٥		

يتضح من بيانات الجدول (٦) أن متوسط درجات طلاب الكليات النظرية بلغت قيمته (٥٦,١٩٠) بانحراف معياري (٠١,٣٠)، ومتوسط درجات طلاب الكليات العلمية بلغت قيمته (٧٧,١٨٤) بانحراف معياري (٤٢,٤٥)، كما جاءت نتائج اختبار (ت) (٩٢٠,٠) بقيمة احتمالية (٠٠٠,٠) وهي أقل من مستوى الدلالة (٠٥,٠)، وعليه تم رفض الفرضية الصفرية، والتي نصت على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى (٠٥,٠) في تحديد التحديات التعليمية لدى الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (نظري- علمي)"؛ حيث توجد فروق في متوسطات استجابات الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية على استبانة التحديات التعليمية في مجالات التحديات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، والمقررات الدراسية، والاختبارات، بينما لا توجد فروق في بقية المجالات الأخرى والدرجة الكلية للاستبانة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود فروق بين الطلاب تعزى للتخصص الأكاديمي (نظري- علمي)، لاختلاف التخصصات العلمية عن التخصصات النظرية واختلاف متطلباتها النظرية والعملية، ونوع الواجبات والتكليفات المطلوبة من الطلاب، وكذلك

اختلاف المقررات الدراسية والاختبارات، وطبيعة التعاون مع أعضاء هيئة التدريس، وأنواع طرائق التدريس، ومتطلبات واجباتها وتكليفاتها، وأساليب التقويم التي يستخدمونها.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الشمراني (٢٠١٤) التي أظهرت وجود فروق في المشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة أم القرى تعزى لمتغير نوع الدراسة في كلية الشريعة وكلية الدعوة وأصول الدين، ووجود فروق في المشكلات الدراسية وفقًا لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الأولى، ونتائج دراسة القرني (٢٠١٧) التي أظهرت وجود فروق بين طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك لصالح طلاب التخصصات العلمية على التخصصات الأدبية على مستوى مشكلات الكلية، وفي المشكلات الثقافية لصالح الأقسام العلمية، وتختلف مع نتائج دراسة الدبوبي وأعمر (٢٠١٤) التي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى التكيف النفسي والدراسي بين الطلاب الوافدين في جامعة العلوم التطبيقية بالأردن وفقًا للتخصص الأكاديمي.

الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع:

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب على استبانة التحديات التعليمية تعزي لمتغير المعدل التراكمي (ممتاز- جيد جدًا- جيد فأقل)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستجابات الطلاب على استبانة التحديات التعليمية التي تواجه طلاب المنح الدراسية الدوليين، وفقًا لمتغير المعدل التراكمي (ممتاز، جيد جدًا، جيد فأقل). وجاءت النتائج وفق الجدول (٧):

الجدول (٧): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتحديات التعليمية وفقًا لمتغير المعدل التراكمي (ممتاز، جيد جدًا، جيد فأقل):

م	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
١.	نظام الدراسة	بين المجموعات	٦٥٠,٢٥٣٣	٢	٥٥٠,٨٤٤	٨٠٠,١٤٢	٠٠٠,٠
		داخل المجموعات	٦١٥,١٣٣٦	٤٥٧	٩١٤,٥		
		المجموع	٢٦٥,٣٨٧٠	٤٥٩			
٢.	أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	١٥٦٥,٨٠٨	٢	٩٣٦,٥٢١	٤٧,٩١٠	٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٢٤٦٢,٠٨٨	٤٥٧	٨٩٤,١٠		
		المجموع	٤٠٢٧,٨٩٦	٤٥٩			
٣.	المقررات الدراسية	بين المجموعات	١١١١,٤٣٠	٢	٣٧٠,٤٤٧٧	٦٥٢,٢٥	٠٠٠,٠
		داخل المجموعات	٣٢٦٣,٩٦٥	٤٥٧	١٤,٤٤٢		
		المجموع	٤٣٧٥,٣٩٦	٤٥٩			
٤.	الاختبارات	بين المجموعات	٧٤٤,١٠٣٤	٢	٣٤٤,٩١٥	٤٤٧,٢٩	٠٠٠,٠
		داخل المجموعات	١٥٢,٢٦٤٧	٤٥٧	١١,٧١٣		
		المجموع	٨٩٦,٣٦٨١	٤٥٩			
٥.	الإرشاد الطلابي	بين المجموعات	٢٤٨٤,٧٨٧	٢	٨٢٨,٢٦٢	٧٩٦,٣٧	٠٠٠,٠
		داخل المجموعات	٤٩٥٢,٦٠٩	٤٥٧	٢١,٩١٤		
		المجموع	٧٤٣٧,٣٩٦	٤٥٩			
٦.	النظام الإداري	بين المجموعات	١٣٤٩,٢٣٧	٢	٤٤٩,٧٤٦	٩٤٣,٢٩	٠٠٠,٠
		داخل المجموعات	٣٣٩٤,٥٠٧	٤٥٧	١٥,٠٢٠		
		المجموع	٤٧٤٣,٧٤٣	٤٥٩			
٧.	الخدمات العامة	بين المجموعات	٨٧٢,٢٠٠	٢	٢٩٠,٧٣٣	٧٠٤,١٤	٠٠٠,٠
		داخل المجموعات	٤٤٦٨,٦٢٢	٤٥٧	١٩,٧٧٣		
		المجموع	٥٣٤٠,٨٢٢	٤٥٩			
٨.	الطلاب	بين المجموعات	٦٩٦,٦٥٦	٢	٢٣٢,٢١٩	١٦,٩٨٦	٠,٠٠٠

م	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
		داخل المجموعات	٣٠٨٩,٧٣١	٤٥٧	١٣,٦٧١		
		المجموع	٣٧٨٦,٣٨٧	٤٥٩			
٩.	المكتبة الجامعية	بين المجموعات	٣٢٥,٢٧٧	٢	١٠٨,٤٢٦	٩,٣٢٢	٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٢٦٢٨,٥٧١	٤٥٧	١١,٦٣١		
		المجموع	٢٩٥٣,٨٤٨	٤٥٩			
١٠	التقنيات الإلكترونية	بين المجموعات	٦٨٥,٦٣٠	٢	٢٢٨,٥٤٣	١٤,٨٤١	٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٣٤٨٠,٣٧٠	٤٥٧	١٥,٤٠٠		
		المجموع	٤١٦٦,٠٠٠	٤٥٩			
الدرجة الكلية		بين المجموعات	١١٥٩٥٤,٩٠٤	٢	٣٨٦٥١,٦٣٥	٥٤,٨١١	٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	١٥٩٣٦٩,٥٧٠	٤٥٧	٧٠٥,١٧٥		
		المجموع	٢٧٥٣٢٤,٤٧٤	٤٥٩			

يتضح من جدول (٧) أن قيمة ف (٥٤,٨١١) بالنسبة لمتغير المعدل التراكمي (ممتاز- جيد جدًا-جيد فأقل) على مقياس التحديات التعليمية التي تواجه طلاب المنح الدراسية الدوليين، وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية الإحصائية التي نصت على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى (٠٥,٠) في تحديد التحديات التعليمية لدى الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية وفقًا لمتغير المعدل التراكمي (ممتاز- جيد جداً-جيد فأقل)؛ حيث أكدت النتائج وجود فروق بين استجابات الطلاب وفقًا لمتغير المعدل التراكمي، وأن التحديات التي تواجه الطلاب أصحاب المعدلات التراكمية (ممتاز- جيد جدًا-جيد فأقل)، يعاني منها الجميع بدرجات مختلفة، حيث يعاني طلاب التقديرات الأقل من ضعف التعاون مع أعضاء هيئة التدريس، ودراسة المقررات الدراسية، وضعف التواصل من خلال التقنيات الإلكترونية بدرجة أكبر من

طلاب المعدل التراكمي الأعلى؛ مما ينعكس على تعبيراتهم عن التحديات التي يواجهونها، وقناعتهم بآليات مواجهتها.

كما يتضح من جدول (٧) وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) لمتغير المعدل التراكمي في تباين درجات الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية على جميع أبعاد استبانة التحديات التعليمية، والدرجات الكلية للمقياس.

ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق التي تعزى لمتغير المعدل التراكمي، تم استخدام اختبار المقارنات البعدية "شيفيه" (Multiple Comparisons Schefee) للمقارنات البعدية؛ وذلك للمقارنة بين متوسطات الطالبات بالمجموعات الثلاثة على استبانة التحديات التعليمية، ويوضح ذلك جدول (٨).

جدول (٨): توضيح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب بالمجموعات الثلاث على استبانة التحديات التعليمية باستخدام اختبار المقارنات البعدية "شيفيه" (Multiple Comparisons Schefee)

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فروق المتوسطات ودلالتها		
					١	٢	٣
نظام الدراسة	ممتاز	١٣٨	٧٤,٢٢	٥٥,١			٧٤,٢٢
	جيد جدا	٢٢٨	٢٣,١٨	١٢,٢	٢٣,١٨	٢٢,١٨	
	جيد فأقل	٩٤	٨٤,١٤	٢٨,٣	٨٤,١٤		
أعضاء هيئة التدريس	ممتاز	١٣٨	٥٩,٢٢	١٥,٢		٥٩,٢٢	
	جيد جدًا	٢٢٨	٦٠,١٩	٢١,٣	٦٠,١٩	٦٠,١٩	
	جيد فأقل	٩٤	٣٥,١٩	٣٤,٤	٣٦,١٦		
المقررات الدراسية	ممتاز	١٣٨	١٧,١٨	٨٠,٣	١٣,٢١	١٣,٢١	
	جيد جدًا	٢٢٨	٦٠,١٩	٧٦,٣	١٧,١٨	١٧,١٨	
	جيد فأقل	٩٤	٣٥,١٩	٨٣,٣	٩٤,١٥		
الاختبارات	ممتاز	١٣٨	٧٥,٢١	٩٤,٢		٧٦,٢١	
	جيد جدًا	٢٢٨	٩٤,١٨	٠٧,٣	٩٤,١٨	٩٤,١٨	
	جيد فأقل	٩٤	٧١,١٦	٠٠٩,٤	٧١,١٦		
الإرشاد الطلابي	ممتاز	١٣٨	٦٧,٢٠	٨٦,٣	٨٧,١٢		
	جيد جدًا	٢٢٨	٠٨,١٦	٧٥,٤	٠٨,١٦	٠٨,١٦	
	جيد فأقل	٩٤	٨٧,١٢	٧١,٥	٨٧,١٢		

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فروق المتوسطات ودلالتها		
					١	٢	٣
النظام الإداري	ممتاز	١٣٨	٠١,٢١	٠٧,٧	٠١,٢١		
	جيد جدًا	٢٢٨	٢٣,١٧	٩٢,٣	٢٣,١٧		
	جيد فأقل	٩٤	٠٨,١٨	٥٥,٤	٣٥,١٥		
الخدمات العامة	ممتاز	١٣٨	٤١,١٩	٢٠,٤	٤١,١٩		
	جيد جدًا	٢٢٨	٥٥,١٦	٠٩,٤	٥٥,١٦		
	جيد فأقل	٩٤	٨٩,١٤	٠٢,٥	٨٩,١٤		
الطلاب	ممتاز	١٣٨	٩٢,٢١	٠٩,٣	٩٢,٢١		
	جيد جدًا	٢٢٨	٤٥,١٩	٣٧,٣	٤٥,١٩		
	جيد فأقل	٩٤	٧٨,١٧	٤٥,٤	٧٨,١٧		
المكتبة الجامعية	ممتاز	١٣٨	١٨,٢١	٤٤,٣	٢٦,٢٣		
	جيد جدًا	٢٢٨	٥٦,٢٠	٢٨,٤	١٨,٢١		
	جيد فأقل	٩٤	٧٨,١٧	٤٥,٤	٥٦,٢٠		
التقنيات الإلكترونية	ممتاز	١٣٨	١٣,٢١	٤٨,٣	١٣,٢١		
	جيد جدًا	٢٢٨	٢٩,١٨	٤٩,٣	٢٨,١٨		
	جيد فأقل	٩٤	١٤,١٧	٦٦,٤	١٤,١٧		
الدرجة الكلية	ممتاز	١٣٨	٥٦,٢١٥	٥١,٢١		٥١,٢١	
	جيد جدًا	٢٢٨	٦٩,١٨٣	٨٦,٢٤	٦٩,١٨٣	٦٩,١٨٣	
	جيد فأقل	٩٤	٣٩,١٦٢	٩٧,٣١	٣٩,١٦٢		

** دال عند المستوي (١ ٠,٠)

* دال عند المستوي (٥ ٠,٠)

يتضح من جدول (٨) أن الفروق الدالة إحصائياً في التحديات التعليمية لطلاب المنح الدراسية الدوليين لصالح المعدل التراكمي (ممتاز)، وذلك على جميع أبعاد استبانة التحديات التعليمية والدرجة الكلية للاستبانة، بينما الفرق بين المعدلين (جيد جدًا- جيد فأقل) لم يكن دال إحصائياً.

ويعزو الباحث ذلك إلى ما يمتلكه الطالب المتفوق دراسيًا، ذو التقدير (ممتاز) من ذكاء وقدرات عقلية تمكنه من التغلب على التحديات والمشكلات التي قد تواجهه في حياته الدراسيّة؛ حيث إنّه من سمات الطالب المتفوق دراسيًا قوة العزيمة، والهمة العالية، والأهداف البعيدة في دراسته، إضافة إلى شعوره بعدم العجز أما العقبات التي تواجهه.

الإجابة عن سؤال الدراسة الخامس:

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب على استبانة التحديات التعليمية تعزي لمتغير الإلمام باللغة العربية (مُلِمّ باللغة العربية– غير مُلِمّ باللغة العربية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples) لاستجابات طلاب الجامعة الإسلامية على استبانة التحديات التعليمية التي تواجه طلاب المنح الدراسية الدوليين، وفقًا لمتغير الإلمام باللغة العربية (مُلِمّ باللغة العربية– غير مُلِمّ باللغة العربية)"، وجاء النتائج وفق الجدول (٩).

الجدول (٩): نتائج تحليل اختبار (ت) للتحديات التعليمية وفقًا لمتغير الإلمام باللغة العربية (مُلِمّ باللغة العربية– غير مُلِمّ باللغة العربية):

م	المجال	الإلمام باللغة العربية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية
١.	نظام الدراسة	مُلِمّ باللغة العربية	٢٨٦	٠٢,١٩	١٢٠٤,٤	٧٧٨,٠	٦٤٦,٠
		غير مُلِمّ باللغة العربية	١٧٤	٥٩,١٨	١٠٤٨,٤		
٢.	أعضاء هيئة التدريس	مُلِمّ باللغة العربية	٢٨٦	٠٢١٠,٢٠	٧٩١٢,٣	٣٩٣,١	٠٦٥,٠
		غير مُلِمّ باللغة العربية	١٧٤	١٨٣٩,١٩	٧٦٠٦,٤		
٣.	المقررات الدراسية	مُلِمّ باللغة العربية	٢٨٦	٩٤٤,١٨	١٩٧٢,٤	٥١٩,١	٧١١,٠
		غير مُلِمّ باللغة العربية	١٧٤	٠٢٣٠,١٨	٦١٠٣٤,٤		
٤.	الاختبارات	مُلِمّ باللغة العربية	٢٨٦	٦٩٢٣,١٩	٦٦٢,٣	٨٤٤,١	١٣٨,٠
		غير مُلِمّ باللغة العربية	١٧٤	٦٤٣٧,١٨	٤٦٩٥,٤		
٥.	الإرشاد الطلابي	مُلِمّ باللغة العربية	٢٨٦	٧٨٤,١٦	٧٧٣,٥	٠٤٣,٠	٧٧٨,٠
		غير مُلِمّ باللغة العربية	١٧٤	٨١٦,١٦	٦٠٨٥,٥		
٦.	النظام الإداري	مُلِمّ باللغة العربية	٢٨٦	١٨٨٨,١٨	٤٣٠٩,٤	٤٨١,٠	٥٥٩,٠
		غير مُلِمّ باللغة العربية	١٧٤	٨٨٥١,١٧	٧٦٢٨,٤		
٧.	الخدمات العامة	مُلِمّ باللغة العربية	٢٨٦	٠٠٧,١٧	٠١٨٩٧,٥	٥٢٧,٠	٣١٨,٠

م	المجال	الإلمام باللغة العربية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية
		غير مُلِمّ باللغة العربية	١٧٤	٣٤٤٨,١٧	٥٢٠٨,٤		
٨.	الطلاب	مُلِمّ باللغة العربية	٢٨٦	٦٥٠٣,١٩	٠٠٥,٤	٨٥٢,٠	٧٩٨,٠
		غير مُلِمّ باللغة العربية	١٧٤	١٢٦٤,٢٠	١٧٨٥٨,٤		
٩.	المكتبة الجامعية	مُلِمّ باللغة العربية	٢٨٦	٨٥٣١,٢١	٢٧١٦٤,٣	٤٧٣,٠	٢٨١,٠
		غير مُلِمّ باللغة العربية	١٧٤	٦٠٩٢,٢١	٠٧٨٧٥,٤		
١٠.	التقنيات الإلكترونية	مُلِمّ باللغة العربية	٢٨٦	٠٩٧٩,١٩	٣٠٩٠٤,٤	٤٤٨,٠	٧١٣,٠
		غير مُلِمّ باللغة العربية	١٧٤	٨٣٩١,١٨	٢١٢٠٤,٤		
	الدرجة الكلية	مُلِمّ باللغة العربية	٢٨٦	٢٦,١٩٠	٠٧,٣٣	٦٥٩,٠	٣٧٥,٠
		غير مُلِمّ باللغة العربية	١٧٤	٠٥,١٨٧	٣٥,٣٧		

يتضح من بيانات الجدول (٩) أن متوسط درجات الطلاب الملميّن باللغة العربية بلغت قيمته (٢٦,١٩٠) بانحراف معياري (٠٧,٣٣)، ومتوسط درجات غير الملميّن باللغة العربية بلغت قيمته (٠٥,١٨٧) بانحراف معياري (٣٥,٣٧)، كما جاءت نتائج اختبار (ت) (٦٥٩,٠) بقيمة احتمالية (٣٧٥,٠)، وهي أقل من مستوى الدلالة (٠٥,٠)؛ وعليه تم قبول الفرضية الصفرية، والتي نصت على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى (٠٥,٠) في تحديد التحديات التعليمية لدى الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير الإلمام باللغة العربية (مُلِمّ باللغة العربية- غير مُلِمّ باللغة العربية)".

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود أعداد كبيرة من الطلاب من كل الجنسيات، حيث يجد الطالب المستجد –مهما كانت لغته- من بني جلدته من يقوم بمساعدته؛ حتى يتمكن من الاندماج والتكيف مع المناخ الأكاديمي، وبالتالي تجاوز التحديات التي قد تواجهه؛ حيث لا تمثل اللغة عائقًا للتواصل بين الطلاب بعضهم البعض، إضافة إلى مكوث

الطالب مدة سنتين في معهد تعليم اللغة العربية قبل التحاقه بمرحلة البكالوريوس مما يكسبه ثروة لغوية مناسبة للتكيف مع البيئة الجامعية.

وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة الصغير (٢٠٠١) التي أظهرت تأثير متغير الإلمام باللغة العربية في مستوى التكيف الاجتماعي لطلاب المنح الدراسية بجامعة الملك سعود بالرياض، ونتائج دراسة السميح (٢٠١٠) التي أظهرت أنّ عدم الإلمام باللغة العربية يعد إحدى الصعوبات التي تواجه طلاب المنح الدراسية الدوليين الدارسين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، كما تختلف مع نتائج دراسة Drozhzhina (٢٠١٣) التي توصلت إلى أن من التحديات الأكاديمية التي تواجه الطلاب الدوليين في الصين الإلمام باللغة الصينية، كما تختلف مع نتائج دراسة الشمراني (٢٠١٤) التي أظهرت أن صعوبة التواصل اللفظي مع المجتمع يعد أحد أنواع المشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة أم القرى، ودراسة Osman, et. Al (٢٠١٦) التي توصلت نتائجها إلى أن من التحديات التي تواجه الطلاب الأجانب الدارسين في جامعة "سكاريا" في تركيا عملية التواصل بين الطلاب، واللغة، ودراسة Tatiana & Andrey (٢٠١٦) التي توصلت نتائجها إلى أن من التحديات التي تواجه الطلاب الأجانب الدوليين الدارسين في الجامعات الروسية العزلة الاجتماعية، والتكيف الثقافي.

الإجابة عن سؤال الدراسة السادس:

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب على استبانة التحديات التعليمية تعزي لمتغير القارّة التي ينتمي إليها الطالب (أفريقيا، آسيا، أوروبا)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستجابات طلاب الجامعة الإسلامية على استبانة التحديات التعليمية التي تواجه طلاب المنح الدراسية الدوليين، وفقًا لمتغير القارّة التي ينتمي إليها الطالب (أفريقيا- آسيا- أوروبا)، وجاءت النتائج وفق الجدول (١٠):

الجدول (١٠): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتحديات التعليمية وفقًا لمتغير القارّة التي ينتمي إليها الطالب (أفريقيا، آسيا، أوروبا):

م	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
١	نظام الدراسة	بين المجموعات	٤١٣,٤	٢	٢٠٧,٢	١٣٠,٠	٨٧٩,٠
		داخل المجموعات	٨٥٢,٣٨٦٥	٤٥٧	٠٣٠,١٧		
		المجموع	٢٦٥,٣٨٧٠	٤٥٩			
٢	أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	٢٠٥,٦١	٢	٦٠٣,٣٠	٧٥١,١	١٧٦,٠
		داخل المجموعات	٦٩١,٣٩٦٦	٤٥٧	٤٧٤,١٧		
		المجموع	٨٩٦,٤٠٢٧	٤٥٩			
٣	المقررات الدراسية	بين المجموعات	٨٨٧,٤٢	٢	٤٤٣,٢١	١٢٤,١	٣٢٧,٠
		داخل المجموعات	٥٠٩,٤٣٣٢	٤٥٧	٠٨٦,٢		
		المجموع	٣٩٦,٤٣٧٥	٤٥٩			
٤	الاختبارات	بين المجموعات	٠٧٣,٩٦	٢	٠٣٧,٤٨	٠٤١,٣	٠٥٠,٠
		داخل المجموعات	٨٢٣,٣٥٨٥	٤٥٧	٧٩٧,١٥		
		المجموع	٨٩٦,٣٦٨١	٤٥٩			
٥	الإرشاد الطلابي	بين المجموعات	١٠٦,٧٨	٢	٠٥٣,٣٩	٢٠٥,١	٣٠٢,٠
		داخل المجموعات	٢٩٠,٧٣٥٩	٤٥٧	٤٢٠,٣٢		
		المجموع	٣٩٦,٧٤٣٧	٤٥٩			
٦	النظام الإداري	بين المجموعات	٢٧٩,٢٥٧	٢	٦٤٠,١٢٨	٥٠٩,٦	٠٠٢,٠
		داخل المجموعات	٤٦٤,٤٤٨٦	٤٥٧	٧٦٤,١٩		
		المجموع	٧٤٣,٤٧٤٣	٤٥٩			
٧	الخدمات العامة	بين المجموعات	٩١٠,١٤٩	٢	٩٥٥,٧٤	٢٧٨,٣	٠٤٠,٠
		داخل المجموعات	٩١٢,٥١٩٠	٤٥٧	٨٦٧,٢٢		
		المجموع	٨٢٢,٥٣٤٠	٤٥٩			
٨	الطلاب	بين المجموعات	٠٥٢,٣١	٢	٥٢٦,١٥	٩٣٩,٠	٣٩٣,٠
		داخل المجموعات	٣٥٥,٣٧٥٥	٤٥٧	٥٤٣,١٦		

م	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
		المجموع	٣٨٧,٣٧٨٦	٤٥٩			
٩	المكتبة الجامعية	بين المجموعات	٨٢٢,٦٠	٢	٤١١,٣٠	٣٨٦,٢	٠٩٤,٠
		داخل المجموعات	٠٢٦,٢٨٩٣	٤٥٧	٧٤٥,١٢		
		المجموع	٨٤٨,٢٩٥٣	٤٥٩			
١٠	التقنيات الإلكترونية	بين المجموعات	١٧٤,١٢٤	٢	٠٨٧,٦٢	٤٨٧,٣	٠٣٢,٠
		داخل المجموعات	١٨٢٦,٤٠٤١	٤٥٧	٨٠٥,١٧		
		المجموع	٠٠٠,٤١٦٦	٤٥٩			
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠١٢,٧٢٧٦	٢	٠٠٦,٣٦٣٨	٠٨١,٣	٠٤٨,٠
		داخل المجموعات	٤٦٢,٢٦٨٠٤٨	٤٥٧	٨٣٠,١١٨٠		
		المجموع	٤٧٤,٢٧٥٣٢٤	٤٥٩			

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة ف (٠٨١,٣) بالنسبة لمتغير القارّة التي ينتمي إليها الطالب (أفريقيا، آسيا، أوربا)، على استبانة التحديات التعليمية التي تواجه طلاب المنح الدراسية الدوليين، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يؤدي إلى قبول الفرضية الإحصائية، والتي نصت على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) في تحديد التحديات التعليمية لدى الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير القارّة التي ينتمي إليها الطالب (أفريقيا- آسيا- أوروبا)".

وهذا يؤكد عدم وجود فروق بين استجابات الطلاب تُعزي إلى متغير القارّة التي ينتمي إليها الطالب، وأن التحديات التعليمية التي تواجه طلاب قارة أفريقيا وآسيا وأوروبا يعاني منها الجميع بدرجات متساوية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة لدقة معايير اختيار طلاب المنح الدراسية الدوليين، وعدالة جميع الإجراءات التي تطبقها الجامعة على جميع الجنسيات في القبول والتسجيل، والسكن، والدراسة، وبالتالي فجميع الطلاب في مستويات متقاربة، إضافة إلى تأهيل جميع طلاب

المنح الدراسية الدوليين قبل الالتحاق بمرحلة البكالوريوس عن طريق دراستهم مدة سنتين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة تاسك (Tucic, ٢٠٠٨) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنسية في تحديد احتياجات الطلاب الدوليين الدارسين في مدينة سيدني، ونتائج دراسة الدبوبي وأعمر (٢٠١٤) التي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى التكيف النفسي والدراسي بين الطلاب الوافدين في جامعة العلوم التطبيقية بالأردن وفقًا لمتغير الجنسية، ونتائج دراسة القرني (٢٠١٧) التي أظهرت عدم وجود فروق في مشكلات طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك تعزى لمتغير القارة التي ينتمي إليها الطالب.

الإجابة عن سؤال الدراسة السابع:

ـــ ما سبل التغلب على التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية؟

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج يقترح الباحث الحلول التالية للتغلب على التحديات التي تواجه طلاب الجامعة الإسلامية الدوليين، وذلك وفقًا لمحاور الاستبانة:

- الحلول المقترحة لمعالجة التحديات المتعلقة بنظام الدراسة:

يمكن التغلب على التحديات المتعلقة بنظام الدراسة؛ من خلال إجراء تحديث وتقييم دوري لإجراءات وشروط القبول والتسجيل للطلاب، على أن تستمر في دقة التطبيق والعدالة والسهولة، مع التوسع في إنشاء كليات وتخصصات متنوعة تحقق جميع رغبات الطلاب، والاستمرار في الإعلان عن مواعيد التسجيل والحذف والإضافة للجميع بوقت كافٍ، وكذلك إتاحة الفرصة بشكل أكبر لاستكمال برامج الدراسات العليا (الماجستير – الدكتوراه) لطلاب الجامعة، والتوسع فيها.

- سبل التغلب على التحديات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس:

يمكن التغلب على التحديات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس؛ من خلال مراجعة المعايير المطلوب توافرها في أعضاء هيئة التدريس على أن تراعي الكفاءة العلمية، وأن يتم تقييم أداء الطلاب بطريقة موضوعية عادلة، مع مراعاة الفروق الفردية والثقافية بين الطلاب، مع التأكيد على أهمية الالتزام بمواعيد المحاضرات، والحرص على دعم الطلاب وتشجيعهم على التعلم، وتكريم المتفوقين دراسيًا منهم.

- سبل التغلب على التحديات المتعلقة بالمقررات الدراسية:

يمكن التغلب على التحديات المتعلقة بالمقررات الدراسية؛ من خلال المراجعة الدورية للمقررات الأكاديمية المقررة على الطلاب من حيث التوصيف، والموضوعات، وعدد المحاضرات، بحيث تكون ملائمة لعدد الساعات المحددة لتدريس المقرر، والعمل على تحديث موضوعاتها بشكل مستمر، بحيث تكون متكاملة ومتسقة مع بعضها، وتوفير المراجع المرتبطة بالمقررات الدراسية، وأن تكون كمية الموضوعات التي يدرسها الطلاب تتناسب مع زمن الساعات المخصصة للمقرر الدراسي، مع تنويع طرائق التدريس وتقديمها بصورة تفاعلية من خلال التقنيات الإلكترونية التفاعلية، وأن تراعي التنوع الثقافيّ بين الطلاب الدوليين.

- سبل التغلب على التحديات المتعلقة بالاختبارات:

يمكن التغلب على التحديات المتعلقة بالاختبارات؛ من خلال وضع آلية دقيقة للاختبارات وأساليب التقويم المتبعة في الجامعة على أن تقيس الجوانب المعرفية والمهارية لدى الطلاب، وأن تتنوع أسئلة الاختبارات بين السهولة والصعوبة والمتوسطة، وكذلك تنويع أساليب التقويم بما يراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتحديد المهام المطلوبة منهم، ومواعيد الاختبارات وفق جداول زمنية واضحة ومحددة مسبقًا، وأن يكون توزيع درجات التقويم توزيعًا عادلًا بين أساليب التقويم المتبعة في تدريس المقررات، وأن يؤخذ برأي الطلاب في إعداد جداول الاختبارات النهائية للفصل الدراسي.

- سبل التغلب على التحديات المتعلقة بالإرشاد الطلابي:

يمكن التغلب على التحديات المتعلقة بالإرشاد الطلابي؛ من خلال الحرص على استقطاب المرشدين المؤهلين المتخصصين في مجال التوجيه والإرشاد، وتفعيل دور المرشد الأكاديمي بالجامعة بشكل فاعل، وتوزيع الطلاب على المرشدين الأكاديميين منذ التحاقهم بالجامعة، وأن تراعي برامج الإرشاد الطلابي التنوع الثقافي والعرقي بين الطلاب، وأن يكون للمرشد الأكاديمي دور فاعل لمساعدة الطلاب المسندين له في اختيار التخصص المناسب، وتذليل أي عقبات أو أي تحديات قد تواجههم، وبالتالي التكيف مع الحياة الجامعية والمجتمع المحلي بشكل مناسب.

- سبل التغلب على التحديات المتعلقة بالنظام الإداري:

يمكن التغلب على التحديات المتعلقة بالنظام الإداري؛ من خلال مراجعة الأنظمة والإجراءات الإدارية بشكل دوري؛ للاطمئنان على دقة معاييرها وسهولة تطبيقها، وصرف المكافآت المالية للطلاب في وقتها، ونشر جميع الأنظمة واللوائح الإدارية والأكاديمية والأدلة الإرشادية للطلاب بشكل مطبوع أو منشور على موقع الجامعة الإلكتروني، وبما يكفل تحقيق مبدأ العدالة للمستفيدين، وحتى يطلع عليها جميع الطلاب، وتتم العودة إليها وقت الحاجة، مع ضرورة ترسيخ مبدأ العلاقات الإنسانية لدى موظفي الجامعة؛ لتقديم أفضل الخدمات للطلاب.

- سبل التغلب على التحديات المتعلقة بالخدمات العامة (السكن والمواصلات والتغذية):

يمكن التغلب على التحديات المتعلقة بالخدمات العامة؛ من خلال توفير السكن الجامعي المؤثث، المزود بخدمة الإنترنت، ووسائل النقل المناسبة، وكذلك تأكيد الاهتمام بالوجبات الغذائية المقدمة من قبل المطعم الجامعي للطلاب؛ من ناحية النظافة، والجودة، والسعر، وكذلك المرافق كالمساجد والملاعب والمحال التجارية داخل الحرم الجامعي.

- سبل التغلب على التحديات المتعلقة بالطلاب:

يمكن التغلب على التحديات المتعلقة بالطلاب؛ من خلال التوسع في البرامج والنشاطات الطلابية المختلفة، وذلك بما يكفل تفاعلهم إيجابيًا مع بعضهم البعض، واستثمار هذا التنوع الثقافي والمعرفي للطلاب فيما يخدم التنافس الشريف بين الطلاب، ويعمل على ترسيخ الصداقات وعلاقات التعاون بينهم؛ من خلال دمجهم مع بعضهم في تنفيذ هذه البرامج والفعاليات.

- سبل التغلب على التحديات المتعلقة بالمكتبة الجامعية:

يمكن التغلب على التحديات المتعلقة بالمكتبة الجامعية؛ من خلال دراسة إمكانية توسيع مبنى المكتبة، حتى يتمكن من استيعاب أكبر عدد من الطلاب والزوّار، في أجواء مريحة تساعد على القراءة والبحث، وكذلك توفير أحدث الكتب والمراجع، ودعم شبكة الإنترنت داخل المكتبة، وكذلك بحث إمكانية فتح أبواب المكتبة طوال أيام الأسبوع، وزيادة عدد الكتب المحددة للإعارة لجميع المستويات الدراسية المختلفة، وتسهيل إجراءات الإعارة والتسليم لأقصى حد ممكن، وكذلك دعم خدمات المكتبة الإلكترونية لتجنب مشكلة نقص المراجع.

- سبل التغلب على التحديات المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية:

يمكن التغلب على التحديات المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية؛ من خلال العمل على التحول الرقمي لجميع تعاملات الجامعة (الأتمتة الذكية)، بما في ذلك التحول نحو التعلم الإلكتروني، ودعم البنية التحتية وقاعات الدراسة بجميع متطلبات تفعيل التقنية الحديثة في التعليم، وكذلك التحديث والتطوير المستمر لموقع الجامعة الإلكتروني على شبكة الإنترنت.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها نتائج الدراسة، يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

١. العمل على تنمية وعي الطلاب باللوائح والأنظمة المعمول بها في الجامعة.

٢. دعم وحدات ومراكز الإرشاد الطلابي بالكوادر المؤهلة المتخصصة، وتقديم برامج إرشادية تتناسب مع احتياجات الطلاب.

٣. اختيار أعضاء هيئة التدريس وفقًا للمعايير الأكاديمية، والتحقق من توافر الكفايات والمهارات والخبرات اللازمة في التعامل مع الطلاب.

٤. الاستمرار في تنظيم لقاءات دورية جماعية مباشرة بين قيادات الكليات، وأعضاء هيئة التدريس والطلاب؛ لتقديم فرصة للطلاب للمناقشة وإبداء الرأي في أمور دراستهم.

٥. التوسع في عقد اجتماعات دورية مع الطلاب؛ لتعريفهم بأهداف الجامعة وأنظمتها ولوائحها، والتعرف على احتياجاتهم وتحدياتهم التي يواجهونها، وتزويدهم بالمهارات اللازمة لتحقيق التكيّف الأكاديمي في الجامعة.

٦. تزويد مكتبة الجامعة بالمراجع الحديثة في التخصصات المختلفة، ودعم الخدمات الإلكترونية والمواقع البحثية المفيدة للطلاب.

٧. تفعيل دور المرشد الأكاديمي بالجامعة، ونشر اللوائح الدراسية للطلاب، وعقد المحاضرات والندوات الإرشادية؛ لتعريف الطلاب بأنظمة ولوائح الجامعة، مع توفير نشرات ورقية أو إلكترونية إرشادية للطلاب.

٨. ضرورة إشراك الطلاب وتفعيل دورهم في وضع الجداول الدراسية، وجداول الاختبارات النهائية، وتوزيع اللجان، ومعرفة الطلاب لأماكن الاختبار.

٩. التخطيط الجيّد والمراجعة المستمرة للبرامج الأكاديمية، مع التوسع في القبول، لا سيما في الدراسات العليا، وفتح أكبر قدر ممكن منها لتشمل كافة التخصصات الأكاديمية.

١٠. دعم المكتبة الجامعية وتحديث محتوياتها ورقيًّا وإلكترونيًّا.

١١. المتابعة المستمرة للخدمات العامة؛ من خلال التوسع في فتح المناشط التجارية داخل الجامعة، وتوفير التغذية السليمة، وحافلات النقل الترددي من الجامعة وإليها على مدار اليوم.

المراجع

آل ناجي، محمد عبد الله (٢٠١٦). الإدارة التعليمية والمدرسية: نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية، الرياض: رفد للاستشارات الإدارية والتربوية.

جودة، يسرى محمد؛ وزايد، أحمد (٢٠١٢). المشكلات الأكاديمية ونوعيتها من وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة حائل، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، (٢٠)، (١)، ١، يناير ٢٠١٢، ١٣٣-١٧٣.

الدبوبي، عبدالله؛ أعمر، علي (٢٠١٤). مستوى التكيف النفسي والدراسي للطلبة الوافدين في جامعة العلوم التطبيقية. المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، "سلسلة العلوم الإنسانية"، (١٦)، (٢).

درويش، زينب؛ والحربي، فاطمة (٢٠١٣، أغسطس). المشكلات الأكاديمية لدى طالبات جامعة سلمان بن عبدالعزيز والحلول المقترحة لحلها، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، المملكة العربية السعودية، (٤٠)، ١١١-١٤٥.

الزغول، رعد محمد؛ ومطالقة، أحلام علي (٢٠١٨) التحديات التعليمية للأقليات المسلمة في ألمانيا وسبل علاجها، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. (٢٦)، (٥)، سبتمبر ٢٠١٨، ٢٦٠-٢٨٠

السعايدة، جهاد؛ العواودة، أمل؛ والحديدي، هناء (٢٠١٥). مشكلات الطلبة الوافدين من دول الخليج العربي في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم. دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٤٢)، (١)، ٢٠١٥. ٤٩-٦٤.

السميح، عبد المحسن محمد (٢٠١٠) الصعوبات التعليمية والإدارية لطلاب المنحة الدراسية- دراسة ميدانية على طلاب المنح الدراسية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمان، الأردن، دار الحامد للنشر.

الشمراني، ناصر محمد (٢٠١٤). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القري، مكة المكرمة.

الصغير، صالح بن محمد (٢٠٠١). التكيف الاجتماعي للطلاب الوافدين- دراسة تحليلية مطبقة على الطلاب الوافدين في جامعة الملك سعود، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، (١)، (١٣)، يناير ٢٠٠١، ٢٩-٥١.

الظفيري، نواف ملعب (٢٠١٤). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة كليات التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظر الطلبة: دراسة ميدانية على طلبة قسم معلم الصف في كلية التربية بجامعة البعث. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا. (١٢)، (١)، ٢٠١٤، ٧٠-٩٠.

القرني، حسن (٢٠١٧). بعض مشكلات طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك والآليات الإجرائية لمعالجتها (دراسة ميدانية)، مجلة العلوم التربوية، (١٣)، ١٠٣- ١٦٠

معشي، محمد (٢٠١٣). المشكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية لدى طلاب جامعة جازان في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٥٢)، ٢٩١-٣٣٧.

موقع الجامعة الإسلامية، تاريخ الدخول (٢٠٢٠/٥/٢٥): https://www.iu.edu.sa

نيومان، فرانك؛ كوتوريير، لارا؛ وسكاري، جيمي (٢٠١٠). مستقل التعليم العالي: الشعارات والواقع والمخاطر السوق، ترجمة: وليد شحادة، الرياض: مكتبة العبيكان.

اليحيى، محمد عبد الله (١٩٩٥). دراسة تقويمية لنظام المنح الدراسية للطلاب المسلمين بجامعات المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

Drozhzhina, D. S. (٢٠١٣). Studying of international students' adaptation: discussion on methodology. Universitas. *The Journal about life of universities*, ١(٣), ٣٣-٤٧.

Osman T, Sayed H H, Ali S A٣ and Hamadi F N (٢٠١٦): Challenges Faced by International Students in Turkey, *Anthropologist*, ٢٤(١): ١٤٨-١٥٦

Tatiana A. Baklashovaa & Andrey V. Kazakovb (٢٠١٦) Challenges of International Students' Adjustment to a Higher Education Institution, *INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL* & SCIENCE *EDUCATION*, (١١), (٨), ١٨٢١-١٨٣٢.

Tucic, Sandra,(٢٠٠٨): *"Need Assessment of International Students in the City of Sydney"* Project Report Work Placement on Behalf of the City Sydney.

Zafar. M., Kousar. S., Abdul Rehman. Ch. (٢٠١٨). Problems Faced by International Students in Private Higher Education Institutions: An Exploratory Study, Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology, ١٦ (٢), ٥٣–٥٦.

References:

Al-Naji, Mohammed (٢٠١٦). School and Educational Administration: Theories and Practices in Saudi Arabia Kingdom, Riyadh: The RAFD for Administrative and Educational Consultations.

Gouda, Y, Zaid, A (٢٠١٢). Academic problems and their quality form Students' Points of View of the College of Education at the University of Hail, Journal of Educational Sciences, Graduate Studies for Education College, Cairo University, ٢٠ (١), ١٣٣-١٧٣.

Al-Daboubi, A & Omar, A., (٢٠١٤). Psychological and academic adaptation levels for international students at the University of Applied Sciences. Jordanian Journal of Applied Sciences, "Humanities Series". (١٦), (٢).

Darwish, Z, Al-Harbi, F (٢٠١٣, August). Academic problems among students of Salman bin Abdulaziz University and the proposed solutions to solving them, Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, Saudi Arabia, (٤٠), ١١١-١٤٥.

Zaghoul, Raad Muhammad; & Mutalaqa, Ahlam Ali (٢٠١٨) Educational Challenges of Muslim Minorities in Germany and their Remedies, Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies. (٢٦), (٥) September ٢٠١٨, ٢٦٠-٢٨٠

Alsaeayidat, J ; Aleawawidat, A., & Alhadidi, H., (٢٠١٥ The problems of students from the Arab Gulf states in Jordanian universities from their point of view, Humanities and Social Sciences Studies, (٤٢), (١), ٢٠١٥. ٤٩-٦٤.

Al-Sameeh, A., (٢٠١٠). Educational and Administrative difficulties for scholarship students - a field study on scholarship students at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Amman, Jordan, Al-Hamid Publishing House.

Al-Shamrani, Naser (٢٠١٤). Problems facing scholarships students in Umm al-Qura University: field study. (Unpublished Master's Thesis), Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Alsgher, Saleh (٢٠٠١). Social Adaptation for International Students - An analytical study applied to international students in King Saud University, Umm Al-Qura University Journal for Educational, Social and Human Sciences,١ (١٣). January ٢٠٠١, ٢٩-٥١

Al-Thufeiri, N.,(٢٠١٤). Academic Problems Facing Students at the Faculty of Education and its Relation to Some Variables form Students' Points of View A field Study on Students of Class Teacher Department at the Faculty of Education, AL-Baath University, Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology, Faculty of Education, University of Damascus, Syria,١٢ (١), ٧٠-٩٠.

Al-Qarni, Hassan (٢٠١٧). Problems of Scholarship Students at the University of Tabuk and Procedural Mechanisms to Address them: (A Field Study), The Journal of Educational Sciences, (١٣), ١٠٣-١٦٠.

Moashi, M., (٢٠١٣). Psychological, Social and Academic Problems Among Jazan University Students in Respect to Some Variables, Journal of the College of Education, Education College, Al-Azhar University, (١٥٢), ٢٩١-٣٣٧.

Islamic University website, date of entry (٢٥-٥-٢٠٢٠): https://www.iu.edu.sa

Newman, F, Couturier, L. and Scurry, J. (٢٠١٠). The Future of Higher Education: Rhetoric, Reality and Risks of the Market, (Trans: Walid Shehada) , Riyadh: Obeikan Library.

AlYahya, Mohammed (١٩٩٥). An Evaluation Study of the Scholarship System for Muslim Students at Universities in Saudi Arabia Kingdom. (Unpublished Ph.D), Ain Shams University, Egypt.

Examining Saudi's Secondary School Teachers' Acceptance of Augmented Reality Technology

إعداد

د. حامد علي الشهراني

أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد
بجامعة الملك الخالد

DOI: 10.36046/2162-000-005-014

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التحقق من نية المعلمين السلوكية في تبني واستخدام الواقع المعزز في المملكة العربية السعودية. مجتمع الدراسة يتشكل من المعلمين في ١٤ مدرسة ثانوية عامة للبنين في مدينة أبها. تم اختيار١٨٨ معلمًا منهم كعينة ممثلة، وزعت عليهم استبانة اشتملت على عوامل مختلفة لقياس مدى تقبلهم للواقع المعزز. وتم استخدام نموذج قبول التكنولوجيا لبناء أداة الدراسة. وتم اختبار خمسة عوامل ضمن فرضيات الدراسة كانت كالتالي: الفائدة المتصورة، وسهولة الاستخدام، والاتجاهات نحو الاستخدام، والنية السلوكية للاستخدام، والمتعة المتصورة. وأكدت هذه الدراسة أن النموذج المقترح والمعدل على نموذج قبول التكنولوجيا يعتبر أداة نظرية تساعد في فهم وتفسير النية السلوكية لاستخدام الواقع المعزز، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الفائدة المتصورة، والاتجاهات نحو الاستخدام لها تأثير على النية السلوكية للاستخدام. كما تشير نتائج الدراسة إلى تأثير الفائدة المتصورة، والمتعة المتصورة على اتجاهات المعلمين نحو استخدام الواقع المعزز، ولكن لا يوجد تأثير مباشر لسهولة الاستخدام على اتجاهاتهم. كان هناك عدد قليل من الدراسات المتعلقة بالواقع المعزز درست العلاقات بين عامل المتعة المتصورة والعوامل الأخرى المكونة لنموذج قبول التكنولوجيا، لهذا، فالنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تقدّم مرجعًا مفيداً للدراسات المستقبلية حول استخدام نموذج قبول التكنولوجيا وتقنية الواقع المعزز. واختتمت الدراسة بمجموعة من المقترحات والتوصيات، والتطبيقات الممكنة للواقع المعزز لتحسين أساليب التدريس لدى المعلمين.

الكلمات المفتاحية: نموذج قبول التكنولوجيا (TAM)، الواقع المعزز، المدارس الثانوية

Introduction

We live in a digital age where technologies have had a transformative effect on the way we live and work. Education is one of the fundamental organizations that are being distributed by technology and digitalization. Slowly and steadily, technology has been making strides in revolutionizing methods of learning and teaching. Technology-enabled curriculum and smartboard interactive whiteboards have long replaced a traditional chalk blackboard and a two-dimensional textbook image. One change that is making vital waves in education is the arrival of "Generation Z," born from ١٩٩٧ onward (Dimock, ٢٠١٩). Today's generation of students no longer want traditional education methods, which are becoming a thing of the past and becoming increasingly digitized and driven by technology innovations. They want the power of technology to be integrated into their classrooms. Recent technological innovations present meaningful opportunities to reshape ٢١st-century instruction because of their popularity with learners and instructors. According to a survey on the impact of interactive technology on Marketing college students, it indicated that the introduction of technology makes ٨٧٪ of students reported they were more likely to attend class, ٧٢٪ of students reported they were more likely to participate, and ٧٠٪ of students reported they improved their understanding of specific concepts (Anonymous, ٢٠٠٦, p.١) .

Most young people have grown up never knowing a world without smartphones, and they use them for just about everything, and it seems evident that using such technologies can help them to learn. Smartphone ownership has become a nearly ubiquitous element of a teenager's life. According to a research by the Pew Institute, nearly all adolescents and young adults age ١٣-١٧ (٩٥٪) have a smartphone or access to one (Anderson & Jiang, ٢٠١٩), and these devices contribute positively to education (Radosavljevic et al., ٢٠١٨).

Most people's first experiences of immersive technologies such as augmented reality (AR), virtual reality (VR), and mixed reality (MR), today are likely to be in gaming and entertainment. AR, along with VR and MR, is considered "key educational technologies over the next decade" (Becker et al., ٢٠١٨, p. ٤٦). A study by eMarketer reported that about ٤٢,٩

million people would use VR, and ٦٨,٧ million will use AR at least once a month (Petrock, ٢٠١٩). According to a Statista report, AR is expected to have one billion users by ٢٠٢٣. Worldwide shipments of smart glasses are expected to reach around ٣٢,٧ million units by ٢٠٢٢, growing from ٢٢٥ thousand in ٢٠١٧. According to Liu (٢٠١٩), the global AR market is expected to grow noticeably to around ١٩٨ billion American Dollars by ٢٠٢٥.

As we move into the next generation of media transformation, AR is becoming the hottest topic in education. AR is a powerful visualization tool that allows users to bring an object or concept into a reality that is otherwise imagined, inaccessible, or difficult to grasp, and even help make the invisible visible. AR refers to a technology that enables the combination of real-time digital and physical information utilizing various forms of portable computing devices—i.e., iPads, laptops, tablets, and smartphones with wireless networks— to create this new reality, which has affected the number of mobile AR applications (Cabero-Almenara et al., ٢٠١٩).

AR is one with the fastest growth (Arcos et al., ٢٠١٦), becoming more popular as it was forecasted (Akçayır & Akçayır, ٢٠١٧), and this growth is anticipated to be sustained. AR holds great promise for various fields of study and has begun to be applied in many different disciplines where simulations and other immersive and experiential learning pedagogies have been highly successful (Hsin-Hun et al., ٢٠١٧; Ho et al., ٢٠١٧). AR has become an emergent technology with numerous diverse possibilities for its application in educational contexts (Akçayır & Akçayır, ٢٠١٧; Cabero-Almenara et al., ٢٠١٩; Ibili et al., ٢٠١٩) .

Today's students are quickly bored with standardized teaching approaches and tend to remember what they see more than what they learn by rote; hence, AR could take them to the next level by assisting them not only to see but also to experience and participate. According to Cabero-Almenara et al. (٢٠١٩), AR has been shown to increase learners' visualization capabilities. Various potentials of AR for teaching and learning have been increasingly recognized by academics (i.e., Chen et al., ٢٠١١; Khan et al., ٢٠١٩) who have reported the potential of utilizing AR to assist students learning in real-world contexts compared to traditional education systems. AR has been applied for enhancing students' attention

(Escobedo & Tentori, ٢٠١٤), leading positive learning outcomes (Chen, & Wang, ٢٠١٥), improving learners writing skills (Wang, ٢٠١٧), increasing the student learning motivation in the learning process (Khan et al., ٢٠١٩), promoting students' interaction and engagement (Scrivner et al., ٢٠١٦), encouraging collaborative learning and enhancing existing learning materials (Akçayır & Akçayır, ٢٠١٧; Lytridis & Tsinakos, ٢٠١٨), and offering efficiency in the learning (Sytwu & Wang, ٢٠١٥). By providing visual representations, AR enables learners to acquire, process, and remember information; thus, it benefits them in testing their knowledge in practice. Such technology has been applied to provide learners with immediate and relevant information such as videos and ٣D images to facilitate their processing skills and increase their learning motivation and level of understanding (Chiang et al., ٢٠١٤).Yoon et al. (٢٠١٧) indicated that AR had been highlighted for its tremendous potential to empower learners to better understand difficult subjects .

Appling AR in the real world can effectively help students in reaching their learning goals (Hsu, ٢٠١٧), and benefit teachers in teaching subjects that can be complicated and costly to explain and make them clearer (Erbas & Demirer, ٢٠١٩). AR is an emerging trend within the education area, one that empowers educators to give learners different experiences with the convenience of utilizing their devices. Teachers could easily and quickly convey concepts to students who study the learning materials supported by applying AR before lessons (Liou et al., ٢٠١٦). AR empowers teachers by providing exciting digital content and features that can engage learners in no time. Scrivner et al. (٢٠١٦) indicated that AR offers opportunities for more authentic learning experiences and appeals to multiple learning styles, providing learners with a personalized and explorative learning experience. Educational associations have recognized AR as one of the most promising technologies (Ibáñez & Delgado-Kloos, ٢٠١٨) that will be adopted by educators in the next years (Scrivner et al., ٢٠١٦), and become the milestone of education. Cabero-Almenara et al. (٢٠١٩) concluded that AR would significantly contribute to the future education process.

Problem Statement

The academic year ١٤٣٦-١٤٣٧ AH witnessed the opening of the National Education Portal "iEN," and this project is considered as one of the emerging ministerial projects as a result of the sense of the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia (KSA) [National Education Portal (iEN), ٢٠٢٠]. iEN provides reliable e-educational services to all students, teachers, educational leaders, supervisors, and parents. It allows teachers to create teaching and learning strategies based on the current century's requirements and provides students with self-learning opportunities according to their abilities and academic level. AR is one of the new technology services provided by iEN, as it shows visitors the images supported in textbooks using special applications produced by the development services for education. These applications work on Android and iOS to contribute to enhancing the practices of this technical innovator in teaching and learning processes. Currently, iEN supports the curriculum of science at intermediate and secondary schools as a first step in providing this service. However, the use of AR technology in the Saudi educational context is in its infancy .

The acceptance of AR is a topic of growing interest in educational environments. Users' acceptance is a fundamental factor in determining the success or failure of new technologies (Davis, ١٩٨٩, ١٩٩٣). A key question for researchers, academicians, and practitioners is whether users would accept AR technology in their academic settings by investigating all essential factors that ensure the successful deployment of this technology. Educators are probably the most important element in the educational process, and they play a vital role in the success of technology acceptance and adoption in teaching and learning .

Nevertheless, a recent review showed that few studies had been conducted to identify the extent to which educators are willing to accept AR technology in their settings. To ensure the success of AR, it is important to examine the teachers' perceived intention to use it as the first step in implementing it in their teaching practice. Since there is a gap in the literature regarding the acceptance of AR in the context of education, this study aims to fill this gap by examining the relationship between perceived usefulness (PU), perceived ease of use (PEoU), perceived enjoyment (PE), attitude toward use (ATU) and teachers' perceived

intention to use (ITU) AR in the secondary education in Saudi Arabia with Davis's (١٩٨٩) TAM as the guiding principle.

Significance

Since AR is still in its infancy, especially in KSA, an in-depth study of each aspect of this issue is necessary. The current study sought to fill some gaps in the literature and help build a foundation for future research in AR. Research on AR acceptance will be extremely worthy in providing meaningful information, especially at this early stage of AR technology development and implementation. Further, no previous research has sought to investigate secondary teachers' behavioral intention to use AR and empirically validate the technology acceptance model in KSA. The findings of this study will provide the ministry of education in KSA with more insight into academics' perception of AR. This study will also pave the way for future research on technology acceptance within the KSA's higher education setting. Specifically, this study adopted and modified a questionnaire to suit the AR acceptance context that may be reused in future research.

Literature Review

Technology Acceptance Model (TAM)

Technology Acceptance Model (TAM) formulated by Davis (١٩٨٩) is one of the most extensively accepted models to explain a potential user's +TAM's primary purpose is to explain the influence of users' beliefs and attitudes on their intention to use technology and, subsequently, the usage of the technology itself. TAM typically explains ٤٠٪ of the intention to use and ٣٠٪ of actual use (Fishbein & Ajzen, ١٩٧٦). In Davis's (١٩٨٩) TAM, two major variables, perceived usefulness (PU) and perceived ease-of-use (PEoU), are hypothesized to be fundamental determinants of user acceptance. Additionally, Davis's (١٩٨٩) TAM postulates that users' perception of PU and PEoU relative to a particular technology shapes ATU and ITU .

This model has received empirical support for being robust in predicting technology adoption in different contexts and with a variety of technologies, including an augmented reality tutoring system (Ibili et al., ٢٠١٩), augmented reality (Bojórquez et al., ٢٠١٦; Cabero-Almenara et al., ٢٠١٩), learning management system (Yalcin & Kutlu, ٢٠١٩; Yuen et al.,

٢٠١٩), social media (Lemay et al., ٢٠١٩), blended learning (Martín-García et al., ٢٠١٩), smart glasses (Rauschnabel & Ro, ٢٠١٦),YouTube (Maziriri et al., ٢٠٢٠), mobile learning (Sánchez-Prieto et al., ٢٠١٩), multimedia (Weng et al., ٢٠١٨) and information and communication technology (Ursavaş et al., ٢٠١٩). However, it is recommended that the TAM be studied to obtain more insights into its validity (Alalwan et al. ٢٠١٨; Beldad & Hegner, ٢٠١٨). Legris et al. (٢٠٠٣) recommended that Davis's (١٩٨٩) TAM has to be integrated into a broader one, including additional variables to provide an even more robust model.

Research Model and Hypotheses

Relationships among all factors—PU, PEoU, PE, ATU, and ITU—that influence teachers' acceptance of AR were examined in the present study. The expected relationships among these variables can be seen in Figure ١.

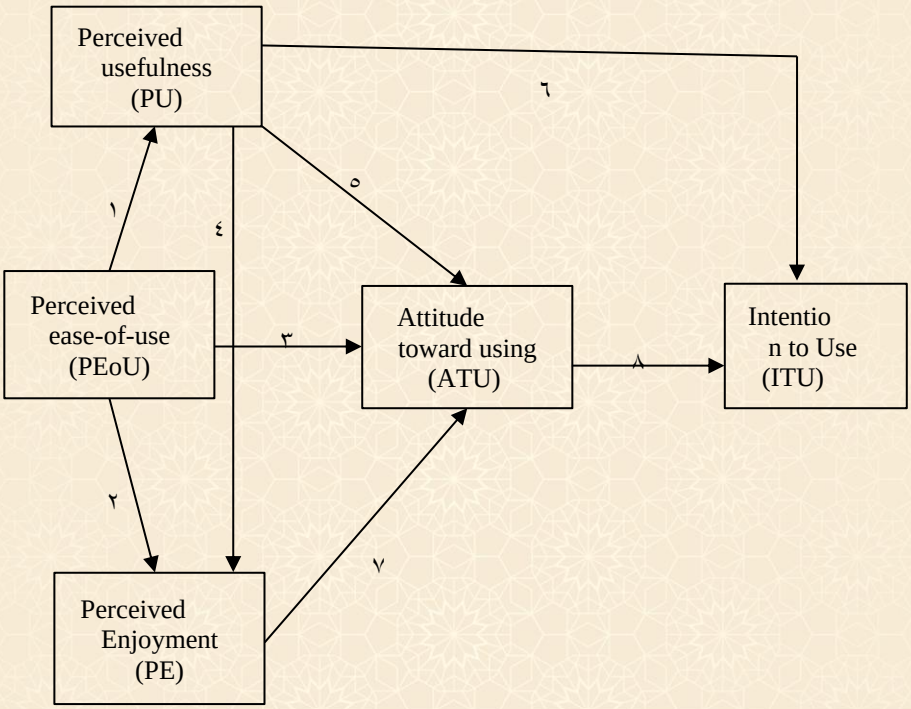


Figure ١: The research model and hypotheses

Perceived Usefulness (PU)

In TAM (Davis, ١٩٨٩), PU is defined as ''the degree to which a person believes that using a particular system would enhance his/her job performance" (p. ٣٢٠). In the current research, PU is the extent to which a teacher believes that using AR will improve his/her teaching performance. This means that if teachers perceive that AR can help them augment their teaching performance, they are more likely to use AR in their future teaching practice. Empirical studies (i.e., Alalwan, et al. ٢٠١٨; Kim et al. ٢٠١٦), have shown that PU is the strongest predictor of the technology of interest. A strong relationship between PU and ITU has been confirmed by several empirical studies (i.e., Haugstvedt & Krogstie, ٢٠١٢; Sánchez-Prieto et al., ٢٠١٧; Revythi & Tselios, ٢٠١٩; Wu & Chen, ٢٠١٧). In the context of AR, Balog, and Pribeanu (٢٠١٠) insisted that PU is a relevant factor for user's acceptance of AR. Briz-Ponce et al. (٢٠١٧) suggested that PU is vital in predicting ATU .

Perceived Ease-of-Use (PEoU)

PEoU is another factor that signifies "the degree to which a person believes that using a particular system will be free of effort" (Davis, ١٩٨٩, p. ٣٢٠). In the context of AR, PEoU is the belief that a teacher expects not to put much effort into making use of AR. Cabero-Almenara et al. (٢٠١٩) argued that AR gets more relevance in education due to its ease of use and availability of mobile computing devices. If AR is relatively easy to use, teachers will be more willing to learn about its features and finally intend to use it in their future teaching practice. Davis (١٩٨٩) suggested that when it comes to introducing the use of new technologies, PEoU would be the critical technical determinant that affects the user's attitude towards usage. Various literature provides evidence of the impact of PEoU on ATU, ITU and PU (Šumak et al., ٢٠١١; Maziriri et al., ٢٠٢٠; Weng et al., ٢٠١٨; Teo, ٢٠١١; Luan & Teo, ٢٠٠٩). Other works, such as Chuah et al. (٢٠١٦) and Haugstvedt and Krogstie (٢٠١٢), found that PEoU strongly influences PU, PE, and ITU. However, Balog and Pribeanu (٢٠١٠) has found no such relationship. In AR contexts, A research conducted by Iba'nez et al. (٢٠١٦) reported that PEoU is a vital factor for the PU and ATU towards using AR. However, Wojciechowski and Cellary (٢٠١٣) found that PEoU had a weak influence on PE. Šumak et al. (٢٠١١) and Luan and Teo (٢٠٠٩) found that PEoU is a significant determinant of ATU and ITU, and PU had a direct

influence on ITU while PEoU affects ITU indirectly through ATU. A study conducted by Yalcin and Kutlu (٢٠١٩) found that PU and PEoU have a statistically significant influence on ITU. Further, the influence of PEoU on PU in TAM research has been empirically confirmed in the literature (Ibili et al., ٢٠١٩; Nikou & Economides, ٢٠١٧) and they found that both factors are two crucial determinants of ITU. Huang (٢٠١٦) found that PEoU was directly related to PU and that both variables had direct effects on ATU, not ITU .

Attitude Toward Use (ATU)

ATU refers to an individual's positive or negative feelings about the performance of target behaviors (Fishbein & Ajzen, ١٩٧٥). Davis (١٩٨٩) stated that in the TAM context, one's overall ATU in a given system is an antecedent to ITU. Based on Davis's (١٩٨٩) TAM, higher levels of PU and PEoU predict positive ATU, which, in turn, predicts ITU. The literature shows that ATU affects ITU (i.e., Maziriri et al., ٢٠٢٠; Sánchez-Prieto et al., ٢٠١٧) and concluded that it is a necessary variable. Although the TAM model has received significant support for its analytical ability, it was criticized for its parsimony and lack of additional variables (Teo et al., ٢٠١٨). In this study, researchers extended TAM formulated by Davis (١٩٨٩) to include additional constructs such as perceived enjoyment (PE) to further insight into user acceptance in a specific learning context.

Perceived Enjoyment (PE)

PE is defined as "the extent to which the activity of using the computer is perceived to be enjoyable in its own right, apart from any performance consequences that may be anticipated" (Davis et al., ١٩٩٢, p. ١١١٣). Seeking pleasurable and joyful experiences is recognized as a basic personal desire. In the TAM٣, an extension of the original TAM by Venkatesh and Bala (٢٠٠٨), PE has been found to influence PEoU. Thus, PE would be a vital determinant of the users' acceptance and use of AR (Haugstvedt & Krogstie, ٢٠١٢; Leue et al., ٢٠١٤). Several studies have found PE to be a robust determinant that is associated with PU and PEoU in explaining the intention to use a technology (i.e., Lin & Chen, ٢٠١٧; Munir & Ilyas, ٢٠١٧; Venkatesh & Bala, ٢٠٠٨). Other works, such as Suki and Suki (٢٠١١) and Teo and Noyes (٢٠١١), proved that PE has a positive influence on ATU and ITU (Balog & Pribeanu, ٢٠١٠); therefore, it needs

to be taken into account in Davis's (١٩٨٩) TAM. As far as we know, there is no acceptance model reported for AR in KSA. This study extended Davis's (١٩٨٩) TAM by including PE to provide further insight into secondary school teachers' acceptance in AR.

Research Hypotheses

Based on previous literature research, the author formulated the following hypotheses:

H١.PEoU positively affects PU of an AR.

H٢.PEoU positively affects PE of an AR.

H٣.PEoU positively affects ATU of an AR.

H٤.PU positively affects PE of an AR.

H٥.PU positively affects ATU of an AR.

H٦.PU positively affects ITU of an AR.

H٧.PE positively affects ATU of an AR.

H٨.ATU positively affects ITU of an AR.

Methodology

Participants

To test the research model, ٢٣٢ questionnaires were distributed in ١٤ central city boys' public secondary schools in Abha City, Asir Province, KSA, in session two, ٢٠١٩/٢٠٢٠. Two hundred and nine participants responded to the survey. Returned questionnaires with incomplete or invalid answers were eliminated, and ١٨٨ (٨١ %) valid responses were collected—the relevant to the respondents' characteristics as shown and analyzed by statistical frequency and percentage. The information received from data indicated that more than half of the participants (٦٤ %) had mobile devices experience for more than ten years, which is indicative of the prevalence of using mobile devices among teachers. Concerning age, most of our subjects were between ٢٥ and ٣٤ years old (٤٢,٦٪), and about ٣٧,٢ % of them did not have experience in using an AR .

Instrumentation

The instrument was developed based on the objectives of the study and a previous literature review. Content validity was checked by pilot

testing the instrument with ٢٠ teachers selected from secondary schools. An online questionnaire—as the data collection technique—was used for this study. The respondents were able to complete the questionnaire at any time; it was expected to take about ٥-١٠ minutes for each participant to complete the questionnaire. The online questionnaire was divided into two parts. Part I of the online questionnaire was designed to identify the respondents' demographic attributes, such as their age, their experience of mobile devices and their knowledge of using AR technology in education, Internet connectivity, their experience of mobile devices, and their knowledge of using AR technology in education .

In Part II, participants were asked to fill in a ٢٤-item questionnaire. All questions were made based on Davis's previous studies with modifications in wording to fit the specific context of AR. To ensure the scales' content validity, the items selected must represent the concept about which generalizations are to be made. The scales for perceived usefulness (٦ items; α = ٠,٩١٩), perceived ease of use (٧ items; α=٠,٨٦٧), attitude toward using (٣ items; α = ٠,٨٩٩), and intention to use (٣ items; α = ٠,٨٦٧), were adapted from Davis' studies (١٩٨٩), which established their reliability and validity. The items for the perceived enjoyment construct (٥ items; α = ٠,٩٠٥) were adapted from Cabero-Almenara et al. (٢٠١٩) and Venkatesh and Bala (٢٠٠٨). This study adopted the structure of the ٥-Point Likert measurement questionnaire. Each item was given a ٥-point scale with anchors ranging from "strongly disagree" to "strongly agree". The items were modified to make them relevant to the AR context. Pretesting of the measures was conducted by users and experts selected from the educational technology field. Accordingly, the items were further adjusted to make their wording as precise as possible. The raw data collected via SurveyMonkey data were organized and automatically downloaded to SPSS® software for analysis (see Appendix A).

Statistical procedure

Statistical Package for Social Science (SPSS) software version ٢٢ was used. Descriptive and inferential statistics were applied to compute mean, standard deviation, frequency, Cronbach's coefficient alpha, correlation coefficient, and regression analysis. A significant alpha of ٠,٠٥ was adopted.

Results

Reliability analysis

According to the literature, Cronbach's alpha (α) values higher than.٧٠ are considered sufficient to conclude that a scale exhibits internal consistency reliability (Gliem & Gliem, ٢٠٠٣). Using the scale function of the SPSS software, the Cronbach's α scores, ranging from ٠ to ١, were computed for each variable. The reliability analysis results in this study indicate Cronbach's α is.٩٥٩ >.٧٠ for the statements, which indicates a high level of internal consistency. Cronbach's α for all variables is between.٨٦٧ and.٩١٩. Consequently, the scores derived from the survey were deemed reliable as in Table ١in the Statistical Appendix B.

Descriptive Statistics: Constructs and Items

Descriptive statistics showed that among five constructs, ITU earned the highest scale score (M= ٤,٣٦ , SD =.٦٠٧) of the constructs in the model, and the mean was similar to the mean score for ATU (M = ٤,٣١, SD =.٦٠٧), with PE (M=٤,٢٨, SD =.٥٩), and PU (M = ٤,٢٧, SD =.٦٠٤), while PEoU (M= ٤,٠٥, SD= ٦٠٦) had the lowest rating. Further, Table ٢ in the Statistical Appendix B specified that the individual survey items with the top six highest agreement scores were all from either the ITU-" I predict I would use AR for learning in the future" (M = ٤,٣٦٦٧, SD =.٦١٥٤٤); "I intend to use AR when it becomes available in my school" (M = ٤,٣٦١١, SD =.٧١٥٠٧); "If available, I plan to use AR in the future" (M = ٤,٣٥٥٦,SD =.٧١٣٩٦); PE- "Using AR in education is pleasurable (M = ٤,٣١٧١, SD =.٦٨٩٥٩); PU-" I would find AR useful in my teaching"(M = ٤,٣١٥٨, SD =.٦٣٦٨٥); PEoU- "I feel that using AR would be easy for me" (M= ٤,٢٢٨٩, SD =.٧٠١٩٥) .

The three individual items that received the lowest agreement scores were all from the construct of perceived ease-of-use (PEoU): "I feel that my ability to determine AR ease of use is limited by my lack of experience." (M = ٣,٦٦٨٧, SD = ١,٠٩٢٠٦); "Interacting with AR is unambiguous and easy to understand." (M = ٤,٠٦٠٢, SD =.٨٠٦٧٨); "Learning to operate AR would be easy for me" (M = ٤,١٣٨٦, SD =.٧٤٥٩٥).

Correlation Analysis

The correlation refers to a technique for analyzing relationships between variables and assessing whether the correlation between them is statistically significant. A correlation is statistically significant if its “Sig. (٢-tailed)” < ٠,٠٠١. Each correlation is computed on a slightly different N -ranging from ١٦٤ to١٨٠. This is because SPSS uses pairwise deletion of missing values by default for correlations. The widely used rules specified by Cohen (١٩٨٨) regard a correlation of r =.١٠ as small, r =.٣٠ as moderate, and r =.٥٠ or larger as strong or large correlation .

Pearson’s correlation was computed to assess the relationship between all research variables. As depicted in Table ٣ in the Statistical Appendix B, all constructs —PU, PEoU, PE, ATU and ITU—are significantly correlated (p<.٠٠١). They all scored higher than ٠,٦, and no correlation was above ٠,٨. This confirms the original hypothesis made in the literature concerning the TAM model. The results indicated a significant positive correlation between PEoU and PU, r = ٠,٦٧٢, N =١٦٦, p<.٠٠١, supports hypothesis H١. Increases in PEoU were correlated with increases in teachers' PU of AR in their future teaching practice .

PEoU and PE were significantly positively and strongly correlated, r = ٠. ٧٣٦, N =١٦٤, p<.٠٠١, and supported hypothesis H٢. The hypothesis H٣ was also supported by a significant positive correlation between PEoU and ATU, r = ٠,٦٧٤, N = ١٦٤, p<.٠٠١. Further, the results indicated a significant positive association between PU and PE, r =.٧٣٥, N =١٦٤, p<.٠٠١, supports hypothesis H٤. From the Correlations table, it can be seen that the variables PU and ATU were significantly and strongly positively correlated r =.٧٦١, N = ١٧١, p<.٠٠١, in which this analysis gave support to hypothesis H٥, and PU is strongly related to ITU, r =.٧٦١, p< ٠,٠٠١, supports hypothesis H٦. Besides, a high value of correlation found between ATU and PE, r =.٧٧٣, N=١٦٤, p< ٠,٠٠١, supports hypothesis H٧. The variables ATU and ITU were significantly and strongly positively correlated, r =.٦٦٠, N = ١٦٤, p<.٠٠١, supports hypothesis H٨ .

Structural Model Testing Results

The next step in data analysis was to examine the significance and strength of hypothesized relationships in the research model (Fig.١). Thus,

regression analysis was conducted to test the hypothesis relationship between independent variables and dependent variables. Fig. ٢ illustrated the graphical presentation of the β-value for each of the variables. Further, Table ٨ shows the overall results.

Regression Analysis of PEoU and PU.

The results indicated that the value of R^2 is.٤٥٢, which indicates that ٤٥٪ of the variance of PEoU is accounted for the model. PEoU had a strong influence on PU (β=.٦٧٢, t= ١١,٦٢٢). The value of F= ١٣٥,٠٧٨, p<.٠٠١, means there is a positive relationship between variables. The value B for PU=.٦٧٣, p<.٠٠١, indicates that an increase in the PU of AR will lead to an increasing PEoU, in which this analysis gave support to Hypotheses١ (see Table ٤ in the Statistical Appendix B).

Regression Analysis of PEoU and PU vs PE

As depicted in Table ٥ in the Statistical Appendix B, the value of R^2 is.٦٥ which indicates that this model accounts for almost ٦٥٪ of the total variation in the data. Thus, both PEoU and PU significantly influence PE [F (٢,١٦١) = ١٤٧,٩٩٩, p <.٠٠١], supports hypothesis H^2 and H٤. PEoU (β =.٤٤٢, p<٠,٠٠١) has slightly stronger effects on PE compared to PU (β =.٤٣٩, p<٠,٠٠١).

Regression Analysis of PEoU, PU and PE vs ATU

The results indicated that the value of R^2 is ٠,٦٨٥, indicating that this model accounts for almost ٦٩٪ of the total variation in the data. Both PU and PE had a significant positive relationship with ATU (β =.٣٨٦, t= ٥,٦٦٢, p<٠,٠٠١; β =.٤٠٠, t= ٥,٣٤٢, p<٠,٠٠١) respectively, this mean there was a positive relationship between variables, which gave support to hypotheses H^5 and H^7. However, PEoU had no significant positive relationship with the construct of teachers' attitude (β =.١٢٢, p > ٠,٠٥), and thus hypothesis H^3 is not supported (see Table ٦ in the Statistical Appendix B).

Regression Analysis of PU and ATU vs ITU

A significant regression equation was found [F (٢,١٣) = ٨٠,٠٤٧, p <.٠٠١], with an R^2 of.٤٩٩, taken as asset, the predictors —ATU and PU —and accounted for ٥٠ % of variance in ITU, which is very good in practice. Table ٧ in the Statistical Appendix B reveals that PU (β=.٣٨٨, t-

value = ٤,٥٠٩, p <.٠٠١), and ATU (β =.٣٦٤, t-value= ٤,٢٣٦ , p <.٠٠١) have a positive relationship with intention to use (ITU) and are statistically significant predictors. Thus, as PU, (β =٠,٣٨٨) increases by one ٠,٦٠١٨ SD, ITU will increase by ٠,٢٤٨ of a scale point (٠,٣٨٨ x ٠,٦٠١٨ ITU.SD); as ATU (β = ٠,٣٦٤) increases by one SD ٠,٦٠٧, ITU will increase by ٠,٢١٩ (٠,٣٦١x ٠,٦٠٧ SD). So, H٦ and H٨ were supported.

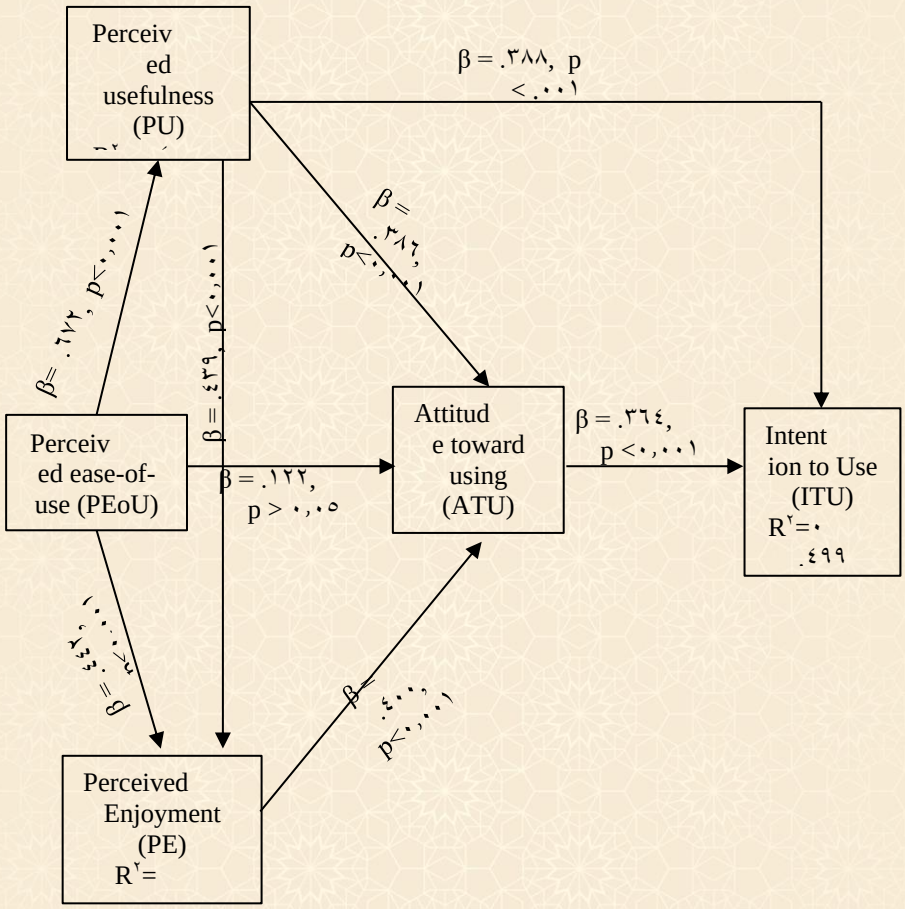


Figure ٢: Model testing results

Discussion and Conclusion

This study aimed to extend Davis's (١٩٨٩) TAM by incorporating perceived enjoyment (PE) to the model to explore the extent to which these variables affect teachers' perceived intention to adopt and use AR. Before proceeding to statistical analysis, the reliability of the survey was computed using

Table ٨
Summary of Hypothesis Testing Results

Hypothesis	Proposed relationship	Test Result	Conclusion
H_1	PEoU — PU	*β= .672, p<0.001***	Supported
H_2	PEoU — PE	*β =.442, p<0.001****	Supported
H_3	PEoU— ATU	*β =.122, p > 0.05*	Not Supported
H_4	PU — PE	*β =.439, p<0.001****	Supported
H_5	PU— ATU	*β =.386, p<0.001****	Supported
H_6	PU — ITU	*β =.388, p <.001****	Supported
H_7	PE — ATU	*β =.400, p<0.001****	Supported
H_8	ATU — ITU	*β =.364, p <0.001****	Supported

Note: *** p<٠,٠٠١; not-significant p > ٠,٠٥. Intention to Use=ITU, Attitude Toward Using= ATU, Intention to Use=ITU, , Perceived Ease of Use= PEOU, Perceived Usefulness =PU, Perceived Enjoyment=PE.

Cronbach's α. According to the results, all constructs have acceptable validity and reliability. Assumptions regarding the regression analysis were also checked graphically. The results concluded that the data of this study had satisfied all the assumptions for regression analysis. The proposed research model was designed to explore whether teachers are willing to adopt AR in their future teaching practice or not. Similar to previous studies (Akçayır & Akçayır, ٢٠١٧; Cabero-Almenara et al., ٢٠١٩; Ibili et al., ٢٠١٩), the results of the present research supported theoretically and empirically the ability of the Davis's (١٩٨٩) TAM to be

a suitable theoretical framework for better understanding the teacher's acceptance of AR.

All hypotheses except hypothesis H٣ were accepted at the ٠,٠٥ level of significance. The results revealed the positive direct effect of PEoU on PU, which is aligned with previous studies (Chuah et al., ٢٠١٦; Iba'nez et al., ٢٠١٦; İbili, ٢٠١٩; Nikou & Economides, ٢٠١٧). This research suggests that PEoU is essential to teachers' acceptance and intention to use AR for teaching. The researcher found that when AR is easy to use, teachers feel it is useful; therefore, they will have stronger intentions to use AR in their future teaching practice. Likewise, in agreement with the results of Chuah et al. (٢٠١٦) and Haugstvedt and Krogstie (٢٠١٢), both PEoU and PU significantly influence PE. The results indicated that teachers' PEoU has stronger effects on PE than PU. Furthermore, the study identifies that both PU and PE are related to ATU, which is consistent with findings from Sánchez-Prieto et al., (٢٠١٧), Revythi and Tselios (٢٠١٩), and with Wu and Chen (٢٠١٧).

Unlike previous TAM studies conducted by Davis (١٩٨٩), Huang (٢٠١٦), Iba'nez et al. (٢٠١٦), Šumak et al. (٢٠١١), and Luan and Teo (٢٠٠٩) who provided evidence of the impact of PEoU on ATU, the findings obtained from the present study indicated that there is no significant effect of PEoU on ATU. A plausible reason for the lack of support for H٣ is that the teachers in the present study may not see PEoU as a critical factor that will not put much effort into making use of AR in their future teaching practice. Moreover, the results are in accordance with Sánchez-Prieto et al. (٢٠١٧), Revythi and Tselios (٢٠١٩), and Wu and Chen (٢٠١٧) regarding the significant influence of PU and ATU on ITU. The current study contributes to the validation of the extended TAM model by introducing and confirming PE's influence on users' attitudes and intentions to use AR. Further, the present study, along with previous studies, has proved the contribution of AR in education; however, research on this topic is still in an early stage, particularly in the educational context of KSA.

Implications for Practice

Educational organizations can benefit from the findings of the current study as it displays the first findings of secondary school teachers' perceptions regarding AR within the context of education. The general

structural model enhances our understanding of teachers' intention of using AR. This understanding can help our efforts when promoting AR. Educational providers should also endeavor to increase teachers' positive attitudes toward AR. Students are bored with traditional learning methods. AR is a technology that overlays interactive digital elements into real-world environments. Applications of AR in education are becoming more and more sophisticated and can make up for the limitations of these methods. As teachers, in the current study, considered AR applications can make learning more efficient, fast, and much more enjoyable, schools, teachers, and educational institutions should adopt such applications in the classroom to motivate students to participate in enjoyable activities and create different learning experiences. Teachers could utilize AR applications to enrich their students' knowledge and understanding with immersive virtual experiments on topics. For instance, a chemistry teacher could enhance students to utilize a library of virtual chemistry experiments to learn and understand without the hazards. Teachers should be encouraged to gain more experience to apply such applications in their classrooms.

Limitations and Future Research

Study Limitations

Although rigorous research procedures were implemented, this study has limitations that could be addressed in future studies. First, this study focused only on male secondary school teachers. Second, the participants completed an Arabic language version of Davis's (١٩٨٩) TAM survey, which was backtranslated into English language, so a level of accuracy may have been conceded to some degree in this language conversion process. Third, there may be other individual and technology variables that may affect the intention to use AR technology. Lastly, the variable actual use behaviors were not included in the present AR model.

Future Research

The area of AR is still an immature field and needs further research to understand the determinants of AR using technology acceptance theories and models. Several opportunities are available to extend this research. Further research should be conducted at other educational institutions in KSA that could add to generalizability. Besides, a study that

extends globally to other countries' higher education institutions is valuable because attitudes and adoption behaviors of AR in other cultural contexts differ from those in KSA. Besides, a research study should examine AR acceptance among students and instructors, particularly in cultural and educational settings that emulate a context such as KSA. Future research can incorporate other variables into the research model.

References

Akçayır, M., & Akçayır, G. (٢٠١٧). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. Educational Research Review, ٢٠, ١-١١. http://doi:١٠,١٠١٦/j.edurev.٢٠١٦,١١,٠٠٢

Alalwan, A. A., Baabdullah, A. M., Rana, N. P., Tamilmani, K., & Dwivedi, Y. K. (٢٠١٨). Examining adoption of mobile internet in Saudi Arabia: Extending TAM with perceived enjoyment, innovativeness and trust. Technology in Society, ٥٥, ١٠٠–١١٠. https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.techsoc.٢٠١٨,٠٦,٠٠٧

Anderson, M., & Jiang, J. (٢٠١٩, December ٣١). Teens, Social Media & Technology ٢٠١٨. Retrieved from https://www.pewresearch.org/internet/٢٠١٨/٠٥/٣١/teens-social-media-technology-٢٠١٨/

Anonymous (٢٠٠٦), "Thomson Learning and Turning Technologies Pilot Reveals College Students More Likely to Attend Class and Interact with Instructor as a Result of Added Technology Resources," PR Newswire (Jan. ٣١), ١.

Arcos, C., Fuertes, W., Villacis, C., Zambrano, M., Noboa, T., Tacuri, A., Toulkeridis, T. (٢٠١٦). Playful and interactive environment-based augmented reality to stimulate learning of children. ٢٠١٦ ١٨th Mediterranean Electrotechnical Conference (MELECON). http://doi.org/١٠,١١٠٩/MELCON.٢٠١٦,٧٤٩٥٤٢١

Balog, A., & Pribeanu, C. (٢٠١٠). The Role of Perceived Enjoyment in the Students' Acceptance of an Augmented Reality Teaching Platform: A Structural Equation Modelling Approach. Studies in Informatics and Control, ١٩(٣),٣١٩-٣٣٠. https://doi.org/١٠,٢٤٨٤٦/v١٩i٣y٢٠١٠١١

Becker, S.A., Brown, M., Dahlstrom, E., Davis, A., DePaul, K., Diaz, V., & Pomerantz, J. (٢٠١٨). NMC Horizon Report: ٢٠١٨ Higher Education Edition. Louisville, CO: Educause.
https://library.educause.edu/~/media/files/library/٢٠١٨/٨/٢٠١٨horizonreport.pdf

Beldad, A., & Hegner, S. (٢٠١٨). Expanding the Technology Acceptance Model (TAM) with the inclusion of trust, social influence, and health valuation to determine the predictors of German users' willingness to continue using a fitness app: A structural equation modeling approach. International Journal of Human-Computer Interaction, ٣٤ (٩), ٨٨٢–٨٩٣. https://doi:١٠,١٠٨٠/١٠٤٤٧٣١٨,٢٠١٧,١٤٠٣٢٢٠

Bojórquez, E. M., Villegas, O. O. V., Sánchez, V. G. C., García-Alcaraz, J. L., & Vara, J. F. (٢٠١٦). Study on Mobile Augmented Reality Adoption for Mayo Language Learning. Mobile Information Systems, ٢٠١٦, ١–١٥. https://doi.org/١٠,١١٥٥/٢٠١٦/١٠٦٩٥٨١

Briz-Ponce, L., Pereira, A., Carvalho, L., Juanes-Méndez, J. A., & García-Peñalvo, F. J. (٢٠١٧). Learning with mobile technologies–Students' behavior. Computers in Human Behavior, ٧٢, ٦١٢-٦٢٠. http://doi.org/http://dx.doi.org/١٠,١٠١٦/j.chb.٢٠١٦,٠٥,٠٢٧

Cabero-Almenara, J., Fernández-Batanero, J. M., & Barroso-Osuna, J. (٢٠١٩). Adoption of augmented reality technology by university students. Heliyon, ٥(٥).https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.heliyon.٢٠١٩.e٠١٥٩٧

Chen, C.-P., & Wang, C.-H. (٢٠١٥). Employing Augmented-Reality-Embedded Instruction to Disperse the Imparities of Individual Differences in Earth Science Learning. Journal of Science Education and Technology, ٢٤(٦), ٨٣٥–٨٤٧. https://doi.org/١٠,١٠٠٧/s١٠٩٥٦-٠١٥-٩٥٦٧-٣

Chen, Y.-C., Chi, H.-L., Hung, W.-H., & Kang, S.-C. (٢٠١١). Use of Tangible and Augmented Reality Models in Engineering Graphics Courses. Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice, ١٣٧(٤), ٢٦٧–٢٧٦. https://doi.org/١٠,١٠٦١/(asce)ei.١٩٤٣-٥٥٤١,٠٠٠٠٠٧٨

Chiang, T. H. C., Yang, S. J. H., & Hwang, G. J. (٢٠١٤). An augmented reality-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities. Educational Technology & Society, ١٧(٤), ٣٥٢-٣٦٥. Retrieved from http://www.ifets.info/journals/١٧_٤/٢٤.pdf.

Chuah, S. H.-W., Rauschnabel, P.A., Krey, N., Nguyen, B., Ramayah, T., & Lde, S. (٢٠١٦), Wearable technologies: The role of usefulness and visibility in smartwatch adoption. Computers in Human Behavior, ٦٥, ٢٧٦-٢٨٤ .

Cohen, J. (١٩٨٨). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (٢nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Davis, F. D. (١٩٨٩). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. MIS Quarterly, ١٣(٣), ٣١٩-٣٤٠.https://doi.org/١٠,٢٣٠٧/٢٤٩٠٠٨

Davis, F. D. (١٩٩٣). User acceptance of information technology: system characteristics, user perceptions and behavioral impacts. International Journal of Man-Machine Studies, ٣٨(٣), ٤٧٥–٤٨٧. https://doi.org/١٠,١٠٠٦/imms.١٩٩٣,١٠٢٢

Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (١٩٩٢). Extrinsic and Intrinsic Motivation to Use Computers in the Workplace١. Journal of Applied Social Psychology, ٢٢(١٤), ١١١١–١١٣٢. https://doi.org/١٠,١١١١/j.١٥٥٩-١٨١٦,١٩٩٢.tb٠٠٩٤٥.x

Dimock, M. (٢٠١٩, January ١٧). Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins. Impact Lab RSS.http://www.impactlab.net/٢٠١٩/٠٣/٢٧/defining-generations-where-millennials-end-and-generation-z-begins./

Erbas, C., & Demirer, V. (٢٠١٩). The effects of augmented reality on students' academic achievement and motivation in a biology course. Journal of Computer Assisted Learning, ٣٥(٣), ٤٥٠-٤٥٨. https://doi.org/١٠,١١١١/jcal.١٢٣٥٠

Escobedo, L., & Tentori, M. (٢٠١٤). Mobile Augmented Reality to Support Teachers of Children with Autism. Ubiquitous Computing and Ambient Intelligence. Personalization and User Adapted Services Lecture Notes in Computer Science, ٦٠–٦٧. https://doi.org/١٠,١٠٠٧/٩٧٨-٣-٣١٩-١٣١٠٢-٣_١٢

Fishbein, M., & Ajzen, I. (١٩٧٥). Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research. Reading, MA: Addison-Wesley

Fishbein, M., & Ajzen, I. (١٩٧٦). Misconceptions about the Fishbein model: Reflections on a study by Songer-Nocks. Journal of Experimental Social Psychology, ١٢(٦), ٥٧٩–٥٨٤. https://doi.org/١٠,١٠١٦/٠٠٢٢-١٠٣١(٧٦)٩٠٠٣٦-٦

Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (٢٠٠٣). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Presented at the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, The Ohio State University.

Haugstvedt, A.-C., & Krogstie, J. (٢٠١٢). Mobile augmented reality for cultural heritage: A technology acceptance study. ٢٠١٢ IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality (ISMAR). https://doi.org/١٠,١١٠٩/ismar.٢٠١٢,٦٤٠٢٥٦٣

Ho, S., Hsieh, S., Sun, P., & Chen, C. (٢٠١٧). To activate English learning: Listen and speak in real life context with an AR featured U-learning system. Educational Technology & Society, ٢٠(٢), ١٧٦-١٨٧.

Hsin-Hun, L., Yang, S. J. H., Chen, S. Y. and Wernhuar, T. (٢٠١٧). The influences of the ٢d image-based augmented reality and virtual reality on student learning. Journal of Educational Technology & Society. ٢٠(٣), ١١٠-١٢١

Hsu, T.-C. (٢٠١٧). Learning English with Augmented Reality: Do learning styles matter? Computers & Education, ١٠٦, ١٣٧–١٤٩. https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.compedu.٢٠١٦,١٢,٠٠٧

Huang, Y.-M. (٢٠١٦). The factors that predispose students to continuously use cloud services: Social and technological perspectives. Computers & Education, ٩٧, ٨٦–٩٦. https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.compedu.٢٠١٦,٠٢,٠١٦

Ibáñez, M.-B., & Delgado-Kloos, C. (٢٠١٨). Augmented reality for STEM learning: A systematic review. Computers & Education, ١٢٣, ١٠٩–١٢٣. https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.compedu.٢٠١٨,٠٥,٠٠٢

Ibili, E., Resnyansky, D., & Billinghurst, M. (٢٠١٩). Applying the technology acceptance model to understand maths teachers' perceptions towards an augmented reality tutoring system. Education and Information Technologies, ٢٤(٥), ٢٦٥٣–٢٦٧٥. https://doi.org/١٠,١٠٠٧/s١٠٦٣٩-٠١٩-٠٩٩٢٥-z

Khan, T., Johnston, K., & Ophoff, J. (٢٠١٩). The Impact of an Augmented Reality Application on Learning Motivation of Students. Advances in Human-Computer Interaction, ٢٠١٩, ١–١٤. https://doi.org/١٠,١١٥٥/٢٠١٩/٧٢٠٨٤٩٤

Kim, K., Hwang J, Zo H, Lee H (٢٠١٦) Understanding users' continuance intention toward smartphone augmented reality applications. Inf Dev ٣٢:١٦١–١٧٤.

Legris, P., Ingham, J., & Collerette, P. (٢٠٠٣). Why do people use information technology? A critical review of the technology acceptance model. Information and Management, ٤٠(٣), ١–١٤.

Lemay, D., Doleck, T., & Bazelais, P. (٢٠١٩). Context and technology use: Opportunities and challenges of the situated perspective in technology acceptance research. British Journal of Educational Technology, ٥٠, ٢٤٥٠–٢٤٦٥. https://doi.org/١٠,١١١١/bjet.١٢٨٥٩.

Leue, M.C., tom Dieck, D., & Jung, T. (٢٠١٤). A Theoretical Model of Augmented Reality Acceptance. eReview of Tourism Research, ٥, ١-٥.

Lin, H. F., & Chen, C. H. (٢٠١٧). Combining the technology acceptance model and uses and gratifications theory to examine the usage behavior of an augmented reality tour-sharing application. Symmetry, ٩(٧), ١١٣. https://doi:١٠,٣٣٩٠/sym٩٠٧٠١١٣

Liou, W. K., Bhagat, K. K., & Chang, C. Y. (٢٠١٦). Beyond the Flipped Classroom: A Highly Interactive Cloud-Classroom (HIC) Embedded into Basic Materials Science Courses. Journal of Science Education and Technology, ٢٥(٣), ٤٦٠-٤٧٣.

Liu, S. (٢٠١٩, December ١٣). Global augmented reality market size ٢٠٢٥. Statista. https://www.statista.com/statistics/٨٩٧٥٨٧/world-augmented-reality-market-value./

Luan, W. S., & Teo, T. (٢٠٠٩). Investigating the Technology Acceptance among Student Teachers in Malaysia: An Application of the Technology Acceptance Model (TAM). The Asia-Pacific Education Researcher, ١٨(٢). https://doi.org/١٠,٣٨٦٠/taper.v١٨i٢,١٣٢٧

Lytridis, C., & Tsinakos, A. (٢٠١٨). Evaluation of the AR Tutor augmented reality educational platform in tertiary education. Smart Learning Environments ٥(١), ٦. http://doi.org/١٠,١١٨٦/s٤٠٥٦١-٠١٨-٠٠٥٨-x

Martín-García, A. V., Martínez-Abad, F., & Reyes-González, D. (٢٠١٩). TAM and stages of adoption of blended learning in higher education by application of data mining techniques. British Journal of Educational Technology, ٥٠(٥), ٢٤٨٤–٢٥٠٠. https://doi.org/١٠,١١١١/bjet.١٢٨٣١

Maziriri, E. T., Gapa, P., & Chuchu, T. (٢٠٢٠). Student Perceptions Towards the use of YouTube as An Educational Tool for Learning and Tutorials. International Journal of Instruction, ١٣(٢), ١١٩-١٣٨. https://doi.org/١٠,٢٩٣٣٣/iji.٢٠٢٠,١٣٢٩a

Munir, A. R., & Ilyas, G. B. (٢٠١٧). Extending the technology acceptance model to predict the acceptance of customer toward mobile banking service in Sulawesi selatan. International Journal of Economic Research,١٤(٤), ٣٦٥–٣٧٥

National Education Portal (iEN) (٢٠٢٠). Ien National Education e-Portal. Available at: https://ien.edu.sa [Accessed ٨ March ٢٠٢٠]

Nikou, S. A., & Economides, A. A. (٢٠١٧). Mobile-based assessment: Investigating the factors that influence behavioral intention to use. Computers & Education, ١٠٩, ٥٦–٧٣.

Petrock, V. (٢٠١٩, March ٢٧). Virtual and Augmented Reality Users ٢٠١٩. eMarketer. https://www.emarketer.com/content/virtual-and-augmented-reality-users-٢٠١٩.

Radosavljevic, S., Radosavljevic, V., & Grgurovic, B. (٢٠١٨). The potential of implementing augmented reality into vocational higher education through mobile learning. Interactive Learning Environments, ٢٨(٤), ٤٠٤-٤١٨. https://doi:١٠,١٠٨٠/١٠٤٩٤٨٢٠,٢٠١٨,١٥٢٨٢٨٦

Rauschnabel, P. A., & Ro, Y. K. (٢٠١٦). Augmented reality smart glasses: an investigation of technology acceptance drivers. International Journal of Technology Marketing, ١١(٢), ١٢٣. https://doi.org/١٠,١٥٠٤/ijtmkt.٢٠١٦,٠٧٥٦٩٠

Revythi, A., & Tselios, N. (٢٠١٩). Extension of technology acceptance model by using system usability scale to assess behavioral intention to use e-learning. Education and Information Technologies, ٢٤(٤), ٢٣٤١–٢٣٥٥. https://doi.org/١٠,١٠٠٧/s١٠٦٣٩-٠١٩-٠٩٨٦٩-٤

Sánchez-Prieto, J. C., Olmos-Migueláñez, S., & García-Peñalvo, F. J. (٢٠١٧). MLearning and pre-service teachers: An assessment of the behavioral intention using an expanded TAM model. Computers in Human Behavior, ٧٢, ٦٤٤–٦٥٤. https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.chb.٢٠١٦,٠٩,٠٦١

Sánchez-Prieto, J. C., Huang, F., Olmos-Migueláñez, S., García-Peñalvo, F. J., & Teo, T. (٢٠١٩). Exploring the unknown: The effect of resistance to change and attachment on mobile adoption among secondary pre-service teachers. British Journal of Educational Technology, ٥٠(٥), ٢٤٣٣–٢٤٤٩. https://doi.org/١٠,١١١١/bjet.١٢٨٢٢

Scrivner, O., Madewell, J., Buckley, C., & Perez, N. (٢٠١٦). Augmented reality digital technologies (ARDT) for foreign language teaching and learning. ٢٠١٦ Future Technologies Conference (FTC). https://doi.org/١٠,١١٠٩/ftc.٢٠١٦,٧٨٢١٦٣٩

Suki, N. M., & Suki, N. M. (٢٠١١). Exploring the relationship between perceived usefulness, perceived ease of use, perceived enjoyment, attitude and subscribers' intention towards using ٣G mobile services. Journal of Information Technology Management, ٢٢(١), ١–٧.

Šumak, B., Heričko, M., & Pušnik, M. (٢٠١١). A meta-analysis of e-learning technology acceptance: The role of user types and e-learning technology types. Computers in Human Behavior, ٢٧(٦), ٢٠٦٧–٢٠٧٧. https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.chb.٢٠١١,٠٨,٠٠٥

Sytwu, T.-A., & Wang, C.-H. (٢٠١٥). An Investigation of the Effects of Individual Differences on Mobile-Based Augmented Reality English Vocabulary Learning. Mobile Learning Design Lecture Notes in Educational Technology, ٣٨٧–٤١٠. https://doi.org/١٠,١٠٠٧/٩٧٨-٩٨١-١٠-٠٠٢٧-٠_٢٣

Teo, T., & Huang, F. (٢٠١٨). Investigating the influence of individually espoused cultural values on teachers' intentions to use educational technologies in Chinese universities. Interactive Learning Environments. https://doi.org/١٠,١٠٨٠/١٠٤٩٤٨٢٠,٢٠١٨,١٤٨٩٨٥٦.

Teo, T., & Noyes, J. (٢٠١١). An assessment of the influence of perceived enjoyment and attitude on the intention to use technology among pre-service teachers: A structural equation modeling approach. Computers & Education, ٥٧(٢), ١٦٤٥–١٦٥٣. https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.compedu.٢٠١١,٠٣,٠٠٢

Ursavaş, Ö. F., Yalçın, Y., & Bakır, E. (٢٠١٩). The effect of subjective norms on preservice and in-service teachers' behavioural intentions to use technology: A multigroup multimodel study. British Journal of Educational Technology, ٥٠(٥), ٢٥٠١–٢٥١٩. https://doi.org/١٠,١١١١/bjet.١٢٨٣٤

Venkatesh, V., & Bala, H. (٢٠٠٨), Technology acceptance model ٣ and a research agenda on interventions. Decision sciences, ٣٩(٢), ٢٧٣–٣١٥ .

Wang, Y.-H. (٢٠١٧). Exploring the effectiveness of integrating augmented reality-based materials to support writing activities. Computers & Education, ١١٣, ١٦٢–١٧٦. https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.compedu.٢٠١٧,٠٤,٠١٣

Weng, F., Yang, R.-J., Ho, H.-J., & Su, H.-M. (٢٠١٨). A TAM-Based Study of the Attitude towards Use Intention of Multimedia among School Teachers. Applied System Innovation, ١(٣), ٣٦. https://doi.org/١٠,٣٣٩٠/asi١٠٣٠٠٣٦

Wojciechowski, R., & Cellary, W. (٢٠١٣). Evaluation of learners' attitude toward learning in ARIES augmented reality environments. Computers & Education, ٦٨, ٥٧٠–٥٨٥. https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.compedu.٢٠١٣,٠٢,٠١٤

Wu, B., & Chen, X. (٢٠١٧). Continuance intention to use MOOCs: Integrating the technology acceptance model (TAM) and task technology fit (TTF) model. Computers in Human Behavior, ٦٧, ٢٢١-٢٣٢. https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.chb.٢٠١٦,١٠,٠٢٨.

Yalcin, M. E., & Kutlu, B. (٢٠١٩). Examination of students' acceptance of and intention to use learning management systems using extended TAM. British Journal of Educational Technology, ٥٠(٥), ٢٤١٤–٢٤٣٢. https://doi.org/١٠,١١١١/bjet.١٢٧٩٨

Yoon, S. A., Anderson, E., Lin, J., & Elinich, K. (٢٠١٧, January). How Augmented Reality Enables Conceptual Understanding of Challenging Science Content. Educational Technology & Society ٢٠(١):١٥٦, ٢٠(١), ١٥٦-١٦٨

Yuen, A. H. K., Cheng, M., & Chan, F. H. F. (٢٠١٩). Student satisfaction with learning management systems: A growth model of belief and use. British Journal of Educational Technology, ٥٠, ٢٥٢٠–٢٥٣٥. https://doi.org/١٠,١١١١/bjet.١٢٨٣.

احتياج الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة إلى المهارات الدراسية واستراتيجيات التعلم من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في مدينة جدة

إعداد

د. سامر عبد الحميد الحساني

أستاذ التربية الخاصة المشارك
بجامعة جدة

أ. خلود حميدي حمدي الفارسي

باحثة في قسم التربية الخاصة
بجامعة جدة

DOI: 10.36046/2162-000-005-015

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التَّعرُّف على المهارات الدراسية واستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاجها الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، من منظور معلمي اللغة العربية في مدينة جدة، والتَّعرُّف على الفروق في تقدير المعلمين والمعلمات للمهارات الدراسية واستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة إلى تعلمها؛ بناء على متغيّري: الجنس والمؤهل العلمي. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ أُستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطوّر الباحثان استبانة مكوّنة من (١٧) فقرة، مُقسّمة على بُعدين، البُعد الأول: (المهارات الدراسية)، واشتملت على (٩) فقرات، أمّا البُعد الثاني (إستراتيجيات التَّعلُّم)، فاشتمل على (٨) فقرات. وتألفت عينة الدراسة من (١١٤) معلمًا ومعلمة للغة العربية، في الصفوف العامة التي يتواجد بها طلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم. وأظهرت النتائج مستوى احتياج مرتفع للمهارات الدراسية للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، بمتوسط بلغ (٣,١٨٥)، بينما جاء مستوى الاحتياج إلى إستراتيجيات التَّعلُّم عند الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة مرتفعًا، بمتوسط بلغ (٣,٢٠٩)، ولم تُظهر نتائج الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمتغيّرات موضع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، المهارات الدراسية، إستراتيجيات التَّعلُّم.

المقدمة

تعدّ فئة صعوبات التَّعلُّم المحددة (Specific Learning Disabilities) أكثر فئات التربية الخاصة انتشارًا، وأكثرها حداثة. ولم يحظَ أي موضوع في التربية الخاصة بشكلٍ عام – منذ نشأتها– باهتمام للأفكار والآراء وتبادلها، مثل الذي حظِيَ به مجال صعوبات التَّعلُّم خلال فترة زمنية ليست بالقصيرة (غنايم، ٢٠١٥). ومع أن صعوبات التَّعلُّم تُكتشف في المرحلة الابتدائية، وأن التركيز ينصبّ على التدخّل مع الطلبة المشخّصين بها في السنوات الأولى؛ إلا أن المرحلة المتوسطة تعدّ من المراحل الحَرِجة التي تختلف احتياجات طلابها من ذوي صعوبات التَّعلُّم عن احتياجاتهم في المرحلة السابقة، ففيها تختلف احتياجات النمو، واحتياجاتهم الأكاديمية، والاجتماعية، والسلوكية، والمعرفية عن الاحتياجات في السنوات الماضية (Lerner & Johns, ٢٠١٢). وما يحبّذ التدخّل وتقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة – وأي مرحلة أخرى– أنهم طلبة غير متجانسين (Heterogenicity) (Shapiro, ٢٠١١).

وعليه، يتطلّب التعليم في المرحلة المتوسطة قدرات معرفية عالية؛ فالمنهاج وأساليب التدريس تختلف عما كانت عليه في الماضي. لذا؛ القصور في جوانب المعرفة كاللغة، والمهارات المعرفية، وفوق المعرفية، والتفاعل مع البيئة، وغيرها؛ يؤثر في طريقة تقديم خدمات التربية الخاصة وكيفيتها. كما تؤثر مهاراتهم الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يتقنونها، وقدرتهم على توظيفها، جنبًا إلى جنب مع مهارات القراءة والكتابة عند تعلمها، وعند التقدّم مرحلة تلو الأخرى. ويعني ذلك – بطريقة أخرى– أن أي تعليم يُرسم ويُخطّط لهؤلاء الطلبة؛ يجب أن يتسم بالشمولية، وأن يرتكز على البيانات القادمة من القياس والتشخيص التي تبرز مواطن الضعف في شتى المجالات (Mather et al., ٢٠١٥).

وتزدادُ أهمية معرفة مهارات الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم المعرفية والمهارات الدراسية منذ انتقالهم إلى المرحلة المتوسطة؛ لأن الطلبة يبدؤون فعليًّا بالاعتماد على مهاراتهم في

التَّعلُّم، ويجب أن يكونوا مستقلين ذاتيًّا؛ وإلا تأخروا عن أقرانهم بشكل واضح. وبالتالي، يُظهر الطلبة من ذوي صعوبات التَّعلُّم فجوة كبيرة بينهم وبين أقرانهم، وتتسع هذه الفجوة بدون تلبية احتياجاتهم المختلفة المبنية على خصائصهم، وعلى نتائج القياس التي أظهرت احتياجاتهم المختلفة. ومن جانبٍ آخر، المهارات الدراسية الأساسية، وإستراتيجيات التعلّم تُمكّن الطلبة من تناول المحتوى العلمي ومعالجته بشكلٍ فاعل. على سبيل المثال، الطلبة حتى يؤدون بشكل جيد؛ يجب أن يتعلّموا كيفية أخذ الملاحظات والقراءة السريعة عند البحث عن معلومات بشكلٍ عاجل، وكيفية التأدية بشكل مناسب في الاختبارات. كما أنهم بحاجة إلى إستراتيجيات تعلّم في مجالات عديدة، كالمجالات الأكاديمية في القراءة مثل: إستراتيجيات ما قبل القراءة وأثناءها وبعدها (Deshler, ٢٠٠٥). وتؤكد دراسة الحساني (٢٠١٥) أن جُلّ تركيز وجُهد معلمي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، كان في سبيل تحسين الجوانب الأكاديمية لدى الطلبة، مُقابل إغفال الجوانب المعرفية، وعدم الحرص على إكسابهم الإستراتيجيات المعرفية بشكل ملفت؛ على الرغم من حاجة الطلبة المُلحّة لها في هذه المرحلة.

وعلى هذا الأساس؛ نجد أن معلمي (لغتي) في المرحلة المتوسطة الذين يهتمون بتدريس مهارات القراءة والكتابة المتقدّمة، يتعرّفون إلى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في فصولهم بشكل عميق ومُفصّل؛ فيلاحظونهم ويراقبون تقدّمهم واستجاباتهم المختلفة أثناء تأدية المهمات، والاختبارات، وحتى في نقاشاتهم مع أقرانهم، أو مع أنفسهم؛ وبالتالي يستطيعون من خلال ذلك التَّعرُّف بسهولة إلى احتياجاتهم في المهارات الدراسية، وفي الإستراتيجيات التعليمية؛ خصوصًا أنهم يحلّلون أداءهم، ويتساءلون كثيرًا حول اختلافاتهم عن أقرانهم. وعلى الرغم من كونهم يبذلون جهدًا كبيرًا معهم؛ إلا أنّ كثيرًا من مشكلاتهم تحتاج إلى تدخّلات متخصّصة بمساعدة معلم الصف العام-. لذا؛ آراؤهم في هذه الدراسة قد تكون ذات

أهمية بالغة لتوجيه الأنظار نحو مهارات ربما تكون مُغفلة، وقد تؤدي دورًا مهمًّا في تغيير دفة تعليم الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة.

مشكلة الدراسة:

يُظهِر الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة بعض القصور في المهارات الدراسية الأساسية وإستراتيجيات التَّعلُّم، ويواجهون بعض الصعوبات التي قد تختلف عن سابقتها في المرحلة الابتدائية؛ نظرًا لما تحتويه المناهج من تجريد وتعقيد، وما تقتضيه هذه المرحلة من استقلالٍ في التعلّم، وما يطرأ عليهم من تغيرات في خصائص النمو كمراهقين (Lerner & Johns, ٢٠١٢). وفي المرحلة المتوسطة، تتطلّب المهارات التي يتعلمها الطلبة، والطريقة التدريسية؛ أن يكونوا بمهارات دراسة عالية تمكّنهم من الاستقلالية والتطور المستمر، وأن يكون لديهم الإستراتيجيات المعرفية في التنظيم الذاتي، وما وراء المعرفة، وإستراتيجيات التذكّر وغيرها؛ لمتابعة التقدّم السريع في امتلاك المعارف والمهارات. وتُظهر عدد من الدراسات تدني امتلاك واستخدام المهارات الدراسية بشكلٍ عام لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، وهذا ما أكدته دراسة رباح ومهيدات (٢٠١٧). ومن جانبٍ آخر أكثر تفصيلًا حول بعض المهارات الدراسية الأساسية، أثبتت دراسة بويل Boyle (٢٠١٠) أن أداء الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المهارات الدراسية، وتحديدًا في مهارة تدوين الملاحظات أقل من أقرانهم؛ مما أثّر سلبًا في تحصيلهم الأكاديمي. كما جاء في دراسة العنزي وآخرين (٢٠١٧) أن هناك علاقة ارتباطية بين مهارة إدارة وضبط الوقت والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، وأن الانحدار القائم في تحصيلهم كان نتيجةً مُحصّلة لمستوى امتلاكهم للمهارة. وفيما يخص إستراتيجيات التَّعلُّم، أكّدت دراسة عبد الحميد (٢٠١٩) فاعلية استخدام استراتيجية التَّعلُّم المنظّم ذاتيًّا في خفض صعوبات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم.

وانطلاقًا من نتائج الدراسات السابقة، ومن خلال اطلاع الباحثينِ على الميدان – لعمل أحد الباحثين كعضو هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة، وإشرافه على طلاب التدريب الميداني، والباحث الآخر كمعلمة صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، وطالبة دراسات عليا في تخصص التربية الخاصة – فقد لاحظا عدم الاهتمام بالشكل الكافي في التّعرّف إلى احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة من المهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم، وعدم إدراجها في خططهم التربوية الفردية، وإجراء التدخّل معهم بهذه المهارات والإستراتيجيات. ويعتقد الباحثان أنها أحد المُتطلّبات المهمة للتدخّل؛ لكون امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم للمهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم، واستخدامها في تعلّمهم؛ ضرورة مُلحّة تفرضها طبيعتهم، وطبيعة تعلّمهم في هذه المرحلة؛ لذلك يسعى الباحثان إلى التَّعرُّف عليها من خلال هذه الدراسة.

أسئلة الدراسة:

١. ما المهارات الدراسية التي يحتاجها الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، من منظور معلمي اللغة العربية في المدارس المُلحق بها برنامج لصعوبات التَّعلُّم في مدينة جدة؟.

٢. ما الإستراتيجيات التَّعلُّمية التي يحتاجها الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، من منظور معلمي اللغة العربية في المدارس المُلحق بها برنامج لصعوبات التَّعلُّم في مدينة جدة؟.

٣. إلى أي مدى تختلف المهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة إلى تعلمها، تبعًا لمُتغيّر الجنس (ذكر– أنثى)؟.

٤. إلى أي مدى تختلف المهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة إلى تعلمها، تبعًا لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم عالٍ- بكالوريوس- ماجستير- دكتوراه)؟.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التَّعرُّف على احتياج الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم إلى المهارات الدراسية في المرحلة المتوسطة، من منظور معلمي اللغة العربية في المدارس الـمُلحق بها برامج لصعوبات التَّعلُّم بمدينة جدة.

٢. التَّعرُّف على احتياج الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم إلى إستراتيجيات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، من منظور معلمي اللغة العربية في المدارس الـمُلحق بها برامج لصعوبات التَّعلُّم بمدينة جدة.

٣. التَّعرُّف إلى مدى الاختلاف في استجابات معلمي اللغة العربية في تقدير احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة المتوسطة لإستراتيجيات التَّعلُّم والمهارات الدراسية، بناءً على متغيّري: الجنس والمؤهل الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

نظريًّا، تسعى هذه الدراسة إلى لفت الانتباه حول أبرز المشكلات والصعوبات التي تقف عائقًا أمام الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة؛ حيث نبعت أهميتها من محاولة استقصاء أبرز المهارات الدراسية التي يفتقدها الطلبة، وأهم إستراتيجيات التَّعلُّم التي هم بحاجة ماسّة إلى تعلّمها؛ كونها تؤدي دورًا فعّالًا في عملية التعلّم -خاصة في هذه المرحلة- وتعمل على تحسين القصور الكامن في المهارات الأكاديمية. ومن خلال القراءة والاطلاع؛ وجد الباحثان - في حدود علمهما- نُدرة في الدراسات التي تتناول الكشف عن الصعوبات التي يواجها الطلبة في المرحلة المتوسطة، وما يفتقرون إليه من مهارات

وإستراتيجيات؛ لذا قد تُثير نتائج هذه الدراسة اهتمام الباحثين في مجال التربية الخاصة، وسعيهم لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال، ولعلّها تُثري المكتبة العربية بشكلٍ عام، والسعودية على وجه الخصوص، وتصبحُ مرجعًا ونقطةً لانطلاق الباحثين. ومن الجانب التطبيقي: تقودنا هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أبرز المهارات الدراسية وإستراتيجيات التعلّم التي يحتاج إلى تعلّمها الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميهم، ومن خلال البيانات التي ستزوّدنا بها الدراسة؛ سوف نلفت انتباه معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التَّعلُّم إلى الاحتياجات الفعلية لطلابهم في هذه المرحلة، والتركيز على ضرورة إكسابهم هذه المهارات والإستراتيجيات؛ حتى يصل الطلبة إلى مستوى عالٍ من الاستقلال في استخدامها، وتعميمها على باقي المواد التعليمية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن أبرز المهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى تعلمها في المرحلة المتوسطة، كما يراها معلمو اللغة العربية في المدارس المُلحق بها برنامج لصعوبات التَّعلُّم بمدينة جدة.

الحدود المكانية: مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية المُلحق بها برنامج صعوبات تعلم بمدينة جدة.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية بمدينة جدة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٠– ١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات التَّعلُّم المحددة (Specific Learning Disabilities):

عرّف القانون الفيدرالي الخاص بتعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA, ٢٠٠٤) مصطلح صعوبات التَّعلُّم – يعدّ التعريف الأساسي والأكثر استخدامًا– بأنه: اضطراب في واحدة أو

أكثر من العمليات المعرفية والنفسية الأساسية اللازمة لفهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة؛ إذ يظهر هذا الاضطراب على شكل قصور في القدرة على التفكير، أو الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو إجراء العمليات الحسابية (Lerner & Johns, ٢٠١٢).

وعرّف الباحثان الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم إجرائيًّا بأنهم: الطلبة الذين يدرسون بمدارس التعليم العام الحكومية للمرحلة المتوسطة، والمشخصّون بأنهم يعانون من صعوبة في التَّعلُّم، والملتحقون ببرامجها، حيث يتلقّون خدمات التربية الخاصة من قِبل معلم صعوبات التَّعلُّم بغرف المصادر المخصّصة للبرنامج.

استراتيجيات التَّعلُّم (Learning Strategies):

تُعرّف الإستراتيجية بأنها: "الطريقة المثلى لاتخاذ القرار حول الاستخدام الفاعل للإمكانات المتوفّرة بتحديد الإجراءات التي تكفل الوصول إلى الأهداف المنشودة بدقة ومهارة" (الحريري، ٢٠١٢، ص.١٦١). وهي عدة قرارات يتخذها المعلم، وتنعكس بدورها على أنماط الأفعال التي يؤديها المعلم والطلبة في الموقف التعليمي، كما أن العلاقة بين الإستراتيجية الـمُختارة والهدف التعليمي علاقة جوهرية؛ حيث يتم اختيارها بوصفها أنسب طريقة ووسيلة لتحقيق هذا الهدف. أما التعلُّم فـ: نشاط ذاتي نابع من المتعلم ويقوم به – سواء تحت إشراف المعلم أو بدونه– وذلك إما بهدف اكتساب مهارة أو معرفة، أو تغيير سلوك معين (أسعد، ٢٠١٧).

وقد عرّف الباحثان إستراتيجيات التعلّم إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها الطلبة في عملية التعلّم؛ حيث تساعدهم على إنجاز المهام، ومعالجة المعلومات واكتساب المعرفة، وسيتم قياسها من خلال عبارات الاستبيان المُعدّ لهذه الدراسة.

المهارات الدراسية (Study Skills):

عرّفها بلات وأولسون Platt & Olson (١٩٩٧) بأنها: الكفايات والمهارات المرتبطة بتذكّر المعلومات والأفكار، وتنظيمها، وتركيبها، واكتسابها، وتسجيلها، واستخدامها في الموقف التعليمي، كما تتضمّن أخذ الملاحظات، والاستماع، والتلخيص، والبحث والتقصي، واستخدام المراجع، وتقديم الاختبارات وأدائها، وعرّفها جابر وآخرون (٢٠٠٦) بأنها: آليات وطرق ووسائل وإستراتيجيات تساعد الطلبة على تحسين أدائهم، ورفع كفاءتهم وإنتاجهم التعليمي، وزيادة فاعليتهم في التحصيل الدراسي، وتُعرّف إجرائيًّا بأنها: مجموعة من المهارات الأساسية التي يحتاج إليها الطلبة؛ لاكتساب المعرفة بفاعلية، وتحقيق نجاح دراسي من خلالها، وسيتم قياسها من خلال فقرات الاستبانة المُعدّة لهذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

عند النظر إلى تاريخ مجال صعوبات التَّعلُّم ونشأته وتطوّر مفهومه، وتنوّع المجالات التي تناولت ظاهرة عدم قدرة الكثير من الطلبة على التَّعلُّم بالشكل الطبيعي؛ يتواتر في أذهاننا مباشرةً ظهور الكثير من التعريفات لصعوبات التَّعلُّم التي خضعت للرفض أو للتعديل حتى ظهر بالصورة المتعارف عليها حاليًا؛ وذلك لتنوّع مصادر الاهتمام، واختلاف اهتمامات واتجاهات كل مصدر، مع عدم إغفال الهدف الأساسي من تلك الجهود، وهو إيجاد وسائل قانونية تعمد لخدمة هؤلاء الطلبة تربويًّا (أبو نيان، ٢٠١٩). ولم يكُن ذلك الاهتمام وتلك الجهود المقدّمة لمجال صعوبات التَّعلُّم من قِبل تخصص واحد فقط؛ بل اشتركت عدة تخصصات من حقول علمية مختلفة بالبحث والإسهام؛ لإثرائه والإبانةِ عنه، وما تزال (علي، ٢٠١١). ومن جانب المختصين والتربويين والمعلمين الذين يقفون على تدريس هؤلاء الطلبة وتعليمهم؛ يعدّ هذا المجال مركز اهتمام لهم بجميع مراحله وفئاته ومستوياته. وعلى اعتبار أن أولئك الطلبة الذين يعانون من صعوبة في التَّعلُّم مجموعة غير متجانسة؛ إلّا أنهم يشتركون

جميعهم في مشكلة أساسية، ألا وهي عدم قدرتهم على التَّعلُّم بالكفاءة والطريقة ذاتِها التي يتعلمُ بها أقرانهم (الخطيب وآخرون، ٢٠١٣).

والجدير بالذكر أنّ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقةلم يصدر تعريفًا جديدًا كُليًّا لصعوبات التَّعلُّم، وإنّما أعاد صياغة إجراءات التعرّف، مع بقاء المكوّنات الثابتة الأساسية في التعريفات التقليدية لصعوبات التَّعلُّم، وهي: (أ) محك العمليات النفسية، و(ب) محك الاستبعاد، و(ج) محك التباعد أو التباين (بيندر، ٢٠٠٨/٢٠١١). ولا يُدهشُنا التباين الشديد وعدم التجانس بين أولئك الأفراد الذين يعانون من صعوبة في التَّعلُّم، حيث يمثّلون مجموعة غير متجانسة؛ لذا ينبغي معرفة أهم الخصائص الرئيسة العامة والسّمات المميّزة لهم، والتي تتجسّد في العديد من الصعوبات، وتتضمّن: (أ) التحصيل الدراسي، و(ب) عمليات التفكير، و(ج) الإدراك والحركة، و(د) اللغة والكلام، و(هـ) المشكلات السلوكية (زهران، ٢٠٠٥). وتُعدّ فئة صعوبات التَّعلُّم من أكبر فئات التربية الخاصة وأكثرها انتشارًا، كما أنها ليست ظاهرة جديدة بتاتًا، فمنذُ القِدَم كانت المدارس تزخرُ بهؤلاء الطلبة الذين يعانون هذا النوع من المشكلات (الخطيب وآخرون، ٢٠١٣).

المراهقون ذوو صعوبات التَّعلُّم:

تختلف مشكلات المراهقين ذوي صعوبات التَّعلُّم (Adolescents with Learning Disabilities) حسب خصائص المرحلة العمرية وخبراتهم السابقة؛ كونهم ينتقلون من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة بخبرات فشل أكاديمي متكررة مرّوا بها. كما أن لهم احتياجات وخبرات خاصة بكل فردٍ منهم، ففي هذه المرحلة هم بحاجة مُلحّة إلى تقديم الخدمات التي تساعدهم على التكيّف مع البيئة، وتذلّل لهم العقبات لتحقيق الأهداف المرجوة (Newhall, ٢٠٠٨). وفي السياق ذاته، تعدّ أعداد الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، الذين يتم خدمتهم في المرحلة المتوسطة وما فوق في تزايد مستمر؛ وذلك لكثرة التحديات التي تواجههم كلّما انتقلوا لمراحل أكبر؛ كون كل مرحلة تختلف وتتزايد متطلّباتها عن سابقتها، فمن المشكلات

التي يواجها بعض المراهقين ذوي الصعوبة في هذه المرحلة: (أ) العجز الشديد في المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة والتهجئة والحساب)، و(ب) الأداء المنخفض تحت المستوى المتوسط، والإخفاق العام في المقررات الأكاديمية مثل: العلوم، والدراسات الاجتماعية، والدراسات الدينية، وغيرها، و(ج) العجز في المهارات الدراسية مثل: التلخيص، وتدوين الملاحظات المهمة، وإدارة الوقت، وأداء الاختبارات وغيرها، و(د) السلبية وغياب الدافعية نحو التَّعلُّم، و(هـ) عدم ملاءمة المهارات الشخصية، و(و) صعوبة في الإصرار الذاتي (Boon, ٢٠١٠).

وعليه، من المهم جدًّا عقد شَراكات بين معلم المادة ومعلم صعوبات التَّعلُّم؛ لمعرفة جوانب القوة والضعف، وفهم الاحتياجات الخاصة بكل طالب؛ كالتعليم المتمايز، وتفريد التعليم، والقيام بالمواءمات المناسبة، وتقديم التسهيلات اللازمة والمعقولة حسب ما تستدعيه الحاجة. والجدير بالذكر، أنّ الطلبة في هذه المرحلة ليسوا بحاجة فقط إلى تدريسهم المهارات الأكاديمية الأساسية التي يفتقرون إليها؛ بل هم بحاجة إلى تسليحهم بإستراتيجيات تعلّم فعّالة؛ كإستراتيجيات الفهم والاستيعاب القرائي، وإستراتيجيات التعبير الكتابي، وإستراتيجيات حل المشكلات وغيرها، لتمكّنهم من تجاوز العقبات والصعوبات التي قد تواجههم في أثناء دراستهم؛ حيث يكون بإمكانهم ممارستها بانسيابية واستقلالية، دون الحاجة لانتظار من يمدّ يد العون والمساعدة إليهم.

المهارات الدراسية (Study Skills):

على الرغم من أهمية امتلاك الطلبة للمهارات الدراسية ودورها الفعّال في النجاح الأكاديمي؛ لكن نادرًا ما يتم تدريسها للطلبة! ولعلّ أهم أسباب ذلك: أن المعلمين يفترضون أنّ الطلبة قد امتلكوا مثل هذه المهارات بالفعل في الصفوف الدراسية السابقة (The IRIS Center, ٢٠١٣)؛ لذا يعاني العديد من الطلبة –حتى الأَكْفاء منهم في جميع المراحل الدراسية– من الإحباط والفشل الدراسي، ليس لافتقارهم إلى القدرة؛ بل لكونهم لا يمتلكون

مهارات دراسية كافية، حيث يمثّل اكتساب المهارات الدراسية الجيّدة دورًا فعّالًا في جوانب متعددة، مثل: (أ) النجاح الأكاديمي في المدرسة، و(ب) تعزيز مشاعر الكفاءة لدى الطلبة، و(ج) تطوير مواقف إيجابية، و(د) مساعدة الطلبة على إدراك قدرتهم حول أدائهم، سواء في المدرسة أو في جوانب الحياة الأخرى، و(هـ) إكساب الطلبة مهارات وعادات العمل الناجح بوصفهم أشخاص بالغين (Smialek, ٢٠٠٦).

وعلى النقيض من ذلك، حتمًا ستتضاعف الصعوبة وتتفاقم لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بمراحلَ متقدمة؛ كونهم يعانون أساسًا من مشكلات وصعوبات أكاديمية تقف عائقًا أمام تقدّمهم ونجاحهم الدراسي؛ ومن ثمّ يجب أن يتم تدريسهم وتدريبهم بشكل واضح على استراتيجيات المهارات الدراسية، ومتى وكيف يتم استخدامها وتوظيفها في أثناء ممارسة التعلّم، ومن أهم هذه المهارات: (أ) تدوين الملاحظات المهمة في أثناء سماع الدرس أو المحاضرة، و(ب) البحث والتقصي حول المعلومات، و(ج) إدارة الوقت وتنظيمه، و(د) أخذ الاختبار، و(هـ) التلخيص وتحديد المعلومات المهمة وترميزها، و(و) الدراسة مع الأقران أو ضمن مجموعة دراسية، و(ز) القراءة الفاعلة كالقراءة المسحية السريعة، وتحديد أهم المصطلحات والتعريفات داخل النص (Shapiro, ٢٠١١). وسنستعرض فيما يلي تفصيلًا للمهارات الدراسية الثلاث الأساسية كما جاء في الأدب السابق، وهي:

أولًا، مهارة تدوين الملاحظات:

مهارة تدوين الملاحظات (Note Taking) من المهارات المهمة والمفيدة لنا جميعًا، حتى في حياتنا اليومية، نعتمد عليها لتساعدنا على تذكّر ما لا يمكننا تذكّره، أما بالنسبة للطلبة فتساعدهم على أمرين: (أ) فهم معلومات المحاضرة أو الدرس، و(ب) تكون بمثابة مادة مرجعية للدراسة في وقت لاحق. كما أن المعلمين يركّزون كثيرًا على المعلومات التي يقدّمونها للطلبة في الفصل عند إعداد الاختبارات وتصميمها (Simpson, ٢٠١٥). وفي هذا الجانب، فإن الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم غالبًا ما يتعذّر عليهم تحديد المعلومات المهمة التي يجب

تدوينها، إمّا لأنهم غير قادرين على الكتابة بسرعة كافية، أو أنهم يسجّلون ملاحظاتهم ولكن عند العودة لها لاحقًا يكونون غير قادرين على فهمها، ويعود ذلك غالبًا إلى كونها غير مقروءة؛ إما لسوء الكتابة، أو عدم وضوح الأفكار وترتيبها (Boyle, ٢٠٠١). وقد تعود تلك المشكلات إلى الصعوبة التي يواجهونها في اللغة، والتعبير التحريري، والتنظيم المعرفي (بيندر، ٢٠٠٨/٢٠١١).

ثانيًا، مهارة إدارة الوقت:

مهارة إدارة الوقت (Time Management) واحدة من الأنواع الرئيسة للمهارات الدراسية، التي تُسهِم بشكلٍ كبير في قدرة الطلبة على تنظيم معارفهم واستذكارها وتطبيقها، كما يُعدّ التقدير الدقيق للوقت الذي يستغرقه إكمال المهام أمرًا ضروريًّا للتخطيط على المدى الطويل؛ وبالتالي تعليم الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم كيفية تحليل المهام، وتقدير الوقت حسب طول المهمة وتعقيدها، أو سرعتها وسهولتها؛ مما يساعدهم على تطوير مهاراتهم في إدارة واجباتهم المدرسية وحتى المنزلية؛ الأمر الذي يُكسبهم المزيد من الثقة والفعالية، ويُقلّل من نسبة القلق لديهم بشأن واجباتهم ومهامهم. ولتدريب الطلبة عليها، فتعدّ مهارة تحليل المهمة من أفضل المحطات لبدء تدريس مهارة إدارة الوقت، كما أنها تعدّ عنصرًا أساسيًّا لتطويرها، فهي بمثابة عملية تحديد خطوات لما يجب القيام به لإنهاء مهمة معينة، وعلى المعلم البدء بالمهام البسيطة أولًا؛ لتقدير الوقت اللازم لإنهائها، وعندما يبدأ الطلبة في فهم تعقيد المهام البسيطة المنفصلة، يبدأ المعلم في توسيع دائرة تحليل المهام إلى مهام أكثر تعقيدًا، ويطلب من الطلبة تقدير الوقت اللازم لكل مهمة محددة، ومع تكرار التدريب؛ سوف يكتسب الطلبة المهارة شيئًا فشيئًا (Newhall, ٢٠٠٨).

ثالثًا، مهارة التأدية في الاختبار:

مهارة التأدية في الاختبار (Test Taking) من المهارات الدراسية الأساسية التي يحتاج إليها الطلبة لتحقيق النجاح الأكاديمي، ويمكن تصنيف مهارات التعامل مع الاختبارات

ضمن ثلاث مجموعات، وهي: (أ) مهارات الاستعداد المسبق للاختبار، حيث يتضمّن القدرة على التنظيم، وهي الخطوة الأولى في تطوير المهارات الدراسية الفاعلة، وتتم من خلال الاستعداد العقلي والجسمي، و(ب) مهارات أداء الاختبار وتقديمه، و(ج) مهارات التعامل مع قلق الاختبار (غنيمات، ٢٠١٥). وإضافةً إلى ذلك، يجب تعريف الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم على شكل الاختبار، سواء أكان اختياريًا من متعدد أم مقالًا، وتدريبهم على كيفية أخذه، وطريقة استخدام الإستراتيجيات المناسبة لحل جميع الأسئلة باختلاف أنواعها؛ نظرًا لكون أخذ الاختبار في حدّ ذاته يعدّ مهارة، وتعلُّمها جانب مهم من تطوير الأداء الأكاديمي وتقدّمه لجميع الطلبة (Wong, ٢٠١٤).

تدريس استراتيجيات التَّعلُّم:

أصبح تدريس استراتيجيات التَّعلُّم (Learning Strategies Instruction) يُستخدم بكثرة كطريقة لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ كونها تساعدهم على تحمّل مسؤولية تعلمهم ليصبحوا متعلمين فاعلين. ويكون التركيز في هذا النوع من التدريس على تعليم الطلبة كيف يتعلمون، بدلًا من تعلّم محتوى معين، ويتضمّن هذا النوع مساعدة الطلبة على تعلّم واستخدام طرق تمكّنهم من إنجاز المهمات الأكاديمية، والتنظيم الذاتي، وحل المشكلات، وإكمال الأعمال الخاصة بهم باستقلالية، والتغلب على تأثير صعوبات التَّعلُّم، من خلال استخدامها أدوات لدراسة المواد المختلفة أو مواجهة العقبات بها في أي موقف تعليمي آخر. والجدير بالذكر أنّ الأبحاث العلمية تدعم بقوة تدريس إستراتيجيات التَّعلُّم كطريقة فاعلة لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ مما يستدعي الاهتمام بها، ولفت النظر إليها بجديّة من قِبل المعلمين (Lerner & Johns, ٢٠١٢). كما أشار هالاهان وآخرون Hallhan et al. (٢٠٠٥) إلى أن القصور في الإستراتيجيات المستخدمة، أو القصور في تعليم الإستراتيجيات وإكسابها للطلبة؛ يؤدي دورًا أساسيًّا في صعوبات التَّعلُّم. وعلى النظير من ذلك، نلحَظ أنّ الاهتمام بها يُحدث فرقًا ليس بالهيّن، وقد يكون أحد أهم الإسهامات

الأساسية والدائمة في مجال صعوبات التَّعلُّم، فالأدب التربوي يزخر بِكَم هائل ووفير من الإستراتيجيات التي ثبتت فاعليتها وكفاءتها، وصُنّفت من الممارسات المبنية على الأدلة والبراهين.

إستراتيجيات التَّعلُّم في القراءة والكتابة:

لتعلّم القراءة والكتابة بالشكل المأمول؛ فإن الطلبة بحاجة إلى امتلاك إستراتيجيات تعلّم تُسهم في مساعدة الطلبة على إتقان المهارات بكلا المجالين (Barone & Mallette, ٢٠١٣). ومن أبرز الإستراتيجيات التي يجب أن يتعلمها الطلبة في القراءة، تلك التي لها علاقة بزيادة مستوى مفرداتهم، ومستوى استيعابهم القرائي. فبالنسبة للمفردات؛ يتعلّم الطلبة إستراتيجيات البحث في القواميس والمعاجم عن معاني المفردات الجديدة، أو قد يتعلّمون مفردات من خلال السياق أي عبر توقّع معنى الكلمة بناء على موقعها (Boyle & Scanlon, ٢٠١٩). أما بالنسبة للاستيعاب القرائي، ترتكز إستراتيجياته على المرحلة القرائية، فمرحلة قبل القراءة تُسمّى الإستراتيجيات التي يتعلمها الطلبة بإستراتيجيات ما قبل القراءة، وفي أثناء القراءة يتعلّم الطلبة إستراتيجيات تُدعى بإستراتيجيات في أثناء القراءة، وأخيرًا إستراتيجيات ما بعد القراءة. وتساعد إستراتيجيات ما قبل القراءة الطلبة على التنبؤ بأحداث القصة؛ الأمر الذي ييسّر للطلبة الاستيعاب القرائي فيما بعد، كما يتعلّم الطلبة إستراتيجية تحديد الهدف من القراءة، وكلا الإستراتيجيتين تُسهم في تجهيز الطلبة للقراءة. أما أهم إستراتيجيات مرحلة أثناء القراءة، فهي: إستراتيجية التصوّر أو التخيل، وإستراتيجية المراقبة الذاتية، وإستراتيجية الاستنتاج، وإستراتيجية ربط المعرفة السابقة بالحالية (Hougen & Smartt, ٢٠١٥).

وتساعد تلك الإستراتيجيات الطلبة على جعل النصوص المقروءة أسهل لفهمها، فالتصور أو التخيّل يقود الطلبة إلى الاستشعار ببيئة النص وموقعه، والظروف المختلفة التي تنتمي إليها. كما أن المراقبة الذاتية تجعل الطلبة على استعداد لاكتشاف التعثّر في مستوى

الفهم المطلوب؛ مما يساعد على إصلاح هذه المشكلة في وقتها، وبشكل مبكر. ويعدّ الاستنتاج أحد أهم الإستراتيجيات التي تقود الطلبة للتّعرّف إلى المعلومات غير المباشرة في النص، كما أن إستراتيجية ربط المعرفة السابقة بالحالية تيسّر تذكّر المعلومات وفهمهما وتفسيرها، من خلال مقارنة المعلومات الحديثة بالمعلومات التي يعرفها الطلبة بالفعل. أما إستراتيجية ما بعد القراءة، فربما يكون أبرزها إستراتيجية التلخيص، التي تمكّن القارئ من تكوين المعرفة النهائية المكتسبة، وإستراتيجية (ما تعلمت)، التي تعكس التغيّر الذي طرأ على معارف القارئ (Wendling & Mather, ٢٠١٩).

وبالنسبة للكتابة، فإن هناك إستراتيجيات عديدة ترتكز على الجوانب اللغوية والتقنية؛ لكن أبرز الإستراتيجيات تكون في مجال التعبير الكتابي، ومن أهمها: (أ) إستراتيجية العصف الذهني، و(ب) كتابة المسودة، و(ج) التعديل، و(د) المراجعة والنشر. ويجب أن يتدرّب الطلبة على تلك الإستراتيجيات بشكل جيد؛ كي تكون جزءًا من روتين الكتابة اليومي أو الأسبوعي؛ كونها ستقودهم في نهاية المطاف إلى الكتابة الجيدة التي تتطوّر بشكل مستمر (Harwell & Jackson, ٢٠٠٨). وييسّر العصف الذهني للطلبة كتابة الخطوط العريضة لكل ما يعرفه الكاتب عن موضوع ما، وتتيح المسودة له كتابة صورة أولية كترجمة للأفكار التي كتبها، وتحوّله لنص مكتوب بالفعل. أما إستراتيجيتا التعديل والمراجعة، تساعدان الطالب الذي يكتب على تطوير ما كتبه؛ ليصبح أكثر إتقانًا واحترافية، كما يتيح له التعديل فرصة إعادة النظر في الخطوط العريضة التي كتبها وتغييرها، أما المراجعة هي عملية مسح أخير؛ للتّعرّف إلى الأخطاء في التهجي وتغييرها، وتطوير مستوى المفردات، وأخيرًا النشر، وهو إتاحة الفرصة للغير لقراءة ما كتب، والحصول على التعزيز والتغذية الراجعة بمواضع عديدة، سواء على مستوى المدرسة، أو على مستوى مواقع التواصل الاجتماعي (Fletcher et al., ٢٠١٨).

إستراتيجيات التَّعلُّم المعرفية وفوق المعرفية:

لعل أبرز الإستراتيجيات المعرفية: إستراتيجيات الذاكرة والتنظيم الذاتي، وإستراتيجيات ما وراء المعرفة، وترتكز إستراتيجيات الذاكرة على تعليم الطلبة إستراتيجيات يستطيعون توظيفها عند تأدية مهمات يحتاج فيها الطلبة إلى التذكّر، كإستراتيجيات التقسيم للمعلومات والتوسّع، التي ترتكز على ربط معلومات جديدة بمعلومات يعرفها الطلبة. وتظهر أهمية هذه الإستراتيجيات تحديدًا عند تأدية مهمات تتطلّب استخدام الذاكرة العاملة، إلى جانب الذاكرتين: القصيرة والطويلة (Reid et al., ٢٠١٣). أما إستراتيجيات التنظيم الذاتي، فربما تكون الإستراتيجيات التي تُعنى بالانتباه الأكثر وضوحًا كمراقبة الذات، والتسجيل الذاتي وغيرها، التي أظهرت نجاحًا في تحسين مستوى الانتباه للطبة ذوي صعوبات التَّعلُّم.

وفيما يخص إستراتيجيات التَّعلُّم فوق المعرفية؛ فإنها تُسهم في تحسين مستوى الطلبة بالتفكير حول التفكير، التي تركّز غالبًا على التَّعرُّف إلى متطلّبات المهمة، واختيار الإستراتيجية المناسبة، ومراقبة نجاعة الإستراتيجية، والحاجة إلى التعديل والتغيير (Vaughn & Bos, ٢٠١٩). وتتضمّن إستراتيجيات التَّعلُّم المعرفية تلك الإستراتيجيات التي تساعد الطلبة على فهم المفاهيم وامتلاكها من مواضيع المناهج الدراسية، مثل: إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، التي تعمل بدورها على إمكانية جمع الأفكار والمعلومات التي يملكها الطلبة سابقًا وربطها مع المعرفة الجديدة الحالية؛ ومن ثُم تنظيمها داخل بناء معرفي متكامل، حيث يعمل هذا النشاط على تنظيم فهم الطلبة وتعميقه لمفهوم ما، وتحقيق التَّعلُّم ذي المعنى من خلالها (Novak, ٢٠١٠ ؛Lerner & Johns, ٢٠١٣).

الدراسات السابقة

سيتم التركيز على الدراسات التي تناولت المهارات الدراسية؛ حيث تناول الباحثون العديد من المهارات الدراسية مع الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة؛ لكونها أدوات مهمة وأساسية للتعلم، إذ أجرى بويل Boyle (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى مقارنة أداء الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم مع طلبة التعليم العام في مدى قدرتهم على تدوين الملاحظات، واتخذ الباحث المنهج الوصفي التحليلي منهجًا لدراسته، وكانت الأداة تحليلاً لمحتوى الملاحظات التي دوّنها الطلبة المتمثلون في (٩٠) طالبًا من المرحلة المتوسطة، و(٤٥) منهم من ذوي صعوبات تعلم، و(٤٥) لم يكونوا ذوي صعوبات، ومن ثمّ تطبيق اختبار لقياس مستوى أدائهم بناءً على ما سُجّل من ملاحظات، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين يعانون من صعوبة في التَّعلُّم؛ كان أداؤهم أسوأ بكثير من الطلاب الذين لا يعانون من ذلك، من حيث نوع تسجيل الملاحظات ومقدارها، وكانت درجات الطلاب في الاختبار مرتبطة بالملاحظات التي كتبوها؛ مما أثر سلبًا في نتائج الطلاب ذوي الصعوبة؛ كونهم لا يتقنون مهارة تدوين الملاحظات.

وفي إطارٍ آخر، تحتل مهارة إدارة الوقت مركزًا مهمًّا أيضًا من بين المهارات الدراسية الأساسية لتعلّم الطلبة؛ فقد أجرى العنزي وآخرون (٢٠١٧) دراسة للتَّعرُّف على العلاقة بين مهارة إدارة الوقت والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم وطلبة التعليم العام في المرحلة المتوسطة. واتخذت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي المقارن منهجًا لدراستهما، وتمثّلت أدوات الدراسة في مقياس مهارة إدارة الوقت، وسِجّلات قياس التحصيل الأكاديمي بالمدرسة، حيث طُبّقت على عينة قدرها (٣٧١) طالبًا وطالبة من المرحلة المتوسطة، منهم (٢٠١) من طلبة التعليم العام، و(١٧٠) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية وذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس إدارة الوقت والتخطيط قصير المدى، وتنظيم وقت الاستذكار، ومهارة ضبط الوقت

والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، كما يمكن التنبؤ بمستوى التحصيل لدى ذوي الصعوبة من خلال مهارة إدارة الوقت (مهارة التخطيط طويل المدى، والدرجة الكلية).

وعند الحديث عن استخدام المهارات الدراسية بشكل عام؛ فقد أجرى رباح ومهيدات (٢٠١٧) دراسة للتَّعرُّف على مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم للمهارات الدراسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الباحثان الصورة المعدلة من مقياس الحلواني والسرطاوي (١٩٩٧)، على عينة من ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ بلغ عددها (٣٢٢) طالبًا وطالبة – بعد تعريبه وتطويره– وأكّدت نتائج الدراسة أن استخدام الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم للمهارات الدراسية ككل جاء بدرجة متوسطة، وهي على الترتيب: (إدارة الوقت– قراءة النصوص– أخذ الملاحظات– التحضير والاستعداد للامتحان– التركيز والانتباه)، ولا توجد فروق تُعزى للجنس، والصف، ونوع المدرسة.

وبالنسبة لإستراتيجيات التَّعلُّم، فقد تنوّعت دراسات الباحثين، وعلى صعيد الدراسات شبه التجريبية؛ حيث أجرى شبير وعيسى (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على أثر إستراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات، واختار الباحثان التصميم الوصفي التحليلي وشبه التجريبي منهجًا للدراسة، واستُخدم الاختبار التشخيصي/ التحليلي أداة لتحقيق أهداف الدراسة، وكانت العينة الـمُطبّق عليها الدراسة (١٣٩) طالبًا وطالبة من الصف الثاني المتوسط؛ ونتج عنها وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بإستراتيجية حل المشكلات، وأقرانهم طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار صعوبات تعلم الرياضيات.

وأجرت الخولي دراسة (٢٠١٣) هدفت إلى التحقّق من أثر التدريب في إستراتيجية التلخيص والكلمات المفتاحية في مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات الفهم القرائي، وقد استخدم فيها التصميم شبه التجريبي المكوّن من

مجموعتين تجريبيتين منهجًا للدراسة، ودُرّبت كل مجموعة على إحدى هاتين الإستراتيجيتين (التلخيص والكلمات المفتاحية). كما أُستخدم مقياس ما وراء الفهم، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس الفهم القرائي أدوات للدراسة، وتكوّنت العينة من (٣٠) طالبة بالصف الثاني المتوسط. وتوصّلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة في المقياسين (ما وراء الفهم، ومفهوم الذات الأكاديمي)؛ لصالح مجموعة إستراتيجية التلخيص. أما بالنسبة لمقياس الفهم القرائي، فلم تكُن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي بين المجموعتين؛ بل أظهَرَت كلا المجموعتين تحسُنًا ملحوظًا في مستوى الفهم القرائي؛ نتيجة التدريب على إستراتيجيتي التلخيص والكلمات المفتاحية.

وهدفت دراسة الكلثمي وعماشة (٢٠١٣) إلى الكشف عن الفروق في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتنظيم الذاتي للتعلم لدى ذوات صعوبات التَّعلُّم وأقرانهن طالبات التعليم العام، وقد اختارت الباحثتان التصميم شبه التجريبي، واستخدمتا مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لـ(Purdie) – تعريب (الجراح، ٢٠١٠)– أدوات لتحقيق أهداف هذه الدراسة على عينة بلغ قوامها (٣٠١) طالبة من الصف الثاني المتوسط؛ ونتج عنها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية ودرجات التنظيم الذاتي للتعلم؛ لصالح طالبات التعليم العام.

وبما أنّ إستراتيجيات التَّعلُّم فوق المعرفية تُسهم في تنظيم تفكير الطلبة، فمن ثمّ أجرى بويل وزملاؤه Boyle et al. (٢٠١٦) دراسة استهدفت الكشف عن استخدام الإستراتيجيات فوق المعرفية في أثناء أخذ الملاحظات لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، حيث استخدم فيها المنهج المختلط، وحلّل أكثر من (٢٠٠) مقابلة من (٢٠) طالبًا في الصف السابع من ذوي صعوبات التَّعلُّم، كما تم تعليم الطلاب كيفية استخدام تدوين الملاحظات في أثناء

الحصص، ودُعّمت تحليلات المقابلات ببيانات كمية بعد التدخّل. وتشير البيانات إلى أن التدخّل ساعد الطلاب على تحديد المعلومات المهمة، وتنظيم استقبال المعلومات وتفسيرها واستخدامها، كما قدّمت للطلاب وسيلة لتنظيم المعلومات التي كانوا يسمعونها؛ إذ إنّ النقاش حول ما وراء المعرفة والانتباه؛ يكشف عن زيادة وعي الطلبة حول تعليمهم المستقل. كما زُوّد الطلبة بإستراتيجية جديدة؛ للاحتفاظ بالمعلومات الواردة في اللقاءات التعليمية بواسطة الملاحظات، وهذه النتائج لها آثار في كيفية تصوّر المنظّرين للعلاقة بين ما وراء المعرفة والانتباه، وكيف يستخدم المعلمون التدريس الداعم وتوظيفه في تعلم الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التَّعلُّم.

وإيمانًا بالدور الفعّال للتعلم المنظّم ذاتيًّا على الجانب الأكاديمي؛ درسَ محمد وآخرون (٢٠١٧) مدى علاج صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي باستخدام التَّعلُّم المنظّم ذاتيًّا (الإجراءات والإستراتيجيات)، واختار الباحثون التصميم شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة باختبار قبلي وبعدي، حيث أعدّ اختبار تشخيصي لصعوبات التعبير الكتابي، واختبار مهارات التعبير الكتابي؛ لتحقيق أهداف الدراسة، وطُبّقت على عينة بلغ قوامها (٤٠) طالبًا بالصف الأول المتوسط من ذوي صعوبات التعبير الكتابي. وقد نتج عن هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، بين متوسطي درجات المجموعة قبل البرنامج التدريبي العلاجي وبعده؛ لصالح التطبيق البعدي، ودلّت النتائج على فاعلية التَّعلُّم المنظّم ذاتيًّا في علاج صعوبات التعبير الكتابي بجميع مهارات عملية الكتابة لدى طلبة الصف الأول المتوسط.

كما هدفت دراسة عبد الحميد (٢٠١٩) إلى التحقّق من فعالية استخدام إستراتيجية التَّعلُّم المنظّم ذاتيًّا في خفض صعوبات القراءة، وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التَّعلُّم، واختارت الباحثة التصميم شبه التجريبي ذا المجموعتين باختبار قبلي وبعدي، وأُعدّ مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوات صعوبات التَّعلُّم، واختبار

تشخيص صعوبات القراءة، وبرنامج علاجي قائم على إستراتيجية التَّعلُّم المنظّم ذاتيًّا لخفض صعوبات القراءة، بوصفها أدوات للدراسة، وطُبّقت على عينة بلغ قوامها (٢٠) طالبًا وطالبة في الصف الأول المتوسط. وأكّدت نتائج الدراسة فعالية البرنامج العلاجي القائم على إستراتيجية التَّعلُّم المنظّم ذاتيًّا لخفض صعوبات القراءة؛ مما أدّى إلى تحسُّن في مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم.

وأخيرًا، استهدف ميتزوري Moytzouri (٢٠١٩) في دراسته التحقّق من فعالية إستراتيجية رسم الخرائط المفاهيمية –كإستراتيجية معرفية– في تعزيز الذاكرة والفهم عند استخدامها للتدريس في مقرر التاريخ؛ حيث اختار الباحث التصميم النوعي التفسيري منهجًا للدراسة، وتمثّلت أدوات الدراسة في: المقابلات المنظّمة، والملاحظة غير المنظّمة، وإعداد اختبار تحصيلي للمحتوى الذي سيتم تدريسه، وتمثّلت عينة الدراسة في طالب يدرس بالصف الأول المتوسط من ذوي صعوبات التَّعلُّم، ووالديه (الأم والأب)، ومعلم المقرر للتعليم العام، ومعلم التربية الخاصة، وأسفرت نتائجها عن ظهور أثر إيجابي للخرائط المفاهيمية؛ حيث تمكّن الطالب من التركيز على المفاهيم الأساسية وفهمها، واستُنتج ذلك من خلال إجابات الطالب عن الاختبار، والمعلومات التي قدّمها معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة.

التعليق على الدراسات السابقة:

استهدفت دراسة العنزي وآخرين (٢٠١٧) الكشف عن العلاقة بين مهارة إدارة الوقت والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، بينما هدفت الدراسة الحالية للكشف عن مستوى احتياج هؤلاء الطلبة لمهارة إدارة الوقت. ونظرًا لأهمية مهارة تدوين الملاحظات؛ فقد درس بويل Boyle (٢٠١٠) قدرة الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم على التدوين عند سماع المحاضرة، وكشفت الدراسة عن تدني وضعف قدرتهم على ذلك مقارنةً بأقرانهم؛ لذا جاءت الدراسة الحالية للاستطلاع حول درجة احتياجهم لهذه

المهارة من وجهة نظر معلميهم. كما كشفت دراسة رباح ومهيدات (٢٠١٧) عن ضعف في استخدام الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم للمهارات الدراسية، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية، في حين اختلفت معها في العينة الـــمُطبّق عليها؛ إذ استهدفت الدراسة الحالية معلمي الطلبة للأخذ بآرائهم. ومن جانبٍ آخر، فإنّ لإســـتراتيجيات التَّعلُّم المعرفية وفوق المعرفية وإسهاماتها الفاعلة مكانة بالغة في الأهمية؛ لذا جاءت دراسة بويل وآخرين Boyle et al. (٢٠١٦) لتكشف عن مستوى استخدام الطلبة ذوي الصعوبة في المرحلة المتوسطة لتلك الإستراتيجيات في أثناء تدوينهم للملاحظات، وهذا ما توافق مع الدراسة الحالية، وإن كانت اختلفت معها في العينة والمنهجية المستخدمة.

ويواجه الطلبة ذوو صـــعوبات التَّعلّم في هذه المرحلة صـــعوبات في الفهم القرائي، بالشكل الذي يجعل الحاجة مُلحّة للتدريب على إستراتيجياته، حيث تسعى الدراسة الحالية إلى الكشـف عن مستوى حاجتهم إليها. وأثبتت دراسة الخولي (٢٠١٣) أنّ المجموعتين التجريبيتين اللتين دُرّبتا على إستراتيجيتي التلخيص والكلمات المفتاحية؛ لقيتا تحسُّـنًا جيدًا في مســـتوى الفهم القرائي على إثرها. كما أثبتت دراســـة محمد وآخرين (٢٠١٧) فاعلية إســـتراتيجية التَّعلُّم المنظّم ذاتيًّا في علاج صـــعوبات التعبير الكتابي بجميع مهارات عملية الكتابة لدى طلبة الصـف الأول المتوسـط، وجاءت دراسـة عبد الحميد (٢٠١٩) لتثبت أثرها الإيجابي في خفض صـعوبات القراءة؛ ومن ثمّ جاءت الدراسـة الحالية لتتسـاءل حول مستوى حاجة الطلبة لاكتساب إستراتيجية التنظيم الذاتي في هذه المرحلة بالذات. وأشار شـبير وعيسـى (٢٠١١) إلى الأثر الإيجابي الفعّال للتدريس بإسـتراتيجية حل المشـكلات؛ لعلاج صـعوبات تعلّم الرياضـيات، وجاءت الدراسـة الحالية لتكشـف عن مستوى حاجة الطلبة؛ لاكتساب هذه الإستراتيجية واستخدامها في عملية التعلّم من وجهة نظر معلميهم. ونظرًا لأهمية امتلاك الطلبة مهارات ما وراء الفهم؛ لفهم النصـــوص المشـــتملة على المفاهيم العلمية والمعقّدة في المرحلة المتوسطة؛ فقد جاءت الدراسة لتكشف عن مستوى حاجتهم

لاكتساب مهارة رسم الخرائط المفاهيمية؛ لتعميق الفهم لديهم، وفي هذا السياق أثبتت دراسة ميتزوري Moytzouri (٢٠١٩) فعالية الخرائط المفاهيمية وأثرها الإيجابي في تدريس طالب من ذوي صعوبات التَّعلُّم من الصف الأول المتوسط محتوى من مقرر التاريخ.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي؛ الذي يعدّ من المناهج الرئيسة التي تُستخدم في الأبحاث الإنسانية والتربوية والاجتماعية، ويعتمد على دراسة الظاهرة بواقعية من خلال التعبير الكيفي أو الكمي، الذي يُعطي وصفًا دقيقًا للظاهرة موضوع الدراسة (درويش، ٢٠١٨). ويسمح بالكشف عن جوانب الدراسة، وتحديد العلاقات بين عناصرها، من خلال جمع البيانات تحليلها وتفسيرها؛ للوصول إلى التعميمات المقبولة. وتأسيسًا على ما سبق؛ يرى الباحثان أنه المنهج الأكثر ملاءمةً مع طبيعة الدراسة وأهدافها، وللإجابة عن تساؤلاتها.

مجتمع الدراسة:

يتمثّل مجتمع الدراسة في جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية بمدارس المرحلة المتوسطة المُلحق بها برنامج لصعوبات التَّعلُّم بمدينة جدة، وقد بلغ عدد برامج صعوبات التَّعلُّم في مدارس البنات للمرحلة المتوسطة (١٧) برنامجًا، حسب آخر دليل مُحدث لإحصائيات معاهد وبرامج التربية الخاصة من قِبل إدارة التربية الخاصة ١٤٤٠ – ١٤٤١هـ، وبلغ عدد برامج صعوبات التَّعلُّم في مدارس البنين المتوسطة (٢٢) برنامجًا. وبناءً على ذلك، يبلغ العدد التقريبي لمعلمي ومعلمات اللغة العربية بهذه المدارس نحو (١٥٠) معلمًا ومعلمة تقريبًا.

وصف العينة:

بلغ عدد أفراد العينة (١١٤) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم من مدارس التعليم العام التي يتواجد فيها برامج صعوبات تعلم، بطريقة قصدية. ويوضح الجدول (١) خصائصهم الديموغرافية كما هو مبين.

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقًا لخصائصهم الديموغرافية.

	التصنيف	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٩٥	٨٣,٣
	دراسات عليا	٨	١٦,٧
الجنس	ذكر	٨٦	٧٥,٤
	أنثى	٢٨	٢٤,٦

المؤهل العلمي. يشكّل معلمو اللغة العربية الذين يحملون شهادة البكالوريوس (٨٣,٣٪) من عينة الدراسة، مقابل (١٦,٧٪) دراسات عليا. ينظر الجدول (١).

الجنس. يوضّح الجدول (١) أن المعلمين الذكور يشكّلون من عينة الدراسة ما نسبته (٧٥,٤٪)، بينما تُشكّل المعلمات الإناث (٢٤,٦٪). ينظر الجدول (١).

أداة الدراسة:

صمّم الباحثان استبانة مكوّنة من (١٧) فقرة على مدرّج ليكرت الرباعي: (أوافق بشدة- أوافق – لا أوافق- لا أوافق بشدة)، موجّهة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس المُلحق بها برامج لصعوبات التَّعلُّم، وطُوّرت الأداة بناءً على الأدب التربوي الذي يُعنى بحاجات الطلبة التعليمية في المرحلة المتوسطة. وقد تكوّنت الاستبانة من قسمين، القسم الأول: يتمثّل في المشكلات الأكاديمية بالقراءة والكتابة، ويتضمّن بُعدين، وهما: (١) مهارات القراءة والكتابة (٩) فقرات. (٢) المهارات الدراسية (٨) فقرات. أما القسم الثاني، فيتمثّل في إستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج إليها الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم، ويتضمّن (٩)

فقرات. كما اشتملت الأداة على الـمُتغيّرات المستقلة موضع الدراسة، وهي: الجنس (ذكر/ أنثى)، والمؤهل العلمي (دبلوم عالٍ- بكالوريوس- ماجستير- دكتوراه).

صدق الأداة وثباتها:

أولًا، الصدق:

- الصدق الظاهري. وهو التحقّق من صدق أداة الدراسة، من خلال تحكيم المحكّمين الخبراء للأداة، وعلى هذا الغرار حُكّمت من قِبل (٥) محكّمين وأُجريت التعديلات اللازمة.

- صـدق الاتسـاق الداخلي. ويُقصـد به قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات في المجال التي تنتمي إليه، ودرجة ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، ولذلك حُسب معامل الارتباط بيرسون.

وتشير نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط -كما هو موضح في الجدول أدناه (٢)- إلى وجود معامل ارتباط طردي ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (Sig=٠,٠٥) بين درجات كل فقرة، والدرجة النهائية للبُعد الذي تنتمي إليه، وبين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس؛ ويشير هذا إلى قوة المقياس في توضيح رأي المعلمين حول المقياس وتأثير كل عبارة في ذلك الرأي.

جدول (٢) الارتباط بين درجة الفقرة من جهة، والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه، والدرجة الكلية للاستبانة من جهة ثانية.

رقم الفقرة	الارتباط مع الاستبانة	مع المحور	رقم الفقرة	الارتباط مع الاستبانة	مع المحور
المهارات الدراسية			إستراتيجيات التَّعلُّم		
١	٠,٨٠٥**	٠,٨٥٥**	٩	٠,٧٤٠**	٠,٧٠٣**
٢	٠,٥٩٥**	٠,٧٤١**	١٠	٠,٩٠٦**	٠,٨٥٢**
٣	٠,٨١٠**	٠,٧٩٣**	١١	٠,٧٣٤**	٠,٧٣٥**
٤	٠,٩١٨**	٠,٨٦٣**	١٢	٠,٨٣٤**	٠,٩١٤**

رقم الفقرة	الارتباط مع الاستبانة	مع المحور	رقم الفقرة	الارتباط مع الاستبانة	مع المحور
المهارات الدراسية			إستراتيجيات التَّعلُّم		
٥	٠,٦٧١**	٠,٧٥١**	١٣	٠,٨٨٠**	٠,٩٠١**
٦	٠,٥٨١**	٠,٧٦٦**	١٤	٠,٨٦٥**	٠,٩٠٦**
٧	٠,٧٣٦**	٠,٨١٥**	١٥	٠,٧٠٦**	٠,٨٣٧**
٨	٠,٧٧٣**	٠,٨٥٢**	١٦	٠,٧٦٤**	٠,٨٤٩**
			١٧	٠,٧٧٢**	٠,٨٦٣**

** تشير إلى أن الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثانيًا، الثبات:

– (ألفا كرونباخ). يتصف المقياس بالثبات ((Reliability، إذا كان يعطي النتائج نفسها عند قياس الشيء نفسه مرات متتالية. وقد استخدم الباحث أسلوب ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة، حيث يجب عمل هذا الاختبار على بيانات المستجوبين في موضوع الاستبانة؛ لإعطاء الشرعية للاستبانة، وعلى ضوء نتائج هذا الاختبار يُعدّل المقياس أو يبقى كما هو.

ومن الجدول رقم (٣)؛ يتبيّن أن قيمة معامل الثبات تشير إلى وجود ثبات عالٍ جدًّا على مستوى الاستبانة، حيث بلغت (٠,٩٥٦)، وعلى مستوى الأبعاد كذلك.

جدول (٣) نتائج معامل ألفا كرونباخ

البُعد	الفقرات	ألفا كرونباخ
المهارات الدراسية	٨	٠,٩١٦
إستراتيجيات التَّعلُّم	٩	٠,٩٤٥
كلي	١٧	٠,٩٥٦

تصحيح الاستجابات والمعيار الإحصائي:

استُخدم مقياس ليكرت الرباعي لتصحيح الردود على الاستبانة، حيث إن: موافق بشدة= ٤، وموافق= ٣، ولا أوافق= ٢، ولا أوافق بشدة= ١. وكان المعيار للحكم على مستوى المتوسط الحسابي الكلي أو لكل فقرة أو محور؛ اعتماد التقسيم الآتي حسب قيم المتوسط الحسابي، بحيث يحدّد مستوى الرأي كما في الجدول الآتي:

جدول (٤) معايير تصحيح الاستجابات

طول الخلية		درجة التوافر
من	إلى	
١	١,٧٥	منخفض جدًّا
١,٧٦	٢,٥٠	متوسط
٢,٥١	٣,٢٥	مرتفع
٣,٢٦	٤	مرتفع جدًّا

التحقّق من اعتدالية التوزيع:

قبل الشروع في استخدام الاختبارات الإحصائية، تحقّق الباحثان من توافر أهم شرط من شروط استخدام الاختبارات (المعلمية)، وهو شرط التوزيع الطبيعي للبيانات، باستخدام اختبار (كولمجروف سميرونوف)، كما هو موضح في الجدول (٤)، ويشير مستوى الدلالة للاختبار إلى عدم اعتدالية التوزيع؛ حيث كان أقل من (٠,٠٥).

جدول (٥) نتائج اختبار كولمجروف– سميرونوف للتوزيع الطبيعي.

البُعد	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المهارات الدراسية	.٠٩٣	١١٤	.٠١٨
إستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج إليها الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم	.١٥٤	١١٤	.٠٠٠
كلي	.٠٩٩	١١٤	.٠٠٨

ملاحظة: فرض العدم = البيانات تتبع التوزيع الطبيعي. الفرض البديل = البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.

أساليب المعالجة الإحصائية:

فُرّغت البيانات باستخدام برنامج (SPSS٢٥)، وإيجاد النِّسب، والتكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما أُستخدم اختبار كولمجروف-سميرنوف؛ لاختبار اعتدالية التوزيع، وأُستخدم اختبار مان وتني؛ للكشف عند دلالة الفرق بين متوسطات الرتب.

نتائج الدراسة

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما المهارات الدراسية التي يحتاجها الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، من منظور معلمي اللغة العربية في المدارس الـمُلحق بها برنامج لصعوبات التَّعلُّم في مدينة جدة؟ تم قياس الإجابات باستخدام متوسط الدرجات المحصلة من استبانة آراء معلمي اللغة العربية، حول المهارات الدراسية التي يفتقر إليها الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، بالمدارس الـمُلحق بها برنامج لصعوبات التَّعلُّم في مدينة جدة، حيث أُستخدم التحليل الوصفي كالأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.

ورتّب متوسط درجة الإجابات حول المهارات الدراسية من وجهة نظر العينة من الأكثر احتياجًا إلى الأقل، كما هو مبيّن في الجدول (٦)، حيث تراوحت المتوسطات بين (٣,٣٧٠-٢,٨٤٠)، وكانت أكثر فقرة احتياجًا من وجهة نظر العينة الفقرة الثامنة (يفتقر الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى مهارات القراءة الفاعلة (كالقراءة المسحية السريعة؛ لتحديد المصطلحات والتعريفات وغيرها) (M=٣,٣٧٠)، ويُشير إلى مستوى افتقار مرتفع بالنسبة لهذه الفقرة، وفي المرتبة الثانية الفقرة الثانية: (يفتقر الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى مهارة البحث والتقصي عن المعلومات) (M=٣,٣٥٠)، ويُشير إلى مستوى احتياج مرتفع أيضًا بالنسبة لهذه الفقرة. أما الفقرة الأقل تأييدًا من العينة فالفقرة الخامسة: (يعاني الطلبة ذوو

صـعوبات التَّعلُّم من صـعوبة في تحديد المعلومات المهمة وترميزها، كاسـتخدام الألوان على سـبيل المثال) (M=٢,٨٤٠)، وتُشـير إلى مسـتوى احتياج مرتفع بالنسـبة لهذه الفقرة، علمًا بأن المتوسط الحسابي العام لبُعد المهارات الدراسية بلغ (M=٣,١٨٥)، ويُشير إلى عدم توافر تلك المهارات بمستوى مرتفع.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة عن احتياجات الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم للمهارات الدراسية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى تعلم مهارة تدوين الملاحظات المهمة للمادة المقروءة أو المسموعة.	٣,٣٤٠	٠,٦٢٢	٣	مرتفع جدًّا
٢	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى مهارة البحث والتقصي عن المعلومات.	٣,٣٥٠	٠,٦٥٢	٢	مرتفع جدًّا
٣	الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم بحاجة لتعلم مهارات لإدارة وجدولة الوقت عند تكليفهم بمهمة.	٣,١٧٠	٠,٧١٥	٥	مرتفع
٤	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم لاكتساب مهارات للتأدية في الاختبارات بشكل أفضل.	٣,١٣٠	٠,٧١	٦	مرتفع
٥	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم لتعلم مهارات لتحديد المعلومات المهمة وترميزها (كاستخدام الألوان على سبيل المثال).	٢,٨٤٠	٠,٦٣٢	٨	مرتفع
٦	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى مهارات التلخيص (كاستخدام المخططات التنظيمية، والخرائط الذهنية والمفاهيمية، وغيرها).	٣,٢٨٠	٠,٦٤٥	٤	مرتفع جدًّا
٧	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى المهارات الدراسية مع الأقران أو مع مجموعة دراسية.	٣,٠٠٠	٠,٧٦٤	٧	مرتفع
٨	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى مهارات القراءة الفاعلة (كالقراءة المسحية السريعة؛ لتحديد المصطلحات والتعريفات وغيرها).	٣,٣٧٠	٠,٥٦٩	١	مرتفع جدًّا
	المهارات الدراسية	١٨٥٣.	٠,٤٥٢		مرتفع

السؤال الثاني: "ما الإستراتيجيات التَّعلُّمية التي يحتاجها الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، من منظور معلمي اللغة العربية في المدارس المُلحق بها برنامج لصعوبات التَّعلُّم في مدينة جدة؟ " ورُتّب متوسط درجة الإجابات حول إستراتيجيات التعلّم التي يحتاج إلى تعلمها الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، كما يراها معلمو ومعلمات اللغة العربية في المدارس المُلحق بها برنامج لصعوبات التَّعلُّم بمدينة جدة، من الأكثر احتياجًا إلى الأقل احتياجًا كما هو موضح في الجدول (٧)، وقد تراوحت المتوسطات بين (٣,٣٤٢-٣,٠٦١)، وكانت أكثر فقرة احتياجًا من وجهة نظر العينة الفقرة الرابعة: "يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجيات تساعدهم على التَّعلُّم المنظّم ذاتيًا"، مثل (تحديد الهدف، والتخطيط، والبحث عن المعلومة، والتنظيم الذاتي، وغيرها) (M=٣,٣٤٢)، التي تُشير إلى مستوى احتياج مرتفع بالنسبة لهذه الفقرة. وفي المرتبة الثانية الفقرة الثانية: (يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجيات الفهم القرائي "إستراتيجيات ما قبل القراءة كالتنبؤ، أو إستراتيجيات في أثناء القراءة كالتساؤل، أو إستراتيجيات ما بعد القراءة كالتلخيص") (M=٣,٣٢٥)، وتُشير إلى مستوى احتياج مرتفع بالنسبة لهذه الفقرة أيضًا. أما الفقرة الأقل تأييدًا من العينة فالفقرة السابعة: (يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجيات؛ لتطوير مهارات التفكير الإبداعي "كالأصالة، والمرونة، والطلاقة، والخيال، والإحساس بالمشكلة، والعصف الذهني") (M=٣,٠٦١)، وتُشير إلى مستوى احتياج مرتفع بالنسبة لهذه الفقرة، علمًا بأن المتوسط الحسابي العام لبُعد إستراتيجيات التَّعلُّم بلغ (M=٣,٢٠٩)، ويُشير إلى الحاجة لتلك الإستراتيجيات بمستوى مرتفع.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة عن احتياج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم لإستراتيجيات التعلم.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجيات لتعلم المفردات وزيادة الحصيلة اللغوية (كتعلّم المفردات بواسطة تخمين المعنى من السياق، والرجوع للمعاجم وغيرها).	٣,٢٨١	٠,٦١٧	٤	مرتفع
٢	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجيات الفهم القرائي (إستراتيجيات ما قبل القراءة كالتنبؤ، أو إستراتيجيات في أثناء القراءة كالتساؤل، أو إستراتيجيات ما بعد القراءة كالتلخيص).	٣,٣٢٥	٠,٦٧٢	٢	مرتفع جدًّا
٣	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجيات التعبير الكتابي، كالعصف الذهني، وكتابة مخطط للموضوع، والمراجعة للتنقيح والتعديل، وإعادة الكتابة، وغيرها.	٣,٢٨٩	٠,٦٨٨	٣	مرتفع جدًّا
٤	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجيات تساعدهم على التَّعلُّم المنظّم ذاتيًّا (كتحديد الهدف، والتخطيط، والبحث عن المعلومة، والتنظيم الذاتي، وغيرها).	٣,٣٤٢	٠,٥٦٢	١	مرتفع جدًّا
٥	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم الإستراتيجيات فوق المعرفية، كالمراقبة الذاتية، ومراقبة الفهم، وغيرها.	٣,٠٧٠	٠,٧٣٧	٨	مرتفع
٦	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجيات التذكّر، كالكلمات المفتاحية، وغيرها.	٣,٢٤٦	٠,٥٨٨	٥	مرتفع
٧	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجيات لتطوير مهارات التفكير الإبداعي (كالأصالة، والمرونة، والطلاقة، والخيال، والإحساس بالمشكلة، والعصف الذهني).	٣,٠٦١	٠,٦٩٥	٩	مرتفع
٨	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجيات لحل المشكلات التي تواجههم (كالمحاولة في حل المشكلة، وتبسيط المشكلة، والتفكير بطريقة إبداعية لحل المشكلة، وغيرها).	٣,١٥٨	٠,٦٩٩	٦	مرتفع
٩	يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى أن يتم تدريسهم إستراتيجية بناء الخرائط المفاهيمية؛ لتطوير قدرات الفهم العميق أو المركب للمفاهيم (كالربط بين المفاهيم في النصوص التي تحتوي على معلومات علمية).	٣,١٠٥	٠,٧٢١	٧	مرتفع
١٠	إستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج إليها الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم	٣,٢٠٩	٠,٤٥٩		مرتفع

السؤال الثالث: إلى أي مدى تختلف المهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة إلى تعلمها، تبعًا لمتغيّر الجنس (ذكر/ أنثى)"؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وأُستخدم اختبار (مان ويتني) انظر الجدول (٨).

جدول (٨) نتائج اختبار مان ويتني؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات الرتب للمهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم.

البعد	الجنس	العدد	متوسط الرتب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مان ويتني	مستوى الدلالة
المهارات الدراسية	ذكر	٨٦	٥٥,٧٨	٣,١٦٦	٠,٤٣١	١٠٥٦,٠	٠,٣٢٨
	أنثى	٢٨	٦٢,٧٩	٣,٢٤٦	٠,٥١٤		
إستراتيجيات التَّعلُّم	ذكر	٨٦	٥٣,٦٣	٣,١٥٦	٠,٤٤٦	٨٧١,٠	٠,٠٢٧
	أنثى	٢٨	٦٩,٣٩	٣,٣٦٩	٠,٤٧٠		
كلي	ذكر	٨٦	٥٤,٦٣	٣,١٦١	٠,٣٣١	٩٥٧,٥	٠,١٠٤
	أنثى	٢٨	٦٦,٣٠	٣,٣١١	٠,٤١٩		

أولًا، كلي: كشفت نتائج اختبار مان ويتني عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين للمهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاجون إليها، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة (على المستوى الكلي)؛ بسبب متغيّر جنس المعلم، حيث إن مستوى الدلالة (٠,١٠٤) أكبر من (٠,٠٥): أي: يبدو أن جنس المعلم لا يحدث اختلافًا في تقدير المعلمين للمهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة،

وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاجون إليها، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة (على المستوى الكلي).

ثانيًا، المهارات الدراسية: كشفت نتائج اختبار مان ويتني عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين للمهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة؛ بسبب متغيّر جنس المعلم؛ حيث إن مستوى الدلالة (٠,٣٢٨) أكبر من (٠,٠٥): أي يبدو أن جنس المعلم لا يحدث اختلافًا في تقدير المعلمين للمهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة.

ثالثًا، إستراتيجيات التَّعلُّم: كشفت نتائج اختبار مان ويتني عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج إليها طلبة صعوبات التَّعلُّم، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة؛ بسبب متغيّر جنس المعلم، حيث إن مستوى الدلالة (٠,٠٢٧) أقل من (٠,٠٥): أي يبدو أن جنس المعلم يحدث اختلافًا في تقدير المعلمين لإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج إليها طلبة صعوبات التَّعلُّم، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة.

السؤال الرابع: إلى أي مدى تختلف المهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة إلى تعلمها، تبعًا لمتغيّر المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وأُستخدم اختبار (مان ويتني)، ينظر الجدول (٩).

جدول (٩) نتائج اختبار مان ويتني؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات الرتب للمهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم.

البعد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مان ويتني	مستوى الدلالة
المهارات الدراسية	بكالوريوس	٩٥	٥٥,٦٩	٣,١٦٢	٠,٤٥٠	٧٣١,٠	٠,١٩٠
	دراسات عليا	١٩	٦٦,٥٣	٣,٣٠٣	٠,٤٥٣		
إستراتيجيات التَّعلُّم	بكالوريوس	٩٥	٥٦,٠٦	٣,١٨٠	٠,٤٥٨	٧٦٦,٠	٠,٢٩٥
	دراسات عليا	١٩	٦٤,٦٨	٣,٣٥١	٠,٤٤٥		
كلي	بكالوريوس	٩٥	٥٥,٠٩	٣,١٧٢	٠,٣٥٢	٦٧٣,٥	٠,٠٨١
	دراسات عليا	١٩	٦٩,٥٥	٣,٣٢٨	٠,٣٧٣		

أولًا، كلي: كشفت نتائج اختبار مان ويتني عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين للمهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاجون إليها، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة (على المستوى الكلي)؛ بسبب متغير المؤهل العلمي، حيث إن مستوى الدلالة (٠,٠٨١) أكبر من (٠,٠٥): أي يبدو أن المؤهل العلمي لا يحدث اختلافًا في تقدير المعلمين للمهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاجون إليها، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة (على المستوى الكلي).

ثانيًا، المهارات الدراسية: كشفت نتائج اختبار مان ويتني عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين للمهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة؛ بسبب متغيّر المؤهل العلمي، حيث إن مستوى الدلالة (٠,١٩٠) أكبر من (٠,٠٥): أي يبدو أن المؤهل العلمي لا يحدث اختلافًا في تقدير المعلمين للمهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة.

ثالثًا، إستراتيجيات التَّعلُّم: كشفت نتائج اختبار مان ويتني عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج إليها طلبة صعوبات التَّعلُّم، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة؛ بسبب متغير المؤهل العلمي؛ حيث إن مستوى الدلالة (٠,٢٩٥) أقل من (٠,٠٥): أي يبدو أن المؤهل العلمي لا يحدث اختلافًا في تقدير المعلمين لإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج إليها طلبة صعوبات التَّعلُّم، كما يراها معلمو اللغة العربية بمدينة جدة.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى التَّعرُّف على المهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى تعلمها في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وكشفت نتائج السؤال الأول عن مستوى احتياج مرتفع لجميع فقرات البُعد الأول (المهارات الدراسية)، الذي بلغ (٣,٣٨١)؛ مما يدعو الباحثيْن إلى تفسير تلك النتيجة وتأويلها بالقصور الفعلي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بهذه المرحلة في امتلاك المهارات الدراسية الأساسية أو في استخدامها وتوظيفها، وهذا ما أثبتته دراسة رباح ومهيدات (٢٠١٧). ويبدو أن الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة لا يجدون صعوبة بالغة في مهارة تحديد المعلومات المهمة وترميزها داخل المقررات الدراسية، كما أن مهارة الدراسة مع الأقران أو ضمن مجموعة دراسية؛ ليست بالعائق الجسيم الذي يُعرقل خُطى التعلّم لديهم؛ لكونها أقل المهارات احتياجًا من وجهة نظر معلمي اللغة العربية الذين يدرّسون أولئك الطلبة.

وعلى النظير من ذلك، فهناك أكثر من خمس مهارات يحتاج إليها الطلبة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في الصفوف العامة، مُرتبة تنازليًّا كالتالي: (١) مهارة القراءة الفاعلة، كالقراءة المسحية السريعة؛ لتحديد أهم المصطلحات والتعريفات، و(٢) مهارة البحث والتقصّي عن المعلومات، و(٣) مهارة تدوين الملاحظات المهمة للمادة المقروءة أو

المسموعة، و(٤) مهارات التلخيص، كاستخدام المخططات التنظيمية أو الخرائط الذهنية والمفاهيمية وغيرها، و(٥) مهارة إدارة الوقت وجدولته عند التكليف بمهمة معينة. وفي هذا الصدد، يعزو الباحثان سبب مجيء مهارة القراءة الفاعلة في المرتبة الأولى، بوصفها أبرز المهارات التي يفتقر إليها الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم أو يواجهون قصورًا فيها؛ لكون القراءة عملية فكرية معقّدة في طبيعتها، إضافةً إلى أنّها تُشكّل صعوبة ومشكلة أساسية عند مُعظم الطلبة، بنسبة تبلغ نحو ٢٥ % من مجتمع المدرسة في وطننا العربي، كما أشار إليها أبو نيان (٢٠١٤)، وكونها المحور الرئيس والبؤرة التي تنبع وتتوسع منها صعوبات التَّعلُّم الأكاديمية عند الطلبة. أما الزيات (١٩٩٨) فأشار إلى أن ذوي صعوبات القراءة يشكّلون نسبة كبيرة جدًّا من الطلبة الذين يعانون من صعوبات التَّعلُّم بشكلٍ عام، وذلك بنسبة تتراوح بين ٨٥٪ إلى ٩٠٪ منهم، وجميع ما أوردناه سابقًا يبرّر ارتفاع نسبة افتقار الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم إلى مهارة القراءة الفاعلة.

أما المهارات الأربع الأخرى فمهارات مهمّة وأساسية للتعلّم عند جميع الطلبة؛ لذا فالافتقار إليها يتسبّب في فجوة كبيرة بالعملية التعليمية، وقد أثبت عدد من الدراسات كدراسة العنزي وآخرين (٢٠١٧) وجود علاقة بين القصور في مهارة إدارة الوقت والتحصيل الأكاديمي المنخفض لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، أما الخولي (٢٠١٣) فأكّد أن مهارة التلخيص أثبتت فعاليتها وأهميتها في تحسين مهارات الفهم القرائي عند الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، مقارنةً بمهارة أخرى من مهارات الفهم القرائي. وأخيرًا جاءت دراسة بويل Boyle (٢٠١٠) لتثير الانتباه إلى القصور الرّاهن عند طلبة صعوبات التَّعلُّم في مهارة تدوين الملاحظات، وتثبت ارتباطها المباشر بتحصيلهم الأكاديمي. كما اتفق ترتيبها في الدراسة الحالية من حيث درجة الافتقار – في المستوى الثالث- مع ما نتج عن دراسة رباح ومهيدات (٢٠١٧).

وبالنسبة للسؤال الثاني؛ فقد كشفت نتائجه عن متوسط عام بلغ (٣,٢٠٩)، ويُشير إلى أنّ مستوى الاحتياج لإستراتيجيات التَّعلُّم عند الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة مرتفع؛ مما يستدعي البحث حول الدواعي والأسباب، والشروع في دراسة هذه المشكلة وحلّها، وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدم إلمام المعلمين بالإستراتيجيات الفاعلة واللازم تدريسها للطلبة بشكلٍ كافٍ، أو تقيّدهم بالطرق التقليدية في التدريس، أو تضمينهم للإستراتيجيات في أثناء التدريس دون التطرّق لتفاصيلها وخطوات تطبيقها؛ افتراضًا منهم أن الطلبة جميعهم يملكونها سلفًا من خلال مراحلهم السابقة. وعند النظر إلى النتائج؛ يتضح أنّ أكثر إستراتيجيات التَّعلُّم احتياجًا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة المتوسطة مرتبة تنازليًا كالتالي: (١) جاءت بالمرتبة الأولى إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيًا، التي أثبتت العديد من الدراسات فاعليتها مع هذه الفئة في تحسين جوانب القصور الأكاديمي لديهم. وفي المقابل، أكّدت بعض الدراسات افتقارهم إليها مقارنة بأقرانهم، مثل دراسات: (عبد الحميد، ٢٠١٩؛ محمد وآخرين، ٢٠١٧؛ الكلثمي وعماشة، ٢٠١٣)، ويرى الباحثان أن سبب ارتفاع الاحتياج إليها؛ كون الطلبة في هذه المرحلة يستقلون بأنفسهم، ويعتمدون عليها في التعلّم، بعكس ما كانوا عليه في المرحلة السابقة، فهُم بحاجة إلى إستراتيجيات التنظيم الذاتي؛ حتى تتحقّق أهداف التعلّم المرجوّة بلا قيود أو تحدّيات. أما الإستراتيجيات التي احتلّت المرتبة الثانية فكانت: (٢) إستراتيجيات الفهم القرائي، وتليها (٣) إستراتيجيات التعبير الكتابي؛ نظرًا لأهمية هاتين المهارتين واحتلالهما مرحلتين متقدّمتين في كل من مكونات القراءة والكتابة، وكونهما تشكّلان صعوبة بالغة لدى مُعظم الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في هذه المرحلة بالذات.

أما الإستراتيجية الأقل احتياجًا لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في هذه المرحلة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؛ هي إستراتيجيات تطوير مهارات التفكير الإبداعي، والتي ربّما حصدت مستوى احتياج أقل من قريناتها؛ لأن المعلمين قد لا يتوقّعون من أولئك الطلبة

اكتساب تلك المهارات، أو لا يؤمنون بقدراتهم للوصول إلى ذلك المستوى المرتفع من الأداء، أو قد يعتقدون أنها ليست من الأولويات؛ بسبب أن هناك مهارات ومتطلّبات لم تُلبَّ ضمن احتياجاتهم الأساسية للتعلم. أما فيما يتعلّق بالسؤالين الثالث والرابع؛ فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختلاف وجهة نظر المعلمين المعلمين حول المهارات الدراسية أو إستراتيجيات التَّعلُّم التي يحتاج إلى تعلمها الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، تُعزى لـمُتغيّري: الجنس والمؤهل العلمي. وقد يعود ذلك إلى أن معلمي الصفوف العامة الذين استجابوا على أداة الدراسة الحالية، جميعهم تتضمن فصولهم الدراسية طلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، ويتلقون دورات تدريبية حول هؤلاء الطلبة؛ وبالتالي لديهم المعرفة المناسبة حول خصائصهم، ولديهم دراية تامة بمهاراتهم لكونهم يقضون معهم أوقاتًا طويلة.

التوصيات

بناءً على النتائج التي أسفَرت عنها الدراسة؛ يوصي الباحثان بما يلي:

١. قياس مهارات الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم الدراسية، وإستراتيجيات التَّعلُّم بشكل منتظم، ومراقبة امتلاكهم لهذه المهارات والإستراتيجيات باستخدام طرق قياس رسمية وغير رسمية، وبنائية مختلفة لاتخاذ القرارات التعليمية المناسبة.

٢. حثّ معلمي التعليم العام، ومعلمي صعوبات التَّعلُّم بتدريس إستراتيجيات التعلّم والمهارات الدراسية للطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم ضمن البرامج التعليمية والتدخّلات التربوية؛ وأن تكون جزءاً من الخطط التربوية الفردية لدى هؤلاء الطلبة في هذه المرحلة.

٣. عقد دورات تدريبية لمعلمي صعوبات التَّعلُّم، ومعلمي الصفوف العامة، لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم المهارات الدراسية، وإستراتيجيات التعلم، مع تزويدهم بدليل للتطبيق والاستخدام.

٤. التركيز عند تعليم المهارات الدراسية —سواء من قِبل معلمي التعليم العام، أو معلمي صعوبات التَّعلُّم— على مهارات القراءة الفاعلة، والبحث والتقصي، وكيفية تدوين الملاحظات، ومهارات التلخيص، ومهارات إدارة الوقت وجدولته.

٥. التركيز عند تعليم إستراتيجيات التَّعلُّم على إستراتيجيات التنظيم الذاتي، وإستراتيجيات التعبير الكتابي، والاستيعاب القرائي.

أما على الصعيد البحثي؛ فيوصي الباحثان بإجراء دراسات حول فاعلية إستراتيجيات التَّعلُّم في مجالات القراءة والكتابة والرياضيات، واستخدام الإستراتيجيات فوق المعرفية وغيرها في المرحلة المتوسطة، وأثر تعليم الطلبة المهارات الدراسية المختلفة في التحصيل الدراسي، وإجراء دراسات عن واقع تدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم للمهارات الدراسية وإستراتيجيات التَّعلُّم في مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية.

المراجع

- **المراجع العربية:**

أبو نيان، إبراهيم سعد فواز. (٢٠١٤). صعوبات التَّعلُّم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الناشر الدولي.

أبو نيان، إبراهيم سعد فواز. (٢٠١٩). صعوبات التَّعلُّم ودور معلمي التعليم العام. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أسعد، فرح أيمن. (٢٠١٧). استراتيجيات التَّعلُّم النشط. دار ابن النفيس.

بيندر، ويليام ن. (٢٠١١). صعوبات التَّعلُّم: الخصائص والتعرف واستراتيجيات التدريس. (عبد الرحمن سليمان، السيد التهامي، ومحمود الطنطاوي، مترجمون). عالم الكتب (تاريخ النشر الأصلي نُشر ٢٠٠٨).

جابر، عبد المطلب، الختلان، عبد الرحمن، السويلم، عمر، والعوهلي، محمد. (٢٠٠٦). لمهارات الدراسية الجامعية. جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.

الحريري، رافدة. (٢٠١٢). التقويم التربوي. دار المناهج للنشر والتوزيع.

الحساني، سامر عبد الحميد. (٢٠١٥). الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمدينة جدة، مجلة التربية بجامعة الأزهر، ١٦٤ (٢). ٧١٢ – ٦٨٥.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى، الزريقات، إبراهيم، الروسان، فاروق، الناطور، ميادة، السرور، ناديا، الصمادي، جميل، يحيى، خولة، والعمايرة، موسى. (٢٠١٣). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. دار الفكر.

الخولي، منال علي محمد. (٢٠١٣). أثر التدريب على استراتيجيتين للتعلم التوليدي في مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ذوات صعوبات الفهم القرائي بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية لجامعة سوهاج، ٣٤، ٦٥-١٠٦.

رباح، مهند ناجد، ومهيدات، محمد علي. (٢٠١٧). المهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في منطقة الجليل الأسفل [رسالة ماجستير، جامعة اليرموك]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥). علم نفس نمو الطفولة والمراهقة. عالم الكتب.

الزيات، فتحي مصطفى. (١٩٩٨). صعوبات التَّعلُّم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. دار النشر للجامعات.

شبير، عماد رمضان محمد، وعيسى حازم زكي. (٢٠١١). أثر استراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي [رسالة ماجستير، جامعة الأزهر في غزة]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

عبد الحميد، الشيماء ناجي. (٢٠١٩). فعالية برنامج علاجي قائم على استراتيجية التَّعلُّم المنظم ذاتيًا لخفض صعوبات القراءة في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التَّعلُّم. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، ٣ (٩)، ٥٧ – ٨٦.

علي، محمد النوبي محمد. (٢٠١١). صعوبات التَّعلُّم بين المهارات والاضطرابات. دار صفاء.

العنزي، عبلة حمد، والتازي، نادية، والقرعان، جهاد. (٢٠١٧). العلاقة بين مهارة إدارة الوقت والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم والعاديين بدولة الكويت، مجلة علوم التربية، (٦٨). ٦٨- ٨٢.

غنايم، عادل. (٢٠١٥). البرامج العلاجية لصعوبات التَّعلُّم. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

غنيمات، موسى محمد. (٢٠١٥). صعوبات التَّعلُّم: واقع وآفاق. دار المعتز.

- **المراجع الأجنبية:**

Abdul Hamid, Sh. N. (٢٠١٩). The Effectiveness of a Treatment Program Based on a Self-Organized Learning Strategy to Reduce Reading Disabilities in Improving Academic Self-Concept among People with Learning Disabilities. Arab Journal of Literature and Human Studies, ٣ (٩), ٥٧-٨٦.

Abu Nyan, I. S. F. (٢٠١٤). Learning Disabilities: Teaching Methods and Cognitive Strategies. International publisher.

Abu Nyan, I. S. F. (٢٠١٩). Learning Disabilities and the Role of General Education Teachers. King Salman Center for Disability Research.

Al-Anzi, A., Al-Tazi, N., and Al-Qura'an, J. (٢٠١٧). The Relationship between Time Management Skill and Academic Achievement among Students with Learning Disabilities who are Ordinary in the State of Kuwait, Journal of Education Sciences, (٦٨). ٦٨-٨٢.

Al-Hassani, S. A. (٢٠١٥). Services Provided to Middle School Students with Learning Disabilities in Public Schools in Jeddah, Journal of Education at Al-Azhar University, ١٦٤ (٢). ٧١٢-٦٨٥.

Ali, M. A. M. (٢٠١١). Learning Disabilities between Skills and Disorders. Safaa House.

Al-Khatib, J., Al-Hadidi, M., Al-Zureikat, I., Al-Rousan, F., Al-Natour, M., Al-Sorour, N., Al-Smadi, J., Yahya, K., Al-Amayreh, M. (٢٠١٣). Introduction to the Education of Students with Special Needs. Thought House.

Al-Khouli, M. A. M. (٢٠١٣). The Effect of Training on Two Strategies for Generative Learning in Metacognitive Skills and Academic Self-Concept among Second-Grade Students with Reading Comprehension Disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia, The Educational Journal of Sohag University, ٣٤, ٦٥-١٠٦.

Al-Zayat, F. M. (١٩٩٨). Learning Disabilities, Theoretical, Diagnostic and Therapeutic Foundations. University Publishing House.

Asaad, F. A. (٢٠١٧). Active Learning Strategies. Dar Ibn Al-Nafees.

Barone, D. M., & Mallette, M. H. (Eds.). (٢٠١٣). *Best practices in early literacy instruction*. Guilford Publications.

Binder, W. N. (٢٠١١). Learning Disabilities: Characteristics, Recognition and Teaching Strategies. (Abd al-Rahman Suleiman, Al-Sayyid Al-Thami, and Mahmoud Al-Tantawi, Translators). World of Books (Original Publication date published ٢٠٠٨).

Boon, R., & Spencer, V. (٢٠١٠). Best practices for the inclusive classroom: Scientifically based strategies for success. Sourcebooks, Inc..

Boyle, J. R. (٢٠٠١). Enhancing the note taking skills of students with mild disabilities. Intervention in School and Clinic, ٣٦(٤), ٢٢١-٢٢٤.

Boyle, J. R. (٢٠١٠). Note-taking skills of middle school students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *43*(٦), ٥٣٠-٥٤٠.

Boyle, J. R., Rosen, S. M., & Forchelli, G. (٢٠١٦). Exploring metacognitive strategy use during note-taking for students with learning disabilities. Education ٣-١٣, ٤٤(٢), ١٦١-١٨٠.

Boyle, J., & Scanlon, D. (٢٠١٩). Methods and strategies for teaching students with mild disabilities: A case-based approach. Cengage Learning.

Deshler, D. D. (٢٠٠٥). Adolescents with learning disabilities: Unique challenges and reasons for hope. Learning Disability Quarterly, ٢٨(٢), ١٢٢-١٢٤.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (٢٠١٨). Learning disabilities: From identification to intervention. Guilford Publications.

Ghanayem, F. (٢٠١٥). Learning Disabilities Treatment Programs. March House for Publishing and Distribution.

Ghunaimat, M. M. (٢٠١٥). Learning Disabilities: Reality and Prospects. Al Moataz House.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (٢٠٠٥). Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching. Boston, Person Education.

Hariri, R. (٢٠١٢). Educational Evaluation. House Curriculum for Publication and Distribution.

Harwell, J. M., & Jackson, R. W. (٢٠٠٨). The complete learning disabilities handbook: Ready-to-use strategies and activities for teaching students with learning disabilities. John Wiley & Sons.

Hougen, M & Smartt, S. (٢٠١٥). Fundamentals of Literacy Instruction and Assessment. Brookes Publishing: Maryland.

Jaber, A., Al-Khathlan, A., Al-Suwailem, O., and Al-Ohali, M. (٢٠٠٦). For Undergraduate Coursework Skills. King Fahd University of Petroleum and Minerals.

Lerner, J. W., & Johns, B. (٢٠١٢). Learning disabilities and related mild disabilities. Cengage Learning.

Mather, N., Goldstein, S., & Eklund, K. (٢٠١٥). Learning disabilities and challenging behaviors: Using the Building Blocks model to guide intervention and classroom management. Paul H Brookes Publishing.

Moytzouri, A. (٢٠١٩). Contribution of Conceptual Mapping to Understanding and Memorizing: An Intervention Program for a Student with Special Learning Difficulties in the History Lesson. Online Submission, ٣(١), ٩٩-١١٠.

Newhall, P. W. (٢٠٠٨). Teaching time management to students with learning disabilities. Adapted from Study Skills: Research-Based Teaching Strategies. Prides Crossing, MA.

Novak, J. D. (٢٠١٠). Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. Routledge.

Platt, J. M., & Olson, J. L. (١٩٩٧). Teaching Adolescents with Mild Disabilities. Brookes/Cole Publishing Co., ٥١١ Forest Lodge Road, Pacific Grove, CA ٩٣٩٥٠-٥٠٩٨.

Rabah, M. N., and Muhaidat, M. A. (٢٠١٧). Study Skills of Students with Learning Disabilities in the Lower Galilee Region [Master's thesis, Yarmouk University]. The System House Database.

Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (٢٠١٣). Strategy instruction for students with learning disabilities. Guilford Publications

Shabir, I. R. M., and Issa H. Z. (٢٠١١). The Effect of Problem Solving Strategy in Treating Mathematics Learning Disabilities Among Eighth Grade Basic Students [Master Thesis, Al-Azhar University in Gaza]. The system house database.

Shapiro, E. S. (٢٠١١). Academic skills problems: Direct assessment and intervention. Guilford Press.

Simpson, S. (٢٠١٥). Essential Study Skills.

Smialek, M. A. (٢٠٠٦). Off the bus!: how teachers can help students and parents transition to middle school. Rowman & Littlefield Education.

The IRIS Center. (٢٠١٣). Study skills strategies (part١): Foundations for effectively teaching study skills. https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/ss١/#content

Vaughn, S., & Bos, C. S. (٢٠١٩). Strategies for teaching students with learning and behavior problems. Pearson.

Wendling, B. J., & Mather, N. (٢٠١٩). Essentials of Evidence-Based Academic Interventions. Joh Wiley & sons.

Wong, L. (٢٠١٤). Essential study skills. Nelson Education.

Zahran, H. A. (٢٠٠٥). Psychology of Childhood and Adolescence Development. The World of Books.

تقويم الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض

إعداد

د. عزيزة بنت سعد الرويس

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-005-016

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى تقويم مستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض، والتعرف على الفروق بين مستويات الممارسات التدريسية للمعلمات في ضوء متغيري المؤهل العلمي والخبرة التعليمية. ولتحقيق هدف البحث، تم توظيف المنهج الوصفي المسحي بالاعتماد على بطاقة الملاحظة التي تضمنت المهارات الأساسية التالية: مهارات التعلم والابتكار، ومهارات تكنولوجيات المعلومات والاتصال، ومهارات الحياة والعمل. وتندرج تحت كلٍّ منها مجموعة من المهارات الفرعية بلغ عددها مجتمعةً (١٥) مهارة فرعية. وتكونت عينة البحث من (٥٠) معلمة من معلمات الصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ، تمَّ اختيارهنّ بالطريقة العشوائيّة العنقوديّة المتعدّدة المراحل. وأظهرت نتائج البحث أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين كان متوسطاً بشكل عام. وحصلت مهارات الحياة والعمل على أعلى ترتيب في مستوى الممارسات التدريسية للمعلمات، بينما حصلت مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال على أقل ترتيب بين مهارات القرن الحادي والعشرين. وفي ضوء النتائج، أوصت الباحثة بضرورة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين، وإستراتيجيات تنميتها في برامج إعداد وتطوير المعلم، لضمان تفعيلها في الممارسات التدريسية.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية- مهارات القرن الحادي والعشرين- الصفوف الأولية.

المقدمة

يشهد العالم اليوم تغييرات متسارعة على كافة المستويات والمجالات، مما يفرض على النظام التربوي مسايرة هذه المستجدات وفقاً لما يتطلبه القرن الحادي والعشرين. ولذلك ركزت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لتحقيق رؤية ٢٠٣٠ على تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات اللازمة لاحتياجات سوق العمل ووظائف المستقبل. كما سعت إلى توظيف أطر تطبيقية لمهارات القرن الحادي والعشرين ضمن النظام التعليمي والمجالات الدراسية.

وقد أكد عصر الاقتصاد المعرفي على دول العالم التوجه لتضمين مهارات القرن الواحد والعشرين وتطوير تدريسها واكتسابها للمتعلمين، لضمان جودة المخرجات التعليمية التي تساير متطلبات العصر، حيث تأسست منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين Partnership for ٢١st Century Skills-P٢١ في عام ٢٠٠٢ بالشراكة بين وزارة التعليم الأمريكية ومجموعة من الشركات الرائدة. وقد أصدرت هذه المنظمة إطاراً لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتم تقسيمه إلى ثلاثة محاور: مهارات التعلم والابتكار، مهارات تكنولوجيات المعلومات والاتصال، ومهارات الحياة والعمل، وقد حددت المنظمة عدداً من المهارات داخل كل محور منها، وأكدت على أهمية الاتساق بين هذه المهارات والمناهج الدراسية، وطرق التدريس، وأساليب ووسائل التقويم، من أجل إكساب المتعلمين هذه المهارات بما يضمن جودة المخرجات (Trilling & Fadel, ٢٠٠٩).

ويرى العديد من التربويين أهمية تكامل مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج التعليم، سواء على مستوى المحتوى التعليمي أو مستوى طرق التدريس وأدوات التقويم، وهو ما يمثل إطاراً للتنمية المهنية للمعلمين التي توظف ممارساتهم التدريسية في تنمية شخصية المتعلمين علمياً ومهنياً وسلوكياً، مع اكسابهم مهارات التفكير العليا لإعدادهم للمشاركة في سوق العمل بما يتناسب ومتطلبات العصر (شلبي، ٢٠١٤). وقد انعكس التطور العلمي

والتكنولوجي على النظم التربوية، وبالتالي ظهر ذلك جلياً في تعدد أدوار المعلم في الميدان التربوي، فلم يعد ينحصر دور المعلم على دور الناقل للمعرفة وتلقين المتعلمين، بل تعددت أدواره لتمتد للتجديد والابتكار، مما يفرض عليه امتلاكه لمهارات القرن الحادي والعشرين للقيام بدوره الجديد في الميدان، لضمان جودة المخرجات التي تتأثر بممارساته التدريسية بالمؤسسة التعليمية (عليمات، ٢٠١٣).

ويمثل التعليم في المرحلة الابتدائية، وتحديدًا في الصفوف الأولية أهمية خاصة؛ باعتبارها مرحلة التأسيس الفعلي للمتعلم. مما يتطلب التركيز على الممارسات التدريسية للمعلمين في هذه المرحلة، ومدى تمكنهم من المهارات العملية التي تتيح التنمية الفعلية للمتعلمين (Ober,٢٠١٣). وأوضح أكيمبونق (Akyeampong, ٢٠١٣) مدى حاجة المتعلمين في مرحلة الصفوف الأولية لمعلمين يتميزون بمهارات متعددة لتنفيذ تطلعات المناهج المطورة؛ حيث يرتبط النجاح في التعليم بأداء المعلم، مما يتطلب من النظم التربوية التركيز على تقويم الممارسات التدريسية للمعلمين في هذه المرحلة خاصة وتطوير مهاراتهم بما يتناسب مع هذه المرحلة، وبما يضمن إعداد الطلاب في ضوء متطلبات العصر الحالي. وأكد سزيلاجيا وسزيسي (Szilagyi and Szeci ٢٠١١,) أهمية معلم الصفوف الأولية والدور الذي يمارسه في ترك بصمة لدى الأطفال منذ سنّ مبكرة، فهم يشكّلون اللبنة الأساسيّة في سلم التعليم.

وتعتبر مهارة التدريس من المهارات الضرورية للمعلمين، مما يتطلب أهمية تقويم وتطوير ممارساتهم التدريسية بما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية التي تعد المتعلم للحياة. فما شهده القرن العشرين من طفرة هائلة في التطورات العلمية والتقنية المرتبطة بمجال التعليم، أثر بشكل مباشر على عناصر منظومة التعليم في كافة مستوياتها، وارتبط بذلك ضرورة التغير والتطوير للممارسات التدريسية بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

مشكلة البحث

تركز التربية الحديثة على إعداد المتعلم للحياة، وتطبيق أحدث المناهج التعليمية والممارسات التدريسية التي تضمن تنمية المهارات اللازمة لمخرجات التعليم لممارسة الدور المنشود بسوق العمل. وقد أكدت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على الاستثمار في قطاع التعليم وإكساب مخرجاته المعارف والمهارات المطلوبة لسوق العمل واللازمة لوظائف المستقبل. وتتجسد هذه التوجهات في مهارات القرن الحادي والعشرين التي تعكس مجموعة من المهارات التي يحتاجها العاملون في مختلف القطاعات الوظيفية ليكونوا فاعلين ومنتجين بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين (ساما خميس، ٢٠١٨).

وعلى الرغم من أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين، إلا أن بعض الدراسات الحديثة أظهرت وجود قصور في مدى توفر هذه المهارات في أركان العملية التعليمية الأساسية؛ فقد أظهرت دراسة (Wahsheh & Alhawamdeh, ٢٠١٥) أن الأنظمة التعليمية تقيد من مشاركة المعلمين في الأنشطة الصفية، ولا تتيح المجال المناسب لرفع مستوى الأداء التدريسي للمعلمين في مدينة نجران في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. وأكدت دراسة الحطيبي (٢٠١٨) وجود قصور في بعض الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في إدارة أبها التعليمية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. كما أشارت دراسة الحربي (٢٠١٩) إلى تدني مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في المقررات الدراسية بجامعة حائل.

وقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة من المشرفات التربويات للصفوف الأولية لاستقصاء آرائهن حول قدرة معلمات هذه المرحلة على توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في الممارسات التدريسيّة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ ٤٠٪ من معلّمات الصفوف الأوّليّة لديهنّ استعدادٌ لتطوير مهاراتهنّ التدريسيّة، ٢٥٪ لديهنّ القدرة على توظيف مهارات الاتصال في عملهنّ الوظيفيّ بالمدرسة، و٣٥٪ يبادرن بحضور دورات

لتوظيف مهارات القرن الحادي والعشرين وتطوير أدائهنّ. وأوضحت النتائجُ التفاوتَ بين المشرفات في تقويم مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية.

كما لوحظ ندرة الدراسات التي تناولت تقويم الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات الصفوف الأولية، ففي حدود علم الباحثة لم تتطرق الدراسات بالمملكة العربية السعودية لتقويم الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات الصفوف الأولية. وهذا ما دفع للقيام بهذا البحث للوقوف على مستوى الممارسات التدريسية، لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

وبذلك تحددت مشكلة البحث في تقويم الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض.

أسئلة البحث:

تحددت أسئلة البحث في الأسئلة التالي:

١-ما مهارات القرن الحادي والعشرين التي ينبغي توفرها في الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية؟.

٢-ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟.

٣-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير المؤهّل العلميّ؟.

٤-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير الخبرة التعليمية؟.

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين التي ينبغي توفرها في الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية.

٢- تحديد مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

٣- الكشف عن الفروق بين مستويات الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً لمتغير المؤهّل العلميّ.

٤- الكشف عن الفروق بين مستويات الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً لمتغير الخبرة التعليمية.

أهمية البحث:

تتمثل الأهمية النظرية للبحث في التالي:

- يعد استجابة لما تنادي به التوجهات العالمية والمحلية بتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين بالعملية التعليمية، والعمل على اكسابها للمتعلمين والمعلمين بما يتناسب مع متطلبات العصر.

- قد يوفر البحث الحالي قاعدة معرفية يمكن أن تكون منطلقاً للباحثين والباحثات لتطبيق المزيد من الدراسات في مجال تقويم الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وتكوين نواة لمشروعات بحثية مستقبلية في مجال تطوير البرامج التعليمية.

- قلة الدراسات التي بحثت في موضوع تقويم الممارسات التدريسية لمعلمي الصفوف الأولية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، والحاجة الدائمة لإجراء مثل هذه الأبحاث؛ لتقويم وتطوير العملية التعليمية في ضوء متطلبات العصر الحالي.

وتتمثل الأهمية العملية للبحث في التالي:

- قد يفيد مطوري البرامج الدراسية والقائمين على برامج إعداد المعلم؛ خاصة في تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في المقررات الدراسية والتطبيقات العملية ومعايير التقويم لضمان جودة المخرجات.

- تقديم قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين التي ينبغي توفرها في الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية، للاستفادة منها من قبل الباحثين ومطوري البرامج التعليمية.

- قد يفيد القائمين على برامج التطوير المهني للمعلمين في تصميم البرامج التدريبية، لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين للمعلمين والمعلمات في الميدان في ضوء نتائج البحث.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

أ-الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على مستوى بعض الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

ب-الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في المدارس الحكومية الابتدائية للبنات بمدينة الرياض.

ج-الحدود الزمانية: اقتصر تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

مصطلحات البحث:

التقويم Evaluation:

يعرفه السيد (٢٠٠٩: ١٨٧) بأنه: "إصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها لتحديد درجة تحقق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنه".

ويُعرف اجرائياً بأنه: عملية منظمة لملاحظة الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض لتحديد مستوى توفر مهارات القرن الحادي والعشرين بها والحكم عليها.

الممارسات التدريسية Teaching Practices:

تُعرف بأنها: "مجموعة من السلوكيات والإجراءات التي يوظفها المعلم في تقديم مقرره الدراسي داخل الفصل لإحداث التعلم لدى المتعلمين" (الصغير والنصار،٢٠٠٢).

وتُعرف اجرائياً بأنها: مجموعة الإجراءات والأساليب التي تستخدمها معلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض بما يتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين.

مهارات القرن الحادي والعشرين 21st Century Skills:

تعرفها منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين بأنها: "مجموعة المهارات التي تتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين مثل مهارات التعلم والابتكار، وتقنية المعلومات والاتصال، والمهارات الحياتية والعملية (P21, ٢٠٠٦)".

وقد عرفها روفائيل ويوسف (٢٠٠١:٧٧) بأنها: "المهارات التي تمكن المتعلم من التعامل والتفاعل مع تطورات الحياة في القرن الحادي والعشرين، مثل مهارات التفكير بأنماطها المتعددة، وتحمل المسؤولية، والقدرة على حل المشكلات، والتكيف مع المتغيرات، ومهارات تنمي القيم والاتجاهات وأوجه التقدير".

وعرفتها ســـاما خميس (٢٠١٨: ١٥٢) بأنها: "مجموعة من المهارات التي يحتاجها العاملون في مختلف بيئات العمل ليكونوا أعضـــاء فاعلين ومنتجين بل مبدعين، إلى جانب إتقانهم المحتوى المعرفي اللازم لتحقيق النجاح، تمشياً مع المتطلبات التنموية والاقتصادية للقرن الحادي والعشرين".

وتُعرف اجرائياً بأنها: المهارات اللازمة لمسايرة متطلبات العصر الحالي كمهارات التعلم والابتكار، ومهارات تكنولوجيات المعلومات والاتصـــال، ومهارات الحياة والعمل، والتي يتم في ضوئها تقويم الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض.

الصفوف الأوّليّة Primary Grades:

"يُقصَـــد بها الصـــفوف (الأول – الثاني – الثالث) من المرحلة الابتدائيّة في التعليم العامّ" (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢١هـ).

وتُعرّف إجرائيًّا بأنّها: الصـــفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بالمدارس الســـعودية الحكومية، والتي تم تقويم الممارســـات التدريســـية لمعلماتها في ضـــوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

الإطار النظري

تناول البحث الحالي أهم المباحث للإطار النظري ضمن محاوره الرئيسية التالية:

أولاً–مهارات القرن الحادي والعشرين.

ثانياً–التقويم التربوي.

ثالثاً– الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية.

أولاً–مهارات القرن الحادي والعشرين:

أصـــبحت مهارات القرن الحادي والعشـــرين تمثل إطاراً للتعليم الناجح الذي يســـاير المســـتجدات المعاصـــرة. ويشـــير مصـــطلح مهارات القرن الحادي والعشـــرين إلى الكفايات

الأساسية التي تشكل قاعدة للتعليم لإعداد المتعلم الناجح القادر على العيش والتعلم المستمر والإنتاج وفقاً لمتطلبات العصر.

وقد تأسست منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين Partnership for ٢١st Century Skills-P٢١ في عام ٢٠٠٢ بالشراكة بين وزارة التعليم الأمريكية ومجموعة من الشركات الرائدة. وقد أصدرت هذه المنظمة إطاراً لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتم تقسيمه إلى ثلاثة محاور: مهارات التعلم والابتكار، مهارات تكنولوجيات المعلومات والاتصال، ومهارات الحياة والعمل، وقد حددت المنظمة عدداً من المهارات داخل كل محور منها، (Trilling & Fadel, ٢٠٠٩).

وقد حدد الصالح (٢٠١٣) وشلبي (٢٠١٤) هذه المهارات الأساسية ضمن المجالات الثلاث؛ لتسهيل توظيفها في مجال التعليم، كما يتضح مما يلي:

المجال الأول-مهارات التعلم والابتكار Learning and Innovation Skills:

وتتضمن هذه المجموعة وفقاً لإطار منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين: مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات الاتصال والمشاركة، ومهارات الابتكار والإبداع.

١-التفكير الناقد وحل المشكلات: وتشكل هذه المهارات سمات للتفكير العلمي، وعليه تقوم الدراسات والأبحاث العلمية في نقد القضايا والبحث عن حلول للمشكلات. ولذلك يقع على عاتق نظام التعليم تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين؛ من خلال المناهج الدراسية بكافة عناصرها، وإعداد المعلمين القادرين على ممارستها وتنميتها لدى طلابهم.

ويمكن تعلم هذه المهارات من خلال توظيف الأنشطة والطرق التدريسية التي تعتمد على الاستقصاء وحل المشكلات، ومن خلال تفعيل دور المشروعات الفردية والجماعية التي تعتمد على إثارة التساؤلات والبحث عن حلول مقترحة للمشكلات، والتوصل لاتخاذ القرار الصحيح من ضمن بدائل مطروحة.

٢-الاتصال والمشاركة: يمثل مجال التعليم مجالاً خصباً للتواصل والمشاركة والتعاون لتنمية روح العمل الجماعي والقيادة، وممارسة الأدوار والمسؤوليات، وتنمية مهارات الحوار وتقبل آراء الآخرين. ويمكن تعلم هذه المهارات وتنميتها من خلال توظيف الأنشطة والطرق التدريسية التي تعتمد على التعلم بالأقران، والتعلم التعاوني، والعمل الجماعي، والمشروعات والبحث العلمي المشترك. كما أن توظيف الندوات والمناظرة ولعب الأدوار يسهم بدرجة كبيرة في اكتشاف المواهب لدى المتعلمين وتنميتها مع الممارسة الفعالة لهذه الأنشطة والمهام التعليمية.

٣-الابتكار والإبداع:

يتطلب القرن الحادي والعشرين استخدام المعرفة والفهم لخلق مجالات جديدة للتفكير، والتوصل لحلول جديدة للمشكلات بطريقة إبداعية، وإنتاج واستحداث الخدمات وتقديم الاختراعات.

ويتضمن الإبداع والابتكار المهارات الفرعية التالية:

أ-التفكير بشكل خلّاق: ويتضمن قدرة المتعلم على الإضافة والتنقيح والتحليل وتقييم الأفكار.

ب- العمل الابتكاري مع آخرين: ويتضمن قدرة المتعلم على تطوير أفكاره والتواصل مع الآخرين لمشاركة الأفكار والخروج بالجديد.

ج- تنفيذ الابتكارات: ويتضمن قدرة المتعلم على تقديم منتجات جديدة وإسهام فعال في مجاله قابل للتطبيق بالميدان.

ويمكن تنمية مهارات الإبداع والابتكار من خلال توظيف بيئات التعليم التي ترعى الموهبة وتشجع على إثارة التساؤلات والحوار حول المشكلات الواقعية، وتدعم الانفتاح على الأفكار الجديدة، وتوجه لتصميم المشروعات وتعتمد معايير دقيقة لتقييم الحلول والمقترحات المقدمة من المتعلمين.

المجال الثاني- مهارات تكنولوجيات المعلومات والاعلام والاتصـــال Information, Media and Technology Skills:

وتتضـــمن هذه المجموعة وفقاً لإطار منظمة الشـــراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشـــرين: مهارات الثقافة المعلوماتية، وثقافة وســـائل الإعلام، وثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

١-الثقافة المعلوماتية Information Literacy: يشـــير هذا المصـــطلح إلى آلية التعامل والتكيف مع الكم الهائل من المعلومات بمختلف أشـــكالها ومصـــادرها في عصـــر الانفجار المعرفي. وتتضـــمن ثقافة المعلومات مهارات فرعية مثل الوصـــول إلى المعلومات بفاعلية وتقييمها تقييماً ناقداً، والاستخدام الدقيق وإدارة المعلومات.

٢-ثقافة وسائل الإعلام Media Literacy: ويشير ذلك إلى تنمية مهارات الاستقبال والتحليل ونقد الرسائل الإعلامية للتوصل للمعلومة الدقيقة والفهم العميق للمعنى. وتتضمن ثقافة وسائل الإعلام مهارات فرعية مثل تحليل الرسالة الإعلامية لمعرفة الهدف منها، وابتكار منتجات وبرامج إعلامية من خلال أدوات ووسائل الإعلام.

٣-ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

Information and Communications Technology (ICT) Literacy:

يتضـمن اسـتخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصـالات عدداً من المهارات الأسـاسـية للنجاح في القرن الحادي والعشـــرين، كالقدرة على تطبيق التكنولوجيا بفاعلية للبحث، وتنظيم وتقييم المعلومات، والتوظيف الفعال لأدوات التواصل وشبكات التواصل الاجتماعي للوصول للمعلومات ونشرها.

وهـذا يتطلـب أن يمـارس التعليم دوراً حيوياً في تقـديم الثقـافـة الإعلاميـة والرقميـة للمتعلمين، من خلال المقررات الدراســـية والأنشـــطة المنهجية واللامنهجية، مع تفعيل

الإستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تعتمد على التعليم المدمج بين التعليم المباشر وغير المباشر، وتوظف تقنيات المعلومات والاتصال والإعلام في التوصل للمعرفة وتطبيقاتها.

المجال الثالث- مهارات الحياة والعمل Life and Career skills:

وتتضمن هذه المجموعة وفقاً لإطار منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين: مهارة المرونة والتكيف، ومهارة المبادرة والتوجيه الذاتي، ومهارة التفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات، ومهارة الإنتاجية والمساءلة، ومهارة القيادة والمسؤولية.

١-المرونة والتكيف: وتشير إلى مدى قدرة المتعلم على التكيف بفعالية مع التغيير في المسؤوليات والأنظمة، وتحديث الأولويات في بيئات الحياة والعمل. وتتضمن مدى قدرة المتعلم على المرونة والتعامل بإيجابية مع حالات الإنجاز وحالات الفشل والتعامل مع انتقادات الآخرين، والتفاوض والموازنة بين وجهات النظر والمعتقدات المختلفة للتوصل إلى حلول منطقية تحقق المصلحة العامة.

٢-المبادرة والتوجيه الذاتي: وتشير إلى مدى قدرة المتعلم على إدارة الوقت وصياغة الأهداف في ضوء معايير ومؤشرات قابلة للتحقيق، وقدرته على العمل مستقلاً وإنجاز مهامه وترتيب أولوياته، ومدى قدرته على أن يكون متعلماً ذاتياً قادراً على المراقبة والتحكم والتوجيه لذاته والتقييم لنفسه وإنجازاته.

٣-التفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات: وتشير إلى مدى قدرة المتعلم على التفاعل مع الآخرين، والعمل مع فرق متنوعة، وتقبل الاختلافات الثقافية، واستثماره لخلق أفكار جديدة.

٤-الإنتاجية والمساءلة: وتشير الإنتاجية إلى قدرة المتعلم على التخطيط وترتيب الأولويات واتخاذ القرارات للتوصل إلى نتائج فعالة مرنة قابلة للتطبيق. وتشير المساءلة إلى قدرة المتعلم على تحمل المسؤوليات عن مهامه والشفافية في تحري الدقة في الحكم والتقييم

وتوظيف المعايير الدقيقة في مسار عمله. وتتضمن هذه المهارات إدارة المشروعات ومواجهة التحديات واضافة الجديد على المنتجات وتجويد المخرجات النهائية.

٥-القيادة والمسؤولية: وتشير إلى مدى قدرة المتعلم على التوجيه والتأثير في الآخرين للوصول للهدف المنشود، وتحمل مسؤولية أداء الفريق، وتغليب المصلحة العامة، والمرونة الإيجابية في الإدارة وتوزيع المهام ومتابعة العمل للوصول للمنتج النهائي.

وفي ضوء ما سبق، نجد أن مهارات القرن الحادي والعشرين بمختلف فروعها تشكل ضرورة لإعداد الفرد للحياة والعمل في وظائف العصر الحالي والمستقبل، بما يتناسب مع متطلبات الحياة الحديثة، التي لم يعد يتناسب معها الإعداد التقليدي للمتعلم بممارسات تدريسية، تعتمد على المعلم ودوره في التلقين فقط؛ بل تستدعي ممارسات حديثة تتطلب من المعلم القيام بأدوار متعددة، لتنمية مهارات أساسية كالتفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات الاتصال والعمل الجماعي، ومهارات الإبداع والابتكار، وتقديم الثقافة الإعلامية والرقمية للمتعلمين من خلال تدريس المقررات الدراسية، وممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية، وتوظيف التعليم المدمج الذي يجمع بين التعليم المباشر والتعليم الالكتروني، لضمان جودة المخرجات التعليمية المؤهلة المتميزة بالكفايات الأساسية للحياة بالعصر الحالي.

الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين:

تشير الممارسات التدريسية إلى السلوكيات والإجراءات والأساليب التي يوظفها المعلم في تقديم مقرره الدراسي داخل الفصل لإحداث التعلم لدى المتعلمين (الصغير والنصار،٢٠٠٢). والممارسات التدريسية الموجهة للقرن الحادي والعشرين تتطلب معلمًا من طراز مختلف لتنمية مهارات هذه القرن لدى طلابه، من خلال تبني هذه المهارات لديه كجزء أساسي من سلوكه وتدريسه اليومي في جميع مراحل التدريس الثلاث: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

وقد أوضحت بيريز (٢٠١٤) أهمية تطوير برامج إعداد المعلمين لتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في تصميم التدريس، وتوجيه المعلم في ممارساته التدريسية لتوظيف الاعتبارات التالية:

أ) اتجاهات المتعلّمين ودافعيتهم للتعلّم.

ب)مدى انهماك المتعلمين في تأملهم في تعلّمهم.

جـ)الاستخدام الفعال للتكنولوجيا وتوظيف العالم الافتراضي ومصادره وأدواته المتنوعة.

د) توظيف مهارات الحياة والعمل في المحتوى والأنشطة وأساليب التقويم.

وقد أصدرت منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (P٢١ , ٢٠٠٩) دليلاً للمنهج وطرق التدريس كدليل تطبيقي للممارسات التدريسية لمهارات القرن الحادي والعشرين. وقد تضمن الدليل معايير أساسية للممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن والعشرين، ويمكن تلخصيها من خلال النقاط التالية (ساما خميس، ٢٠١٨):

١-أن تعكس الممارسات التدريسية مبدأ التعليم من أجل الفهم: ويتم ذلك عبر التركيز بالتدريس على توظيف مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، من خلال التخطيط للخبرات التعليمية التي تتضمن ممارسة إثارة التساؤلات، والتحليل، والتفسير، وطرح البدائل والحلول، واتخاذ القرارات المبنية على دقة البيانات.

٢-أن تخلق الممارسات التدريسية خبرات تعليمية تحقق التعلم ذا المعنى: ويتم ذلك عبر التركيز بالتدريس على ربط المعلومات الجديدة بالمفاهيم الموجودة في البنية المعرفية للمتعلمين؛ من خلال توظيف إستراتيجيات التعلم بالاكتشاف وطرق الاستقراء والاستنتاج، وخرائط المفاهيم، وتطبيقات المنظمات المتقدمة الإلكترونية.

٣-أن يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية: ويتم ذلك من خلال توظيف إستراتيجيات التعلم النشط التي تركز على دور المتعلم وفاعليته في المشاركة في التخطيط والتنفيذ والتقويم للأنشطة والخبرات التعليمية.

٤-أن تواكب الممارسات التدريسية التكنولوجيا الحديثة بأدواتها ومصادرها الموثوقة، وذلك بتوظيفها في العملية التعليمية في عرض المحتوى المعرفي، وممارسة التطبيقات العملية، والمهام التعليمية، وأساليب التقويم الحديثة.

٥-أن توظف الممارسات التدريسية إستراتيجيات تقييم متعددة لتقييم أداء الطلبة، كاستخدام التقويم التكويني أو البنائي المستمر، والتقويم الأصيل والمعتمد على الأداء، والتقويم من خلال الحاسوب وأنظمة إدارة التعلم الإلكترونية.

٦-أن تركز الممارسات التدريسية على خلق البيئات التعليمية المرنة: ويتم ذلك من خلال توظيف التعليم المدمج الذي يجمع بين التعليم المباشر والتعليم الإلكتروني، وتفعيل التعليم المتمايز التي تراعى فيه الفروق الفردية، ومن خلال تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة، ومراعاة أنماط التعلم لدى المتعلمين. كما يتم ذلك من خلال توظيف إستراتيجيات التعلم الذاتي والتعاوني، والتعلم بالأقران وبالفريق. بما يضمن ممارسة أدوار متعددة للمتعلمين وإبراز مواهبهم ومهاراتهم وتطويرها بما يحقق المستوى المأمول لمسايرة مهارات القرن الحادي والعشرين.

وفي ضوء ما سبق، نجد أن الممارسات التدريسية لكي تحقق متطلبات القرن الحادي والعشرين، لا بد أن تتم وفق أطر معتمدة بالنظام التعليمي لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين. وهذا يتطلب أن تراعى مؤسسات إعداد المعلم قبل الخدمة، تضمين هذه الأطر والمهارات والأدلة الإرشادية في برامجها لضمان تحقيقها لدى مخرجاتها من المعلمين. كما يتطلب ذلك من البرامج التطويرية للمعلمين أثناء الخدمة مسايرة متطلبات القرن الحادي والعشرين في التخطيط والتنفيذ والتقويم لبرامجها التدريبية الموجهة للمعلمين، لضمان تطوير مهاراتهم بما يتناسب مع حاجات العصر الحالي.

ثانياً–التقويم التربوي:

يشكل التقويم التربوي أهمية خاصة في التعليم، حيث يمثل عملية منظمة للحكم على مدى جودة المدخلات والعمليات والمخرجات التعليمية، واتخاذ القرارات المناسبة في ضوء نتائجه. ويشمل التقويم التربوي جميع أركان العملية التعليمية بما فيها المعلم وأدواره وممارساته التدريسية، لما له من أهمية خاصة في نجاح العملية التعليمية. وقد أشار الغريب (١٩٩١) إلى أهداف التقويم في العملية التدريسية، ومن أهمها ما يلي:

١–تحديد مستويات تحقق الأهداف التربوية، ودرجة تحققها.

٢–تطوير عملية التدريس من خلال قياس مستويات الأداء التدريسي، واتخاذ القرارات وتقديم الحلول للتحسين.

٣–تحديد الأولويات للبرامج التدريبية الموجهة للمعلمين لتطوير مهاراتهم وفق حاجاتهم التدريبية.

٤–الكشف عن التحديات والعوائق التي تواجه المعلم في ممارسة أدواره الحديثة.

٥–تزويد أصحاب القرار بنتائج التقويم للممارسات التدريسية، للمساعدة في اتخاذ القرارات الإصلاحية والتطويرية.

٦–المساهمة في التخطيط والتطوير لبرامج إعداد المعلمين في ضوء نتائج التقويم لمخرجاتها في الميدان.

وتتعدد أساليب التقويم وأدواته التي يتبعها المقوم في تنفيذ عملية التقويم، وقد صنف هاشم والخليفة (١٤٣٢) أساليب التقويم إلى أربعة أنواع، كما يتضح مما يلي:

١–أسلوب القياس: ويعد أهم أساليب التقويم المطبقة في المؤسسات التعليمية، ويتضمن هذا التصنيف الاختبارات بجميع أنواعها كالاختبارات التحصيلية، واختبارات القدرات ومقاييس الذكاء والاتجاهات.

٢-أسلوب التقرير الذاتي: ويتم استخدامه في الحصول على البيانات والمعلومات من المبحوثين مجال البحث مباشرة؛ وذلك بهدف معرفة آراء أو اتجاهات لفئة معينة، ويتضمن هذا التصنيف المقابلة، والاستبانة، والإسقاط.

٣-أسلوب التحليل: وهو أسلوب يعتمد على تجزئة الكل لعناصر فرعية، ويتضمن هذا التصنيف تحليل المحتوى، وتحليل المهام والعمل.

٤-أسلوب الملاحظة: وتعد من أهم أساليب التقويم لرصد السلوك أو الظاهرة لتفسيرها والحكم عليها، وسيتم تناولها بالتفصيل لاعتماد البحث الحالي عليها في تقويم الممارسات التدريسية.

الملاحظة كأسلوب للتقويم:

تمثل الملاحظة أداة من أدوات جمع البيانات تعتمد على الأسلوب العلمي في الانتباه ورصد الظواهر والأحداث بطريقة منظمة بقصد وصفها وتفسيرها والحكم عليها والتوصل للقوانين التي تتحكم بها (عطوي،٢٠٠٧). وتكتسب الملاحظة الصفية أهمية خاصة للمشاهدة والتحليل والتقويم الدقيق لأداء المعلم وممارساته التدريسية بهدف اتخاذ القرارات والتطوير المهني. وقد تتم الملاحظة بواسطة زميل للمعلم أو المشرف التربوي أو قائد المدرسة أو الباحثين، ويتم من خلالها تقديم التغذية الراجعة وتقويم الممارسات التدريسية لتطوير أداء المعلم. فالصف الدراسي هو المكان الذي يعكس أساليب وطرق التدريس ومهارات إدارة الصف وممارسات التقويم، لذلك فالملاحظة الصفية من أهم الركائز التي يمكن توظيفها لدراسة سلوكيات المعلمين وممارساتهم التدريسية (العامري، ٢٠١٦).

وقد تناولت الأدبيات في مناهج البحث أنواع الملاحظة، وتم تصنيفها لثلاث تصنيفات وفقاً لدرجة الضبط، ووفقا لدور الباحثين، ومن حيث اتصال الباحث (عبيدات، ١٩٩٨، والعساف، ٢٠١٠):

١-أنواع الملاحظة وفقاً لدرجة الضبط:

أ- الملاحظة البسيطة: وهي الملاحظة التي تحدث بصورة تلقائية بدون ضبط أو إخضاع لها للضبط العلمي، ويعد هذا النوع مفيداً لجمع البيانات الأولية عن ظاهرة أو سلوك ما، وذلك تمهيداً للقيام بدراسة حولها مستقبلاً.

ب- الملاحظة المنظمة: وعلى العكس من الملاحظة البسيطة، فالمنظمة تخضع للضبط العلمي والتخطيط المسبق لها، وتتضمن جمع بيانات دقيقة عن ظاهرة محددة لدراستها علمياً للتوصل لنتائج معينة مستهدفة.

٢-أنواع الملاحظة وفقاً لدور الباحثين:

أ- الملاحظة غير المشاركة: ويمارس الباحث في هذا النوع دور المشاهد لسلوك أو ظاهرة دون المشاركة فعلياً به، وتتم دون علم الملاحظين.

ب-الملاحظة المشاركة: وتتضمن المشاركة الفعلية للباحث في حياة الملاحظين، وتسجيل البيانات بالإضافة لممارسته دور العضو المشارك معهم.

٣-أنواع الملاحظة من حيث اتصال الباحث:

أ- الملاحظة المباشرة: وتتم من خلالها ملاحظة سلوك أو ظاهرة لأشخاص أو أشياء عبر الاتصال المباشر بها لدراستها.

ب-الملاحظة غير المباشرة: وهنا تتم الملاحظة عن طريق اتصال الباحث بسجلات وتقارير تم إعدادها من قبل غيره، لدراسة سلوك معين عن طريقها.

وقد تبنت الباحثة الملاحظة المنظمة في البحث الحالي لتقويم الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية؛ لمناسبتها لجمع بيانات دقيقة عن ظاهرة محددة لدراستها علمياً للتوصل لنتائج مستهدفة حول مستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

خطوات الملاحظة المنظمة:

تناولت أدبيات مناهج البحث العلمي خطوات الملاحظة المنظمة، ويمكن تلخيصها في الخطوات التالية (عطوي، ٢٠٠٧):

١-تحديد الغرض من الملاحظة: وذلك بتحديد السلوك المراد ملاحظته، والفئة المستهدفة.

٢-تحديد الزمن والمكان الذي سيتم به جميع البيانات عن الفئة المستهدفة.

٣-إعداد قائمة بالممارسات ومؤشرات الأداء للسلوكيات التي تتم ملاحظتها عن الفئة المستهدفة.

٤-تصميم أداة الملاحظة لتسجيل المشاهدات عن السلوك المراد ملاحظته.

٥-التأكد من صدق وثبات الأداة قبل التطبيق الفعلي.

٦-تدريب القائمين بالملاحظة في حالة الاستعانة بملاحظين آخرين.

٧-تطبيق الملاحظة وتسجيل البيانات.

٨-تحليل البيانات وتفسيرها.

٩-صياغة النتائج النهائية.

وفي ضوء ما سبق، نجد أن الدور المحوري للتقويم بالعملية التعليمية يستدعي الدقة في اختيار وتصميم الأدوات المناسبة لدراسة ظاهرة أو سلوك محدد. ولذلك فإن تقويم الممارسات التدريسية للمعلم ترتكز على وجود معايير محددة يتم اشتقاقها من مهارات القرن الحادي والعشرين، ويتم الاعتماد عليها عند تصميم أداة الملاحظة والتقويم وفقاً لمؤشرات الأداء المطلوبة، وذلك بهدف الملاحظة الدقيقة لمدى تحققها في ممارسات المعلمين بما يضمن مسايرتها لمتطلبات العصر الحديث.

ثالثاً– الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية:

تشير الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية إلى "الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي (الصف الأول، والصف الثاني، والصف الثالث)"، ويقصد بمعلم الصفوف الأولية المعلم الذي يتولى التدريس للمواد الأساسية بالصفوف الأولية (وزارة التربية والتعليم، وثيقة حكومية، ١٤٢٦/٦/٢٦هـ).

ويمثِّل معلم الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية ركناً أساسياً بالعملية التعليمية؛ فهي مرحلة التأسيس للمتعلمين ولشخصياتهم من جميع الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية. ولذلك ركزت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية على أهمية حسن الاختيار لمعلم هذه المرحلة؛ إيماناً منها بأهميتها في السلم التعليمي. وقد أصدرت الوزارة بعض التنظيمات والحوافز لمعلمي هذه المرحلة (وزارة التربية والتعليم، وثيقة حكومية، ١٤٢١/٦/٢١هـ):

١. تخفيض النصاب التدريسي لمعلم الصف الأول بصورة خاصة ليكون عشرون حصة فقط.

٢. يتمتع معلمو الصفوف الأولية بإجازة إضافية تبدأ مبكراً عن موعد إجازات بقية المعلمين.

٣. يتاح لمعلمي الصفوف الأولية الأولوية في الترشيح لممارسة تدريس طلاب الليلي ومحو الأمية.

٤. لا يتم تكليف معلمي هذه المرحلة ببعض مسؤوليات بقية المعلمين مثل المناوبة أو حضور حصص الانتظار بالمدارس.

٥. لا يتم تكليف معلمي هذه المرحلة بالملاحظة على اختبارات المدارس المتوسطة أو الثانوية أو المدارس الأهلية.

ويمارس معلمو الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية أدواراً متعددة، وقد لخصها (الزهراني، ١٤٢٧) فيما يلي:

- المشاركة في اكتشاف ووضع الخطط العلاجية لحالات صعوبات التعليم للمتعلمين، وتنفيذها بالمشاركة مع المرشدين في متابعة الحالات وتقديم المساندة التربوية في غرفة الصف.
- المساهمة في الكشف عن التلاميذ الموهوبين وتقديم الرعاية لهم.
- العمل على تنظيم البيئة التعليمية الداعمة للعمل التعاوني داخل الفصل الدراسي وخارجه.
- تأسيس مهارات القراءة والتحدث والاستماع والكتابة لدى التلاميذ، ومراعاة الفروق الفردية بينهم.
- تنمية مهارات الاتصال لدى المتعلمين، وتوظيف الإستراتيجيات الحديثة في إدارة الصف وعرض الدروس.

وفي ضوء ما سبق، نجد أن المرحلة الابتدائية بشكل عام والصفوف الأولية بشكل خاص تتميز بأهمية فريدة بالسلم التعليمي؛ لكونها مرحلة التأسيس للمهارات العقلية والشخصية والاجتماعية للطفل، مما ينعكس على أهمية معلم الصفوف الأولية، والحاجة الدائمة للتركيز على حسن الاختيار، والتقويم والمتابعة، والتطوير لمهاراته وممارساته التدريسية، بما يحقق الأهداف المنشودة في إعداد المتعلم للحياة بالعصر الحديث. ولذلك ركز البحث الحالي على تقويم مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

الدراسات السابقة

تستعرض هذه الجزئية بعضاً من الدراسات السابقة التي تناولت تقويم الممارسات التدريسية في ضوء المهارات المستهدفة من النظم التعليمية لمسايرة متطلبات القرن الحادي والعشرين.

ومن بين الدراسات التي تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين، دراسة شلبي (٢٠١٤) التي هدفت إلى تحديد وصياغة قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين التي يمكن دمجها في المناهج الدراسية في تخصص العلوم وذلك بمرحلة التعليم الأساسي في مصر، كما تضمنت الدراسة تقويم محتوى كتب مقرر العلوم الحالية في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تدنٍ واضح في تناول ومعالجة هذه المهارات في محتوى كتب العلوم بالتعليم الأساسي، وقدمت الدراسة مصفوفتين للمدى والتتابع لمهارات القرن الحادي والعشرين التي يمكن دمجها في مقررات العلوم بالمرحلة الابتدائية والإعدادية بالتعليم الأساسي بمصر.

وأشارت دراسة بو (Boe, ٢٠١٥) إلى أن واقع دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مقررات البرامج الأكاديمية في جامعة غاردنر بالولايات المتحدة الأمريكية كان متفاوتاً. وكانت المهارات الأكثر توافراً هي مهارات استخدام التكنولوجيا والتفكير النقدي، أما المهارات الأقل تطبيقاً فهي مهارات الإبداع والابتكار، ومهارات التواصل والتعاون.

كما استهدفت دراسة التوبي والفواعير (٢٠١٦) إلى التعرف على دور مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين للخريجين، وقد ركزت الدراسة على "مهارات التعلم والابتكار، ومهارات التواصل والتعاون، والمهارات التكنولوجية، والمهارات الحياتية والوظيفية". وأظهرت نتائج الدراسة أن دور مؤسسات التعليم العالي في إكساب هذه المهارات للخريجين كان متوسطاً، وأظهرت أن مهارات التعلم والابتكار كانت هي الأقل بين الخريجين.

وعلى المستوى المحلي، هدفت دراسة الحطيبي (٢٠١٨) إلى تقويم مدى مراعاة الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في إدارة أبها التعليمية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وركزت بشكل خاص على مهارات استخدام الكمبيوتر، والمهارات التشاركية، ومهارات التواصل، ومهارات التفكير، وصممت

الدراسة استبانة للتعرف على وجهات نظر المعلمات حول مدى أهمية مراعاة الأداءات التدريسية لهذه المهارات. وبينت النتائج وجود قصور في مدى مراعاة الأداءات التدريسية للمعلمات في ضوء تحديدهن لأهمية هذه المهارات وتوظيفها في التدريس وخاصة مهارات استخدام الكمبيوتر، وأوصت الدراسة بتطوير مستوى الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

ومن الدراسات المحلية الحديثة التي تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين، دراسة الحربي (٢٠١٩) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في المقررات التي يدرسها أعضاء هيئة التدريس في السنة التحضيرية بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية، وركزت الدراسة على مهارات التفكير الناقد، والمهارات التشاركية، ومهارات الاتصال والتواصل، ومهارات التوجيه الذاتي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود قصور في تضمين هذه المهارات بشكل عام؛ حيث لم يتجاوز مستوى تضمين جميع المهارات المستوى المحايد أو الوسط. وأوصت الدراسة بأهمية تقويم ممارسات أعضاء هيئة التدريس في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وتقديم الدورات التطويرية لهم.

ويتفق البحث الحالي مع تلك الدراسات السابقة في تناول مهارات القرن الحادي والعشرين في العملية التعليمية، كدراسات (شلبي، ٢٠١٤، Boe, ٢٠١٥، التوبي والفواعير، ٢٠١٦، الحربي، ٢٠١٩). ويتفق مع دراسة (الحطيبي، ٢٠١٨) في تقويم مدى مراعاة الأداءات التدريسية للمعلمات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. إلا أنه يتميز في تقويم مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، من خلال ملاحظة الباحثة للممارسات التدريسية للمعلمات؛ حيث إن دراسة الحطيبي اقتصرت على تقويم الأداءات في ضوء وجهات نظر المعلمات أنفسهن. وفي حدود علم الباحثة لم تتطرق الدراسات بالمملكة العربية السعودية

لتقويم الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات الصفوف الأولية.

أوجه استفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة:

- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تدعيم الإطار النظري.
- ساعدت الدراسات السابقة في اختيار منهجية ملائمة للبحث الحالي.
- ساعدت الدراسات السابقة في معرفة أنسب الأساليب الإحصائية لاستقراء نتائج البحث الحالي، ومقارنتها بنتائج الدراسات الأخرى.

الإضافة العلمية للبحث الحالي:

- يعَدّ البحث الحالي - على حدّ علم الباحثة - أوّل الأبحاث التي تهتمّ بدراسة مدى ممارسة معلمات الصفوف الأولية لمهارات القرن الحادي والعشرين على المستوى المحلي على وجه الخصوص، إذ لم تجد الباحثة أيًّا من الدراسات التي تتناول متغيرات البحث الحالي نفسها بصفة مباشرة.
- صمَّمَت الباحثة بطاقة ملاحظة لمعرفة مدى ممارسة معلمات الصفوف الأولية لمهارات القرن الحادي والعشرين، والتي يمكن الاستفادة منها في تقويم واقع العملية التعليمية للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية، ويمكن توظيفها لتقويم المهارات والممارسات والكفايات التدريسية.

إجراءات البحث وأدواته

منهج البحث:

تم توظيف المنهج الوصفي المسحي لتقويم مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. ويعد هو المنهج الملائم لموضوع البحث الحالي؛ إذ يعتمد على ملاحظة الظاهرة المعاصرة كما توجد بالواقع بقصد وصفها وتفسيرها وتشخيصها والحكم عليها (العساف، ٢٠٠٦).

مجتمع وعينة البحث:

تكوَّنَ مجتمع البحث الحالي من جميع معلمات المرحلة الابتدائية للصفوف الأولية خلال العام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ في مدارس التعليم العامّ الحكومية التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض، والبالغ عددهنّ (٣٤٥٩)، وفقا لإحصائية إدارة التعليم، وينتمين إلى (٩) مكاتب تعليم، والتي تمَّ الحصول عليها من إدارة التخطيط والتطوير التابعة للإدارة العامّة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض.

وتمثّلت عينة البحث في (٥٠) معلمة من معلمات الصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ، تمَّ اختيارهنّ بالطريقة العشوائيّة العنقوديّة المتعدّدة المراحل. وتضمنت المرحلة الأولى الاختيار العشوائيّ لخمسة مكاتب من مكاتب الإشراف التربويّ التابعة لإدارة التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض، وهذا ما يمثل أكثر من ٥٠ % من عدد المكاتب والبالغ عددها (٩) مكاتب. وفي المرحلة الثانية، تم الاختيار العشوائي للمدارس الابتدائية التابعة لكلّ مكتب تمَّ اختياره، وقد وقع الاختيار على ١٠ مدارس من المدارس الابتدائية التابعة لكلّ مكتب إشراف، بحيث تمَّ الحضور لخمس معلمات من كلّ مدرسة، ليصبح إجمالي عدد المعلمات في عينة البحث (٥٠) معلمة.

وصف عينة البحث:

تم وصف العينة بناءً على المتغيّرات التي قد يكون لها تأثيرٌ على النتائج وتفسيرها.

أولا-توزيع أفراد العينة على حسب متغيّر المؤهّل العلميّ:

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهّل العلميّ

المؤهّل العلمي	التّكرار	النسبة المئوية (%)
دبلوم معهد معلمات	١٢	٢٤٪
دبلوم كلية متوسطة	١١	٢٢٪

المؤهّل العلمي	التّكرار	النسبة المئوية (%)
بكالوريوس	٢٧	٥٤٪
المجموع	٥٠	١٠٠٪

اتضـــح من الجدول (١) أن ٥٤٪ من أفراد العينة مؤهلهم العلمي بكالوريوس، وأن ٢٤٪ منهم مؤهلهم العلمي دبلوم معهد معلمات، وأن ٢٢٪ منهم مؤهلهم العلمي دبلوم كلية متوسطة.

ثانيا–توزيع أفراد العينة على حسب متغير عدد سنوات الخبرة:

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية (%)
(١–٥) سنوات	–	–
(٦–١٠) سنوات	٦	١٢٪
من (١٠ – ١٥) سنوات	٤٤	٨٨٪
المجموع	٥٠	١٠٠٪

اتضح من الجدول (٢) أن ٨٨٪ من أفراد العينة عدد سنوات خبرتهم أكثر من (١٠) سنوات، وأن ١٢٪ منهم عدد سنوات خبرتهم من (٦–١٠) سنوات.

أدوات البحث:

قامت الباحثة في ضـوء مراجعة الدراسـات السـابقة والأدبيات ذات العلاقة بموضـوع البحث، وخبرتها العملية في التدريس، بإعداد بطاقة الملاحظة لتقويم مســتوى الممارســات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. وتضــمنت القائمة النهائية لمهارات القرن الحادي والعشــرين المهارات الأســاســية التالية: مهارات التعلم والابتكار، مهارات تكنولوجيات المعلومات والاتصـــال، ومهارات الحياة

والعمل. وتندرج تحت كلٍّ منها مجموعة من المهارات الفرعية بلغ عددها مجتمعةً (١٥) مهارة فرعية.

وقد تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين؛ بهدف تحكيمها ومعرفة مدى ملاءمتها للأهداف التي تقيسها، إضافة إلى الصحة العلمية، وذلك من خلال استبانة أعدت لهذا الغرض، لإجراء التعديلات المطلوبة عليها. واتفق رأي المحكمين على صلاحية الأداة بعد إجراء بعض التعديلات. وبعد التحقق من صدق بطاقة الملاحظة، قامت الباحثة بتطبيقها بمساعدة ملاحظة متعاونة على (١٠) معلمات للصفوف الأولية، تم اختيارهن عشوائياً، بحيث ينتمون إلى مجتمع البحث وليسوا من أفراد عينة البحث الأساسية، كما تم الكشف عن الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة من خلال التأكد من ترابط العبارات بالدرجة الكلية للأداة. وتم قياس الاتساق الداخلي له بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية لها. وتراوحت قيم معامل الارتباط بيرسون بين عبارات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية لها بين (٠,٤٤) و (٠,٩١)، مما يشير أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين عبارات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية لها.

وللتأكد من ثبات الأداة، تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة ألفا للأداة (٠,٩١) وهي نسبة مرتفعة؛ حيث كانت أعلى من (٠,٧) مما يدل على أن الأداة تتصف بدرجة عالية من الثبات ويجعلها صالحة للتطبيق على عينة البحث الحالي.

إجراءات البحث:

شملت إجراءات البحث ما يلي:

- مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بموضوع مهارات القرن الحادية والعشرين وتقويم الممارسات التدريسية للمعلمين. وذلك بغرض تحليلها والاستفادة منها في إعداد الإطار النظري وأدوات البحث، وتوظيفها في معالجة مشكلة وإجراءات البحث.
- تم إعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين التي ينبغي توافرها بالممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية، ومن ثم تحويلها لبطاقة ملاحظة بما يتناسب مع طبيعة البحث.
- تم عرض بطاقة الملاحظة المتضمنة لقائمة المهارات على مجموعة من المحكمين، لقياس صدقها، ومن ثم تم قياس ثباتها لإعدادها في صورتها النهائية.
- تطبيق بطاقة الملاحظة على العينة، وبمعدل زيارة صفية واحدة لكلّ معلمة، إذ قامت الباحثة بتطبيق الملاحظة بنفسها لضمان ثبات ودقة نتائج الملاحظة.
- تم تحليل النتائج ومناقشتها بعد تطبيق الإجراءات الإحصائية على البيانات التي تم الحصول عليها.
- تم التوصل إلى الاستنتاجات والتوصيات استناداً إلى النتائج.

نتائج البحث وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج البحث ومناقشتها وفقاً لأسئلته على النحو التالي:

١- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مهارات القرن الحادي والعشرين التي ينبغي توفرها في الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية؟.

وللإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة -في ضوء مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وخبرتها العملية في التدريس- بإعداد بطاقة الملاحظة لتقويم مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. وتبنى البحث الحالي الإطار الصادر من منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (٢٠٠٦, P٢١))، لمناسبتها لمجال التربية والتعليم وعناصر العملية التعليمية والممارسات التربوية لمعلمي الصفوف الأولية. وبذلك تضمنت القائمة النهائية لمهارات القرن الحادي والعشرين المهارات الأساسية التالية: مهارات التعلم والابتكار، ومهارات تكنولوجيات المعلومات والاتصال، ومهارات الحياة والعمل. وتندرج تحت كلٍّ منها مجموعة من المهارات الفرعية بلغ عددها مجتمعةً (١٥) مهارة فرعية.

١-مهارات التعلم والابتكار، وتتضمن خمس مهارات فرعية، كما يتضح من جدول (٣) التالي:

جدول (٣) مهارات التعلم والابتكار

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية
مهارات التعلم والابتكار	١. توظيف الأنشطة التعليمية التي تعتمد على الاستقصاء وحل المشكلات
	٢. تفعيل دور المشروعات والعمل الجماعي في الأنشطة الصفية
	٣. اعتماد المعايير الدقيقة لتقييم الحلول والمقترحات المقدمة من المتعلمين
	٤. دعم مشاركة الآراء مع المتعلمين للتوصل لأفكار ابداعية
	٥. المشاركة مع المتعلمين في تحليل المعلومات والتحقق من صدق مصادرها

٢-مهارات تكنولوجيات المعلومات والاتصال، وتتضمن خمس مهارات فرعية، كما يتضح من جدول (٤) التالي:

جدول (٤) مهارات تكنولوجيات المعلومات والاتصال

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية
مهارات تكنولوجيات المعلومات والاتصال	١. توظيف التعليم المدمج بالجمع بين التعليم المباشر وغير المباشر
	٢. تفعيل دور تقنيات التعليم في الوصول إلى المعلومات وتقييمها
	٣. التوظيف الفعال لشبكات التواصل الاجتماعي للوصول للمعلومات ونشرها
	٤. ابتكار منتجات وبرامج إعلامية بالمشاركة مع المتعلمين
	٥. توظيف برامج الحاسوب في عروض الدروس والأنشطة الصفية

٣-مهارات الحياة والعمل، وتتضمن خمس مهارات فرعية، كما يتضح من جدول (٥) التالي:

جدول (٥) مهارات الحياة والعمل

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية
مهارات الحياة والعمل	١. اعتماد مبدأ ترتيب الأولويات
	٢. صياغة الأهداف في ضوء معايير ومؤشرات قابلة للتحقيق
	٣. التفاعل مع الآخرين وتقبل الاختلافات الثقافية
	٤. التخطيط وإدارة الوقت ومتابعة العمل للوصول للمنتج النهائي
	٥. تقييم الذات والمراقبة والتحكم في مسار التفكير والعمل

ولتحديد مستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، تم اعتماد التقسيم التالي لتقدير مستوى الممارسات وفقاً للمتوسط الحسابي، ويوضح جدول (٦) مستوى الممارسات التدريسية للمهارات حسب المتوسط الحسابي:

جدول (٦) مستوى الممارسات التدريسية للمهارات وفقاً للمتوسط الحسابي

مستوى الممارسة	الدرجة المعتمدة للمستوى	المتوسط الحسابي
منعدم	٠	أقل من ٠,٧٥
ضعيف	١	من ٠,٧٥ إلى أقل من ١,٥
متوسط	٢	من ١,٥ إلى أقل من ٢,٢٥
مرتفع	٣	من ٢,٢٥ إلى ٣,٠٠

٢-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟

وللإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة بتحليل نتائج بطاقة الملاحظة، وتمَّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وكانت النتائج كالتالي:

مهارات التعلم والابتكار:

جدول (٧) مستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارات التعلم والابتكار

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب مستوى الممارسات
مهارات التعلم والابتكار	توظيف الأنشطة التعليمية التي تعتمد على الاستقصاء وحل المشكلات	١,٨٤	٠,٨١٧	٤
	تفعيل دور المشروعات والعمل الجماعي في الأنشطة الصفية	١,٩٠	٠,٨١٤	٣
	اعتماد المعايير الدقيقة لتقييم الحلول والمقترحات المقدمة من المتعلمين	٢,١٤	٠,٨٣٣	٢
	دعم مشاركة الآراء مع المتعلمين للتوصل لأفكار إبداعية	١,٢٦	٠,٥٩٩	٥
	المشاركة مع المتعلمين في تحليل المعلومات والتحقق من صدق مصادرها	٢,١٨	٠,٧٧٤	١
المتوسط الحسابي العام ١,٨٦، الانحراف المعياري العام ٠,٦٦٢				

يتضح من الجدول (٧) أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات التعلم والابتكار كان متوسطاً، في ضوء تقدير مستوى الممارسات وفقاً للمتوسط الحسابي؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للممارسات التدريسية في ضوء مهارات التعلم والابتكار١,٨٦. كما يتضح من الجدول أعلاه أن مهارة المشاركة مع

المتعلمين في تحليل المعلومات والتحقق من صدق مصادرها قد حصلت على أعلى ترتيب في مستوى الممارسات التدريسية للمعلمات؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الممارسات التدريسية في ضوء هذه المهارة ٢,١٨، بينما حصل مستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارة دعم مشاركة الآراء مع المتعلمين للتوصل لأفكار إبداعية، على أقل ترتيب مقارنة بمهارات التعلم والابتكار الأخرى؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الممارسات التدريسية في ضوء هذه المهارة ١,٢٦.

مهارات تكنولوجيات المعلومات والاتصال:

جدول (٨) مستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارات تكنولوجيات المعلومات والاتصال

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب مستوى الممارسات
مهارات تكنولوجيات المعلومات والاتصال	توظيف التعليم المدمج بالجمع بين التعليم المباشر وغير المباشر	١,٣٨	٠,٦٣٥	٣
	تفعيل دور تقنيات التعليم في الوصول إلى المعلومات وتقييمها	١,٥٠	٠,٧٠٤	٢
	التوظيف الفعال لشبكات التواصل للوصول للمعلومات ونشرها	١,٣٨	٠,٦٣٥	٣
	ابتكار منتجات وبرامج إعلامية بالمشاركة مع المتعلمين	١,٢٤	٠,٦٥٦	٤
	توظيف برامج الحاسوب في عروض الدروس والأنشطة الصفية	١,٥٢	٠,٧٠٦	١
المتوسط الحسابي العام ١,٤٠، الانحراف المعياري العام ٠,٥٧٠				

يتضح من الجدول (٨) أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات تكنولوجيات المعلومات والاتصال كان ضعيفاً، في ضوء تقدير مستوى الممارسات وفقاً للمتوسط الحسابي؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للممارسات التدريسية في ضوء مهارات تكنولوجيات المعلومات والاتصال ١,٤٠. كما يتضح من الجدول أعلاه أن مهارة توظيف برامج الحاسوب في عروض الدروس والأنشطة الصفية قد

حصلت على أعلى ترتيب في مستوى الممارسات التدريسية للمعلمات؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الممارسات التدريسية في ضوء هذه المهارة ١,٥٢، بينما حصل مستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارة ابتكار منتجات وبرامج إعلامية بالمشاركة مع المتعلمين، على أقل ترتيب مقارنة بمهارات تكنولوجيات المعلومات والاتصال الأخرى؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الممارسات التدريسية في ضوء هذه المهارة ١,٢٤.

٣-مهارات الحياة والعمل:

جدول (٩) مستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارات الحياة والعمل

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب مستوى الممارسات
مهارات الحياة والعمل	اعتماد مبدأ ترتيب الأولويات	٢,١٠	٠,٨١٤	٢
	صياغة الأهداف في ضوء معايير ومؤشرات قابلة للتحقيق	١,٨٢	٠,٨٠٠	٣
	التفاعل مع الآخرين وتقبل الاختلافات الثقافية	١,٨١	٠,٨١٧	٤
	التخطيط وإدارة الوقت ومتابعة العمل للوصول للمنتج النهائي	٢,١٤	٠,٧٨٢	١
	تقييم الذات والمراقبة والتحكم في مسار التفكير والعمل	١,٥٦	٠,٨١٢	٥
المتوسّط الحسابيّ العامّ ١,٨٩، الانحراف المعياريّ العامّ ٠,٦٦٦				

يتضح من الجدول (٩) أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات الحياة والعمل كان متوسطاً، في ضوء تقدير مستوى الممارسات وفقاً للمتوسط الحسابي؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للممارسات التدريسية في ضوء مهارات الحياة والعمل ١,٨٩. كما يتضح من الجدول أعلاه أن مهارة التخطيط وإدارة الوقت ومتابعة العمل للوصول للمنتج النهائي قد حصلت على أعلى ترتيب في مستوى الممارسات التدريسية للمعلمات؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الممارسات التدريسية في ضوء هذه المهارة ٢,١٤، بينما حصل مستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارة تقييم الذات والمراقبة والتحكم في مسار التفكير والعمل، على أقل ترتيب مقارنة بمهارات الحياة

والعمل الأخرى؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الممارسات التدريسية في ضوء هذه المهارة ١,٥٦.

جدول (١٠) ترتيب مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

م	مهارات القرن الحادي والعشرين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب مستوى الممارسات التدريسية في ضوء المهارات
١	مهارات التعلم والابتكار	١,٨٦	٠,٦٦٢	٢
٢	مهارات تكنولوجيات المعلومات والاتصال	١,٤٠	٠,٥٧١	٣
٣	مهارات الحياة والعمل	١,٨٩	٠,٦٦٦	١
المتوسط الحسابي العام = ١,٧١				

ويتضح من جدول (١٠) ترتيب مستويات الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لمستوى الممارسات لمهارات القرن الحادي والعشرين ١,٧١، مما يعني أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين كان متوسطاً بشكل عام. كما يتضح من الجدول أدناه أن مهارات الحياة والعمل قد حصلت على أعلى ترتيب في مستوى الممارسات التدريسية للمعلمات؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الممارسات التدريسية في ضوء هذه المهارات ١,٨٩، بينما حصل مستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارات تكنولوجيات المعلومات والاتصال على أقل ترتيب، إذ بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الممارسات التدريسية في ضوء هذه المهارات ١,٤٠.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة، كدراسات (شلبي، ٢٠١٤، Boe, ٢٠١٥، والتوبي والفواعير، ٢٠١٦، والحطيبي، ٢٠١٨، والحربي، ٢٠١٩) في إعداد قائمة لمهارات القرن الحادي والعشرين في ضوء إطار منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن

الحادي والعشـرين، كما تتفق معها في الكشـف عن وجود قصـور في التركيز على مهارات القرن الحادي والعشرين وتوظيفها في جوانب العملية التعليمية.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (الحطيبي، ٢٠١٨) التي توصلت لانخفاض مستوى الممارسات للمعلمات في ضوء مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وتختلف عنها في أن مستوى مهارات الحياة والعمل كانت متوسطاً، والأعلى ترتيباً في مستوى الممارسات التدريسية للمعلمات.

وترى الباحثة في ضوء الأدبيات السابقة، واستشارة الخبراء، أن ذلك يعود إلى ضعف برامج إعداد المعلمات؛ من تأهيلهن في مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، كما أن هذه المهارات بالذات تحتاج لاستمرارية التطوير بها، لسرعة المستجدات التكنولوجية بالعصر الحالي. كما أشارت مجموعة من المعلمات إلى أن البرامج التدريبية التي خضعن لها في هذا المجال، كانت تفتقد للجانب العملي، وتركز على الجانب النظري بشكل أكبر. بينما مهارات الحياة والعمل تحظى بالتركيز عليها في برامج إعداد المعلم قبل، كما تركز برامج التطوير المهني عليها أثناء الخدمة بشكل خاص.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير المؤهّل العلميّ؟.

وللإجابة على هذا السؤال، تم استخدام اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم معهد معلمات، دبلوم كلية متوسطة، بكالوريوس)، وذلك كالتالي:

جدول (١١) اختبار تحليل التباين لبيان الفروق الإحصائية بين نتائج أفراد العينة بحسب متغير المؤهل العلمي

مهارات القرن الحادي والعشرين	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
مهارات الحياة والعمل	بين المجموعات	١,٧٩	٢	٠,٨٩٩	٢,١١	٠,١٣٢
	داخل المجموعات	١٩,٩٧	٤٧	٠,٤٢٥		
مهارات التعلم والابتكار	بين المجموعات	٢,١٢	٢	١,٠٦	٢,٥٨	٠,٠٨٦
	داخل المجموعات	١٩,٣٥	٤٧	٠,٤١٢		
مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال	بين المجموعات	١,٦٣	٢	٠,٨١٦	٢,٦٦	٠,٠٨٠
	داخل المجموعات	١٤,٣٩	٤٧	٠,٣٠٦		

ويتضح من الجدول أعلاه، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير المؤهّل العلميّ. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أبو عسكر وأبو سلطان، ٢٠١٧) ودراسة (البقمي، ٢٠١٩) في عدم وجود فروق بين المعلمين في ممارسة المهارات التدريسية بشكل عام تعود للمؤهل العلمي.

ومن المبررات لهذه النتيجة، أن ذلك يعود لتشابه برامج إعداد المعلم بين المؤهلات العلمية، كما أن الإشراف التربوي وبرامج النموّ المهنيّ تكاد تكون واحدة لمعلمات المرحلة على اختلاف مؤهلاتهن.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير الخبرة التعليمية؟.

وللإجابة على هذا السؤال، تم تقسيم المعلمات لمجموعتين وفقاً لمتغير الخبرة التعليمية؛ حيث تضمنت عينة المعلمات من لديهن عدد سنوات خبرة تتراوح بين (٦ – ١٥) سنة، وفي ضوء ذلك تم تقسيم عينة المعلمات إلى: (مجموعة من ٦- ١٠ سنوات خبرة) و (مجموعة من ١٠-١٥سنوات خبرة). وتم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، لمعرفة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين بالنسبة لمتغير الخبرة التعليمية، وذلك كالتالي:

جدول (١٢) اختبار ت لعينتين مستقلتين لبيان الفروق الإحصائية بين نتائج أفراد العينة بحسب متغير الخبرة التعليمية

المهارات	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
مهارات الحياة والعمل	٦ – ١٠ سنة	١,٨٦	٠,٨٤٥	٤٨	٠,٠٩٨ –	٠,٩٢٢
	١٠-١٥ سنة	١,٨٩	٠,٦٥٠			
مهارات التعلم والابتكار	٦ – ١٠ سنة	١,٨٣	٠,٧٠٨	٤٨	٠,١٢٠ –	٠,٩٠٥
	١٠- ١٥سنة	١,٨٦	٠,٦٦٣			
مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال	٦ – ١٠ سنة	١,٦٢	٠,٧٥٤	٤٨	١,١٢	٠,٢٦٨
	١٠- ١٥ سنة	١,٣٤	٠,٥٤٥			

ويتضح من الجدول أعلاه، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير الخبرة التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أبو عسكر وأبو سلطان، ٢٠١٧) ودراسة (البقمي، ٢٠١٩) في عدم وجود فروق بين المعلمين في ممارسة المهارات التدريسية بشكل عام تعود للخبرة التعليمية.

ومن المبررات لهذه النتيجة؛ أن ذلك يعود إلى تشـابه برامج الإعداد والتدريب، كما أنّ المناهج بالمرحلة الابتدائية حديثة نوعاً ما، وخبرات المعلمات فيما يتعلق بها متقاربة، كما أن الإشـــراف التربوي وبرامج النموّ المهنيّ تكاد تكون واحدة لمعلمات هذه المرحلة على اختلاف خبراتهن.

التوصيات

في ضوء ما تم التوصل له من نتائج، يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

١. تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين، وإستراتيجيات تنميتها في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، لضمان تفعيلها في التدريس.

٢. تطوير مقررات الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بتضمينها الأنشطة والنصوص التي تنمي مهارات القرن الحادي والعشرين، بما يتناسب مع المرحلة العمرية التي تقدم لها.

٣. التوسع في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال التكامل والترابط بين المناهج الدراسية، لضمان ممارستها وتطبيقها المستمر.

٤. تطوير برامج النموّ المهنيّ لمعلّمات الصفوف الأوّليّة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، وتشجيعهنّ على حضور دورات تدريبيّة في هذا المجال.

٥. التركيز على تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال لمعلمات الصفوف الأولية في برامج إعداد المعلمات قبل الخدمة، وفي برامج التطوير المهني أثناء الخدمة، لمسايرة المستجدات التكنولوجية بالعصر الحالي.

المراجـــع

أولاً–المراجع العربية

أبو عسكر، محمد فؤاد، أبو سلطان، عبد النبي فتحي. (٢٠١٧). الممارسات التأملية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة شمال غزة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ٧ (٢).

البقمي، أماني محمد. (٢٠١٩). مدى ممارسة معلّمات الصفوف الأوّليّة بمدينة الرياض لمهارات التفكير التأملي. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية التربية.

بيرز، سيو. (٢٠١٤م). تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين أدوات عمل، (ترجمة محمد بلال الجيوسي). مكتب التربية العربي لدول الخليج.

التوبي، عبد الله بن سيف والفواعير، أحمد. (٢٠١٦). دور مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان في إكساب خريجيها مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث،٢ (٢)، ١٨-٣٤.

الحربي، بدر عبد الله. (٢٠١٩). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في المقررات الأكاديمية لطلاب السنة التحضيرية بجامعة حائل. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل، ٢ (٢).

الحطيبي، دينا عبد الحميد. (٢٠١٨). تقويم أداءات تدريس معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٤ (١).

خميس، ساما فؤاد. (٢٠١٨م). مهارات القرن الـ ٢١: إطار عمل للتعلم من أجل المستقبل. مجلة الطفولة والتنمية– مصر، ١ (٣١)، ١٦٣:١٤٩.

روفائيل، عصام وصفي ويوسف، محمد أحمد. (٢٠٠١). تعليم وتعلم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين. مكتبة الأنجلو المصرية.

الزهراني، حناس سفر. (١٤٢٧). التميز التربوي في الصفوف الأولية. دار طيبة الخضراء.

السيد، عزيزة. (٢٠٠٩). التفكير الناقد: دراسة في علم النفس المعرفي. دار المعرفة.

شلبي، نوال محمد. (٢٠١٤). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الـ ٢١ في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ١٠ (٣).

الصالح، بدر عبد الله. (٢٠١٣). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم في زمننا. جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.

الصغير، علي وصالح، النصار. (٢٠٠٢). ممارسات المعلمين التدريسية في ضـــوء نظريات التعلم، مجلة القراءة والمعرفة، (١٢).

العامري، محمد علي. (٢٠١٦). الملاحظة الصفية مهاراتها وأدواتها، مقال منشور ضمن سلسلة مقالات مهارات النجاح للتنمية البشرية: https://sst٥.com/readArticle.aspx?ArtID=١٧٠٢&SecID=٣

عبيدات، ذوقان وآخرون. (١٩٩٨). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر للطباعة.

العساف، صالح حمد. (٢٠٠٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان.

العساف، صالح حمد. (٢٠١٠). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان.

عطوي، جودت عزت. (٢٠٠٧). أســـاليب البحث العلمي: مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصـــائية. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عليمات، محمد مقبل. (٢٠١٣). درجة تمثل معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمهارات الاقتصاد المعرفي وعلاقتها بممارساتهم التدريسية من وجهة نظر مشرفيهم. مجلة المنارة، ٣ (١٩).

الغريب، رمزية. (١٩٩١). التقويم والقياس النفسي والتربوي. مكتبة الأنجلو المصرية.

هاشم، كمال الدين محمد والخليفة، حسن جعفر. (١٤٣٢). التقويم التربوي مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة. مكتبة الرشد.

وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية. تعميم رقم (٣١/٢٤٤) بتاريخ٢٦ /٦/ ١٤٢٦هـ، وثيقة حكومية.

وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية. تعميم رقم (٣١/٣٣٩) بتاريخ٢٠/٥/ ١٤٢١هـ، وثيقة حكومية.

ثانياً–المراجع الأجنبية:

Akyeampong, K., Lussier, K., Pryor, J. and Westbrook, J. (٢٠١٣). Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa: does teacher preparation count? International Journal of Educational Development, ٣٣ (٣), ٢٧٢-٢٨

Boe, Christopher Scott. (٢٠١٥). "Have ٢١st Century Skills Made their Way to the University Classroom? A Study to Examine the Extent to which ٢١st Century Skills are being Incorporated into the Academic Programs at a Small, Private, Church-Related University". Education Dissertations and Projects. https://digitalcommons.gardner-webb.edu/education_etd/٢٩

Ober, D. (٢٠١٣). Education: pathways to superior content knowledge in preservice teachers. Online Submission, BA Thesis, Dominican University of California.

Szilagyi, J. and Szeci, T. (٢٠١١). Transforming teacher education in Hungary: Competencies for teachers. Childhood Education, ٨٧ (٥), ٣٢٧-٣٣١.

The Partnership for ٢١st Century Skill (٢٠٠٦). Results that matter:٢١st century skills and high school reform.

http://www.٢١stcenturyskills.org/documentsRTM٢٠٠٦.pdf

The Partnership for ٢١st Century Skill, Designed in cooperation with The National Science Teachers Association (٢٠٠٩). ٢١ Century Skills Map. http://www.p٢١.org/storage/documents/٢١st cskillsmap_science.pdf

Trilling, Bernie & Fadel, Charles (٢٠٠٩). ٢١st Century Skills: Learning for Life in Our Times, SanFrancisco: Jossey-Bass; ١ edition

Wahsheh. R, & Alhawamdeh. H (٢٠١٥), the role of female teachers in activating effective teaching skills and methods among high school students from the teachers' perspective--Najran, KSA, Journal of Education and Practice, ٦ (٣٦), pp ١٦٢-١٧٤.

References:

Abu Askar, Muhammad Fuad, Abu Sultan, Abdul Nabi Fathi. (٢٠١٧). Reflective practices for science teachers in the upper elementary stage in North Gaza Governorate (in Arabic). Palestine University Journal for Research and Studies, ٧ (٢).

Al-Buqami, Amani Muhammad. (٢٠١٩) The Extent of Practice of Primary Grades' Female Teachers of Reflective Thinking Skills in Riyadh City (in Arabic). Unpublished MA Thesis, Riyadh, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, College of Education.

Beers, Sue. (٢٠١٤). Teaching ٢١st Century Skills: Action Tool. Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

Al-Tobi, Abdullah bin Saif and Fawaeir, Ahmed. (٢٠١٦). The role of higher education institutions in the Sultanate of Oman in providing their graduates with the skills of ٢١st century (in Arabic). Journal of International Study Institute, ٢ (٢), ١٨-٣٤.

Al-Harbi, Badr Abdullah. (٢٠١٩). The extent to which twenty-first century skills are included in the academic courses of preparatory year students at the University of Hail (in Arabic). Journal of Human Sciences at the University of Hail, ٢.(٢)

Al-Hotaibi, Dina Abdel-Hamid. (٢٠١٨). Evaluating the teaching performance of middle school science teachers in light of the twenty-first century skills (in Arabic). International Journal of Research in Educational Sciences, ٤.(١)

Khamis, Sama Fouad. (٢٠١٨ AD). ٢١st Century Skills: A Framework of Learning for the Future. Childhood and Development Journal - Egypt, ١ (٣١), ١٤٩: ١٦٣.

Raphael, Essam Wasfi and Youssef, Mohamed Ahmed. (٢٠٠١). Teaching and learning of mathematics in the ٢١st century (in Arabic). The Anglo-Egyptian Library.

Al-Zahrani, Hanas Safar. (١٤٢٧). Educational excellence in the primary grades (in Arabic). Dar Taibah Alkhadra.

ALSaid, Azizah. (٢٠٠٩). Critical thinking: a study in cognitive psychology (in Arabic). House of Knowledge.

Shalabi, Nawal Muhammad. (٢٠١٤). A proposed framework for integrating ٢١st century skills in science curricula with basic education in Egypt (in Arabic). The Specialized Educational International Journal, ١٠.(٣)

Al-Saleh, Badr Abdullah. (٢٠١٣). ٢١st Century Skills: Learning in Our Time (in Arabic). King Saud University, Scientific Publishing and Press.

Al-Saghir, Ali and Saleh, Al-Nassar. (٢٠٠٢). Teaching practices of teachers in light of learning theories (in Arabic). Reading and Knowledge Journal, (١٢).

Al-Amiri, Muhammad Ali. (٢٠١٦). Classroom observation: Skills, Series. an article published (in Arabic) in the articles on Success Skills for Human Development: https://sst٥.com/readArticle.aspx?ArtID=١٧٠٢&SecID=٣

Obaidat, Thouqan et al. (١٩٩٨). Scientific Research: its concept, tools and methods (in Arabic). Dar Al Fikr for printing.

Assaf, Saleh Hamad. (٢٠٠٦). Introduction to research in the behavioral sciences (in Arabic). Obeikan Library.

Assaf, Saleh Hamad. (٢٠١٠). Introduction to research in the behavioral sciences (in Arabic). Obeikan Library.

Atwi, Jawdat Ezzat. (٢٠٠٧). Scientific research methods: its concepts, tools, and statistical methods (in Arabic). House of Culture for Publishing and Distribution.

Alimat, Muhammad Muqbel. (٢٠١٣). The degree of primary school teachers' representation of knowledge economy skills and its relationship to their teaching practices from the point of view of their supervisors of in Jordan (in Arabic). Manara Magazine, ٣.(١٩)

AlGhareeb, Ramziah. (١٩٩١). Psychological and educational evaluation, measurement (in Arabic). The Anglo-Egyptian Library.

Hashem, Kamal al-Din Muhammad and the Caliph, Hassan Jaafar. (١٤٣٢). Educational evaluation, its concept, methods, and modern trends (in Arabic). Al-Rashed Library.

Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia. Generalization No. (٣١/٢٤٤), dated ٠٦/٢٦/١٤٢٦ AH, governmental document.

Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia. Generalization No. (٣١/٣٣٩) on ٥/٢٠/١٤٢١ AH, a governmental document.

رؤية مقترحة لتطوير الأداء الاستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء بطاقة الأداء المتوازن

إعداد

د. الأدهم اللويش الشمري

أستاذ الإدارة التربوية المشارك
بجامعة حائل

DOI: 10.36046/2162-000-005-017

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الوقوف على واقع الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس الأداء المتوازن، وتقديم رؤية مقترحة لتطوير الأداء الإستراتيجي لجامعة الملك خالد في ضوء بطاقة الأداء المتوازن؛ ولغرض تحقيق أهداف الدراسة؛ قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (٥٥) عبارة شملت خمسة أبعاد: (المستفيدون "رضا الطلبة"، النمو والتعلم، العمليات الداخلية، المالي، خدمة المجتمع). اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وطبقت أداة الدراسة الاستبانة للعام الدراسي ١٤٤١هـ، وتكونت عينة الدراسة من (٨٦) من القيادات الأكاديمية؛ بنسبة ٧٥٪؛ وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن واقع الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس بطاقة الأداء المتوازن جاء بدرجة كبيرة، وهنالك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لرئيس القسم، ولمن سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات، ولصالح الرتبة الأكاديمية أستاذ. ومن أهم التوصيات: بناء نظام متكامل يحقق أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في الجامعات السعودية، وأن تعمل الجامعة على خطط هادفة في إيجاد مصادر تمويل متنوعة تؤدي إلى تحسين إيرادات الجامعة؛ لاسيما مع الاستقلالية المنضبطة في ظل نظام الجامعات الجديد.

كلمات مفتاحية: رؤية؛ تطوير؛ الأداء الإستراتيجي؛ بطاقة الأداء المتوازن؛ جامعة الملك خالد.

المقدمة

يشهد العالم اليوم تحولات سريعة، وتطورات متلاحقة، في شتى المجالات، ويعد المجال التعليمي من أكثر المجالات تأثراً بهذه التطورات، وأصبح الاهتمام بأداء المؤسسات وتجويد عملها، وتحديث نظم العمل فيها هي السمة المميزة لهذا العصر وتتماشى مع الأداء الإستراتيجي الأمثل، والجامعات تأتي في مقدمة مؤسسات المجتمع التي تقع عليها مسؤوليات عظيمة في أن تواكب هذا التغير.

وأشار عثمان، وقابيل (٢٠١٩، ص ٣) إلى أن التعليم العالي يُعد القاطرة التي تقود جميع القطاعات في المجتمع إلى التطور والملاءمة مع التغيرات المتلاحقة، واستخدام الأدوات والموارد المتاحة بكفاءة وفعالية لتحقيق الميزة التنافسية، وتعتمد أغلب المؤسسات في عملية تقويم أدائها على الأساليب التقليدية فقط؛ مما أظهر الحاجة إلى تبني أساليب حديثة في عملية تقويم الأداء (السعدون، ٢٠١٧، ص ٣).

حيث أشار فيلب (Philip, ٢٠١١ , p٣٦) إلى أنه تزايدت في الآونة الأخيرة الحاجة إلى توفير المعلومات الخاصة بالجوانب المالية وغير المالية لمؤسسات التعليم الجامعي؛ والبحث عن أساليب ومداخل تقييم مشتقة من الاستراتيجيات الموجهة لعمليات التحسين المستمر. نتيجة لذلك ظهرت مجموعة من المداخل والنماذج الإدارية التي يمكن استخدامها في إدارة الأداء الجامعي، ومنها بطاقة الأداء المتوازن التي تتكون من خمسة أبعاد أساسية هي: التعليم والنمو، والعمليات الداخلية، والعملاء، والتمويل، وخدمة المجتمع (Abu AL-Ghanem, ٢٠١٢, p٣٥).

ويؤكد المفيز (٢٠١٦، ص ٣٠٥) إلى أن الجامعات السعودية تشهد نهضة تنموية شاملة، وقفزات كمية ونوعية لمواكبة التغيرات المطردة، وتجد الجامعات نفسها مدفوعة في ظل هذه التحديات لتبني رؤى طموحة تهدف من خلالها لتحقيق المنافسة للوصول إلى العالمية.

وقد أوصت دراسة الحامد، والعمري (٢٠١٨) على ضرورة توعية القيادات الأكاديمية بأهمية بطاقة الأداء المتوازن وماهية هذا الأسلوب؛ لذا من خلال ما تقدم أولت هذه الدراسة أبعاد بطاقة الأداء المتوازن الأهمية التي تستحقها؛ وهذه القضية تأتي في مقدمة القضايا التي تؤرق إحساس الباحث؛ وبالتالي جاءت دراسة (رؤية مقترحة لتطوير الأداء الاستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء بطاقة الأداء المتوازن)؛ لتكون ضرورة ملحة في هذه المرحلة تفرضها متطلبات التحديات والتغيرات المتسارعة.

مشكلة الدراسة

إن وزارة التعليم تعمل على تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، التي من ضمنها حصول ما لا يقل عن خمس جامعات سعودية على مراتب متقدمة ضمن أفضل ٢٠٠ جامعة في التصنيف العالمي؛ وهذا يضع الجامعات أمام تحدي في مواكبة التغير نحو تجويد العمل والسباق نحو الميزة التنافسية، وتطوير خططها الإستراتيجية، لتحقيق أداء إستراتيجي متميز؛ لذا من الأهمية بمكان البحث عن وسائل غير تقليدية قادرة على تطوير أدائها بعد معرفة الواقع وتقييمه؛ مما استدعى الحاجة لظهور نماذج رائدة لقياس الأداء الإستراتيجي، مثل بطاقة الأداء المتوازن؛ لا سيما وأن التغيرات السريعة والتحول إلى عصر المعرفة والمعلومات ترتب عليه التحول نحو الاقتصاد المبني على المعرفة، وهو ما دفع الجامعات إلى استثمار المعرفة لتحقيق عوائد اقتصادية (Sudriman, ٢٠١٢, p٩٩١).

ويؤكد عبدالعال (٢٠١٩، ص٤١٧) أن من أهم الوسائل الغير تقليدية هي: بطاقة قياس الأداء الإستراتيجي؛ التي تُعد من أهم المبادئ التي تعمل على توفر منطلقات أساسية لإحداث التطوير وتحقيق الأهداف العامة، وتصحيح المسار الإستراتيجي للجامعات.

وعليه فإن الجهود التي تبذلها جامعة الملك خالد في تطوير الخطة الإستراتيجية تحتاج أن يوازيها اتخاذ ما من شأنه مواجهة التحديات التي تحول دون تحقيق الهدف، والخطة الإستراتيجية بجامعة الملك خالد (٢٠١٨-٢٠٢٠)؛ وبالتالي تسعى الجامعة لإنجاز أهدافها

الإستراتيجية التي تسهم في تحقيق الجامعة لرؤيتها ورسالتها وأهدافها الإستراتيجية الطموحة، والارتقاء بمستوى الأداء المؤسسي في الجامعة؛ لاسيما أن الخطة الإستراتيجية بجامعة الملك خالد تمثل خارطة طريق ترسم خطواتها نحو بلوغ رؤيتها، ووضعت ضمن أهدافها تحقيق المنافسة ضمن أفضل ٢٠٠ جامعة عالمياً بحلول ٢٠٣٠، وهذا يزيد من أهمية هذه الخطة في عددٍ من المجالات، منها: مواكبة الحراك التطويري في ظل رؤية المملكة ٢٠٣٠، ووضع إطار عام لتحديد التوجهات المستقبلية للنظام التعليمي والإداري بالجامعة (الخطة الإستراتيجية لجامعة الملك خالد، ٢٠١٨، ص ٧).

وأشار الزاملي والسامرائي (٢٠١٢، ص ٤٤١) إلى أن الأداء الإستراتيجي يُعد من المرتكزات الحيوية للإدارة الحديثة، التي تسعى إلى تحقيق أهدافها بفاعلية وكفاءة، وفي ظل البيئة الحديثة وما رافقتها من تغيرات عديدة ومتلاحقة؛ ظهرت الحاجة إلى مؤشرات ومقاييس جديدة للأداء، تكون أكثر انسجاماً وملاءمة مع التغيرات التي رافقت هذه البيئة.

واعتمدت جامعة الملك خالد في إعداد خطتها الإستراتيجية على مجموعة من الأطر الداعمة لنجاح عملية التخطيط الإستراتيجي، منها: التزام القيادة بالتغيير، ومشاركة المستفيدين من داخل الجامعة وخارجها في صياغة الخطة الإستراتيجية، والشفافية في جميع الإجراءات، والمرونة، والقياس المستمر، والمقارنة بأداء الجامعات الأخرى، والنماذج الناجحة منها (الخطة الإستراتيجية لجامعة الملك خالد، ٢٠١٨، ص٤٤).

وأكدت نتائج دراسة التويجري (٢٠١٩) إلى أن درجة تطبيق أبعاد بطاقة الأداء المتوازن جاءت ضعيفة في جامعة الإمام عبدالرحمن الفيصل.

وبناءً على ما سبق؛ برزت أهمية البحث عن وسائل تقييم غير تقليدية، ومن هذه الوسائل استخدام بطاقة الأداء المتوازن بأبعادها المختلفة، لمعرفة واقع الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد، للوصول إلى الرؤية المقترحة لتطوير الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس أبعاد بطاقة الأداء المتوازن؛ لذا تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال

الرئيس التالي: كيف يمكن تطوير الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس أبعاد بطاقة الأداء المتوازن؟ ويتفرع منه أسئلة فرعية على النحو الآتي:

أسئلة الدراسة

١-ما واقع الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس أبعاد بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟.

٢-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=٠,٠٥) في درجة تقدير أفراد الدراسة لواقع الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس أبعاد بطاقة الأداء المتوازن تُعزى للمتغيرات الآتية (طبيعة العمل، عدد سنوات الخدمة في العمل القيادي، الرتبة الأكاديمية)؟.

٣-ما الرؤية المقترحة لتطوير الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس أبعاد بطاقة الأداء المتوازن؟.

أهداف الدراسة

١-الوقوف على واقع الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس أبعاد بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

٢-الكشف عن فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=٠,٠٥) في درجة تقدير أفراد الدراسة لواقع الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس أبعاد بطاقة الأداء المتوازن تُعزى للمتغيرات الآتية (طبيعة العمل، عدد سنوات الخدمة في العمل القيادي، الرتبة الأكاديمية).

٣- تقديم الرؤية المقترحة لتطوير الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس أبعاد بطاقة الأداء المتوازن.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها في ما يلي:

- الأهمية النظرية:

١-إبراز أهمية بطاقة الأداء المتوازن لتطوير الأداء الإستراتيجي.

٢-الاستفادة من نتائج البحث في إجراء بحوث علمية تتناول جامعات أخرى.

٣-تعد هذه الدراسة مفيدة لمتخذي القرار في المؤسسات التعليمية، حيث تتيح لهم معلومات حول الوضع الراهن للجامعة.

- الأهمية العلمية:

١-ضرورة التحول من النظم التقليدية إلى النظم الحديثة التي تساهم في تطوير الأداء الإستراتيجي.

٢-أهمية الهدف التي تسعى إليه هذه الدراسة وتقديم رؤية مقترحة لتطوير الأداء الإستراتيجي في ضوء قياس أبعاد الأداء المتوازن؛ مما يساهم في ترشيد القرار وتحسينه. وتجويد مستوى أداء الخدمات في الجامعة سواء المالية أو الإدارية أو التعليمية.

٣-تكمن أهمية الدراسة في تقييم الأداء باستخدام بطاقة الأداء المتوازن؛ بصفتها أداة حديثة لقياس الأداء وتحسينه مما يساعد على تحقيق الميزة التنافسية.

مصطلحات الدراسة

الأداء الإستراتيجي: يعرف بأنه "الدالة الكلية للأداء المالي والتشغيلي، ومعدل الإبداع، والتعلم، ورضاء العميل، وذلك من خلال السعي إلى ترجمة رؤية المنظمة ورسالتها إلى أهداف إستراتيجية، ومن ثم ترجمة هذه الأهداف إلى أهداف تشغيلية على مستوى الأعمال ثم المستوى الوظيفي لخلق التكامل في القيم المضافة" (سعيد، ٢٠٠٥، ص٤١).

ويعرف الباحث الأداء الإستراتيجي إجرائيا بأنه هو: أداء رسالة الجامعة بكفاءة عالية؛ مما يحقق ترجمة هذه الرسالة إلى خطط إستراتيجية يتم تنفيذها بشكل متميز.

بطاقة الأداء المتوازن: تُعرف بأنها: "نظام لتقييم الأداء والذي يهتم بترجمة إستراتيجية المنظمة إلى أهداف محددة ومقاييس ومعايير مستهدفة ومبادرات للتحسين المستمر، كما أنها توحد جميع المقاييس التي تستخدمها المنظمة" (المغربي، ٢٠٠٦، ص٢٧٨).

ويعرف الباحث بطاقة قياس الأداء المتوازن إجرائياً بأنها: أداة تشغيلية لقياس الأداء في جامعة الملك خالد، وتساعدهم على ترجمة الأهداف الإستراتيجية إلى إجراءات قابلة للقياس في كل مستويات الجامعة؛ وذلك من خلال خمسة أبعاد رئيسية بشكل متوازن هي: (المستفيدون "رضا الطلبة"، النمو والتعلم، العمليات الداخلية، المالي، خدمة المجتمع) وتقاس بالدرجة الكلية التي سيحصل عليها المستجيبون من خلال فقرات الاستبانة؛ لقياس واقع الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء بطاقة قياس الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة في حدودها على الآتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على واقع الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس أبعاد الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وصولاً إلى الرؤية المقترحة لتطوير الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس أبعاد بطاقة الأداء المتوازن الخمسة وهي (المستفيدون "رضا الطلبة "، النمو والتعلم، العمليات الداخلية، المالي، خدمة المجتمع).
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على جامعة الملك خالد في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في شهر يوليو ٢٠٢٠.
- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد من عمداء الكليات والعمادات المساندة، ووكلائهم، ورؤساء الأقسام ووكلائهم.

الإطار النظري

عرضت الدراسة جزأين رئيسين، تناول الجزء الأول الأداء الإستراتيجي، بينما تناول الجزء الثاني بطاقة الأداء المتوازن، وفيما يلي تفصيل لذلك:

الجزء الأول: الأداء الإستراتيجي: يعبر الأداء عن قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها والحصول على رضا المستفيدين، والقيام بالمسؤوليات الأخلاقية، والاجتماعية تجاه المجتمع، كما يخلص الفكر الإداري إلى أنه إذا لم تستطع منظمة قياس نشاطها لا يمكنها الرقابة عليه، وفي ظل تعدد المتغيرات المؤثرة على أداء مختلف أنواع المؤسسات، تزايد التوجه نحو تبني أساليب حديثة لقياس الأداء وتقييمه، مع السعي إلى صياغة مجموعة من مؤشرات الأداء المعبرة عن النواتج والمخرجات التي يجب تحقيقها (الموسى، ٢٠١٧، ص١٧).

ويرى عبدالحميد ومنصور (٢٠١٥، ص٢٨) أن قياس الأداء الإستراتيجي يُعد نظام محاسبي يستخدم لغرض تقييم أداء مديري المؤسسات من وجهة نظر إستراتيجية وهذا النظام يستعمل عندما يتم تفويض المسؤوليات للإدارة العليا لإدارة الأعمال الإستراتيجية.

كما أن الأداء الإستراتيجي يمثل انعكاساً لقدرة استخدام الجامعة للموارد المالية والبشرية، واستغلالها بكفاءة وفعالية بصورة تجعلها قادرة على تحقيق أهدافها (الحسيني، ٢٠٠٠، ص٢٣١).

واعتمدت جامعة الملك خالد في تحديد القضايا الإستراتيجية بخطتها الإستراتيجية على عددٍ من المرجعيات، منها التحليل الإستراتيجي الداخلي والخارجي، وتقييم نقاط القوة والضعف للجامعة بشكل عام من خلال التحليل الرباعي، وكذلك مراجعة الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي "آفاق" ٢٠٢٩، ومراجعة رؤية المملكة ٢٠٣٠ وما ينبثق عنها من برامج، وكذلك من المرجعيات نتائج المقارنات المرجعية، والتي برز من خلالها حاجة الجامعة لمزيد من الجهود في الجانب البحثي، ودعم النشر العلمي، واستقطاب أعضاء هيئة تدريس متميزين(الخطة الإستراتيجية لجامعة الملك خالد، ٢٠١٨، ص ٧٢).

الأهداف الإستراتيجية بجامعة الملك خالد: تم صياغة الأهداف الإستراتيجية بجامعة الملك خالد من قبل فريق إعداد الخطة الإستراتيجية، واعتمدت على سبعة أهداف إستراتيجية هي تطوير جودة التعليم والتعلم، وتوفير بيئة أكاديمية جاذبة، وتعزيز الشراكة الفاعلة مع المجتمع، وكذلك دعم البحث العلمي وتطويره، وتطوير الدراسات العليا، وتطوير الأداء المؤسسي، وتنمية الموارد المالية (الخطة الإستراتيجية لجامعة الملك خالد، ٢٠١٨، ص ٨٥).

الجزء الثاني: بطاقة الأداء المتوازن: تُعرف بأنها: "طريقة لتحويل رسالة المؤسسة وإستراتيجياتها إلى أداء ملموس قابل للقياس، وفق أبعادها الأربعة؛ مما يتيح مقارنة الأداء الفعلي بالأداء المخطط". (Woodely, ٢٠٠٥, p١٤)

وعرفها حسن وأحمد (٢٠١١، ص ١٧٠) على "أنها أداة لقياس توجه المنظمة نحو تحقيق الأهداف الإستراتيجية من خلال التحديد الواضح للرؤية، وترجمة الرسالة والأهداف إلى مقاييس مرتبطة بمجموعة من الأبعاد".

وهذا النموذج يساعد قيادات المنظمات على إدخال نظم إدارية تسهم بفعالية في ربط الأهداف الإستراتيجية طويلة المدى بالإجراءات التنفيذية قصيرة المدى، كما أنه يعد إضافة للأمور المالية المستخدمة من قبل، وهذه البطاقة تساعد الجامعات في إيجاد بيئة داخلية تنافسية باعتبارها أداة لتقويم الأداء واستثماراً لما تملكه المنظمات من موارد بشرية تساهم في التنمية والتطوير (Kaplan & Norton, ١٩٩٢, p ٧١-٨٠).

بينما أشار (العامري والغالبي، ٢٠٠٣، ص٧٦) بأن من فوائد استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تقييم الأداء الإستراتيجي بالجامعات في توجيه أداء الجامعة بكافة أجهزتها الأكاديمية والإدارية، وعدم الاكتفاء بمراقبة الأداء، وكذلك تحقيق التوازن بين الأهداف الإدارية القصيرة والمتوسطة والطويلة المدى داخل مقاس الأداء المختلفة، إضافة إلى نشر التغيير والتعليم التنظيمي من خلال المراجعة المتكررة للأعمال، وتترجم رؤية المؤسسة

وإستراتيجيتها إلى مجموعة شاملة من مقاييس الأداء المتوازن، ولا تعتمد على الأهداف المالية فقط.

وأشـــار الصـــادق (٢٠٠٦، ص٣٣) إلى أن بطاقة قياس الأداء المتوازن تزود المديرين بالمعلومات والأدوات اللازمة لقيادة منظماتهم نحو المســـتقبل، وتقدم لهم أداة دقيقة لفهم الأهداف وطرق تحقيقها وهذا يتم بترجمة الإستراتيجية إلى مجموعة من مقاييس الأداء.

وأشار السوافيري (٢٠٠٣، ص٣٩٤-٣٩٥) إلى أن مقاييس الأداء تحولت من نظام لقياس جوانب التطوير المادية والبشـرية، إلى نظام لإدارة الإسـتراتيجية، حيث تسـتخدم فيه الإدارة هذا النظام بصـفته إطار مركزي تنظيمي؛ لتكوين وتوصـيل وتنفيذ وتقييم إسـتراتيجية المنظمة في ظل متغيرات البيئة الداخلية والخارجية، ويعد مقياس الأداء المتوازن أحد نماذج مؤشرات الأداء بالتفاعل مع أهداف الإدارة الإستراتيجية، وذلك من خلال الربط بين الأداء والأهداف طويلة الأجل.

ويؤكد ديفيد (David, ١٩٩٢, p.٧٢) أن بطاقة الأداء المتوازن تميزت بأنها تضـم المقياس المـالي الـذي يعطينـا نتـائج الإجراءات المتخـذة بالفعـل، وتكـامله مع مقـاييس العمليـات الداخلية، ورضـا المسـتفيد، والابتكار والتعلم. ويسـاعد في اتخاذ القرارات بشـكل صـحيح؛ حيث يعطي المعلومـات من خلال أبعـاد بطـاقـة الأداء المتوازن. وتهـدف مقـاييس الأداء للإجابة عن خمسـة أسـئلة رئيسـة تتعلق بالمنظور المالي، ومنظور المسـتفيد، ومنظور العمليات الداخلية، ومنظور التعلم والنمو والابتكار ومنظور خدمة المجتمع.

تطبيق بطاقة الأداء المتوازن: أشـــار المكاوي (٢٠٠٩، ص٩٤) إلى أن تطبيق البطاقة تتضمن العمليات التالية:

- تحويل رؤية الجامعة إلى أهداف إستراتيجية موزعة بتوازن على أبعاد البطاقة.
- تحديد مؤشرات القياس، وبناء مبادرات.
- توصيل الرؤية وربطها بالأداء.

- التخطيط للعمل.
- التغذية الراجعة.

الأســـس والمتطلبات لبطاقة قياس الأداء المتوازن: قد أشـــار بعض الباحثين ومنهم: صـــلاح الدين (٢٠١٢، ص٣٦-٣٧) والعابدي (٢٠١٠، ص١٢) ودرغام وبوفضـــة (٢٠٠٩، ص٣٣) والعمري (٢٠٠٩، ص٣٢) وعثمان (Othman, ٢٠٠٦, p.٦٩٥) وسنها (Sinha, ٢٠٠٦, p.٧٥)، إلى أن هناك عدداً من الأســس والمتطلبات التي تعتمد عليها بطاقة قياس الأداء من أهمها: دعم الإدارة العليا بالجامعة لتطبيق هذا النوع من المقاييس في الجوانب المالية وغير المالية بصورة واضحة، تشكل حافزاً للعاملين لإنجاز التطبيق. ووضع إستراتيجية متكاملة لكل بعد من أبعاد هذا المقياس، وإدراك أن مثل هذه المقاييس لا توجد حلولاً معيارية تناسب كل المؤسسات الجامعية بسبب اختلاف عوامل البيئة الداخلية والخارجية، وإدراك أن فهم إستراتيجية المؤسسة بأنه يمثل نقطة البداية في بطاقة الأداء المتوازن، وبذلك يتم تحديد الأهداف بحيث تكون متفقة مع المقاييس والإستراتيجيات التي تعكس كيفية تنفيذ تلك الأهداف، وإدراك أثر مؤشرات الأداء على سلوك العاملين مع التأكد أن تغيرها سيؤثر إيجابياً على أدائهم بحيث تحفزهم على المشاركة في عمليات التحسين المستمر.

أبعاد بطاقة الأداء المتوازن: أن لبطاقة الأداء المتوازن أبعاد متعددة منها ماهو مالي ومنها غير مالي حسب ما أشار إليه كابلان ونورتون(Kaplan, & Norton, ١٩٩٢)، وبالرجوع إلى الأدبيات أمثال دراسة الديحاني (٢٠١٧)، ودراسة عبود (٢٠١٧)؛ ودراسة الحامد والعمري (٢٠١٨)، ودراسة التويجري (٢٠١٩)، فأنه يمكن عرض تلك الأبعاد على النحو التالي:

- بُعد المستفيدين "رضا الطلبة": تهتم بطاقة الأداء المتوازنة باحتياجات الطلبة، وبيئتهم الدراسية، وتحقيق العدالة بينهم والشفافية وتطويرهم بما يحقق رسالة الجامعة.

– بُعد النمو والتعلم: يهدف هذا البُعد إلى مواكبة النمو والمستجدات وعمليات التنمية المستدامة، وتوفير أفكار إبداعية تخدم العملية الأكاديمية، وتكوين مخزون معرفي وتعظيم قيمته ورأس المال البشري في الجامعة.

– بُعد العمليات الداخلية: هذا البُعد يعمل على ترجمة ما تقوم به الجامعة داخلياً من إعداد خطة إستراتيجية بكفاءة وفاعلية باستخدام التقنية، ومعايير واضحة تربط أهدافها مع أدائها بكل شفافية وعدالة، ودعم العمل بروح الفريق الواحد، واستقطاب الكفاءات المتميزة، وتقييم أدائها بناءً على التغذية الراجعة، كل ما تقوم به الجامعة من عمليات داخلية بما يحقق توقعات المستفيدون.

– البُعد المالي: ركزت تقارير الأداء في الجانب المالي على الميزانيات، والصناديق المعتمدة، والتبرعات، والنفقات، ونسب نفقة التشغيل. وكذلك الكلفة المالية المستقبلية للعمليات التعليمية، والعائد من الاستثمار، وترشيد الإنفاق، وإدارة الموارد المالية في صرف البنود حسب ما خصص لها.

– بُعد خدمة المجتمع: يعمل هذا البُعد على تشخيص احتياجات المجتمع، وتطوير مجالات البحث العلمي الذي يخدم المجتمع، ويركز هذا البُعد أيضاً على العمل التطوعي. واستفادة المجتمع من مرافق الجامعة، وعقد البرامج والاتفاقيات مع المجتمع.

يرى الباحث مما سبق أن هنالك علاقة بين بطاقة الأداء المتوازن بالأداء الإستراتيجي، ويرتبط الأداء الإستراتيجي ارتباطاً هاماً مع بطاقة الأداء المتوازن في الأمور المالية وغير المالية، ويمثل الأداء الإستراتيجي محوراً عميقاً في تقدم الجامعة بقراراتها وخططها الإستراتيجية أو تأخرها في ضوء أبعاد بطاقة الأداء المتوازن، كما أن تقييم الأداء الإستراتيجي يعكس درجة الموائمة بين أهداف الجامعة وإستراتيجيتها.

وتتضح أيضاً من تلك العلاقة بأن بطاقة الأداء المتوازن أداة فعالة في تقييم الأداء الإستراتيجي بصفته نظام لترجمة إستراتيجيات الجامعة لمدة طويلة، وهذا ما أكدته الخطة

الإستراتيجية بجامعة الملك خالد، حيث جاءت الأهداف الإستراتيجية السبعة لتنسجم مع بطاقة الأداء المتوازن سواء بالأبعاد المالية أو غير المالية.

الدراسات السابقة:

قام الباحث بالاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، التي اهتمت بمجال الأداء المتوازن؛ للتعرف على أهم أهدافها، والمناهج، والأدوات المتبعة، والعينة، وأهم النتائج التي توصلت لها تلك الدراسات، وعرضت مرتبة من الأقدم إلى الأحدث:

دراسة مكورتر (Mcwhorter, ٢٠٠٥) والتي هدفت أثر استخدام بطاقة الأداء المتوازن على فاعلية نظم المعلومات الإدارية في الشركات المحاسبية في الولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر العاملين، وقد بلغت عينة الدراسة (١٥٢٤) من الموظفين العاملين في عدد من شركات المحاسبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن على تخفيض حجم المعلومات المخزنة على نظم المعلومات الإدارية المستخدمة داخل الشركة. ووجود أثر إيجابي لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن على تحسين فاعلية العاملين داخل الشركات المحاسبية.

دراسة تشن وشيوا (Chen & Shiau, ٢٠٠٦)هدفت إلى معرفة الكيفية التي يمكن بها تطبيق إستراتيجية بطاقة الأداء المتوازن كأداة للإدارة الاستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي، من خلال فحص العمليات المرتبطة بالرؤية والإدارة المالية والعمليات الداخلية ورضا أصحاب المصالح وعمليات النمو والتعلم، أظهرت النتائج ضرورة نشر مفهوم وتطبيقات إستراتيجية بطاقة الأداء المتوازن بين العاملين في مؤسسات التعليم العالي من خلال الاستعانة بجهود القيادات، إضافة إلى إمكانية ومناسبة تطبيق إستراتيجية الأداء المتوازن في مؤسسات التعليم العالي.

دراسة فيلب (Philip, ٢٠١١) هدفت إلى تحديد كيف يمكن أن تتطور إدارة المدرسة من خلال تبني نظام قياس أداء مندمج ومبني على بطاقة الأداء المتوازن، وتمت مراجعة العديد من الأدبيات والدراسات لأفضل تطبيقات بطاقة الأداء المتوازن كأداة لتقويم أداء الجامعات، وبينت النتائج أن إلى أهمية تطبيق إستراتيجية بطاقة الأداء المتوازن وتتبع قياس الأداء فيه بشكل منظم ومتكامل بالتركيز على مصادر التمويل، والتنمية البشرية، والاستثمار في البحث العلمي، ووضع أدلة واقعية ملموسة للأعمال.

دراسة الديحاني (٢٠١٧) وهدفت إلى التعرف على إمكانية تحديد مستوى الأداء في كلية التربية بجامعة الكويت باستخدام بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدم المنهج المسحي الوصفي من خلال أداة تم تطبيقها على (٩٨) عضو هيئة تدريس في كلية التربية بجامعة الكويت. وحصل بعد الروية وإستراتيجيات العمل على مستوى أداء متوسط، بينما حصلت باقي الأبعاد على مستوى أداء ضعيف، وأظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الدرجة العلمية لصالح الأساتذة وسنوات الخبرة لصالح ٢١ فأعلى.

دراسة عبود (٢٠١٧) وهدفت إلى تقويم أداء جامعة الملك فيصل في ضوء بطاقة الأداء المتوازن بأبعادها الأربعة (العملاء، المالية، العمليات الداخلية، التعليم والنمو)، ولتحقيق غرض الدراسة طورت استبانة طبقت على عينة بلغت (٢٧٠)، وبينت نتائج الدراسة إلى أن مقومات استخدام بطاقة الأداء موجودة في جامعة الملك فيصل بدرجة متوسطة لكل من (البعد المالي، بعد العمليات، بعد التعليم والنمو)، وبدرجة مرتفعة بالنسبة لبعد العملاء. وكانت هناك فروق بين الذكور والإناث حول مدى تأثير مقومات أبعاد قياس الأداء المتوازن على مستوى الأداء في جامعة الملك فيصل لصالح الذكور، وكذلك لصالح أفراد عينة الدراسة ذوي التخصصات العلمية ما عدا بعد العملاء؛ وبينت النتائج أن هناك

فروق لسنوات الخبرة والمؤهل العلمي على وجهة نظر المفحوصين نحو استخدام بطاقة الأداء المتوازن.

دراسة الحامد والعمري (٢٠١٨) هدفت إلى الوقوف على واقع الأداء الإداري لجامعة الملك عبد العزيز في ضـــوء بطاقة الأداء المتوازن، حيث تكون مجتمع الدراســـة من جميع القيادات الأكاديمية وقد تم اختيار أفراد عينة الدراســـة بالطريقة القصـــدية والبالغ عددهم (١٠٥)، ولتحقيق هدف الدراســـة قامت الباحثة بتطوير اســـتبانة مكونة من (٥٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات تم التأكد من صدقها وثباتها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع الأداء الإداري في جامعة الملك عبد العزيز في ضـــوء بطاقة الأداء من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها كان متوســـطة في جميع المجالات، وأظهرت الدراســـة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية تعزي لمتغير الجنس، ووجود فروق ظاهرية ذات دلالة إحصـــائية تعزي لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح أستاذ مساعد، ولمتغير الخبرة لصالح ١٠ سنوات فأكثر.

دراســـة التويجري (٢٠١٩) هدفت إلى بناء تصـــور مقترح لتطبيق بطاقة الأداء المتوازن بجامعة الأمام عبدالرحمن بن فيصل، وذلك من خلال التعرف على درجة تطبيق أبعاد بطاقة الأداء المتوازن (المالي، التعلم والنمو، العمليات الداخلية، العملاء)، واســـتخدمت الدراســـة المنهج المسـحي الوصـفي، وقد تم إعداد الاستبانة كأداة للبحث، وتكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية والإدارية، وقد أظهرت نتائج الدراســـة أن المتوســـط العام لدرجة تطبيق أبعاد بطاقة الأداء المتوازن ضعيفة.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة اتضح أن أغلب الدراسات السابقة تؤيد التغيير من المقاييس التقليدية إلى تطبيق بطاقة قياس الأداء المتوازن؛ فهو يمثل انعكاساً لكيفية استخدام الجامعة للموارد المالية والبشـرية، واسـتغلالها بكفاءة وفعالية بصـورة تجعلها قادرة على تحقيق أهدافها، ويتضح أيضاً من استعراض الدراسات السابقة في أنها:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج والأدوات وتناولها للجامعات مثل دراسة الديحاني (٢٠١٧)، ودراسة عبود (٢٠١٧).

- تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في أهدافها وأسسها الفكرية إضافة إلى اختلافها فيما أفرزته من نتائج تتعلق بتقديم رؤية مقترحة لتطوير الأداء الإستراتيجي، وأيضاً اختلفت في أبعاد الدراسة التي تكونت من خمسة أبعاد في حين معظم الدراسات السابقة جاءت أربعة أبعاد.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بلورة المشكلة وبناء الأداة، وتقديم الرؤية المقترحة.

- ما يميز الدراسة الحالية بيئة الدراسة حيث -في حدود علم الباحث-لأول مرة يتم فيها هذه الدراسة؛ لاسيما بعد الخطة الإستراتيجية ٢٠١٨-٢٠٢٠؛ والميزة الأخرى تقديم الرؤية المقترحة.

إجراءات البحث

منهج الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي؛ نظراً لملاءمته لموضوع الدراسة الحالية وأهدافها، "وهو المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً" (عبيدات وعدس وعبدالحق، ٢٠٠٥).

مجتمع الدراسة وعينة البحث:

تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد، والذين طبيعة عملهم (عميد/ وكيل/ رئيس قسم)، والبالغ عددهم (١٥٦) (إحصائيات إدارة الموارد البشرية بجامعة الملك خالد، ١٤٤١). وقد تم استخدام جدول كريس ومورقان لتحديد عينة

الدراسة في جامعة الملك خالد، وفيما يلي توزيع أفراد مجتمع وعينة الدراسة كما في الجدول رقم (١):

جدول رقم (١) يوضح توزيع نسبة عينة الدراسة إلى مجتمع الدراسة

الجامعة	المجتمع الأصلي	عينة الدراسة	عدد الاستجابات
الملك خالد	١٥٦	١٠٨	٨٦

وباستقراء البيانات المدرجة بالجدول رقم (١) يتضح أن نسبة العينة إلى المجتمع قد بلغت (٥٥%)، حيث بلغت عدد الاستجابات العائدة والتي خضعت للتحليل الإحصائي بعد تطبيق الدراسة (٨٦) مستجيباً يمثلون بذلك "أفراد الدراسة"، بنسبة استجابة (٧٩,٦٢%)، وهي نسبة جيدة يمكن الاعتماد على نتائجها في التحليل الإحصائي.

البيانات الأساسية: يتصف أفراد البحث بعدد من الخصائص كما في الجدول رقم (٢) وفق بياناتهم الأساسية:

جدول رقم (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً بياناتهم الأساسية (ن= ٨٦)

المتغيرات	التصنيف	العدد	%
عدد سنوات الخدمة في العمل القيادي	أقل من ٥ سنوات.	٣٠	٣٤,٩
	من ٥ سنوات –أقل من ١٠ سنوات.	٢٢	٢٥,٦
	١٠سنوات فأكثر.	٣٤	٣٩,٥
طبيعة العمل	عميد (كلية/ عمادة مساندة/ معهد).	٢٤	٢٧,٩
	وكيل (كلية/عمادة مساندة).	١٧	١٩,٨
	رئيس (قسم/ وكيل قسم).	٤٥	٥٢,٣
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مساعد	٥٠	٥٨,١
	أستاذ مشارك	١٩	٢٢,١
	أستاذ	١٧	١٩,٨

باستقراء نتائج الجدول رقم (٢) الذي يوضح توزيع نسبة عينة البحث وفقاً لمتغيرات خصائص المبحوثين؛ أن النتائج تشير إلى أن (٣٠) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة

(٣٤,٩٪) خدمتهم الوظيفية أقل من (٥) سنوات، وأن (٢٢) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (٢٥,٦٪) خدمتهم الوظيفية تتراوح بين (٥سنوات-أقل من١٠سنوات)، ويمثلون النسبة الأقل، وأن (٣٤) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (٣٩,٥) خدمتهم الوظيفية من ١٠ سنوات فأكثر، ويمثلون النسبة الأعلى. كما تشير النتائج أن طبيعة العمل الحالي يظهر أن (٢٤) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (٢٧,٩٪) طبيعة عملهم عميد، وأن (١٧) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (١٩,٨٪) طبيعة عملهم وكيل؛ ويمثلون النسبة الأقل، وأن (٤٥) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (٥٢,٣٪) طبيعة عملهم رئيس قسم؛ ويمثلون النسبة الأعلى. وفيما يخص الرتبة الأكاديمية فإن النتائج تشير إلى أن (٥٠) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (٥٨,١٪) رتبتهم الأكاديمية أستاذ مساعد، ويمثلون النسبة الأعلى. وأن (١٩) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (٢٢,١٪) رتبتهم الأكاديمية أستاذ مشارك؛ وأن (١٧) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (١٩,٨٪) رتبتهم الأكاديمية أستاذ؛ ويمثلون النسبة الأقل.

أداة البحث:

استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع المعلومات، والتي تم تطويرها بعد الرجوع إلى أدبيات البحث والدراسات السابقة، أمثال دراسة الديحاني (٢٠١٧)، ودراسة عبود (٢٠١٧)، ودراسة الحامد والعمري (٢٠١٨)، ودراسة التويجري (٢٠١٩)، وقد تكونت الاستبانة من جزأين رئيسين، موزعة على النحو الآتي:

الجزء الأول: ويشمل البيانات الأساسية.

الجزء الثاني: يشمل محور الاستبانة، وتضمن المحور: واقع الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وشمل خمسة أبعاد (المستفيدون "رضا الطلبة"، النمو والتعلم، العمليات الداخلية، المالي، خدمة المجتمع) على (٥٥) عبارة. وحيث تم اختيار مقياس ليكرت الخماسي (موافق بدرجة كبيرة

جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة ضعيفة، موافق بدرجة ضعيفة جداً).

أولاً: صدق أداة البحث: قام الباحث بتقنين الاستبانة بحساب صدقها وثباتها كالتالي:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): اعتمد الباحث على صدق المحكمين في حساب صدق الاستبانة، حيث تم عرضها على عينة استطلاعية للحكم على وضوح مدى سلامته وانتمائها للبُعد، وتم أخذ الملاحظات والتعديل حيال وجود اتفاق عالي بينهم؛ وتم صياغتها بصورة نهائية.

صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين العبارة والبعد التي تنتمي إليه، وكذلك حساب درجة كل بعد والدرجة الكلية للمحور.

جدول رقم (٣) يوضح معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم العبارة	قيمة ارتباط بيرسون	رقم العبارة	قيمة ارتباط بيرسون	رقم العبارة	قيمة ارتباط بيرسون	رقم العبارة	قيمة ارتباط بيرسون	رقم العبارة	قيمة ارتباط بيرسون
البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
١	.٨٤٣**	١	.٨٧٣**	١	.٦٨٥**	١	.٧٧٧**	١	.٩٤٧**
٢	.٩٣٩**	٢	.٨٨٨**	٢	.٨٤٧**	٢	.٩١٦**	٢	.٩٢٥**
٣	.٩٥٩**	٣	.٨٤٢**	٣	.٩٠٢**	٣	.٩٦٥**	٣	.٩٢٣**
٤	.٨٨١**	٤	.٨٩٨**	٤	.٦٥٥**	٤	.٩٤٩**	٤	.٨٩٤**
٥	.٩٢٢**	٥	.٩٥٢**	٥	.٥٨٥*	٥	.٩٢٩**	٥	.٧٣٧**
٦	.٧٦٤**	٦	.٨٤٠**	٦	.٩٢٣**	٦	.٩٦٥**	٦	.٨٧٠**
٧	.٩١٧**	٧	.٨٨٥**	٧	.٩٢٢**	٧	.٩٦١**	٧	.٩١٦**
٨	.٨٥٨**	٨	.٨٩٤**	٨	.٩٣٧**	٨	.٩١٠**	٨	.٦٩٢**
٩	.٩١٩**	٩	.٩٥٨**	٩	.٧٠٧**	٩	.٩٥٢**	٩	.٨٨٩**
١٠	.٩٣٣**	١٠	.٧٨٨**	١٠	.٨٨٧**	١٠	.٩٦٦**	١٠	.٩٣٠**

رقم العبارة	قيمة ارتباط بيرسون	رقم العبارة	قيمة ارتباط بيرسون	رقم العبارة	قيمة ارتباط بيرسون	رقم العبارة	قيمة ارتباط بيرسون	رقم العبارة	قيمة ارتباط بيرسون
البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
١١	.٧٤١**	١١	.٧٠٦**	١١	.٦١٢*	١١	.٩٤٠**	١١	.٩١٧**
* عند مستوى معنوية ٠,٠٥ ** عند مستوى معنوية ٠,٠١									

جدول رقم (٤) يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية

الأبعاد	قيمة الارتباط
المستفيدون" رضا الطلبة"	.٩٤٦**
النمو والتعلم	.٩٤٥**
العمليات الداخلية	.٩٨٢**
المالي	.٩٤٥**
خدمة المجتمع	.٩٥٠**
* عند مستوى معنوية ٠,٠٥ ** عند مستوى معنوية ٠,٠١	

يتضح من الجدولين رقم (٣،٤) أن قيم معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً، وهذا يدل على أن الأداة تتسم بمستوى صدق جيد، أي أنها قادرة على قياس ما وضعت لقياسه.

ثانياً: ثبات الأداة: للتحقق من ثبات أداة البحث الاستبانة، تم إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لأبعاد الاستبانة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (٥) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد البحث

الأبعاد	ألفا كرونباخ
المستفيدون" رضا الطلبة"	.٩٦٧
النمو والتعلم	.٩٦٤
العمليات الداخلية	.٩٤١
المالي	.٩٨٤

الأبعاد	ألفا كرونباخ
خدمة المجتمع	.٩٦٨
الاستبانة ككل	.٩٦٥

يتبين من الجدول رقم (٥) أن قيم معاملات ثبات الفا كرونباخ لأبعاد البحث، هي قيم مرتفعة؛ مما يدلل على أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات، وكانت مناسبة لأغراض البحث العلمي. ولتسهيل تفسير نتائج أسئلة البحث استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بدرجة كبيرة جداً= ٥، موافق بدرجة كبيرة= ٤، موافق بدرجة متوسطة= ٣، موافق بدرجة ضعيفة= ٢، موافق بدرجة ضعيفة جداً= ١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: المدى= (أكبر قيمة–أصغر قيمة)، المدى= ٥–١= ٤، ولتحديد طول حدود الثقة من خلال المعادلة: طول حدود الثقة= المدى ÷ عدد استجابات الاستبانة (طول حدود الثقة= ٤÷٥=٠,٨). لينتج التصنيف التالي حسب الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦) يوضح توزيع للفئات وفقا لتدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
"موافق بدرجة كبيرة جداً"	٤,٢١– ٥
"موافق بدرجة كبيرة"	٣,٤١ – ٤,٢٠
"موافق بدرجة متوسطة"	٢,٦١– ٣,٤٠
"موافق بدرجة ضعيفة"	١,٨١– ٢,٦٠
"موافق بدرجة ضعيفة جداً"	١,٨٠ فأقل

واعتمد الباحث على عددٍ من الأساليب الاحصائية منها: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، وكذلك الانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، وتحليل التباين الأحادي.

عاشراً: نتائج البحث وتفسيراتها:

للإجابة على السؤال الأول الذي ينص على: "ما واقع الأداء الاستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟" قام الباحث بإجراء المعالجة الإحصائية الوصفية المتمثلة في حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة والترتيب، كما هو مبين بالجداول الآتية:

جدول (٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد واقع الأداء الاستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات الأكاديمية (مرتبة تنازلياً)

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	المستفيدون "رضا الطلبة"	٣,٩٤	٨,٤١	الأول	كبيرة
٢	العمليات الداخلية	٣,٧٩	١٠,٤٤	الثاني	كبيرة
٣	خدمة المجتمع	٣,٧٣	٨,٣٥	الثالث	كبيرة
٤	النمو والتعلم	٣,٥٧	١٢,١١	الرابع	كبيرة
٥	المالي	٣,٥١	١٠,٥٦	الخامس	كبيرة
المتوسط الحسابي		٣,٧٠		درجة الموافقة: كبيرة	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يتبين من الجدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد واقع الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، تراوحت قيمتها بين (٣,٩٤-٣,٥١) وأن المتوسط الحسابي العام لآراء أفراد الدراسة بلغ (٣,٧٠)، وجاءت درجة استجابة المحور بشكل عام في المستوى "موافق بدرجة كبيرة". وهذا يشير إلى أن آراء أفراد الدراسة يرون أن واقع الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس بطاقة الأداء المتوازن يُمارس بدرجة كبيرة؛ ويعزو الباحث إلى أن القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد قد استفادوا من الخطة الإستراتيجية (٢٠١٨-٢٠٢٠)، في

سعي الجامعة إلى إنجاز أهدافها الإستراتيجية التي تسهم في تحقيق الجامعة لرؤيتها ورسالتها وأهدافها الإستراتيجية الطموحة، والارتقاء بمستوى الأداء المؤسسي في الجامعة؛ لاسيما أن الخطة الإستراتيجية بجامعة الملك خالد تمثل خارطة طريق ترسم خطواتها نحو بلوغ رؤيتها؛ لتكون ضمن أفضل (٢٠٠) جامعة على مستوى العالم بحلول عام ٢٠٣٠؛ وهذا قد يجعل الجامعة تزيد من الحراك في أهمية هذه الخطة. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مكورتر (Mcwhorter, ٢٠٠٥) حيث أظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن، وأثر إيجابي على تحسين فاعلية العاملين، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الديحاني، ٢٠١٧) حيث مستوى الأداء باستخدام بطاقة الأداء المتوازن جاء ضعيفاً، واختلفت أيضاً مع دراسة (التويجري، ٢٠١٩) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام لدرجة تطبيق أبعاد بطاقة الأداء المتوازن ضعيفة.

ويتضح من الجدول السابق وصفياً المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد واقع الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وفقاً لترتيبها تنازلياً، حيث جاء بعد المستفيدين "رضا الطلبة" في المرتبة الأولى بدرجة استجابة "كبيرة" بمتوسط حسابي (٣,٩٤)، وانحراف معياري (٨,٤١)، في حين جاء بعد "العمليات الداخلية" في "المرتبة الثانية" بدرجة استجابة "كبيرة" بمتوسط حسابي (٣,٧٩)، وانحراف معياري (١٠,٤٤)، كما جاء بعد "خدمة المجتمع" في "المرتبة الثالثة" بدرجة استجابة "كبيرة" بمتوسط حسابي (٣,٧٣)، وانحراف معياري (٨,٣٥)، وفي المرتبة الرابعة جاء بعد "النمو والتعلم" بدرجة استجابة "كبيرة" بمتوسط حسابي (٣,٥٧)، وانحراف معياري (١٢,١١)، بينما جاء بعد "المالي" في "المرتبة الخامسة بدرجة استجابة "كبيرة" بمتوسط حسابي (٣,٥١)، وانحراف معياري (١٠,٥٦).

وفيما يلي تفصيل للأبعاد حسب ترتيبها كما وردت في أداة الدراسة:

البعد الأول: المستفيدون "رضا الطلبة": يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البُعد الأول في الجدول رقم (٨).

جدول رقم (٨) يوضح واقع المستفيدون "رضا الطلبة" (ن= ٨٦)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	تهيء الجامعة أماكن مناسبة لممارسة الطلبة أنشطة تلبي احتياجهم.	٣,٧٧	١,٠٥٩	كبيرة	٧
٢	تُجهز الجامعة بيئة جاذبة في القاعات التدريسية والمعملية مما يساعد على تطوير مهاراتهم.	٣,٥٣	١,٠٨١	كبيرة	١١
٣	تقدم الجامعة الإرشاد الأكاديمي الداعم لاحتياجات الطلبة الفعلية.	٣,٨٥	١,٠٢٣	كبيرة	٦
٤	تكرم الجامعة الطلبة على تفوقهم.	٤,١٣	١,٠٢٧	كبيرة	٤
٥	تحرص الجامعة على تحقيق تكافؤ الفرص بين طلابها بعدالة دون تمييز.	٤,٢٣	.٧١٤	كبيرة جداً	٢
٦	تحرص الجامعة على الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة من طلابها.	٤,١٠	.٨٢٦	كبيرة	٥
٧	تضع الجامعة قنوات تواصل بينها وبين الطلبة.	٤,٤٣	.٧٧٥	كبيرة جداً	١
٨	تحِدث الجامعة وحدة للخريجين تتابع سير أوضاعهم.	٣,٦٣	١,١٩٨	كبيرة	١٠
٩	تعقد الجامعة دورات تدريبية نوعية في تنمية قدرات الطلبة.	٣,٧٣	.٩٣٨	كبيرة	٩
١٠	توازن الجامعة بين سياسة قبول الطلبة مع رسالتها وأهدافها الاستراتيجية.	٣,٧٦	١,٠٥١	كبيرة	٨
١١	تُفعل الجامعة وسيلة حديثة لتلقي الشكاوى والمقترحات.	٤,١٩	١,٠٠	كبيرة	٣
المتوسط العام للبعد/ والانحراف المعياري		٣,٩٤	٨,٤١	درجة الموافقة	كبيرة

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يوضح الجدول رقم (٨) وصفياً واقع رضا الطلبة؛ وتبين من بياناته أن المتوسط العام قد بلغ (٣,٩٤)، بانحراف معياري للبعد (٨,٤١)، وجاءت موافقتهم بشكل عام في المستوى "بدرجة كبيرة"؛ ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطالب يعد محور العملية التعليمية في الجامعة، وبالتالي فالجامعة تسعى لتحقيق درجة عالية من رضا الطلبة فيما يخدم تعليمهم من بيئة جاذبة وتعليم نوعي وإرشاد أكاديمي متميز، وهو أهم مستفيد يجب العناية به، حيث اعتمدت جامعة الملك خالد في إعداد خطتها الإستراتيجية على مجموعة من الأطر الداعمة لنجاح عملية التخطيط الإستراتيجي؛ منها الشفافية في جميع الإجراءات، والمرونة. وأن الجامعة تلتزم بإعادة صياغة برامجها لتواكب تطلعات السوق فيما يخدم خريجيها، وهذا ما تؤكده الخطة الإستراتيجية بجامعة الملك خالد؛ حيث جاء ضمن أهدافها الإستراتيجية السبعة: هدف تطوير جودة التعليم والتعلم، وكذلك هدف توفير بيئة أكاديمية جاذبة؛ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبود (٢٠١٧) حيث جاء المتوسط الحسابي لهذا البُعد مرتفعاً، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة التويجري (٢٠١٩) حيث جاء هذا البُعد بدرجة ضعيفة؛ بينما جاء هذا البُعد في دراسة الحامد، والعمري (٢٠١٨) متوسطاً.

ووفقًا لاستجابات أفراد الدراسة على العبارات المكونة لهذا البعد، يتبين أن هناك تفاوتاً في درجة موافقتهم؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٣,٥٣-٤,٤٣)، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب من الأول إلى الحادي عشر:

حيث جاءت موافقتهم حول(عبارتين) في المستوى "موافق بدرجة كبيرة جداً" بوسط حسابي من (٤,٢٣ فأكثر)، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب الأول والثاني، حيث احتلت عبارة "تضع الجامعة قنوات تواصل بينها وبين الطلبة" المرتبة الأولى بوسط حسابي (٤,٤٣) وانحراف معياري (٠,٧٧٥)، في حين جاءت العبارة "تحرص الجامعة على تحقيق تكافؤ الفرص بين طلابها بعدالة دون تمييز" في المرتبة الثانية بوسط حسابي (٤,٢٣) وانحراف معياري (٠,٧١٤).

كما جاءت موافقتهم حول (٩) عبارات في المستوى "موافق بدرجة كبيرة" بوسط حسابي يتراوح ما بين (٣,٤١: ٤,٢٠)، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب من الثالث إلى الحادي عشر: حيث جاء في المرتبة الثالثة بوسط حسابي (٤,١٩) وانحراف معياري (١,٠٠) عبارة "تُفعل الجامعة وسيلة حديثة لتلقي الشكاوى والمقترحات"، في حين جاءت العبارة "تعقد الجامعة دورات تدريبية نوعية في تنمية قدرات الطلبة" في المرتبة التاسعة بوسط حسابي (٣,٧٣) وانحراف معياري (.٩٣٨)، كما جاءت العبارة "تحدِث الجامعة وحدة للخريجين تتابع سير أوضاعهم" في المرتبة العاشرة بوسط حسابي (٣,٦٣) وانحراف معياري (١,١٩٨)، وأخيراً في المرتبة الحادية عشر جاءت العبارة "تُجهز الجامعة بيئة جاذبة في القاعات التدريسية والمعملية مما يساعد على تطوير مهاراتهم".

البعد الثاني: النمو والتعلم: يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البُعد الثاني في الجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩) يوضح واقع النمو والتعلم (ن= ٨٦)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	تشارك الجامعة في عمليات التنمية المستدامة بكفاءة.	٣,٨٦	.٧٩٩	كبيرة	١
٢	تراعي الجامعة عند تصميم برامجها متطلبات سوق العمل.	٣,٦٧	١,١٧٣	كبيرة	٣
٣	تُفعل الجامعة أنظمة الحوافز والمكافآت التشجيعية للعاملين من أجل دفعهم نحو التميز في العمل.	٣,٤١	١,٢٨٧	كبيرة	٩
٤	تحفز الجامعة جميع العاملين لتوليد أفكار إبداعية تخدم العملية الأكاديمية.	٣,٥٠	١,٣٠٨	كبيرة	٨
٥	توفر الجامعة بيئة جاذبة للتنمية المهنية.	٣,٣٦	١,١٧٧	متوسطة	١١
٦	تتبادل الجامعة الخبرات مع الجامعات الأخرى من خلال عقد المؤتمرات.	٣,٥١	١,٢٠٧	كبيرة	٧
٧	تُعزز الجامعة قيم الابداع والابتكار في إجراء الدراسات والبحوث.	٣,٥٥	١,٠٩٢	كبيرة	٦

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٨	تحرص الجامعة على تكوين مخزون معرفي وتعظيم قيمته ورأس المال البشري في الجامعة.	٣,٦٠	.٩٩٧	كبيرة	٥
٩	تسعى إدارة الجامعة على قياس نتائج التدريب المقدمة لمنسوبيها.	٣,٣٧	١,١٥٩	متوسطة	١٠
١٠	تواكب الجامعة المستجدات في تطوير توصيف مقرراتها.	٣,٦٤	١,٠٠٥	كبيرة	٤
١١	تُطور الجامعة إجراءاتها الاستراتيجية في العملية الأكاديمية.	٣,٧٦	.٩٠٧	كبيرة	٢
	المتوسط العام للبعد/ الانحراف المعياري	٣,٥٧	١٠,٤٤	درجة الموافقة	كبيرة

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يوضح الجدول رقم (٩) واقع النمو والتعلم، وتبين من بياناته أن المتوسط العام قد بلغ (٣,٥٧)، بانحراف معياري للبعد (١٠,٤٤)، وجاءت موافقتهم بشكل عام في المستوى "موافق بدرجة كبيرة". ويعزو الباحث ذلك إلى الجامعة تلتزم بتحقيق الميزة التنافسية، وتحقيق التنمية المهنية لمنسوبيها، وتهتم بالاعتماد البرامجي، ومن الملاحظ أن الجامعة أصبحت تعتمد في أداء محاضراتها على الأداء الإلكتروني، ونظام البلاك بورد بدلاً من الأداء التقليدي، وهنالك تحول متميز في الأداء وتوليد الأفكار الإبداعية، ومواكبة المستجدات، وكذلك يمكن تفسير النتيجة بأن جامعة الملك خالد اعتمدت في تحديد القضايا الإستراتيجية بخطتها الإستراتيجية على عددٍ من المرجعيات، منها التحليل الإستراتيجي الداخلي والخارجي، وتقييم نقاط القوة والضعف للجامعة بشكل عام من خلال التحليل الرباعي، وهذا ما أكدته الخطة الإستراتيجية بجامعة الملك خالد حيث ورد ضمن أهدافها السبعة هدف تطوير الأداء المؤسسي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فيلب (Philip, ٢٠١١) التي توصلت نتائجها إلى أهمية تطبيق استراتيجية بطاقة الأداء المتوازن، وتختلف مع دراسة عبود (٢٠١٧) حيث جاء هذا البُعد متوسطاً، وتختلف أيضاً مع دراسة الديحاني (٢٠١٧) حيث جاء متوسط هذا البُعد ضعيفاً.

ووفقًا لاستجابات أفراد الدراسة على العبارات المكونة لهذا البعد، يتبين أن هناك تفاوتاً في درجة موافقتهم؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٣,٣٦-٣,٨٦)، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب من الأول إلى الحادي عشر على النحو الآتي:

حيث جاءت موافقتهم حول (٩) عبارات في المستوى "موافق بدرجة كبيرة" بوسط حسابي يتراوح ما بين (٣,٤١-٤,٢٠)، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب من الأول إلى التاسع، حيث احتلت عبارة "تشارك الجامعة في عمليات التنمية المستدامة بكفاءة" المرتبة الأولى بوسط حسابي (٣,٨٦) وانحراف معياري (٠,٧٩٩)، في حين جاءت العبارة "تُطور الجامعة إجراءاتها الإستراتيجية في العملية الأكاديمية" في المرتبة الثانية بوسط حسابي (٣,٧٦) وانحراف معياري (٠,٩٠٧)، كما جاء في المرتبة الثالثة بوسط حسابي (٣,٦٧) وانحراف معياري (١,١٧٣) عبارة "تراعي الجامعة عند تصميم برامجها متطلبات سوق العمل"، في حين جاءت العبارة "تُفعل الجامعة أنظمة الحوافز والمكافآت التشجيعية للعاملين من أجل دفعهم نحو التميز في العمل" في المرتبة التاسعة بوسط حسابي (٣,٤١) وانحراف معياري (١,٢٨٧)، كما جاءت موافقتهم حول (عبارتين) في المستوى "موافق بدرجة متوسطة" بوسط حسابي يتراوح ما بين (٢,٦١-٣,٤٠)، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب العاشر والحادي عشر:

حيث جاءت العبارة "تسعى إدارة الجامعة على قياس نتائج التدريب المقدمة لمنسوبيها" في المرتبة العاشرة بوسط حسابي (٣,٣٧) وانحراف معياري (١,١٥٩)، وأخيراً في المرتبة الحادية عشر جاءت العبارة "توفر الجامعة بيئة جاذبة للتنمية المهنية" بوسط حسابي (٣,٣٦) وانحراف معياري (١,١٧٧).

البعد الثالث: العمليات الداخلية: يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبُعد الثالث في الجدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠) يوضح واقع العمليات الداخلية (ن= ٨٦)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	تُلزم الجامعة منسوبيها على استخدام التكنولوجيا الحديثة في أداء عملياتها التشغيلية.	٤,١٦	.٧٩٥	كبيرة	٢
٢	تضع الجامعة معايير واضحة تربط أهدافها مع أدائها.	٣,٨٥	.٩٥٢	كبيرة	٥
٣	تُحسن الجامعة عملية الاتصال بين الأقسام الداخلية فيها باستمرار.	٣,٥٨	١,٠٤٦	كبيرة	١٠
٤	تدعم الجامعة أساليب العمل الجماعي بروح الفريق الواحد.	٣,٧٩	.٩٥٩	كبيرة	٦
٥	تحرص الجامعة على استقطاب الكفاءات والقدرات المتميزة للعمل في اجهزتها الأكاديمية والإدارية.	٣,٥٩	١,٠٢٢	كبيرة	٩
٦	تُقوّم الجامعة عملياتها الداخلية تقويماً دورياً بناءً على التغذية الراجعة.	٣,٤٢	١,٠٤٦	كبيرة	١١
٧	تُطبق الجامعة الجودة في جميع خدماتها مع كل مرحلة من مراحل العمليات الداخلية.	٣,٦٠	.٩٨٦	كبيرة	٨
٨	تنفذ الجامعة خطتها الإستراتيجية بكفاءة وفاعلية.	٣,٦٢	١,٠٣١	كبيرة	٧
٩	توجد خطة لإدارة الأزمات الطارئة على مستوى الجامعة.	٣,٨٧	١,٠١٥	كبيرة	٤
١٠	تضع الجامعة شروطاً محددة في اختيار مُدخلاتها البشرية عند التوظيف بكل عدالة وشفافية لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.	٣,٩٧	.٨٣٢	كبيرة	٣
١١	تسعى الجامعة لاعتماد برامجها الأكاديمية التخصصية.	٤,٢٢	.٧٧٣	كبيرة جداً	١
	المتوسط العام للبعد/ الانحراف المعياري	٣,٧٩	٨,٣٥	درجة الموافقة	كبيرة

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يوضح الجدول رقم (١٠) واقع العمليات الداخلية، وتبين من بياناته أن المتوسط العام قد بلغ (٣,٧٩)، بانحراف معياري للبعد (٨,٣٥)، وجاءت درجة موافقتهم بشكل عام في المستوى "موافق بدرجة كبيرة". ويعزو الباحث ذلك إلى جهد الجامعة في حرصها على اعتماد برامجها التخصصية، ويفسر الباحث هذه النتيجة أيضاً أنه لربما أن هنالك توجه عند

الجامعة إلى تطوير العمليات الداخلية، ولديها تغيير بالثقافة التنظيمية في بيئة العمل الداخلية، من استخدام للتقنية، والشفافية في معايير القبول السنوي؛ والتخصيص، والتحويل الداخلي حسب النسب الموزونة والطاقة الاستيعابية، وسهولة الاتصال بين الأقسام، وتحرص الجامعة على استقطاب الكفاءات والقدرات المتميزة للعمل في أجهزتها الأكاديمية والإدارية، وهذا ما تؤكده أن جامعة الملك خالد اعتمدت في تحديد القضايا الإستراتيجية بخطتها الإستراتيجية على عددٍ من المرجعيات منها نتائج المقارنات المرجعية، والتي برز من خلالها حاجة الجامعة لمزيد من الجهود واستقطاب أعضاء هيئة تدريس متميزين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مكورتر (Mcwhorter, ٢٠٠٥)، وتختلف مع دراسة التويجري (٢٠١٩)؛ حيث جاء هذا البُعد بدرجة ضعيفة، ووفقًا لاستجابات أفراد الدراسة على العبارات المكونة لهذا البعد، يتبين أن هناك تفاوتاً في درجة موافقتهم، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٣,٤٢-٤,٢٢)، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب من الأول إلى الحادي عشر على النحو الآتي:

حيث جاءت موافقتهم حول (عبارة واحدة) في المستوى "موافق بدرجة كبيرة جداً" بوسط حسابي من (٤,٢١ فأكثر)، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب الأول؛ حيث جاءت عبارة "تسعى الجامعة لاعتماد برامجها الأكاديمية التخصصية" في المرتبة الأولى بوسط حسابي (٤,٢٢) وانحراف معياري (٠,٧٧٣)، كما جاءت موافقتهم حول (١٠) عبارات في المستوى" موافق بدرجة كبيرة" بوسط حسابي يتراوح ما بين (٣,٤١-٤,٢٠)، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب من الثاني إلى الحادي عشر: حيث جاءت العبارة "تُلزم الجامعة منسوبيها على استخدام التكنولوجيا الحديثة في أداء عملياتها التشغيلية" في المرتبة الثانية بوسط حسابي (٤,١٦) وانحراف معياري (.٧٩٥) كما جاء في المرتبة الثالثة بوسط حسابي (٣,٩٧) وانحراف معياري (.٨٣٢) عبارة "تضع الجامعة شروطاً محددة في اختيار مُدخلاتها البشرية عند التوظيف بكل عدالة وشفافية لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص"، في حين

جاءت العبارة "تحرص الجامعة على استقطاب الكفاءات والقدرات المتميزة للعمل في اجهزتها الأكاديمية والإدارية " في المرتبة التاسعة بوسط حسابي (٣,٥٩) وانحراف معياري (١,٠٢٢)، كما جاءت العبارة "تُحسن الجامعة عملية الاتصال بين الأقسام الداخلية فيها باستمرار" في المرتبة العاشرة بوسط حسابي (٣,٥٨) وانحراف معياري (١,٠٤٦)، وأخيراً في المرتبة الحادية عشر جاءت العبارة " تُقوِّم الجامعة عملياتها الداخلية تقويماً دورياً بناءً على التغذية الراجعة" بوسط حسابي (٣,٤٢) وانحراف معياري (١,٠٤٦).

البعد الرابع: المالي: يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات الُبعد الرابع في الجدول رقم (١١).

جدول رقم (١١) يوضح الواقع المالي (ن= ٨٦)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	تعمل الجامعة على تقدير الكلفة المالية المستقبلية للعمليات التعليمية بشكل مناسب ودقيق.	٣,٥٦	١,١٦٤	كبيرة	٦
٢	تعمل الجامعة على خطط هادفة في إيجاد مصادر تمويل متنوعة تؤدي إلى تحسين إيرادات الجامعة السنوية.	٣,٣٧	١,٢١٨	متوسطة	١٠
٣	تعمل الجامعة على العائد من الاستثمار بكفاءة عالية مما يحقق لها قيمة مُضافة.	٣,٣٠	١,٢٠٨	متوسطة	١١
٤	تستخدم الجامعة التقنية الحديثة في الرقابة على الأداء المالي.	٣,٥٩	١,٠٤٥	كبيرة	٣
٥	تعمل الجامعة على ترشيد الانفاق في الجوانب غير الهامة وغير الملحة.	٣,٥٨	١,٢٤١	كبيرة	٥
٦	تُعين الجامعة الكفاءات النوعية من الموظفين في الإدارة المالية.	٣,٥٢	١,٣٠٨	كبيرة	٧
٧	تمتلك الجامعة قاعدة بيانات عن مواردها المالية المتاحة والمطلوبة.	٣,٦٦	١,١٩٤	كبيرة	١
٨	يتوافق مستوى الأداء المالي ومعدله بالجامعة مع خطتها الإستراتيجية.	٣,٤٣	١,١٩٤	كبيرة	٨
٩	تمتلك الجامعة إستراتيجية واضحة لإدارة مواردها المالية في صرف بنودها حسب البنود المخصصة لها بما يتوافق مع رؤية الجامعة.	٣,٥٨	١,٢٥١	كبيرة	٤

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٠	تقوم الجامعة باستثمار الأصول بتخفيض النفقات وزيادة الإيرادات وتحسينها.	٣,٣٧	١,٢٨٤	متوسطة	٩
١١	تعمل الجامعة على تطوير الأنظمة المحاسبية بصورة دورية.	٣,٦٣	١,٣١١	كبيرة	٢
	المتوسط العام للبعد/ الانحراف المعياري	٣,٥١	١٢,١١	درجة الموافقة	كبيرة

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يوضح الجدول رقم (١١) واقع الأداء المالي، وتبين من بياناته أن المتوسط العام قد بلغ (٣,٥١)، بانحراف معياري للبعد (١٢,١١)، وجاءت درجة موافقتهم بشكل عام في المستوى "موافق بدرجة كبيرة" ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى التوافق مع رؤية ٢٠٣٠ نحو رفع كفاءة الانفاق والحد من الهدر، والعمل على ترشيد الانفاق، وربطه بأهداف محددة، وتقدير الكلفة المالية المستقبلية للجامعة، وتستخدم الجامعة التقنية الحديثة لمراقبة الأداء المالي، مع حرص الجامعة على توفير الدعم المالي، وأن الجامعة تستغل إمكاناتها ومواردها على النحو الأمثل، وتمتلك الجامعة إستراتيجية واضحة لإدارة مواردها المالية في صرف بنودها حسب البنود المخصصة لها بما يتوافق مع رؤيتها. وهذا ما أكدته الخطة الإستراتيجية لجامعة الملك خالد؛ حيث تم صياغة الأهداف الإستراتيجية من قبل فريق إعداد الخطة الإستراتيجية، واعتمدت على سبعة أهداف إستراتيجية منها هدف تنمية الموارد المالية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Mcwhorter, ٢٠٠٥)، وتختلف مع دراسة كل من الحامد، والعمري (٢٠١٨)، وكذلك دراسة عبود (٢٠١٧)؛ حيث جاء هذا البُعد بدرجة متوسطة، ووفقًا لاستجابات أفراد الدراسة على العبارات المكونة لهذا البعد، يتبين أن هناك تفاوتاً في درجة موافقتهم؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٣,٣٠-٣,٦٦)، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب من الأول إلى الحادي عشر على النحو الآتي:

حيث جاءت موافقتهم حول (٨) عبارات في المستوى "موافق بدرجة كبيرة" بوسط حسابي يتراوح ما بين (٣,٤١-٤,٢٠)، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب من الأول إلى التاسع؛ حيث احتلت عبارة "تمتلك الجامعة قاعدة بيانات عن مواردها المالية المتاحة والمطلوبة" المرتبة الأولى بوسط حسابي (٣,٦٦) وانحراف معياري (١,١٩٤)، في حين جاءت العبارة "تعمل الجامعة على تطوير الأنظمة المحاسبية بصورة دورية" في المرتبة الثانية بوسط حسابي (٣,٦٣) وانحراف معياري (١,٣١١).

حيث جاء في المرتبة الثالثة بوسط حسابي (٣,٥٩) وانحراف معياري (١,٠٤٥) عبارة "تستخدم الجامعة التقنية الحديثة في الرقابة على الأداء المالي"، كما جاءت موافقتهم حول (٣) عبارات في المستوى "موافق بدرجة متوسطة" بوسط حسابي يتراوح ما بين (٢,٦١-٣.٤٠)، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب من التاسع إلى الحادي عشر:

حيث جاءت العبارة "تقوم الجامعة باستثمار الأصول بتخفيض النفقات وزيادة الإيرادات وتحسينها" في المرتبة التاسعة بوسط حسابي (٣,٣٧) وانحراف معياري (١,٢٨٤)، كما جاءت العبارة "تعمل الجامعة على خطط هادفة في إيجاد مصادر تمويل متنوعة تؤدي إلى تحسين إيرادات الجامعة السنوية" في المرتبة العاشرة بوسط حسابي (٣,٣٧) وانحراف معياري (١,٢١٨)، وأخيراً في المرتبة الحادية عشر جاءت العبارة "تعمل الجامعة على العائد من الاستثمار بكفاءة عالية مما يحقق لها قيمة مُضافة" بوسط حسابي (٣,٣٠) وانحراف معياري (١,٢٠٨).

البعد الخامس: خدمة المجتمع: يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البُعد الخامس في الجدول رقم (١٢).

جدول رقم (١٢) يوضح واقع خدمة المجتمع (ن= ٨٦)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	تتواصل الجامعة مع المجتمع عبر قنوات متعددة.	٣,٩١	١,٠٨١	كبيرة	١
٢	تعمل الجامعة على تشخيص واقع احتياجات المجتمع.	٣,٦٤	١,١١٦	كبيرة	٩
٣	تحقق الجامعة القيم العليا في المجتمع من خلال شفافيتها في التوظيف.	٣,٨٠	١,٠٢٧	كبيرة	٣
٤	تعمل الجامعة على تطوير مجالات البحث العلمي التي يحتاجها المجتمع.	٣,٧٩	.٩٧٢	كبيرة	٤
٥	تعمل الجامعة على برامج تساهم في المحافظة على البيئة التي تخدم المجتمع.	٣,٨٧	١,٠٤٩	كبيرة	٢
٦	تُحلل الجامعة بيئتها الخارجية من فرص وتهديدات.	٣,٧١	١,٠١٦	كبيرة	٦
٧	تدعم الجامعة المجتمع بخبرات أعضاء هيئة التدريس من أجل طرح أفكارهم وتبادلها مع المجتمع.	٣,٥٦	١,٢٦١	كبيرة	١١
٨	تسمح الجامعة باستخدام مرافقها المتعددة للمجتمع.	٣,٦٩	١,١٦١	كبيرة	٧
٩	تُفعل الجامعة العمل التطوعي في خدمة المجتمع.	٣,٧٨	١,٢٥٩	كبيرة	٥
١٠	تعقد الجامعة لقاءات دورية مع المجتمع.	٣,٦٣	١,٠٤١	كبيرة	١٠
١١	تشرك الجامعة مؤسسات العمل الخارجي معها ضمن إطار اتفاقيات.	٣,٦٤	١,١٤٧	كبيرة	٨
	المتوسط العام للبعد/ الانحراف المعياري	٣,٧٣	١٠,٥٦	درجة الموافقة	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يوضح الجدول السابق واقع خدمة المجتمع، وتبين من بياناته أن المتوسط العام قد بلغ (٣,٧٣)، بانحراف معياري (١٠,٥٦)، وجاءت درجة موافقتهم بشكل عام في المستوى "موافق بدرجة كبيرة"؛ ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى وجود قنوات اتصال بين الجامعة والمجتمع فاعلة، تستطيع من خلالها رصد احتياجات المجتمع، ولدى الجامعة سياسة الشفافية في التوظيف وجميع إجراءاتها مما يحقق رضا المجتمع وخدمتهم، وتفعل الجامعة العمل التطوعي

في خدمة المجتمع، وهنالك لقاءات دورية تعقدها الجامعة مع المجتمع. وهذا يتوافق مع الأهداف الإستراتيجية بجامعة الملك خالد؛ حيث من ضمنها هدف تعزيز الشراكة الفاعلة مع المجتمع، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبود (٢٠١٧)؛ حيث جاء هذا البُعد بدرجة مرتفعة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الحامد، والعمري (٢٠١٨)؛ حيث جاء هذا البُعد بدرجة متوسطة.

ووفقًا لاستجابات أفراد الدراسة على العبارات المكونة لهذا البعد، يتبين أن هناك تفاوتاً في درجة موافقتهم؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٣,٥٦-٣,٩١)، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب من الأول إلى الحادي عشر على النحو الآتي:

حيث جاءت عبارة "تتواصل الجامعة مع المجتمع عبر قنوات متعددة" المرتبة الأولى بوسط حسابي (٣,٩١) وانحراف معياري (١,٠٨١)، في حين جاءت العبارة "تعمل الجامعة على برامج تساهم في المحافظة على البيئة التي تخدم المجتمع" في المرتبة الثانية بوسط حسابي (٣,٨٧) وانحراف معياري (١,٠٤٩).

وجاء في المرتبة الثالثة بوسط حسابي (٣,٨٠) وانحراف معياري (١,٠٢٧) عبارة "تحقق الجامعة القيم العليا في المجتمع من خلال شفافيتها في التوظيف"، في حين جاءت العبارة "تعمل الجامعة على تشخيص واقع احتياجات المجتمع" في المرتبة التاسعة بوسط حسابي (٣,٦٤) وانحراف معياري (١,١١٦)، كما جاءت العبارة "تعقد الجامعة لقاءات دورية مع المجتمع" في المرتبة العاشرة بوسط حسابي (٣,٦٣) وانحراف معياري (١,٠٤١)، وأخيراً في المرتبة الحادية عشر جاءت العبارة "تدعم الجامعة المجتمع بخبرات أعضاء هيئة التدريس من أجل طرح أفكارهم وتبادلها مع المجتمع" بوسط حسابي (٣,٥٦) وانحراف معياري (١,٢٦١).

- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة &= ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في واقع الأداء الإستراتيجي

بجامعة الملك خالد في ضـــوء قياس بطاقة الأداء المتوازن يمكن أن تعزى لاختلاف المتغيرات (طبيعة العمل، عدد ســـنوات الخدمة في العمل القيادي، الرتبة الأكاديمية)؟" قام الباحث بإجراء المعالجات الإحصائية الاستدلالية، كما مبين بالجداول الآتية:

جدول (١٣) يوضح تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع الأداء الإستراتيجي طبقا لاختلاف متغير طبيعة العمل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	٢١٤١١,٠٣٣	٢	١٠٧٠٥,٥١٦	٥,٤٦١	(.٠٠٦) دال
داخل المجموعات	١٦٢٧٠٧,٢٠٠	٨٣	١٩٦٠,٣٢٨		
الإجمالي	١٨٤١١٨,٢٣٣	٨٥			

أظهرت بيانات الجدول رقم (١٣)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس بطاقة الأداء المتوازن طبقاً لاختلاف متغير طبيعة العمل؛ حيث بلغت قيمة ف (٥,٤٦١) وهي قيمة دالة إحصـائياً عند مسـتوى دلالة (٠,٠٥) فأقل، ولتوضـيح اتجاه الفروق، أعقب الباحث ذلك بتطبيق اختبار (LSD) لتحديد مصدر واتجاه الفروق.

جدول (١٤) يوضح نتائج اختبار ((LSD للكشف عن مصدر واتجاه الفروق (اتجاه الدلالة الإحصائية) طبقا لاختلاف متغير طبيعة العمل

طبيعة العمل	ن	المتوسط	عميـد	وكيل	رئيس قسم.
عميد (كلية/ عمادة مساندة/ معهد).	٢٤	١٨١,٥٠			
وكيل (كلية/عمادة مساندة).	١٧	١٩٨,٠٠	١٦,٥٠٠		
رئيس (قسم/ وكيل قسم).	٤٥	٢١٧,٨٧	٣٦,٣٦٧*	١٩,٨٦٧	

أسفرت بيانات الجدول رقم (١٤)؛ الذي يوضح نتائج اختبار (LSD) للكشف عن مصدر واتجاه الفروق، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد

الدراسة حول واقع الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس بطاقة الأداء المتوازن طبقاً لاختلاف متغير طبيعة العمل؛ في اتجاه وظيفة رئيس قسم/ وكيل قسم بمتوسط بلغ (٢١٧,٨٧) في مقابل وظائف عميد (كلية/ عمادة مساندة/ معهد)، وكيل (كلية/ عمادة مساندة)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن من يقوم بالخطط التفصيلية للأداء التشغيلي هم رؤساء الأقسام، ومتابعة الجوانب الإجرائية، وهم الأقرب بالإجراءات التنفيذية التشغيلية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبود (٢٠١٧)، وتختلف مع نتيجة دراسة الديحاني (٢٠١٧).

جدول (١٥) يوضح تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد طبقاً لاختلاف متغير عدد سنوات الخدمة في العمل القيادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	٢٦٩٠٣,٧٢٨	٢	١٣٤٥١,٨٦٤	٧,١٠٢	(.٠٠١) دال
داخل المجموعات	١٥٧٢١٤,٥٠٥	٨٣	١٨٩٤,١٥١		
الإجمالي	١٨٤١١٨,٢٣٣	٨٥			

أظهرت بيانات الجدول رقم (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس بطاقة الأداء المتوازن طبقاً لاختلاف متغير عدد سنوات الخدمة في العمل القيادي، حيث بلغت قيمة ف (٧,١٠٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل، ولتوضيح اتجاه الفروق، أعقب الباحث ذلك بتطبيق اختبار (LSD) لتحديد مصدر واتجاه الفروق.

جدول (١٦) يوضح نتائج اختبار ((LSD للكشف عن مصدر واتجاه الفروق (اتجاه الدلالة الإحصائية) طبقاً لاختلاف متغير عدد سنوات الخدمة في العمل القيادي

عدد سنوات الخدمة في العمل القيادي	ن	المتوسط	عدد سنوات الخدمة في العمل القيادي		
			أقل من ٥ سنوات	من ٥ سنوات –أقل من ١٠ سنوات.	١٠سنوات فأكثر
أقل من ٥ سنوات.	٣٠	٢٢٧,٩٠			

عدد سنوات الخدمة في العمل القيادي	ن	المتوسط	عدد سنوات الخدمة في العمل القيادي		
			أقل من ٥ سنوات	من ٥ سنوات –أقل من ١٠ سنوات.	١٠سنوات فأكثر
من ٥ سنوات –أقل من ١٠ سنوات.	٢٢	١٩٢,٧٣	٣٥,١٧٣*		
١٠سنوات فأكثر.	٣٤	١٨٩,٦٨	٣٨,٢٢٤*	٣,٠٥١	

أسفرت بيانات الجدول رقم (١٦)؛ الذي يوضح نتائج اختبار (LSD) للكشف عن مصدر واتجاه الفروق، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد الدراسة حول واقع الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس بطاقة الأداء المتوازن طبقاً لاختلاف متغير عدد سنوات الخدمة؛ في اتجاه السنوات (أقل من ٥ سنوات) بمتوسط بلغ (٢٢٧,٩٠) في مقابل السنوات (من ٥ سنوات–أقل من ١٠ سنوات)، (١٠سنوات فأكثر)، ويمكن تفسير ذلك بأن آراء أفراد الدراسة لهذه الفئة تتفق في أهمية بطاقة الأداء المتوازن، وهم أكثر حماساً لتطبيق بطاقة الأداء المتوازن؛ ولحداثة تعيينهم؛ فلديهم النشاط والحيوية لعمل الخطط الإستراتيجية وتطبيق أبعاد بطاقة الأداء المتوازن. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبود (٢٠١٧)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الحامد والعمري (٢٠١٨).

جدول (١٧) يوضح تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع الأداء الإستراتيجي طبقاً لاختلاف متغير الرتبة الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	١٦٣٩٦,٨٩٨	٢	٨١٩٨,٤٤٩	٤,٠٥٧	(.٠٢١) دال
داخل المجموعات	١٦٧٧٢١,٣٣٤	٨٣	٢٠٢٠,٧٣٩		
الإجمالي	١٨٤١١٨,٢٣٣	٨٥			

أظهرت بيانات الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس بطاقة الأداء

المتوازن طبقاً لاختلاف متغير الرتبة الأكاديمية؛ حيث بلغت قيمة ف (٤,٠٥٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل، ولتوضيح اتجاه الفروق، أعقب الباحث ذلك بتطبيق اختبار (LSD) لتحديد مصدر واتجاه الفروق.

جدول (١٧) يوضح نتائج اختبار ((LSD للكشف عن مصدر واتجاه الفروق (اتجاه الدلالة الإحصائية) طبقاً لاختلاف متغير الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	ن	المتوسط	الرتبة الأكاديمية		
			أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
أستاذ مساعد	٥٠	١٩٣,٦٢			
أستاذ مشارك	١٩	٢٠٧,٨٩	١٤,٢٧٥		
أستاذ	١٧	٢٢٩,١٢	٣٥,٤٩٨*	٢١,٢٢٣	

أسفرت بيانات الجدول السابق؛ الذي يوضح نتائج اختبار (LSD)للكشف عن مصدر واتجاه الفروق، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد الدراسة حول واقع الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس بطاقة الأداء المتوازن طبقاً لاختلاف متغير الرتبة الأكاديمية؛ في اتجاه الرتبة الأكاديمية "أستاذ" بمتوسط بلغ (٢٢٩,١٢) في مقابل (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى نتيجة إلى الخبرات المتراكمة وتاريخهم الطويل حول طبيعة الأعمال لمن رتبتهم أستاذ، والدورات التدريبية التي حصلوا عليها، والأبحاث العلمية التي قاموا بها، ولربما شاركوا في فريق إعداد الخطة الإستراتيجية؛ مما أهّلهم في استخدام في أبعاد بطاقة الأداء المتوازن. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الديحاني (٢٠١٧)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الحامد والعمري (٢٠١٨).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما الرؤية المقترحة لتطوير الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس أبعاد بطاقة الأداء المتوازن"؟.

تأتي الرؤية المقترحة لتحقيق الهدف الثالث لهذه الدراسة، وهو: اقتراح رؤية لتطوير الأداء الإستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء قياس أبعاد بطاقة الأداء المتوازن.

ووفقًا لنتائج الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة، وما قدَّمته الدراسة الميدانية من منطلقات ومرتكزات، وما خلصت إليه من نتائج؛ فقد سعت هذه الدراسة إلى تقديم تلك الرؤية، بعد تحكيمها من أساتذة متخصصين وفق المحاور التالية:

أولًا: فلسفة الرؤية المقترحة.

ترتكز فلسفة الرؤية المقترحة على أنّ الجامعات السعودية لديها إستراتيجية للتحول نحو تأسيس رؤى لتطوير الأداء الإستراتيجي من خلال خططها الإستراتيجية، والوحدات والمراكز التي أنشأتها، غير أنه من المُلاحظ من خلال دراسة واقع الأداء الاستراتيجي للجامعات في المملكة العربية السعودية -بالتركيز على جامعة الملك خالد- أن هنالك خطوات يجب اتّباعها للتوصل إلى معالم الرؤية.

ومن هنا كانت فكرة وضع الرؤية المقترحة لتأصيل الأداء الإستراتيجي وتطويره في ضوء بطاقة الأداء المتوازن.

ثانيًا: منطلقات الرؤية المقترحة.

تنطلق الرؤية المقترحة من مجموعة من المنطلقات؛ ويمكن تناوُلها على النحو التالي:

١. رؤية المملكة ٢٠٣٠: تدعم رؤية المملكة التوجه نحو تبنّي نماذج التطوير الإستراتيجي للجامعات السعودية، وتُمثل نقلة نوعية في إدارة الأداء الإستراتيجي في تلك الجامعات، وأن تكون خمس جامعات من ضمن أفضل (٢٠٠) جامعة عالمية.

٢. التحول الوطني: حيث يهدف برنامج التحول الوطني إلى تحقيق التميز في الأداء الحكومة.

٣. نجاح استخدام بطاقة الأداء المتوازن في الشركات؛ مما أصبح لزاماً استخدام تلك البطاقة في الجامعات.

٤. نتائج وتوصيات ومقترحات الدراسات السابقة: حيث أوصت بعض الدراسات السابقة إلى ضرورة تطوير الأداء الإستراتيجي للجامعات بما يتوافق مع التغيرات العالمية.

ثالثًا: مبررات الرؤية المقترحة.

١. العمل على تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٢. الاستفادة من الاستقلالية المنضبطة مع لائحة نظام الجامعات السعودية الجديد في العمل الأكاديمي المستقل بما يحقق أداءاً إستراتيجياً مميزاً.

٣. استخدام أدوات غير تقليدية في تقييم الأداء الإستراتيجي مثل بطاقة الأداء المتوازن؛ لتجويد العمل بالجامعات السعودية.

٤. التغلب على التحديات؛ لمواكبة التطورات والمستجدات الحديثة.

رابعاً: أهداف الرؤية المقترحة.

١. المحافظة على مستوى ارتفاع الأداء الإستراتيجي في جامعة الملك خالد؛ حيث جاءت نتيجة الأبعاد مرتفعة، مع العمل على تطوير ذلك الأداء وفق أبرز الاتجاهات العالمية.

٢. تطبيق أبرز الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير الأداء الإستراتيجي "بطاقة الأداء المتوازن".

٣. تطوير مهارات الموارد البشرية فيما يتعلق بتطبيق الرؤية المقترحة لتطوير الأداء الإستراتيجي للجامعة.

خامسًا: مراحل بناء الرؤية المقترحة.

المرحلة الأولى: التخطيط.

تُعد مرحلة التخطيط لبناء الرؤية المقترحة من أهم المراحل التي يجب الاهتمام بها؛ والتي يتخللها تهيئة، وإعداد، وتحضير، ويمكن تحديد مراحل التخطيط لبناء الرؤية المقترحة على النحو التالي:

١. نشر ثقافة تطوير الأداء الإستراتيجي باستخدام مداخل معاصرة مثل "بطاقة الأداء المتوازن"، وتوضيح مبررات العمل بهذه البطاقة لجميع منسوبي الجامعة، لضمان قناعتهم ومشاركتهم في إنجاح هذه الرؤية.

٢. إعداد برامج تدريبية وورش عمل؛ لتأصيل فهم عملية تطوير الأداء الإستراتيجي في ضوء بطاقة الأداء المتوازن.

٣. استقطاب الكفاءات البشرية في ضوء معايير نوعية.

٤. توفير الإمكانات والموارد المالية والمادية التي تطلبها عملية التطوير.

٥. تحديد المعوقات ومقاومة التغيير التي من الممكن أن تواجه بناء الرؤية المقترحة ووضع السبل المقترحة للتغلب عليها.

المرحلة الثانية: تشخيص الواقع.

تنطلق عملية تشـــخيص الواقع من أجل تحديد نقاط القوة والضـــعف التي تمتلكها الجامعة للتحوُّل نحو تبنِّي الرؤية المقترحة، وتحليل جميع البيانات التي تم جمعها، وهي على النحو التالي:

- نقاط القوة:

١. وجود موارد بشرية ذات كفاءة، وموارد مالية كافية لدى الجامعة لبناء الرؤية.

٢. وجود تجارب فعلية لتدريب العاملين بالجامعة من قبل، والمتمثلة في أقســـام أو إدارات تطوير الأداء.

٣. وجود متخصِّصين ومُدرِّبين متميزين بالجامعة.

٤. التحول الوطني نحو تطوير الأداء الإستراتيجي للجامعة.

٥. وجود رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي يوجد بها محددات رئيسة يمكن الاعتماد عليها في بناء الرؤية المقترحة.

٦. الإرادة التامة عند القيادات الجامعية نحو تحسين الأداء الإستراتيجي للجامعة، وتنمية أفرادها.

٧. توجُّه الجامعة نحو الاستثمار في رأس المال البشري.

٨. وجود نماذج عالمية رائدة نجحت في تطوير الأداء الإستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء المتوازن يمكن الاعتماد عليها في بناء الرؤية المقترحة.

- نقاط الضعف:

١. قلة المتخصِّصين في مجال تطوير الأداء الإستراتيجي في الجامعة.

٢. تركيز الجامعة في المقام الأول على الجوانب الأكاديمية دون سواها.

٣. تعقُّد الإجراءات التشريعية والإدارية المرتبطة بتطبيق الرؤية المقترحة.

٤. عدم اقتناع أو مقاومة بعض القيادات بالجامعة بأهمية تطوير الأداء الإستراتيجي لها.

٥. التكلفة المادية والمعنوية التي ستقع على الجامعة من جرّاء تطبيق الرؤية.

المرحلة الثالثة: إجراءات تنفيذ الرؤية المقترحة.

يمكن تناوُل إجراءات تنفيذ الرؤية المقترحة التي سيتم تبنِّيها في الجامعة من خلال تحديد أهم عناصرها، والتي تشمل:

الإجراء الأول: الوعي برؤى الجامعة وإستراتيجيتها عند بناء الرؤية المقترحة، يجب أنْ ترتكز على مجموعة أُسس تتمثَّل فيما يأتي:

١. أن يكون التعلم مدى الحياة.

٢. مواكبة التطبيق العملي للنواحي النظرية المتعلقة بالتطوير في ظل بطاقة الأداء المتوازن.

٣. أن تفكر الجامعة بطرق ابتكارية للوصول إلى التميز.

٤. التركيز على البحث العلمي المبتكر، والإبداع لتحقيق التميز.

٥. أن يكون شعار الجامعة: العنصر البشري أولاً، ومقدماً على كل النواحي الأخرى.

٦. خلق ثقافة تنظيمية لدى جميع منسوبي الجامعة.

الإجراء الثاني: تنفيذ الرؤية المقترحة: وفيما يخص هذا الإجراء في الرؤية المقترحة، لابد من الارتكاز على:

١. تنفيذ الخطط التي رُسمت من قبل المخططين متضمنةً إجراءات محددة للوصول إلى النتائج المرجوة.

٢. التنفيذ يكون من خلال العمل بروح الفريق الواحد -تم تشكيله سلفاً- كل شخص يقوم بعمله المحدد له؛ ليتحقق التكامل.

المرحلة الرابعة: التقويم في الرؤية المقترحة.

التقويم المرحلي وذلك بعد كل خطوة من خطوات التطبيق بحيث يكون الهدف من ذلك عدم تكرار الوقوع في تلك الأخطاء لاحقاً.

التقويم الختامي من خلال تحديد نقاط القوة والضعف ووضع إجراءات للتحسين.

سادسًا: متطلبات نجاح تنفيذ الرؤية المقترحة.

يرتكز تنفيذ الرؤية المقترحة على العديد من المتطلبات، وتتمثَّل في الآتي:

١. تبنِّي فلسفة رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تدعم التوجه نحو تبنِّي نماذج التطوير الإستراتيجي للجامعات السعودية.

٢. توضيح فلسفة الرؤية المقترحة.

٣. العمل على إعادة النظر في رؤية الجامعة ورسالتها بحيث تتضمن ملامح التطوير الإستراتيجي لأدائها.

٤. تطوير الأداء الإستراتيجي في الجامعات السعودية بما يحقق الأهداف الإستراتيجية.

٥. إنشاء وحدة بالجامعة بمسمي وحدة الأداء الإستراتيجي؛ هدفها تطوير الأداء الإستراتيجي للجامعة.

٦. التزام قيادات الجامعة بتبني الرؤية المقترحة والعمل على تطبيقها.

٧. تشكيل فريق عمل إداري متميز للبدء بتطبيق الرؤية المقترحة.

٨. توفير الميزانية المالية الخاصة بتطبيق الرؤية المقترحة.

التوصيات

من خلال نتائج الدراسة، ظهر البُعد المالي في الترتيب الأخير، وقبل الأخير ظهر بُعد النمو والتعلم؛ وعليه توصي الدراسة بما يلي:

١- أن تعمل الجامعة على خطط هادفة في إيجاد مصـــادر تمويل متنوعة، تؤدي إلى تحســين إيرادات الجامعة؛ لاســيما مع الاســتقلالية المنضــبطة في ظل نظام الجامعات الجديد.

٢- توفير البيئة الجاذبة في القاعات التدريسية والمعملية بالجامعة.

٣- أن تُفعّل الجامعة أنظمة الحوافز والمكافآت التشـــجيعية للعاملين؛ من أجل دفعهم نحو التميز في العمل، وتوليد أفكار إبداعية.

٤- أن تقوّم الجامعة عملياتها الداخلية تقويماً دورياً، بناءً على التغذية الراجعة.

٥- أن يعرف القيادات الجامعية بواقع الأداء الإســـتراتيجي، والعمل على تطوير ذلك الأداء في ضوء بطاقة الأداء المتوازن.

٦- أن تكون هنالك رؤية لتطوير الأداء الإستراتيجي في الجامعة.

المراجع

- **المراجع العربية:**

التويجري، فاطمة (٢٠١٩). تصـــور مقترح لتطبيق بطاقة الأداء المتوازن بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٣ (٤)، ١١٦-١٤١.

الحامد، فصـل والعمري، بسـام (٢٠١٨). واقع الأداء لجامعة الملك عبدالعزيز في السـعودية في ضـوء بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها. المجلة التربوية الأردنية، ٣ (١)، ٧٧-١٠٢.

حسن، علاء أحمد وأحمد، مأمون عبد الله (٢٠١١) قياس أداء جامعة الموصل باستخدام بطاقة الأداء المتوازن دراسة حالة. مجلة العلوم الاقتصادية، ٧ (٢٨)، ٤٥-٦٧.

الحسيني، فلاح (٢٠٠٠). الإدارة الإستراتيجية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط١.

الخطة الإستراتيجية لجامعة الملك خالد (٢٠١٨). "وثيقة مختصرة ٢٠١٨-٢٠٢٠".

درغام، ماهر موســى، وأبو فضــة، مروان محمد (٢٠٠٩). أثر تطبيق أنموذج الأداء المتوازن في تعزيز الأداء المالي الإســتراتيجي للمصــارف الوطنية الفلســطينية العاملة في قطاع غزة: دراســة ميدانية، مجلة الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

الديحاني، سـلطان (٢٠١٧). إمكانية تحديد مستوى الأداء في كلية التربية بجامعة الكويت باستخدام بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١١ (٣)، ١٢٢-١٥٦.

الزاملي، علي والسـامرائي، منال (٢٠١٢). المقاييس المالية وغير المالية لتكاليف الجودة واستعمالها في تقويم الأداء الإســتراتيجي بالتطبيق على معمل المدافئ والطباخات، مجلة الكوت للعلوم الاقتصادية والإدارية، عدد خاص بالمؤتمر العلمي (العراق: جامعة واسط)، (٣٢)، ١٠٢-١٣٠.

السعدون، هدي مؤيد حاتم (٢٠١٧). استخدام بطاقة الأداء المتوازن في الأداء الاستراتيجي الجامعة القادسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة القادسية.

سعيد، سناء عبد الرحيم (٢٠٠٥). تصميم نظام تقويم الأداء الاستراتيجي للجامعات باعتماد تقنية بطاقة الدرجات المتوازنة: دراسة تطبيقية في جامعة بغداد. رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد.

السوافيري، فتحي رزق سال (٢٠٠٣). تطوير النموذج المحاسبي لقياس وتقييم الأداء في الوحدات الاقتصادية الخدمية، مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية، جامعة الإسكندرية، (٤٠) ٢.

الصادق، أسامة سعيد (٢٠٠٦). مدخل القياس المتوازن للأداء كأداة لقياس فعالية التكاليف من منظور الجودة الشاملة بالتطبيق على مؤسسات التعليم العالي. المجلة المصرية للدراسات التجارية. كلية التجارة، جامعة المنصورة، ع (١).

صلاح الدين، نسرين صالح محمد (٢٠١٢). تقويم الأداء الإستراتيجي للجامعات المصرية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن. مجلة مستقبل التربية العربية. مجلد (١٩). ٨١.

العابدي، علي رازق (٢٠١٠). أثر الثقة التنظيمية في الأداء الاستراتيجي باستخدام نموذج بطاقة العلامات المتوازنة. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، (١٢). ١.

العامري، صالح مهدي، والغالبي طاهر محسن (٢٠٠٣). بطاقة القيس المتوازن للأداء كنظام لتقييم أداء منشآت الأعمال في عصر المعلومات: نموذج مقترح للتطبيق في الجامعات الخاصة. المجلة المصرية للدراسات التجارية. كلية التجارة. جامعة المنصورة، ٢، ١٣٢-١٦٥.

عبدالحميد، معتصم فضل عبد الرحيم ومنصور، فتح الرحمن الحسن (٢٠١٥). بطاقة الأداء المتوازن ودورها في تقويم الأداء بالصندوق القومي للمعاشات، مجلة العلوم الاقتصادية، (٢) ١٦، ٩٨-١١٢.

عبدالعال، عنتر محمد (٢٠١٩). مدخل بطاقة قياس الأداء المتوازن: دراسة ميدانية على الأداء الاستراتيجي بالجامعات المصرية في ضوء جامعة سوهاج، المجلة التربوية، (٦٢)، ٤١٦-٤٧٩.

عبود، يسرى (٢٠١٧). تقويم الأداء بجامعة الملك فيصل في ضوء أبعاد بطاقة الأداء المتوازن، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، ١٩، ٤٥-٦٧.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبدالرحمن وعبدالحق، كايد (٢٠٠٥). البحث العلمي ومفهومه وأدواته وأساليبه. ط٩. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عثمان، علي فراج، وقابيل، عبير رفعت علي (٢٠١٩) تطبيق إدارة الجودة الشاملة باستخدام منظور الأداء المتوازن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري بكلية السياسة والاقتصاد جامعة السويس مصر. المجلة الدولية لضمان الجودة، ٢ (٢) ٣٥-٧٥.

العمري، هاني عبدالرحمن (٢٠٠٩). منهجية تطبيق قياس الأداء المتوازن في المؤسسات السعودية، من بحوث المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية بعنوان "نحو أداء متميز في القطاع الحكومي" المنعقد في الفترة: ١-٤ نوفمبر ٢٠٠٩.

المغربي، عبد الحميد (٢٠٠٦). الإدارة الاستراتيجية بقياس الأداء المتوازن. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

المفيز، خولة عبدالله (٢٠١٦). تقويم أداء كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، (٥) ٧، ٣٣٢-٣٠٤.

المكاوي، إبراهيم الخلوف (٢٠٠٩). إدارة الأداء باستخدام بطاقة الأداء المتوازن. القاهرة: الوراق للنشر والتوزيع.

الموسى، ناهد عبدالله (٢٠١٧). تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في تقييم أداء الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية، مجلة الإدارة التربوية، (٤) ١٤، ١٥-٧٣.

- **المراجع العربية المترجمة:**

Abd al-Hamid, Mutasim Fadl Abd al-Rahim and Mansur, Fath al-Rahman al-Hasan (٢٠١٥). The Balanced Scorecard and its role in the performance evaluation of the National Pension Fund, Journal of Economic Sciences, (٢) ١٦, ٩٨-١١٢.

Abdal Aal, Antar Muhammad (٢٠١٩). The Balanced Scorecard Introduction: A Field Study on the Strategic Performance in Egyptian Universities in Light of Sohag University, The Educational Journal, (٦٢), ٤١٦-٤٧٩.

Abboud, Yousra (٢٠١٧). Performance Evaluation at King Faisal University in Light of the Dimensions of the Balanced Scorecard, Journal of Psychological and Educational Studies, ١٩, ٤٥-٦٧.

Al-Abdi, Ali Razek (٢٠١٠). The impact of organizational confidence on strategic performance using the balanced scorecard model. Al-Qadisiyah Journal of Administrative and Economic Sciences, (١٢). ١.

Al-Amiri, Saleh Mahdi, and Al-Ghalbi, Taher Mohsen (٢٠٠٣). The balanced scorecard as a system for evaluating the performance of business enterprises in the information age: a suggested model for application in private universities. Egyptian Journal of Business Studies. Commerce College. Mansoura University, ٢, ١٣٢-١٦٥.

Al-Daihani, Sultan (٢٠١٧). The possibility of determining the level of performance in the College of Education at Kuwait University using the Balanced Scorecard from the viewpoint of faculty members. Journal of Educational and Psychological Studies, ١١ (٣), ١٢٢-١٥٦.

Al-Husseini, Falah (٢٠٠٠). Strategic Management, Wael Publishing House, Amman, Jordan, ١st Edition.

Al-Hamid, Fasl and Al-Omari, Bassam (٢٠١٨). The reality of performance of King Abdulaziz University in Saudi Arabia according to the Balanced Scorecard from the point of view of its academic leaders. The Jordan Educational Journal, ٣ (١), ٧٧-١٠٢.

Al-Mafeez, Khawla Abdullah (٢٠١٦). Evaluating the performance of the College of Applied Studies and Community Service at King Saud University using the Balanced Scorecard, Specialized International Educational Journal, (٥) ٧, ٣٣٢-٣٠٤.

Al-Makawi, Ibrahim Al-Khalouf (٢٠٠٩). Performance management using the Balanced Scorecard. Cairo: Warraq Publishing and Distribution.

Al-Musa, Nahed Abdullah (٢٠١٧). Application of the Balanced Scorecard in Evaluating the Performance of Colleges of Technology in the Kingdom of Saudi Arabia, Journal of Educational Administration, (٤) ١٤, ١٥-٧٣.

Al-Omari, Hani Abdel-Rahman (٢٠٠٩). Methodology of applying balanced performance measurement in Saudi institutions, from the research of the International Conference on Administrative Development entitled "Towards distinguished performance in the government sector" held in the period: ١-٤ November ٢٠٠٩.

Al-Sadiq, Osama Saeed (٢٠٠٦). The balanced performance measurement approach as a tool to measure cost effectiveness from a comprehensive quality perspective, applied to higher education institutions. Egyptian Journal of Business Studies. Faculty of Commerce, Mansoura University, p (١).

Al-Sadoun, Hoda Moayad Hatem (٢٠١٧). The Use of Balanced Scorecard in Strategic Performance, Al-Qadisiyah University, Unpublished Master Thesis, College of Business and Economics, University of Al-Qadisiyah.

Al-Sawafiri, Fathy Rizk Sal (٢٠٠٣). Developing an Accounting Model for Measuring and Evaluating Performance in Economic Service Units, Journal of the Faculty of Commerce for Scientific Research, Alexandria University, (٤٠) ٢.

Al-Tuwaijri, Fatima (٢٠١٩). A proposed conception for the application of the balanced scorecard at Imam Abdulrahman bin Faisal University, Journal of the Educational Sciences, ٤٣ (٤), ١١٦-١٤١.

Al-Zamili, Ali and al-Samarrai, Manal (٢٠١٢). Financial and non-financial measures of quality costs and their use in evaluating the strategic performance of application on heaters and cookers lab, Al-Koot Journal of Economic and Administrative Sciences, special issue of the scientific conference (Iraq: Wasit University), (٣٢), ١٠٢-١٣٠.

Dergham, Maher Musa, and Abu Fadda, Marwan Muhammad (٢٠٠٩). The Impact of Applying the Balanced Performance Model on Enhancing the Strategic Financial Performance of Palestinian National Banks Operating in the Gaza district: A Field Study, Journal of the Islamic University of Gaza, Palestine.

Hassan, Alaa Ahmad, Ahmed, and Mamoun Abdullah (٢٠١١), Measuring the Performance of Mosul University using the Balanced Scorecard, a case study. Journal of Economic Sciences, ٧ (٢٨), ٤٥-٦٧.

King Khalid University Strategic Plan (٢٠١٨). "Brief Document ٢٠١٨-٢٠٢٠".Maghribi, Abdel Hamid (٢٠٠٦). Strategic management by measuring balanced performance. Cairo: Modern Library for Publishing and Distribution.

Obaidat, Thouqan and Adas, Abd al-Rahman and Abd al-Haq, Kayed (٢٠٠٥). Scientific research, its concept, tools and methods. I ٩. Amman: Dar Al Fikr for Publishing and Distribution.

Othman, Ali Farraj, Kabil, Abeer Rifat Ali (٢٠١٩) The application of Total Quality Management using the balanced performance perspective from the point of view of faculty members and the administrative apparatus of the Faculty of Politics and Economics, Suez University, Egypt. International Journal of Quality Assurance, ٢ (٢) ٣٥-٧٥.

Saeed, Sana Abdel-Rahim (٢٠٠٥). Designing a strategic performance evaluation system for universities by adopting the balanced score card technology: An applied study at the University of Baghdad. Unpublished PhD thesis, College of Business and Economics, University of Baghdad.

Salah al-Din, Nasreen Salih Muhammad (٢٠١٢). Evaluating the strategic performance of Egyptian universities using the balanced scorecard. Journal of the Future of Arab Education. Vol (١٩). ٨١.

• المراجع الأجنبية:

Abu Al-Ghanem, Saws an. (٢٠١٢). Using Balanced Scorecard in Strategic Implementation: Case Study in the Ministry of Planning and International Cooperation, Unpublished Master Thesis, Balsa Applied University, Salt, Jordan.

Chen, S, Yang, C., Shiau, J. (٢٠٠٦). The Application of Balanced Scorecard in the Performance Evaluation of Higher Education. The TQM Magazine, ١٨ (٢), ١٩٠ -٢٠٥.

David, P. (١٩٩٢). The Balanced Scorecard - Measures that Drive Performance. Harvard Business Review, ٧٢.

Isolate, M. (٢٠٠٨). the balanced scorecard method: from theory to practice Intellectual economics journal, ١ (٣), ١٨-٢٨.

Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (١٩٩٢). The balanced scorecard: measures that drive performance. https://www.clearpointstrategy.com/what-is-a-balanced-scorecard-definition.

Kaplan, Robert S. (٢٠١٠). Conceptual Foundations of the Balanced Scorecard. Harvard Business School's Robert S. Kaplan, ٢٤.

Kaplan, S. Robert & Norton, David P. (١٩٩٢). The Balanced Scorecard measures that drive performance, Harvard business review, January February.

McWhorter, Laurie. (٢٠٠٥). Dose the balanced scorecard reduce information overload? Management accounting quarterly, ٤(٤), ١-٩.

Othman, R. (٢٠٠٦). Balanced scorecard and causal model development: preliminary findings. Management Decision, ٤٤(٥), ٦٩٠-٧٠٢.

Philip, S.P. (٢٠١١). Design and implementation of the balanced scorecard at a university institute, measuring business excellence, ١٥ (٣), pp.٣٤-٤٥.

Sinha, A. (٢٠٠٦). Balanced Scorecard: A Strategic Management Tool. Vidyasagar University Journal of Commerce, ١١, ٧١-٨١.

Sudriman, I. (٢٠١٢). Implementing Balanced Scorecard in Higher Education Management Case Study. International Journal of Business and Social Science, ٣(١٨), Insert Page numbers here.

Woodely, S. (٢٠٠٥). A critical analysis of the effect of performance funding and budgeting system on university performance, PhD dissertation, University of Nova Southeastern.

تصور مقترح لتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي في ضوء مستهدفات رؤية 2030 *

إعداد

د. عوض بن عبد الله مسفر المنكاع

أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد
بجامعة نجران

DOI: 10.36046/2162-000-005-018

* هذه الدراسة ضمن المشاريع البحثية المدعومة للمرحلة الثامنة بجامعة نجران

المستخلص

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي في ضوء مستهدفات رؤية ٢٠٣٠؛ ولتحقيق هذا الهدف تفرع عنه عدد من الأهداف منها: التعرف على واقع مشاركة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي، ومجالات المشاركة، والمعوقات التي تحد منها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية قوامها (١٠٦) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وأظهرت النتائج مشاركة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران بدرجة ضعيفة، بمتوسط حسابي (٢,٣٨)، وتمثلت أبرز الجوانب في مشاركتهم في ورش العمل التخصصية في حال وجهت لهم الدعوة، بينما تمثلت أقل الجوانب في الإشراف على بعض البرامج التي تقدمها منظمات القطاع غير الربحي، وأظهرت النتائج تعدد مجالات المشاركة الممكنة لأعضاء هيئة التدريس لتشمل عشرة مجالات رئيسة؛ كما أظهرت وجود معوقات بدرجة كبيرة تحد من تلك المشاركة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\leq$ ٠,٠٥a) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع مشاركة عضو هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران، ومجالات المشاركة، والمعوقات، تعزى لاختلاف التخصص، والجنس، والدرجة العلمية؛ وبناء على نتائج الدراسة قدم الباحث تصوراً مقترحاً لتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي في ضوء مستهدفات رؤية ٢٠٣٠.

الكلمات المفتاحية: أعضاء هيئة التدريس، جامعة نجران، القطاع غير الربحي، رؤية ٢٠٣٠.

مقدمة

اهتمت التربية الإسلامية بقيمة العطاء والبذل ونفع الغير، وارتكزت العديد من المجتمعات على هذه القيمة، وخصصت لها المنظمات المتعددة وأسست لها اللوائح والتشريعات، وكما يؤكد السنوسي (٢٠١٦) فإن هذه القيمة أصبحت إحدى أهم مكونات المجتمعات من خلال القطاع غير الربحي في كل مجتمع على اختلاف منظماته ومؤسساته المدنية.

وتمثل منظومة التعليم الجامعي الركن الرئيس في تنمية هذه القيم وغيرها في المجتمعات؛ لذا فإن المنظمات المجتمعية على اختلاف القطاعات فيها؛ سواء الحكومية أو الخاصة أو القطاع غير الربحي تؤمل على التعليم الجامعي كثيراً في هذا الجانب (بارشيد،٢٠١٧)؛ وذلك لما تحتضنه الجامعات من خبرات وموارد بشرية، وما تملكه من منهجية علمية قادرة على تحقيق الأبعاد التنموية والمرتكزات الأساسية للتنمية في كل مجتمع، وهي محل نظر العديد من منظمات المجتمع ومنها على وجه الخصوص منظمات القطاع غير الربحي مؤملة في الاستفادة من إمكانات الجامعات البشرية والمادية؛ لدعم مسيرة العمل في هذا القطاع الحيوي المهم.

غير أن العلاقة بين الجامعات وخدمة المجتمع من خلال منظماته غير الربحية ما تزال بحاجة لتعميق الصلة وتوكيد العلاقة بين الطرفين في عدة مجالات، وفي الوقت نفسه فإن المجتمع بكافة مؤسساته ينظر للجامعة بالإضافة إلى كونها مؤسسة تربوية تعليمية إلى أنها الأقدر على التفاعل مع المجتمع وتلبية احتياجاته وذلك لما تملكه من قدرات بشرية ومادية تجعلها مؤهلة لهذا الدور(رضوان،٢٠١١).

إلا أن الجامعات السعودية الناشئة أكثر حاجة للاضطلاع بهذا الدور؛ فغالباً هي الجامعة الوحيدة في المنطقة الإدارية، وكثير من مؤسسات المجتمع في تلك المناطق تعوّل كثيراً على الجامعة في خدمة المجتمع والتعاون مع مؤسساته لتلبية احتياجات المجتمع على مختلف الجوانب والمجالات (العودة،١٧،٢٠١٨).

وبناء على ذلك فإن من أهم منظمات المجتمع التي تنظر للجامعات أن تكون شريكاً فاعلاً القطاع غير الربحي بكافة مؤسساته ومنظماته المختلفة؛ إذ أن هذا القطاع يظل أحد مرتكزات تنمية المجتمعات، ولذا أولتْه رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ اهتماماً واضحاً في مستهدفات برامج الرؤية؛ وخصصت له العديد من البرامج، وحددت له عدداً من الأهداف الإستراتيجية والفرعية؛ فمن أهم مستهدفات الرؤية فيما يخص منظمات القطاع غير الربحي رفع مساهمة القطاع غير الربحي في المملكة العربية السعودية من أقل من ١٪ إلى ٥٪ من الناتج المحلي، ورفع نسبة المشروعات التنموية ذات الأثر الاجتماعي من ٧٪ إلى ٣٣٪، والوصول إلى مليون متطوع بنهاية عام ٢٠٣٠. (رؤية ٢٠٣٠، http://vision٢٠٣٠.gov.sa).

وفي ضوء هذه المتغيرات المستجدة والتحولات الرامية لتحويل العمل في القطاع غير الربحي من العمل الرعائي إلى العمل التنموي؛ أصبحت الحاجة ملحة لخبرات أساتذة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات لزيادة فاعلية العمل التنموي والخيري في هذا القطاع المهم.

وإن كانت الثقة لازالت تتجدد فيهم لرعاية العمل التنموي والخيري لما يملكونه من منهجيات علمية ترقى بالعمل ليواكب تطلعات رؤية ٢٠٣٠؛ إلا أن العلاقة بين الجامعات ومنظمات المجتمع في القطاع غير الربحي كما يؤكد فيصل (٢٠١٦) تضعف وتهن بدرجة كبيرة؛ وقد يعزى ذلك لعدة عوامل تشترك فيها الجامعة ومنظمات القطاع غير الربحي؛ لذا تحاول هذه الدراسة تقديم تصور مقترح لتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي في ضوء مستهدفات رؤية ٢٠٣٠.

مشكلة الدراسة

اعتنت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بتطوير منظمات القطاع غير الربحي؛ إلا أن منظمات هذا القطاع لازالت تأمل في مشاركة فاعلة أكثر وأكبر للجامعات ولأعضاء هيئة التدريس على وجه الخصوص، كما أوضحت دراسة بويد وآخرون (٢٠٠٥)، وكذلك دراسة فيصل (٢٠١٦)، وعلى ذلك دلت دراسة عبدالرزاق (٢٠١٣).

والحاجة لهم تتأكد في ظل التوسع القائم في المملكة العربية السعودية في تأسيس منظمات القطاع غير الربحي بمختلف أنشطتها وتنوع المهن فيها؛ ولذا تترقب تلك الكيانات مشاركة أكبر من الجامعات وأساتذتها في التأسيس أو الإشراف أو التنفيذ أو الاستشارات إلى غيرها من المجالات المختلفة؛ إذ أوضحت دراسة دندن وآخرون (٢٠١٤) أن واقع المشاركة ظل في مجال البحث وتراجع في بقية المجالات التدريبية أو الإشرافية أو التأسيسة؛ ووافقته دراسة الفايز (٢٠١٧) في أن المشاركة ارتكزت على المجال البحثي والاحتفالات في المناسبات الوطنية فقط.

في حين أن دراسة رضوان (٢٠١١) أشارت إلى أن العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمجتمع ومنظماته بمختلف أنواعها ينتابها بعض الضعف وعدم الوضوح في ماهيّة العلاقة؛ وكما تشير بعض الدراسات أن هذا يعزى لوجود بعض المعوقات التي قد تحول بين عضو هيئة التدريس وتفعيل دوره في هذه المشاركة (فاطمة السلمي، ٢٠١٧).

ومع أن عضو هيئة التدريس يدرك أهمية العمل في القطاع غير الربحي وتقديم الخدمة المجتمعية له كما تشير دراسة عبدالرزاق (٢٠١٣)، إلا أنها بينت أن واقع مشاركة أعضاء هيئة التدريس في هذا الجانب ضعيف بشكل كبير وملحوظ.

أما دراسة كل من العتيبي (٢٠٠٣)، والحراحشة (٢٠٠٤)، وكيلاني (٢٠٠٥)، والعبيد (٢٠١٢)، والدخيل (٢٠١٤)، فقد أشارت إلى انخفاض دور عضو هيئة التدريس في برامج الخدمة المجتمعية مقارنة بالدور المأمول منه.

ولاشك أن هذا الانخفاض وهذه الفجوة لها أسباب متعددة وعوامل مؤثرة تختلف من بيئة لأخرى ولا يتحملها عضو هيئة التدريس بمفرده؛ غير أن الجامعات لها دور مؤثر في هذا الجانب وأضحت العديد من الدراسات أن هناك فجوة بين الجامعات ومنظمات العمل غير الربحية، ومن ذلك دراسة Christiane Roth (٢٠١٦) التي أكدت أن هذه الفجوة تركزت في جانبي الشراكة وتقديم الخدمة، وعلى مستوى الجامعات السعودية فإن دورها في خدمة القطاع الخيري ما يزال يعتريه القصور كما أوضحت دراسة بارشيد (٢٠١٧)،

ومما يجب أن يؤكد عليه أن الجامعات السعودية في الوقت ذاته تحرص على رفع وتطوير مستوى وظيفتها في خدمة المجتمع، وخدمة منظماته بكافة أشكالها كما أوضحت دراسة بني خلف (٢٠١٧)، والعودة (٢٠١٨)، والخصاونة (٢٠٢٠)؛ وهذا ما أكد عليه مؤتمر دور الجامعات السعودية في ظل رؤية ٢٠٣٠ المنعقد في جامعة القصيم (١٤٣٨) إذ أوصى بضرورة تفعيل هذا الدور لتتواكب خدمة الجامعة للمجتمع وتطلعات الرؤية ٢٠٣٠.

ومن هنا تعددت الأدوار المتوقعة والمأمولة من عضو هيئة التدريس كما يشير الشمري وآخرون(٢٠١٧) لتشمل تقديم دور فاعل وتخصصي في خدمة القطاع غير الربحي في المجتمع؛ بل يمكن أن يتوسع هذا الدور ليبدأ بابتكار الأفكار لمنظمات القطاع غير الربحي منذ أن تكون الفكرة في الإنشاء مروراً بالتأسيس والإشراف التنفيذ إلى غيرها من المجالات التدريبية والتأهيلية والبحثية.

وأصبح هذا الدور محط عناية معايير التقييم المؤسسي على المستوى المحلي والعالمي كما يشير بوج وآخرون (٢٠١٨)، ومن المهم تقديم هذا الدور بجودة عالية لا تقل عن جودة الأداء التدريسي والأكاديمي.

وتأسيساً على ما سبق، وواقع العلاقة بين عضو هيئة التدريس والقطاع غير الربحي؛ فإن منطقة نجران تحظى بتعدد منظمات القطاع غير الربحي فيها وتنوعها من حيث أهدافها وأنشطتها ومجالات عملها والفئة المستفيدة منها؛ إذ تجاوزت خمسين منظمة غير ربحية

مسجلة رسمياً في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية (المنصة الوطنية لبيانات الجمعيات الأهلية، مكين، ٢٠١٩، https://dp.mlsd.gov.sa).

أسئلة الدراسة:

يتمحور السؤال الرئيس للدراسة حول السؤال الآتي: ما التصور المقترح لتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي في ضوء مستهدفات رؤية ٢٠٣٠؟.

ويتفرع من السؤال الرئيس أسئلة فرعية وهي:

١. ما مستهدفات رؤية ٢٠٣٠ من منظمات القطاع غير الربحي؟.

٢. ما واقع مشاركة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟.

٣. ما أهم المجالات المتاحة لعضو هيئة التدريس للمشاركة في منظمات القطاع غير الربحي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟.

٤. ما المعوقات التي تعيق عضو هيئة التدريس بجامعة نجران عن تفعيل دوره في خدمة منظمات القطاع غير الربحي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟.

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\leq a$ ٠,٠٥)بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع مشاركة عضو هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران، ومجالات المشاركة، والمعوقات التي تحول دون تفعيل دور عضو هيئة التدريس في هذا الجانب، والتي تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة؟.

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس في إعداد تصور مقترح لتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي في ضوء مستهدفات رؤية ٢٠٣٠ ويتفرع منه الأهداف الفرعية:

١-معرفة مستهدفات رؤية ٢٠٣٠ من منظمات القطاع غير الربحي.

٢-التعرف على واقع مشاركة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي.

٣-دراسة المعوقات التي تعيق عضو هيئة التدريس بنجران عن تفعيل دوره في خدمة منظمات القطاع غير الربحي.

٤-حصر المجالات المتاحة لعضو هيئة التدريس للمشاركة في منظمات القطاع غير الربحي.

٥-إعداد تصور مقترح لتفعيل دور عضو هيئة التدريس في خدمة منظمات القطاع غير الربحي.

أهمية الدراسة:

١-تأتي هذه الدراسة استجابة لتطلعات رؤية ٢٠٣٠ في المملكة العربية السعودية، وبرنامج التحول الوطني٢٠٢٠، اللذين ركّزا على ضرورة تطوير منظمات القطاع غير الربحي، وبذل الجهود وتكاملها من القطاع الحكومي والخاص لتنمية هذا القطاع الحيوي.

٢-التعرف على الدور الريادي للجامعات في خدمة القطاع غير الربحي وأهمية التكامل والشراكة من خلال أداء الخدمة المجتمعية لعضو هيئة التدريس في القطاع غير الربحي.

٣-تعالج الدراسة قضية لها علاقة مباشرة بتحسين نوعية الخدمة الجامعية في المجتمع كأحد أهم معايير مؤشرات الأداء المؤسسي.

٤- تأتي هذه الدراسة كأحد أهم الاتجاهات البحثية في جامعة نجران في تخصصات أصول التربية في محور دور الجامعات في خدمة المجتمع؛ ومن هنا يتحقق التكامل البحثي في الأصول الاجتماعية للتربية ودورها التنموي في المجتمع.

٥-تساعد نتائج هذه الدراسة قيادات الجامعة في اتخاذ القرار والتوجهات تجاه بعض القضايا ذات العلاقة بأهداف الدراسة ونتائجها.

٦-تقدم الدراسة لجامعة نجران ولغيرها من الجامعات قائمة بأهم المجالات التي يمكن أن يقدم من خلالها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة أدواراً فاعلة في خدمة منظمات القطاع غير الربحي.

٧-تسهم الدراسة في تقويم الجهود الحالية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي ومستوى المشاركة.

٨-تقدم الدراسة تصورا مقترحاً عملياً لدور أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي.

٩-من الممكن أن تنعكس هذه الدراسة على منظمات القطاع غير الربحي في معرفة اتجاهات ومجالات الاستفادة من أعضاء هيئة التدريس في خدمتها.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على موضوع دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي في ضوء مستهدفات رؤية ٢٠٣٠.
- الحدود المكانية: اقتصرت على منطقة نجران الإدارية.
- الحدود الزمانية: طبقت أدوات الدراسة خلال العام الجامعي ١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة:

يمكن إيجاز مصطلحات الدراسة التي بحاجة لإيضاح فيما يأتي:

١-منظمات القطاع غير الربحي:

يقصد بها الباحث في هذه الدراسة الكيانات والمؤسسات في منطقة نجران المرخصة من وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية للعمل في قطاع التنمية الاجتماعية والمحددة في نظام الوزارة (نظام الجمعيات والمؤسسات الأهلية، https://u٢pw٤v٠Z،١٤٣٧،ص٦) بالجمعيات الخيرية، والمؤسسات الأهلية، ولجان التنمية الاجتماعية.

٢-تصور مقترح لتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس: ويقصد به في هذه الدراسة مجموعة الجهود التنظيمية وإجراءات العمل المخططة التي تهدف إلى تفعيل دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي.

الدراسات السابقة

من أهم الدراسات في هذا الجانب دراسة بويد Boyd وآخرون (٢٠٠٢) وهدفت إلى معرفة واقع إسهامات أعضاء هيئة التدريس بجامعة UC Santa Cruz بولاية كاليفورنيا في خدمة منظمات المجتمع واستخدمت المنهج المسحي، وتوصلت إلى أن ٨٠٪ من العينة يمارسون الخدمة المجتمعية وتنوعت المجالات للمنظمات التي يمارس أعضاء هيئة التدريس الخدمة المجتمعية فيها؛ إذ بلغت المجالات الثقافية والترويحية نسبة ٢١٪، و١٧٪ يمارسون الخدمة المجتمعية في مجالات بيئية، بينما ١٥٪ يمارسون الخدمة في مجالات إنسانية.

وهدفت دراسة العتيبي(٢٠٠٢) إلى معرفة دور جامعة الكويت في تطوير مؤسسات المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكونت عينة الدراسة المسحية من (٢٤٠) عضو هيئة تدريس. وأظهرت النتائج أن دور عضو هيئة التدريس في جميع المجالات كان بدرجة متوسطة.

وعن درجة ممارسة عضو هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لدوره الوظيفي في خدمة المجتمع جاءت دراسة الحراحشة (٢٠٠٤) لتظهر في نتائجها المسحية لما يقارب (٤٤٣)

عضـــو هيئة تدريس أن دورهم الوظيفي في خدمة المجتمع منخفض في غالبية الأدوار وارتفع في جانب توظيف البحث العلمي.

وكذلك دراسة كيلاني (٢٠٠٥) كانت دراسة وصفية هدفت لتحديد الأدوار المطلوبة من عضوات هيئة التدريس في خدمة المجتمع بمحافظة الدقهلية، وشملت الدراسة سبع كليات جامعية؛ وقد كشـفت النتائج أن ٧٦٪ من أفراد عينة الدراسـة غير راضـين عن الأدوار التي يقومون بها في خدمة مؤسسات المجتمع، وأن ٨٠٪ منهم لا يتوقعون زيادة نشاطهم في هذا الجانب.

أما دراسة العبيد (٢٠١٢) فهدفت للتعرف إلى واقع أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصـــيم لأدوارهم في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع، وتكونت عينة الدراسـة المسـحية من (١٢٥) عضـو هيئة التدريس. وتوصـلت الدراسـة إلى أن أداء عضـو هيئة التدريس لدوره في خدمة المجتمع كان بدرجة متوسطة.

واســتهدفت دراســة عبدالرزاق (٢٠١٣) التعرف على واقع مشــاركة أعضــاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، ومن أهم النتائج التي تم التوصـــل إليها أن عينة الدراســـة يشـجعون العمل الخيري التطوعي ولكن عدداً كبيراً منهم لا يشـاركون فيه بشـكل ملحوظ، وكذلك ٧٥٪ من عينة الدراسة يرغبون المشاركة بفاعلية في قطاع العمل التطوعي الخيري

ومن ناحية أخرى فإن دراسـة دندن وآخرون (٢٠١٤) هدفت إلى التعرف على دور جامعة الجوف في خدمة منظمات المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضـــاء هيئة التدريس، واسـتهدفت ١٠٠ عضـو هيئة تدريس، وتوصـلت الدراسـة الوصـفية إلى عدد من النتائج أهمها: أن تقديرات محور البحث العلمي كانت في المرتبة الأولى في خدمة المجتمع؛ بينما محور الاستشارات والتدريب والتأهيل حصلا على المرتبة الثانية والثالثة وبدرجة متوسطة.

دراســـة Christiane Roth (٢٠١٦) عن ربط الجامعات بالمنظمات غير الربحية وتقديم الخدمة لها دراســة في التجربة الألمانية، وتهدف للتعرف إلى تعزيز فهم أعضــاء هيئة التدريس

للمجتمع المدني والمنظمات غير الربحية، وتوصلت الدراسة إلى أساليب مقترحة لتعزيز هذا الجانب، مع تأكيدها على وجود فجوة كبيرة في مجال الشراكة وتقديم الخدمة.

وقام حرب وآخرون (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى وضع رؤية مقترحة لتطوير الدور المجتمعي لعضو هيئة التدريس الجامعي الفلسطيني لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى حاجة هذا الدور للتطوير والتعزيز؛ وأن هناك بعض المعوقات التي قد تضعف من دور عضو هيئة التدريس في هذا الجانب، كما قدمت الدراسة رؤية مقترحة في هذا الجانب.

وقام بارشيد (٢٠١٧) بدراسة عن دور الجامعات السعودية في خدمة القطاع الخيري من وجهة نظر منسوبيها ولتحقيق هذا الهدف الرئيس استخدم الباحث المنهج الوصفي. وتكونت العينة من (١١٥) من منسوبي القطاع الخيري. وأظهرت النتائج أن مستويات دور الجامعات السعودية جاء بدرجة متوسطة في محور الشراكة المجتمعية والتدريب والتأهيل، بينما جاء بدرجة قليلة في بقية مجالات الدراسة وأن أفراد العينة يرون دور الجامعات يعتريه القصور ولازال دون المستوى المأمول.

وهدفت دراسة سحمان (٢٠١٧) إلى الكشف عن الأدوار الرئيسة لعضو هيئة التدريس في مجال خدمة المجتمع مع وضع تصور مقترح، وتوصلت إلى وضع تصور مقترح تضمن أهم المجالات ومنها الخدمة المجتمعية من خلال التخصص، والبحث العلمي وتطويعه لخدمة المجتمع.

أما دراسة السلمي (٢٠١٧) فقد استهدفت توضيح دور الجامعات في تنمية المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن أهم نتائج الدراسة الوصفية المسحية أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدور مؤسسات التعليم العالي في تنمية المجتمع كانت مرتفعة في جميع مجالات الدراسة، وتقديراتهم لسبل التفعيل كانت مرتفعة بينما كانت التقديرات منخفضة للمعوقات التي تحول دون قيام مؤسسات التعليم العالي بتنمية المجتمع.

ودراسة الفايز (٢٠١٧) هدفت إلى التعرف على واقع مساهمة جامعة شقراء في برامج خدمة المجتمع. وتوصلت الدراسة بمنهجها الوصفي المسحي إلى أن جامعة شقراء ترتكز مساهمتها في خدمة المجتمع في مجال المشاركة في الاحتفال بالمناسبات الوطنية.

واستهدفت دراسة بني خلف (٢٠١٨) معرفة الدور الذي تقوم به جامعة نجران في إحدى كلياتها وهي كلية العلوم والآداب بشرورة والصعوبات التي تواجه هذا الدور. وتوصلت الدراسة المسحية إلى عدد من النتائج من أهمها أن دور الجامعة حظي بدرجة عالية في خدمة المجتمع كما توجد صعوبات تواجه أعضاء هيئة التدريس لتفعيل دورهم.

وقام العودة (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في الجامعات السعودية الناشئة جامعة حائل أنموذجاً، وتوصلت الدراسة إلى وجود عدد من المعوقات التي ترتبط بالجامعات الناشئة أكبر من ارتباطها بالمجتمع، ووضع الدراسة عدداً من المقترحات لتفعيل هذه الشراكة.

وأخيراً دراسة الخصاونة (٢٠٢٠) والتي هدفت للتعرف إلى مستوى الشراكة المجتمعية بين جامعة نجران ومنطقة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت من (١٥٨) عضواً وأظهرت الدراسة أن مستوى الشراكة جاء بدرجة متوسطة.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية والدراسات السابقة على البعد الموضوعي أعضاء هيئة التدريس وخدمة المجتمع واتفقت مع بارشيد وعبدالرزاق في موضوع العمل الخيري، واتفقت كذلك في العناية بدور عضو هيئة التدريس وتفعيل دوره المجتمعي بشكل عام؛ ولاشك أنها أفادت كثيراً من الدراسات السابقة في عدد من الجوانب المهمة في إطار الدراسة؛ غير أنها اختلفت عن الدراسات السابقة فيما يأتي:

- الدراسات السابقة ركزت على الدور العام للجامعات في المجتمع أو دور أعضاء هيئة التدريس بشكل عام؛ بينما الدراسة الحالية تركز على أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وفي إطار منظمات العمل غير الربحية في المنطقة.
- الدراسات السابقة اكتفت بالعموم في الحديث عن العمل الخيري عدا دراسة بارشيد (٢٠١٧)؛ بينما الدراسة الحالية تركز على مجالات الاستفادة من أعضاء هيئة التدريس في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بحسب مستهدفات رؤية ٢٠٣٠ من منظمات القطاع غير الربحي.
- دراسة السلمي اتفقت مع الدراسات الحالية في إطار معرفة الواقع لأعضاء هيئة التدريس واختلفت في التصور وفي جعلها للسبل مجملة للجامعة وبرامجها بشكل عام؛ بينما الدراسة الحالية تركز على دور أعضاء هيئة التدريس بشكل خاص.
- اختلفت هذه الدراسة عن دراسة بارشيد (٢٠١٧) تحديداً بتركيز على دور أعضاء هيئة التدريس في خدمة منظمات القطاع غير الربحي في قطاع العمل الخيري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران؛ بينما دراسة بارشيد تناولت وجهة نظر منسوبي القطاع غير الربحي في أربع مناطق إدارية؛ ومن جانب آخر فإن هذه الدراسة اختلفت عن دراسة بارشيد في تبني هذه الدراسة لوضع تصور مقترح ولا تكتفي بمعرفة الواقع فحسب؛ وكذلك سعت هذه الدراسة لتضمين رؤية ٢٠٣٠ من القطاع غير الربحي ووضع المستهدفات ركيزة أساسية في الإطار النظري والجانب العملي، وكذلك في بناء قائمة الأدوار الممكنة من أعضاء هيئة التدريس لخدمة هذا القطاع؛ إذ أن الدراسة السابقة لم تتحدث عن هذا الجانب بينما ركزت هذه الدراسة عليه في الاتجاهات والمجالات وتبنته في أهداف ومحاور التصور المقترح.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يهدف كما يذكر العساف (١٤٣٠) إلى دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويصفها وصفاً دقيقاً ويعبّر عنها تعبيراً كمياً أو كيفياً، وهو ما يتناسب وأهداف الدراسة المتعلقة باستجواب عينة الدراسة حول واقع مشاركة أعضاء هيئة التدريس في خدمة منظمات القطاع غير الربحي وأهم المجالات المتاحة له للمشاركة فيها، ومعوقات تفعيل دوره في هذا الجانب.

الإطار النظري للدراسة

دور الجامعات في خدمة منظمات القطاع غير الربحي:

تؤدي الجامعات دوراً بالغ الأهمية للنهوض بالمجتمعات وتنميتها؛ فهي تنطوي على أهم ثلاث وظائف في أدائها وهي الجوانب التعليمية والبحثية والخدمة المجتمعية؛ وبالتالي فدورها محوري وهام في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع (العتيبي،٢٠١٥).

وأهداف الجامعة في خدمة منظمات المجتمع متعددة ومتنوعة؛ فمع متطلبات العصر ومتغيراته تتنوع وظيفة الجامعة في هذا الجانب من الارتقاء بالمجتمع فكرياً وعلمياً، وإعداد العنصر البشري القادر على إحداث تنمية في المجتمع، ومواجهة التغيرات العلمية والمجتمعية، وتوفير الإمكانات البحثية لحل المشكلات المجتمعية، والنهوض بمنظمات المجتمع بشكل عام، وغير الربحية على وجه الخصوص؛ ولا يمكن أن تتحقق هذه الجهود إلا من خلال كفاءة عضو هيئة التدريس ودوره المجتمعي(عبدالقادر،٢٠١٧).

لذا فإن عضو هيئة التدريس يعدُّ أهم عناصر منظومة التعليم الجامعي، من خلال مهامه المتعددة والمنوطة به؛ كما أنه دوره لا يقتصر على العملية التدريسية أو البحث العلمي فحسب، بل يشمل ذلك خدمة المجتمع بكافة مكوناته سواء الحكومي أو الخاص أو القطاع

غير الربحي؛ وذلك من خلال تخصصه ومهاراته وفكره الذي يمكن أن يسهم في تطوير المجتمع ومنظماته، سواء في جانبٍ واحد أو جوانب متعددة.

ومن هنا تعددت الأدوار المتوقعة من عضو هيئة التدريس لتقديم دور فاعل في خدمة القطاع غير الربحي في المجتمع، وكما يشير الشمري وآخرون(٢٠١٧) فإن دور عضو هيئة التدريس يشمل جوانب عدة من أهمها: التعليم المستمر، والإبداع والابتكار المجتمعي، المشاركة بالبحوث والدراسات المجتمعية.

ومن خلال خبرة الباحث في مجال العمل في منظمات القطاع غير الربحي يمكن أن يتوسع دور عضو هيئة التدريس لأكثر من ذلك ليشمل أكثر من جانب من أهمها:

- المشاركة في تأسيس الكيانات ومنظمات القطاع غير الربحي والتي تتوافق وقدراته وتخصصاته.
- العضوية في الجمعيات العمومية للجمعيات أو المؤسسات الأهلية أو لجان التنمية الأهلية.
- الإشراف على إعداد الدراسات أو الأبحاث في نطاق عملها.
- توظيف الأبحاث العلمية في مجال تخصصه لخدمة منظمات القطاع غير الربحي.
- تصميم البرامج النوعية بحسب تخصصه المتوافق وأهداف منظمات القطاع غير الربحي.
- التدريب وتنمية المهارات وتمكينها.
- المشاركة في العمليات الإشرافية أو التنفيذية لفرق العمل في تلك المنظمات.

شكل (١): المجالات الممكنة لعضو هيئة التدريس لخدمة منظمات القطاع غير الربحي

منظمات القطاع غير الربحي:

في هذا السياق تتعدد مفاهيم هذا المصطلح بحسب سياقات تناوله على المستوى البحثي أو مستوى التوجه العام لأي دولة في تحديد ماهية منظمات القطاع غير الربحي؛ غير أنها تشترك في عدد من الجوانب مهما تعددت مفاهيمها، وهي كما يؤكد الغامدي(٢٠١٩) تشترك في أنها ذات طابع خيري في المقام الأول، وغير هادفة للربح، ويمكن أن يضاف لذلك أنها تعتمد بشكل كبير في أدائها على العمل التطوعي.

لذا فكل عمل مؤسسي ومستقل عن القطاع الحكومي والخاص ومكمل لأدوارهما يدخل ضمن هذا النطاق؛ ومن هنا تعددت تسمية هذا القطاع (الغامدي،٢٠١٩، ٢٢) بتسميات عالمية تعكس الموقع الإداري والاعتباري له ومن ذلك: القطاع الخيري، الجمعيات الخيرية، المنظمات أو المؤسسات غير الربحية، القطاع الثالث، مؤسسات المجتمع المدني،

المنظمات غير الحكومية؛ وبهذا تشير هذه التسميات إلى تنوع هذا القطاع وأنه جزء مهم في هيكلة الدول.

وفي المملكة العربية السعودية توجد أقل من (١٠٠٠) مؤسسة وجمعية غير ربحية حسب ما ورد في رؤية ٢٠٣٠، وأكدت الرؤية أنه ولتوسيع نطاق أثر هذا القطاع غير الربحي، فإنها ستعمد إلى عدد من الإجراءات، ومنها:

- مواصلة تطوير الأنظمة واللوائح اللازمة لتمكينها.
- توجيه الدعم الحكومي إلى البرامج ذات الأثر الاجتماعي.
- العمل على تدريب العاملين في القطاع غير الربحي.
- تشجيع المتطوعين فيه.
- تشجيع الأوقاف لتمكين هذا القطاع من الحصول على مصادر تمويل مستدامة.
- مراجعة الأنظمة واللوائح المتعلقة بذلك.
- تسهيل تأسيس منظمات غير ربحية للميسورين والشركات الرائدة لتفعيل دورها في المسؤولية الاجتماعية.
- توسيع نطاق عمل القطاع غير الربحي.
- تمكين المؤسسات والجمعيات غير الربحية من استقطاب أفضل الكفاءات القادرة على نقل المعرفة.
- تطبيق أفضل الممارسات الإدارية.
- العمل على أن يكون للقطاع غير الربحي فاعلية أكبر في قطاعات الصحة والتعليم والإسكان والأبحاث والبرامج الاجتماعية والفعاليات الثقافية.

وأوضحت رؤية المملكة ٢٠٣٠ كذلك أن مساهمة القطاع غير الربحي في المملكة لا تتجاوز (٠.٣%) من الناتج المحلي؛ وتعد هذه المساهمة متواضعةً إذا ما قورنت بالمتوسط

العالمي الذي يبلغ (٦%) في الوقت الراهن، وتبلغ نسبة المشروعات الخيرية التي لها أثر اجتماعي أو التي تتواءم مع أهداف التنمية الوطنية طويلة الأمد (٧%) فقط.

مستهدفات رؤية ٢٠٣٠ في منظمات القطاع غير الربحي:

انعكست التزامات وتوجهات رؤية المملكة ٢٠٣٠ إلى أهداف إستراتيجية وإلى مستهدفات بغرض دعم تنفيذ هذه الالتزامات والرؤى وقياس مستوى الإنجاز؛ وتمثلت تلك التوجهات في ثلاثة محاور رئيسة بحسب الرؤية (رؤية المملكة،٢٠٣٠، ١١) وهي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزهر، ووطن طموح؛ أما مستهدفات الرؤية من منظمات القطاع غير الربحي فتمثلت في:

- رفع مساهمة القطاع غير الربحي من ٠,٣٪ إلى ٥٪ من الناتج المحلي.
- رفع نسبة المشروعات التنموية ذات الأثر الاجتماعي من ٧٪ إلى ٣٣٪.
- الارتقاء بترتيب المملكة في مؤشر رأس المال الاجتماعي من المرتبة ٢٦ إلى المرتبة ١٠.
- الوصول إلى مليون متطوع مقابل ١١,٠٠٠ متطوع الآن.

وبحسب تقرير أفاق القطاع غير الربحي (٢٠١٨) فإن أنشطة وكيانات منظمات القطاع غير الربحي في المملكة قادرة على تحقيق الرؤية؛ وذلك لتنوع أنشطتها مما ينعكس على مختلف الأهداف الإستراتيجية لكل محور من محاور الرؤية؛ فبحسب التقرير فإن منظمات القطاع غير الربحي يمكن أن تتوزع بحسب مساهمتها في تحقيق الأهداف الإستراتيجية لكل محور على بحسب الشكل (٢-٢) الآتي:

شكل(٢): نسبة منظمات القطاع غير الربحي في المملكة المساهمة في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للرؤية

القطاع غير الربحي في منطقة نجران:

تعد منطقة نجران أحد أهم المناطق الإدارية بالمملكة نظراً لموقعها الجغرافي واتساعها لتصل إلى ١٤٩,٥١١كم^2 وبعدد سكان تجاوز نصف مليون نسمة. (تقرير هيئة الإحصاء، https://cutt.us/ MdZ٩٩).

وحظي القطاع غير الربحي في المنطقة كغيرها من المناطق بعناية فائقة؛ إذ تجاوزت الجهات غير الربحية في المنطقة بحسب تقرير (المنصة الوطنية لبيانات الجمعيات الأهلية، مكين، ٢٠١٩، https://dp.mlsd.gov.sa) (٤٩) جمعية ومؤسسة أهلية مصرحة رسمياً من وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، وبمراجعة المنصة يلحظ أنها اشتملت على ١٥ جمعية إغاثية ومستودعات خيرية ورعاية للأيتام، و١٧ جمعية للدعوة والإرشاد والتحفيظ، و١٧ لجنة للتنمية الاجتماعية والأسرية ورعاية المرضى والسجناء وغيرها، وبمراجعة التقرير التفصيلي في المنصة يمكن ملاحظة الآتي:

- تنوع جمعيات ومؤسسات القطاع غير الربحي في منطقة نجران ليشمل جميع محافظات المنطقة؛ ولم تخلو أي محافظة من جمعية أو مؤسسة أهلية.
- كذلك تنوعت خدمات جمعيات القطاع غير الربحي في منطقة نجران ليشمل عدداً من المجالات من أهمها التعليم والتدريب والدعوة والإرشاد والمجال الصحي والأسري والبيئة والإغاثة والإنقاذ والرعاية المجتمعية ورعاية السجناء وخدمات البر والإحسان وكفالة الأيتام إلى غيرها من الجمعيات المهنية المتخصصة.
- ومن الملاحظ أيضا أنها تنوعت الجمعيات لتشمل مستفيدين ذوو تنوع في الجنس والفئة العمرية والحالة الاجتماعية والاحتياج المجتمعي.
- ومن المهم كذلك ملاحظة أن الجمعيات الحالية لم تغطي كافة المجالات المهنية والقطاعات التنموية التي حرصت عليها رؤية ٢٠٣٠ في الجوانب التخصصية والمهنية؛ غير أن الباحث خلال تواصله مع مراكز التنمية الاجتماعية بمنطقة نجران وجد أن هناك جمعيات تخصصية تحت إجراءات التأسيس في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.

إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً–منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يهدف إلى دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويصفها وصفاً دقيقاً ويعبّر عنها تعبيراً كمياً أو كيفياً (العساف،١٤٣١)، وهو يتناسب وأهداف الدراسة الحالية، والكشف عن الفروق الإحصائية في استجابات أفراد العينة التي تعزى لمتغيرات الدراسة، الأمر الذي يتطلب استطلاع آراء العينة بصورة مسحيّة، ثم جمع البيانات وتحليلها بهدف الوصول إلى النتائج والتعميمات.

ثانياً– مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بجامعة نجران، في العام الجامعي ١٤٤٠هـ/١٤٤١هـ، والبالغ عددهم (١٠٥٩).

ثالثاً–عينة الدراسة:

تمّ تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بجامعة نجران، وقد بلغت العينة في صورتها النهائية (١٠٦) أعضاء هيئة تدريس، كما هو موضح بالجدول(١).

جدول(١) توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٦٥	٦١,٣
	أنثى	٤١	٣٨,٧
	المجموع	١٠٦	١٠٠,٠
التخصص	نظري	٧٥	٧٠,٨
	عملي	٣١	٢٩,٢
	المجموع	١٠٦	١٠٠,٠
الدرجة العلمية	أستاذ	٦	٥,٧
	أستاذ مشارك	١٩	١٧,٩
	أستاذ مساعد	٦٤	٦٠,٤
	معيد/محاضر	١٧	١٦,٠
	المجموع	١٠٦	١٠٠,٠

يتضح من الجدول السابق مجيء أعضاء هيئة التدريس الذكور كأعلى فئة بحسب الجنس، بنسبة (٦١,٣٪) من مجموع أفراد العينة، يليهم عضوات هيئة التدريس الإناث، بنسبة(٣٨,٧٪). أما على مستوى التخصص، فقد جاء أعضاء هيئة التدريس في التخصصات النظرية كأعلى فئة، بنسبة (٧٠,٨٪)، يليهم أعضاء هيئة التدريس في التخصصات العملية، بنسبة(٢٩,٢٪). ويعد الأساتذة المساعدون في مقدمة المستجيبين

بحسب الدرجة العلمية، بنسبة (٦٠,٤٪) من مجموع أفراد العينة، فيما جاء الأساتذة كأقل فئة بين المستجيبين، بنسبة (٥,٧٪).

رابعاً–أداة الدراسة:

قام الباحث بتصميم استبانة لتحقيق أهداف الدراسة من خلال اتّباع الخطوات التالية:

١–تحديد الهدف من الاستبانة، والذي تمثل في التعرف على واقع مشاركة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي، وحصر المجالات الممكنة لعضو هيئة التدريس للمشاركة في تلك المنظمات، والكشف عن المعوقات التي تقف دون تفعيل دورهم في خدمة منظمات القطاع غير الربحي.

٢–مصادر بناء الاستبانة: تم الرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بموضوع البحث، والاطلاع على الدراسات السابقة للموضوع.

٣–الصدق الظاهري للاستبانة: تمّ عرض الاستبانة في صورتها الأولية على لجنة التحكيم، حيث طُلب من المحكمين الحكم على مدى انتماء كل عبارة للمحور، وسلامة الصياغة اللغوية للعبارة، وما يرون إضافته أو تعديله أو حذفه، وفي ضوء نتائج التحكيم، تمّ الإبقاء على جميع عبارات الاستبانة التي حظيت بنسب اتفاق ٧٥ % فأكثر من المحكمين.

٤–صدق الاتساق الداخلي: تم التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين العبارات مع المحور الفرعي الذي وردت فيه بالاستبانة، والجدول(٢) يوضح ذلك.

جدول(٢) معامل الارتباط بيرسون بين عبارات الاستبانة والمحور الفرعي الذي وردت فيه

واقع المشاركة في منظمات القطاع غير الربحي		معوقات المشاركة في منظمات القطاع غير الربحي		مجالات المشاركة في منظمات القطاع غير الربحي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	.٨٩٨**	١٥	.٤١٧**	٢٥	.٨٢٨**
٢	.٨٨٨**	١٦	.٦١٧**	٢٦	.٨١٩**
٣	.٨٤٨**	١٧	.٦٥٢**	٢٧	.٧٨٣**
٤	.٨٦٥**	١٨	.٦٢٤**	٢٨	.٧٦٣**
٥	.٦٦٣**	١٩	.٧٢٤**	٢٩	.٨١٢**
٦	.٨٩٥**	٢٠	.٥٨٨**	٣٠	.٨١٠**
٧	.٨٧٦**	٢١	.٦٢٤**	٣١	.٨٥٢**
٨	.٧٩٨**	٢٢	.٤٢٤**	٣٢	.٨٢٠**
٩	.٦٩٨**	٢٣	.٦١٤**	٣٣	.٨٥٧**
١٠	.٨٧١**	٢٤	.٤٧٤**	٣٤	.٧٦٨**
١١	.٧٩٨**				
١٢	.٨٤٥**				
١٣	.٨٨٨**				
١٤	.٨٤٤**				

**دالة عند مستوى ٠,٠١

يشير الجدول السابق إلى أنّ قيم الارتباط بين العبارات الواردة في محور واقع مشاركة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي وقيمه دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(٠,٠١)؛ وتشير النتائج السابقة إلى تمتع الاستبانة بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي، وكونها صالحة لتحقيق الهدف الذي أعدت من أجله.

٥-ثبات الاستبانة: تم التأكد من ثبات الاستبانة بواسطة معامل الثبات ألفا كرونباخ في ضوء استجابات مقياس ليكرت الخماسي، والجدول(٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) الثبات لكل محور فرعي بالاستبانة

المحور	قيمة الثبات
واقع المشاركة في منظمات القطاع غير الربحي	٠,٩٦٥
معوقات المشاركة في منظمات القطاع غير الربحي	٠,٩٠٥
مجالات المشاركة في منظمات القطاع غير الربحي	٠,٩٤١

تراوحت قيم الثبات في كل محور من المحاور الفرعية بالاستبانة بين(٠,٩٠٥-٠,٩٦٥)، وهي قيم عالية، تشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة مرتفعة جداً من الثبات، وإمكانية ثبات النتائج المستفادة منها، وتعميمها على مجتمع البحث.

٦-تصحيح الاستبانة ومعيار الحكم: بلغ عدد عبارات الاستبانة (٣٤) عبارة، وتكون الإجابة عن العبارات عن طريق اختيار المستجيب بين إحدى خمس بدائل موجودة أمام كل عبارة، والتي تقيس واقع مشاركة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي، والمجالات الممكنة لعضو هيئة التدريس للمشاركة في منظمات القطاع غير الربحي، والمعوقات التي تقف دون تفعيل دوره حيال ذلك، وتتمثل هذه البدائل في ما يلي:(دائما/ كبيرة جداً) تأخذ خمس درجات، (غالبا/ كبيرة) تأخذ أربع درجات، (أحيانا/ متوسطة) تأخذ ثلاث درجات، (نادرا/ ضعيفة) تأخذ درجتين، (أبدا/ ضعيفة جدا) تأخذ درجة واحدة.

٧-أساليب المعالجة الإحصائية: تمّ استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، لتحليل البيانات وفقاً لمشكلة الدراسة وأسئلتها، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للتأكد من صدق الاستبانة.
- ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha للتأكد من ثبات الاستبانة.

- المتوسطات والانحرافات المعيارية، لقياس واقع مشاركة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي والمعوقات التي تقف دون تفعيل دوره حيال ذلك، والمجالات الممكنة لعضو هيئة التدريس للمشاركة في منظمات القطاع غير الربحي.

- اختبار (INDEPENDENT SAMPLES T-TEST) (t) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات العينة حول واقع مشاركة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي، والمجالات الممكنة في ذلك، والمعوقات التي تقف دون تفعيل دوره حيال ذلك، والتي تعزى لاختلاف متغيرات البحث.

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها:

فيما يلي نتائج الدراسة الميدانية التي أسفر عنها تحليل البيانات، ومناقشتها وتفسيرها، والوصول للاستنتاجات المتعلقة بموضوع الدراسة، وذلك على النحو التالي:

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة الميدانية ومناقشتها:

نص السؤال الأول للدراسة الميدانية على ما يلي: ما واقع مشاركة عضو هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران؟.

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي, ودرجة الموافقة، والترتيب، لكل فقرة من الفقرات المعبرة عن واقع مشاركة عضو هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران، وللواقع ككل، والجدول(٤) يوضح ذلك.

الجدول(٤) استجابات أعضاء هيئة التدريس حول واقع مشاركة عضو هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٥	أشارك في ورش العمل التخصصية في حال وجهت الدعوة لي	٣,٤٩	١,٤٩٤	كبيرة	١
٨	أبادر بعرض خدماتي وإمكانات مشاركتي للمنظمات غير الربحية في منطقة نجران	٢,٧٢	١,٣٧٢	متوسطة	٢

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٧	أقدم ندوات ومحاضرات تناسب أهداف منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران	٢,٥٢	١,٤٠٩	ضعيفة	٣
٣	أقدم الاستشارات اللازمة في مجال تخصصي للمنظمات غير الربحية في منطقة نجران	٢,٤٨	١,٣٦١	ضعيفة	٤
١٣	أحرص على استمرار التواصل بيني وبين منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران	٢,٤٦	١,٢٨٩	ضعيفة	٥
١١	أقدم دورات تدريبية لتطوير العاملين في منظمات القطاع غير الربحي في منطقة نجران	٢,٤٤	١,٤١٥	ضعيفة	٦
١٢	أبحث عن مستجدات البرامج في منظمات القطاع غير الربحي في منطقة نجران التي يمكن أن أشارك فيها	٢,٤٠	١,٢٩٢	ضعيفة	٧
٤	أقدم مقترحات للمنظمات الغير ربحية بمنطقة نجران بخصوص الفعاليات والبرامج	٢,٢٩	١,٣١٦	ضعيفة	٨
٩	أوجه بعض أبحاثي لخدمة منظمات القطاع غير الربحي في منطقة نجران	٢,٢٣	١,٣١١	ضعيفة	٩
٢	أشارك في برامج الفعاليات الموسمية للمنظمات غير الربحية بمنطقة نجران	٢,٢٠	١,٢٣٨	ضعيفة	١٠
١	أشارك في فرق العمل التنفيذية والتطوعية التابعة للمنظمات غير الربحية بمنطقة نجران	٢,١٩	١,٢٨٨	ضعيفة	١١
٦	أصمم برامج توعوية وتثقيفية تناسب منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران	٢,١٨	١,٣٨٦	ضعيفة	١٢
١٠	أشارك في عضويات مؤقتة لأعمال أو برامج غير دائمة في منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران	١,٩٣	١,١٦٥	ضعيفة	١٣
١٤	أشرف على بعض البرامج التي تقدمها بعض منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران	١,٨٨	١,٢٤٧	ضعيفة	١٤
المتوسط العام للمحور		٢,٣٨	١,٠٧	ضعيفة	-

يتضح من الجدول السابق مشاركة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران بدرجة ضعيفة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي

لاســـتجابات أفراد العينة على هذا المحور (٢,٣٨)، وهو يقع في مجال اســـتجابة(نادراً)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات المحور (١,٨٨)، و(٣,٤٩).

وحصـــلت فقرة واحدة على درجة موافقة كبيرة، وهي (أشـــارك في ورش العمل التخصـصـية في حال وجهت الدعوة لي)، بمتوسـط حسـابي (٣,٤٩)، كما حصـلت فقرة واحدة على درجة موافقة متوســـطة، وهي(أبادر بعرض خدماتي وإمكانات مشـــاركتي للمنظمات غير الربحية في منطقة نجران)، بمتوسـط حسـابي (٢,٧٢)، بينما حصـلت بقية الفقرات وعددها اثنا عشـــر فقرة على درجة موافقة ضـــعيفة، حيث تراوحت متوســـطاتها الحسابية بين (١,٨٨)، و(٢,٥٢)، وتمثل أبرزها في الفقرة (أقدم ندوات ومحاضرات تناسب أهداف منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران)، بمتوسـط حسـابي (٢,٥٢)، تليها الفقرة (أقدم الاسـتشـارات اللازمة في مجال تخصـصـي للمنظمات غير الربحية في منطقة نجران)، بمتوسـط حسـابي (٢,٤٨)، بينما تمثلت أقل جوانب مشـاركة أعضـاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران في الفقرة (أصـــمم برامج توعوية وتثقيفية تناســب منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران)، بمتوسـط حسـابي (٢,١٨)، تليها الفقرة (أشـارك في عضـويات مؤقتة لأعمال أو برامج غير دائمة في منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران)، بمتوســـط حســـابي (١,٩٣)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (أشـــرف على بعض البرامج التي تقدمها بعض منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران)، بمتوسط حسابي (١,٨٨).

وهذه النتائج توضـح ضـعف مشـاركة أعضـاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسـة العتيبي (٢٠٠٢) ودراسة كيلاني (٢٠٠٥) وتتوافق كذلك مع دراسة عبدالرزاق (٢٠١٣)؛ التي كشفت أن العديد من المبحوثين من أعضاء هيئة التدريس على الرغم من تشجيعهم للعمل الخيري، إلا أنهم لا يشـاركون فيه بشـكل ملحوظ؛ وعلى ذلك أكدت دراسـة الدخيل (٢٠١٤) أن

مشاركة عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم في خدمة المجتمع كانت دون المأمول؛ وهذه الفجوة بين الواقع والمتوقع تتوافق مع دراسة ROTH (٢٠١٦)؛ وكذلك دراسة بارشيد (٢٠١٧) أكدت على هذا الجانب؛ وقد يعود ذلك إلى عدد من العوامل من أهمها كثرة الضغوط المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وغياب ثقافة العمل التطوعي في مجال منظمات القطاع غير الربحي لدى عدد من أعضاء هيئة التدريس، وضعف الحوافز المقدمة للمشاركة في خدمة منظمات القطاع غير الربحي، وقلة التنسيق والتعاون بين الجامعة ومنظمات القطاع غير الربحي، ومحدودية وجود خطط وآليات واضحة لتفعيل قنوات التواصل بين أعضاء هيئة التدريس الجامعة ومنظمات القطاع غير الربحي.

الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الميدانية ومناقشتها:

نص السؤال الثاني للدراسة الميدانية على ما يلي: ما أهم المجالات المتاحة لعضو هيئة التدريس للمشاركة في منظمات القطاع غير الربحي من وجهة نظر خبراء العمل الخيري؟.

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي, ودرجة الموافقة، والترتيب، لكل فقرة من الفقرات المعبرة عن مجالات عضو هيئة التدريس في خدمة منظمات القطاع غير الربحي في منطقة نجران، وللمجالات ككل، والجدول(٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥) مجالات عضو هيئة التدريس في خدمة منظمات القطاع غير الربحي في منطقة نجران

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢٩	الاستشارات الفنية أو المهنية	٣,٥٩	١,١٤٥	كبيرة	١
٣٠	عمل أبحاث ودراسات ذات علاقة بتخصصي ومجال العمل في منظمات القطاع غير الربحي	٣,٥٦	١,٢٦٦	كبيرة	٢
٢٥	عضوية الجمعيات العمومية	٣,٤١	١,٢٦٣	كبيرة	٣
٣٢	تصميم البرامج أو المشاريع	٣,٢٦	١,٢٧٥	متوسطة	٤
٣١	تكوين أو قيادة فرق العمل التخصصية	٣,٢٥	١,٢٠٤	متوسطة	٥

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢٨	التخطيط ورسم الإستراتيجيات	٣,٢٤	١,٢٥٤	متوسطة	٦
٣٣	قياس الأداء وتقويمه في منظمات القطاع غير الربحي	٣,١٣	١,٣٣٩	متوسطة	٧
٢٦	عضوية مجالس الإدارة	٣,٠٣	١,٣٢٧	متوسطة	٨
٢٧	قيادة وإدارة العمل في منظمات القطاع غير الربحي	٢,٩٧	١,٣٧٦	متوسطة	٩
٣٤	العمل التنفيذي في الوحدات الإدارية داخل المنظمة	٢,٩٢	١,٢٥٨	متوسطة	١٠
	المتوسط العام	٣,٢٣	١,٠٢٩	متوسطة	-

يتضح من الجدول السابق موافقة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران على مجالات عضو هيئة التدريس في خدمة منظمات القطاع غير الربحي في منطقة نجران بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على هذا المحور (٣,٢٣)، وهو يقع في مجال استجابة(متوسطة)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات المحور (٢,٩٢)، و(٣,٥٩).

وحصلت ثلاث فقرات على درجة موافقة كبيرة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٤١)، و(٣,٥٩)، وتمثلت أكبر مجالات عضو هيئة التدريس في خدمة منظمات القطاع غير الربحي في منطقة نجران في (الاستشارات الفنية أو المهنية، وعمل أبحاث ودراسات ذات علاقة بتخصصي ومجال العمل في منظمات القطاع غير الربحي، وعضوية الجمعيات العمومية)، بمتوسطات حسابية على التوالي (٣,٥٩، ٣,٥٦، ٣,٤١). وحصلت سبع فقرات على درجة موافقة متوسطة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٩٢)، و(٣,٢٦)، وتمثل أبرزها في الفقرة (تصميم البرامج أو المشاريع)، بمتوسط حسابي (٣,٢٦)، يليها الفقرة (تكوين أو قيادة فرق العمل التخصصية)، بمتوسط حسابي (٣,٢٥)، وتمثل أقلها في الفقرة (العمل التنفيذي في الوحدات الإدارية داخل المنظمة)، بمتوسط حسابي (٢,٩٢).

وهذه النتائج تبين أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران يمكن لهم أن يؤدوا دوراً مهماً في تعزيز عمل المنظمات الخيرية غير الربحية بالمنطقة من خلال ما يقدمونه من مقترحات واستشارات مهنية وفنية، خصوصاً إن كان مجال عمل المنظمة الخيرية له ارتباط وثيق بتخصص عضو هيئة التدريس، حيث يمكن لهم الإسهام في تطوير عمل تلك المنظمات من خلال عمل أبحاث ودراسات متخصصة متعلقة بها، بما يؤدي إلى الرفع من مستوى الأداء، والحد من المعوقات والصعوبات التي يمكن أن تواجهها، وتفعيل دورها بصورة أكبر في خدمة المجتمع؛ وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة دندن (٢٠١٤) ودراسة سحمان (٢٠١٧) والتي أوضحت تعدد المجالات التي يمكن أن يقدمها عضو هيئة التدريس لخدمة منظمات المجتمع؛ وبالتالي اختلفت هذه النتائج مع دراسة حرب (٢٠١٦) في حصر المجالات الممكنة في ثلاث مجالات؛ ومن جهة أخرى تلمح هذه النتائج إلى حرص عضو هيئة التدريس على تقديم الخدمة لمنظمات المجتمع في أكثر من جانب وهذا يتفق ودراسة عبدالرزاق (٢٠١٣)، وهذا سينعكس بلا شك على التنسيق بين الجامعات ومنظمات القطاع غير الربحي وتعطي مجالاً أوسع للشراكة بين الطرفين.

الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة الميدانية ومناقشتها:

نص السؤال الثالث للدراسة الميدانية على ما يلي: ما المعوقات التي تعيق عضو هيئة التدريس بجامعة نجران عن تفعيل دوره في خدمة منظمات القطاع غير الربحي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، ودرجة الموافقة، والترتيب، لكل فقرة من الفقرات المعبرة عن المعوقات التي تقف دون تفعيل دور عضو هيئة التدريس بجامعة نجران لخدمة منظمات القطاع غير الربحي بالمنطقة، وللمعوقات ككل، والجدول(٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦) معوقات تفعيل دور عضو هيئة التدريس بجامعة نجران لخدمة منظمات القطاع غير الربحي بالمنطقة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٨	كثرة الأعمال الإدارية	٤,١٥	.٩٠٣	كبيرة	١
١٧	كثرة العبء التدريسي	٤,٠٦	.٩١٤	كبيرة	٢
٢٢	ضعف المحفزات من الجامعة للمشاركة في خدمة منظمات القطاع غير الربحي في منطقة نجران	٣,٩٨	١,٠٩٥	كبيرة	٣
٢١	عدم وضوح قنوات الاتصال بيني وبين منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران	٣,٨٦	١,١٣٣	كبيرة	٤
١٩	عدم مناسبة وقتي مع وقت تنفيذ البرامج	٣,٧٥	.٩٨٦	كبيرة	٥
١٦	قلة معرفتي بمجالات احتياج منظمات القطاع غير الربحي في منطقة نجران	٣,٥١	١,٢٣٦	كبيرة	٦
١٥	قلة وضوح خطة الخدمة المجتمعية بالكلية	٣,٢٦	١,٣١٢	متوسطة	٧
٢٠	عدم مناسبة تخصصي لتخصص منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران	٢,٧٨	١,٣٥٩	متوسطة	٨
٢٤	تعقيد الإجراءات الإدارية في بعض منظمات القطاع غير الربحي	٢,٧٧	١,٢٨٢	متوسطة	٩
٢٣	وجود تجارب سلبية سابقة مع منظمات غير ربحية	١,٨٢	١,٠٣١	ضعيفة	١٠
المتوسط العام		٣,٤١	.٥٢٠٤١	كبيرة	–

يتضح من الجدول السابق وجود معوقات تفعيل دور عضو هيئة التدريس بجامعة نجران لخدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران بدرجة كبيرة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على هذا المحور (٣,٤١)، وهو يقع في مجال استجابة (كبيرة)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات المحور (١,٨٢)، و(٤,١٥).

وحصلت ست فقرات على درجة موافقة كبيرة؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٥١)، و(٤,١٥)، وتمثلت أكبر معوقات تفعيل دور عضو هيئة التدريس بجامعة

نجران لخدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران في (كثرة الأعمال الإدارية، وكثرة العبء التدريسي، وضعف المحفزات من الجامعة للمشاركة في خدمة منظمات القطاع غير الربحي في منطقة نجران، وعدم وضوح قنوات الاتصال بيني وبين منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران، وعدم مناسبة وقتي مع وقت تنفيذ البرامج)، بمتوسطات حسابية على التوالي (٤,١٥، ٤,٠٦، ٣,٩٨، ٣,٨٦، ٣,٧٥). وحصلت ثلاث فقرات على درجة موافقة متوسطة؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٧٧)، و(٣,٢٦)، وتمثل أبرزها في الفقرة (قلة وضوح خطة الخدمة المجتمعية بالكلية)، بمتوسط حسابي (٣,٢٦)، وتمثل أقلها في الفقرة (تعقيد الإجراءات الإدارية في بعض منظمات القطاع غير الربحي)، بمتوسط حسابي (٢,٧٧)، بينما حصلت فقرة واحدة على درجة موافقة ضعيفة ممثلة أقل معوقات تفعيل دور عضو هيئة التدريس بجامعة نجران لخدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران وهي (وجود تجارب سلبية سابقة مع منظمات غير ربحية)، بمتوسط حسابي (١,٨٢).

واتفقت النتائج مع دراسة كل عبدالرزاق(٢٠١٣)، ودراسة الدخيل(٢٠١٤) التي كشفت وجود عدد من المعوقات التي تحول دون تفعيل دور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع والعمل التطوعي بشكل عام، وتحد من مشاركتهم في المنظمات غير الربحية بشكل خاص، وكذلك اتفقت هذه النتيجة ودراسة حرب (٢٠١٦) والتي أكدت وجود عددٍ من المعوقات تضعف من دور عضو هيئة التدريس المجتمعي؛ ويعزو الباحث هذه النتائج إلى ما يتطلبه العمل والمشاركة في منظمات القطاع غير الربحي من جهد ووقت في عملية التخطيط للأنشطة والبرامج التي تقدمها تلك المنظمات للمستفيدين منها، والمشاركة في تنفيذها، ومتابعة سير العمل بها، وتقديم التوجيهات اللازمة لتحسين العمل بها وتطويره، وتقديم الدعم المادي والمعنوي لتلك المنظمات. وقد يجد العديد من أعضاء هيئة التدريس صعوبة التوفيق بين إنجاز أعمالهم الإدارية والأكاديمية، والبحثية، مع متطلبات العمل بتلك المنظمات، حيث إن كثرة المهام الموكلة إليهم قد تسلط عليهم ضغوطاً مهنية متزايدة يمكن

أن تحد من جودة أدائهم التدريسي الذي يعد الوظيفة الأساسية لعدد منهم، ومن جهة أخرى فقد تتعارض أعمال منظمات القطاع غير الربحي بالمنطقة مع أوقات عمل أعضاء هيئة التدريس، مما يزيد من صعوبة مشاركتهم فيها؛ كما يفسر الباحث وجود عبارة ضعف المحفزات من الجامعة للمشاركة في خدمة منظمات القطاع غير الربحي في منطقة نجران كأحد المعوقات إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالحوافز المادية والمعنوية نظير مشاركتهم في تلك المنظمات، كما أن قلة عناية الجامعة بتحفيز مشاركة أعضاء هيئة التدريس بها في تلك منظمات القطاع غير الربحي قد يرجع إلى غياب إستراتيجية واضحة لتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس بها في خدمة المجتمع من خلال العمل والمشاركة في المنظمات الخيرية غير الربحية وهذا يتفق ودراسة ROTH (٢٠١٦)، وهذا الأمر من شأنه أن يكون عاملاً من العوامل التي تعيق تفعيل قنوات الاتصال بين تلك المنظمات وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة الميدانية ومناقشتها:

نص السؤال الرابع للدراسة الميدانية من أسئلة الدراسة على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ a٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع مشاركة عضو هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران، ومجالات المشاركة، والمعوقات التي تحول دون تفعيل دور عضو هيئة التدريس في هذا الجانب، والتي تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخدام اختبار (t) (INDEPENDENT SAMPLES T-TEST) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع مشاركة عضو هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران، حول واقع مشاركة عضو هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران، ومجالات المشاركة، والمعوقات التي تحول دون تفعيل دور

عضـــو هيئة التدريس في هذا الجانب، والتي تعزى لاختلاف التخصـــص، والجنس، والنتائج كما يلي:

جدول (٧) نتائج اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في كل محور من محاور الدراسة تعزى لاختلاف التخصص

المحور	مستويات المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
الواقع	نظري	٢,٣٢	١,٠٢	١,٠٤٧	١٠٤	.٢٩٨
	عملي	٢,٥٦	١,١٩			
المجالات	نظري	٣,٣٤	٠,٥٢	١,٦٩٢	١٠٤	.٠٩٤
	عملي	٣,٥٢	٠,٥١			
المعوقات	نظري	٣,١٣	٠,٩٧	١,٦٤٤	١٠٤	.١٠٣
	عملي	٣,٥٠	١,١٤			

اتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤٠,٠٥a) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع مشاركة عضو هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران، ومجالات المشـــاركة، والمعوقات التي تحول دون تفعيل دور عضـــو هيئة التدريس في هذا الجانب، تعزى لاختلاف التخصـــص، حيث جاءت قيم احتمال المعنوية المصـــاحبة لقيمة (ت) أكبر من مســـتوى المعنوية (≤ ٠,٠٥a).

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في كل محور من محاور الدراسة تعزى لاختلاف الجنس

المحور	مستويات المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
الواقع	ذكر	٢,٤١	١,٠٨	.٢٤٧	١٠٤	.٨٠٥
	أنثى	٢,٣٥	١,٠٦			
المجالات	ذكر	٣,٢٤	١,٠١	.٠٥٢	١٠٤	.٩٥٩

المحور	مستويات المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
	أنثى	٣,٢٣	١,٠٨			
المعوقات	ذكر	٣,٤١	٠,٤٦	.٢٩٣	١٠٤	.٧٧٠
	أنثى	٣,٣٨	٠,٦١			

اتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤a٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع مشاركة عضو هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران، ومجالات المشـــاركة، والمعوقات التي تحول دون تفعيل دور عضــو هيئة التدريس في هذا الجانب، تعزى لاختلاف الجنس؛ حيث جاءت قيم احتمال المعنوية المصـاحبة لقيمة (ت) أكبر من مسـتوى المعنوية (≤a٠,٠٥).

كما تمّ استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع مشاركة عضو هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران، حول واقع مشـــاركة عضـــو هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران، ومجالات المشاركة، والمعوقات التي تحول دون تفعيل دور عضو هيئة التدريس في هذا الجانب، والتي تعزى لاختلاف الدرجة العلمية، والنتائج كما يلي:

جدول(٩) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في كل محور من محاور الدراسة تعزى لمتغير الدرجة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	قيمة احتمال المعنوية
الواقع	بين المجموعات	٨,٠١٦	٣	٢,٦٧٢	٢,٤٢٨	.٠٧٠
	داخل المجموعات	١١٢,٢٤٧	١٠٢	١,١٠٠		
	الإجمالي	١٢٠,٢٦٣	١٠٥			

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	قيمة احتمال المعنوية
المجالات	بين المجموعات	.٦٠٥	٣	.٢٠٢	.٧٤٠	.٥٣١
	داخل المجموعات	٢٧,٨٣١	١٠٢	.٢٧٣		
	الإجمالي	٢٨,٤٣٧	١٠٥			
المعوقات	بين المجموعات	٤,٩٠٨	٣	١,٦٣٦	١,٥٦٩	.٢٠٢
	داخل المجموعات	١٠٦,٣٧٥	١٠٢	١,٠٤٣		
	الإجمالي	١١١,٢٨٤	١٠٥			

اتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤٠,٠٥a) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع مشاركة عضو هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران، ومجالات المشـــاركة، والمعوقات التي تحول دون تفعيل دور عضـو هيئة التدريس في هذا الجانب، تعزى لاختلاف الدرجة العلمية، حيث جاءت قيم احتمال المعنوية المصـاحبة لقيمة (ف) أكبر من مسـتوى المعنوية (≤ ٠,٠٥a).

ويمكن تفسـير ما أسـفرت عنه النتائج السـابقة في ضـوء كون أعضـاء هيئة التدريس بمختلف تخصـصـاتهم العلمية أو درجاتهم العلمية، وسـواء كانوا ذكوراً أم إناثاً، يتّسـمون بمحدودية المشـاركة في منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران، والذي يرجع إلى عدد من المعوقات التي تحول دون تفعيل دورهم في هذا المجال؛ ومن ذلك ما يواجهونه من ضـغوط مهنية وأعباء تدريسية وقلة مناسبة أوقات تنفيذ برامج وأنشطة منظمات القطاع غير الربحي بالنسبة إليهم، وعدم وضوح آلية التواصل بينهم وبين تلك المنظمات إلى جانب قلة الحوافز المقدمة لهم من قبل الجامعة لتفعيل دورهم في هذا المجال خدمة للمجتمع، كما أنهم يدركون أهمية العمل في منظمات القطاع غير الربحي وتنوع مجالاتها، بالنظر إلى وعيهم بما تقوم به من أدوار بالغة الأهمية في خدمة المجتمع، وتلبية احتياجاته، والإسـهام في حل مشـكلاته، وإن

كان تفاعلهم في المشـــاركة في تلك المنظمات وتفعيل دورهم في هذا المجال ما يزال يتســـم بالضعف، ودون المأمول.

ملخص النتائج والتوصيات:

أولاً–عرض ملخص النتائج:

كشفت الدراسة في جانبها الميداني عن النتائج التالية:

١. مشاركة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران بدرجة ضعيفة، بمتوسط حسابي (٢,٣٨).

٢. تمثلت أبرز جوانب مشاركة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران في مشاركتهم في ورش العمل التخصصية في حال وجهت لهم الدعوة، بينما تمثلت أقل الجوانب في الإشراف على بعض البرامج التي تقدمها بعض منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران.

٣. تمثلت أكبر مجالات عضـــو هيئة التدريس في خدمة منظمات القطاع غير الربحي في منطقة نجران في الاستشارات الفنية أو المهنية، وعمل أبحاث ودراسات ذات علاقة بتخصـــصـــي ومجال العمل في منظمات القطاع غير الربحي، وعضـــوية الجمعيات العمومية، وتمثلت أقل المجالات في العمل التنفيذي في الوحدات الإدارية داخل المنظمة.

٤. وجود معوقات تفعيل دور عضـــو هيئة التدريس بجامعة نجران لخدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي(٣,٤١).

٥. تمثلت أكبر معوقات تفعيل دور عضـــو هيئة التدريس بجامعة نجران لخدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران؛ في كثرة الأعمال الإدارية، وكثرة العبء التدريسي، وضعف المحفزات من الجامعة للمشاركة في خدمة منظمات القطاع

غير الربحي في منطقة نجران، وعدم وضوح قنوات الاتصال بينهم وبين منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران، وعدم مناسبة أوقاتهم مع وقت تنفيذ البرامج. بينما تمثلت أقل المعوقات في وجود تجارب سلبية سابقة مع منظمات غير ربحية.

٦. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع مشاركة عضو هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران، ومجالات المشاركة، والمعوقات التي تحول دون تفعيل دور عضو هيئة التدريس في هذا الجانب، تعزى لاختلاف التخصص، والجنس، والدرجة العلمية.

٧. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع مشاركة عضو هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران، تعزى لاختلاف درجة المساهمة في تأسيس منظمات القطاع غير الربحي، والمشاركة في عضويتها، والعضوية في تلك المنظمات، والعمل في الإدارة التنفيذية، وكانت الفروق في صالح أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم مساهمات، أو مشاركات، أو عضوية، أو العاملون في الإدارة التنفيذية بتلك منظمات القطاع غير الربحي.

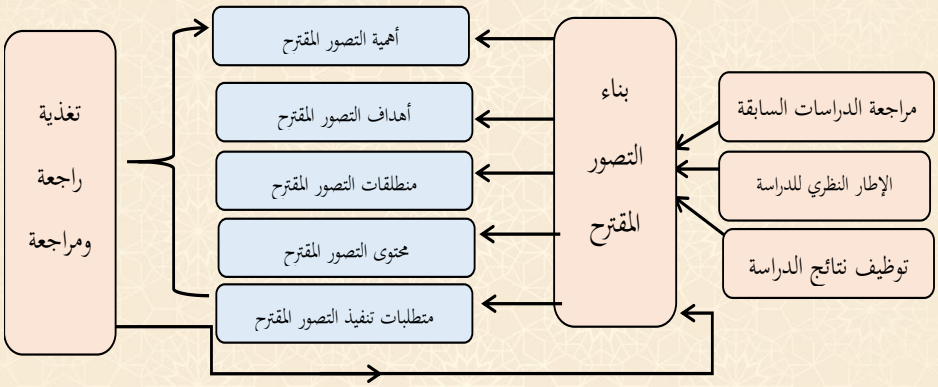
٨. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المعوقات التي تحول دون تفعيل دور عضو هيئة التدريس في منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران، تعزى لاختلاف المشاركة في عضوية منظمات القطاع غير الربحي، والعضوية في تلك المنظمات، وكانت الفروق في صالح أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم مشاركات، أو عضوية بتلك منظمات القطاع غير الربحي.

التصور المقترح

لتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي

يمثل التصور المقترح رؤية استشرافية من الباحث لتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي، ويعتبر هذا التصور بمثابة رؤية طموحة تمكّن الجامعات بإذن الله من تطوير جهودها القائمة في هذا الجانب؛ ويأتي هذا التصور للإجابة على سؤال الدراسة الرئيس وهو: ما التصور المقترح لتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي؟.

وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بإعداد تصور مقترح في ضوء نتائج الدراسة الحالية، وفي ضوء عددٍ من المحددات، وقد مرّ بناء هذا التصور بعدد من الخطوات، وتكوّن من عددٍ من العناصر يمكن إجمالها كما في (الشكل ٣).



شكل (٤): مراحل وعناصر بناء التصور المقترح

ويظهر في الشكل رقم (٤) أهم خطوات بناء التصور المقترح وهي كما يأتي:

١-مراجعة الدراسات السابقة.

٢-مراجعة الإطار النظري.

٣-مراجعة نتائج الدراسة الميدانية.

٤-تم بناء التصور المقترح وفق المكونات.

وأصبحت عناصر بناء التصور المقترح خمسة عناصر أساسية وكانت على النحو الآتي:

- أهمية التصور المقترح.
- أهداف التصور المقترح.
- منطلقات التصور المقترح.
- محتوى التصور المقترح.
- متطلبات تنفيذ التصور المقترح.

أهمية التصور المقترح:

تكمن أهمية التصـور المقترح في العديد من الجوانب المتعلقة بتفعيل دور أعضـاء هيئة التدريس في جامعة نجران في خدمة القطاع غير الربحي على وجه الخصـوص، وما يحيط بها من بيئات مجتمعية أو تعليمية أو تنظيمية؛ غير أن من المؤكد أن هذا التصـور تظهر بعض ملامح أهميته في الجوانب الآتية:

١-يقدّم دليلاً عملياً للجامعات السـعودية في تفعيل دور أعضـاء هيئة التدريس في خدمة القطاع غير الربحي.

٢-يأتي هذا التصور المقترح استجابة لتوصيات مؤتمر دور الجامعات السعودية في ظل رؤية ٢٠٣٠ المنعقد في جامعة القصيم (١٤٣٨هـ) والذي أوصى بضرورة تفعيل هذا الدور المجتمعي لأعضاء هيئة التدريس لتتواكب خدمة الجامعة للمجتمع وتطلعات الرؤية ٢٠٣٠.

٣-يسـعى التصـور المقترح لسـد الفجوة بين الجامعات ومنظمات القطاع غير الربحي؛ فقد أكدت العديد من الدراسـات ومنها دراسـة Christiane Rot (٢٠١٦) وجود هذه الفجوة، وأكدت الدراسة أن هذه الفجوة تركزت في جانبي الشراكة وتقديم الخدمة.

٤-يأتي بناء على نتائج العديد من الدراسات العلمية ومنها دراسة بني خلف (٢٠١٧) ودراسة بارشيد (٢٠١٧) والخصاونة (٢٠٢٠).

أهداف التصور المقترح:

يكمن الهدف الرئيس للتصور المقترح في تقديم تصور علمي يسهم في تحقيق فاعلية أكبر دور أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران في خدمة القطاع غير الربحي؛ وكذلك يسعى تقديم تصور مقترح يساعد على تفعيل دور عضو هيئة التدريس في خدمة منظمات القطاع غير الربحي، وتجويد برامج الخدمة المجتمعية من خلال التوسع في خدمة منظمات القطاع غير الربحي، وتزويد الجامعات السعودية بتصورٍ تنفيذي مقترح لتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في خدمة منظمات القطاع غير الربحي.

منطلقات التصور المقترح:

التصور المقترح للدراسة في تحديد إطاره العام؛ وعند بناء مكوناته وعناصره ينطلق من خلال عددٍ من المنطلقات يمكن إجمالها فيما يأتي:

أولاً: منطلقات علميّة وتتمثل فيما يأتي:

١-غاية التربية الإسلامية في مجال تعزيز قيمة العمل الخيري في القطاع غير الربحي، وضرورة تفاعل عضو هيئة التدريس مع مشكلات مجتمعه، وتقديم المبادرات المجتمعية في هذا الجانب.

٢-توجيهات القيادة الرشيدة في المملكة العربية السعودية بالاهتمام بمنظمات القطاع غير الربحي، واستهدافه في رؤية ٢٠٣٠.

٣- الإطار النظري للدراسة.

٤-نتائج الدراسة الميدانية من خلال إجابتها على تساؤلات الدراسة والتي تم توظيف نتائجها عند بناء هذا التصور المقترح

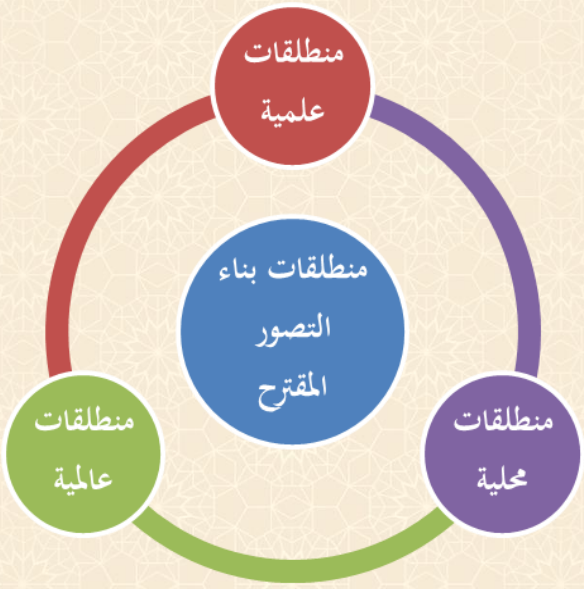
ثانياً: منطلقات عالمية وتتمثل فيما يأتي:

١-التقدم العلمي والمعرفي في مجال خدمة الجامعات للقطاع غير الربحي وتعزيز عمل منظماته في المجتمعات.

٢-الاتجاهات الحديثة في أدوار التعليم الجامعي، والتنافس العالمي بين الجامعات في التصنيفات العالمية؛ وكون الخدمة المجتمعية أحد معايير التصنيفات العالمية.

ثالثاً: منطلقات محليّة وتتمثل في:

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، والخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (مشروع آفاق ١٤٥٠هـ).



شكل(٥): أهم المنطلقات في بناء التصور المقترح

مراحل تطبيق التصور المقترح:

التصـور المقترح لتفعيل دور عضـو هيئة التدريس في جامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي يجب أن يمرّ بعدد من المراحل الهامة في سـبيل السـعي نحو تطبيقه على نحو أكمل؛ ومن أهم هذه المراحل ما يأتي:

أولاً: مرحلة الاستعداد:

تكمن أهمية هذه الخطوة في إعطائها الفرصة للقيادات في الجامعات السعودية لتحديد رؤيتها فيما يتعلق بالتصور المقترح، وإمكانية الاستفادة منه ويمكن أن يتم ذلك وفقاً لما يأتي:

- يتم عرض التصور المقترح من قبل وكلاء الجامعات للشؤون التعليمية وكذلك التطوير والجودة على الجهات المساندة المسؤولة عن تنفيذ التصور كل بحسب اختصاصه؛ بحسب؛ وذلك من أجل التعرف على مدى إحساسهم بالحاجة إليه ولمناقشة التصور المقترح وإمكانية تطبيقه.
- وفي ضوء رؤية المسؤولين وعمادة خدمة المجتمع ومديري الإدارات ورؤساء الأقسام تعد خطة تنفيذية مع مراعاة ما يأتي:

□ أن هذه الدراسة كشفت عن واقع مشاركة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي؛ وأن نتيجة الدراسة أوضحت ضعف هذا الجانب.

□ حصرت الدراسة المجالات التي يمكن لعضو هيئة التدريس المشاركة فيها في خدمة هذا القطاع غير الربحي.

□ أوضحت الدراسة أبرز معوقات تفعيل دور عضو هيئة التدريس في خدمة منظمات القطاع غير الربحي.

- ثم يتم بعد ذلك يتم عرض تطبيق التصـور المقترح على القيادة العليا في الجامعات لأخذ الإذن والدعم المادي والمعنوي لتطبيقه، فقد تحتاج إجراءات تطبيق التصور المقترح إلى

إحداث إدارات في الهيكل التنظيمي؛ كما أنه يحتاج إلى توفير كوادر بشرية إضافية وإنشاء مراكز ومقارّ وهذا يحتاج إلى موافقة القيادات العليا في الجامعات.

- بعد موافقة القيادات العليا في الجامعات يتطلب التطبيق تهيئة الكوادر البشرية التي لها صلة بالتطبيق من خلال البرامج التدريبية، والورش واللقاءات المختلفة لشرح التصور وأهدافه والحاجة إليه والمزايا التي يمكن أن تتحقق من تطبيقه.
- اعتماد إستراتيجية موحدة للكليات للمشاركة في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بالمنطقة.
- وضع معايير واضحة يلزم اتباعها لتنفيذ التصور المقترح في مجال المشاركة وتقديم الخدمة لمنظمات القطاع غير الربحي في مستويات التنفيذ المتعددة للتصور.
- اعتماد مشاركة الجهات المعنية بالقطاع غير الربحي مع الجهات ذات العلاقة في الجامعة.
- تحديد شركاء التنفيذ سواء من داخل الجامعة أو خارجها.

مرحلة التنفيذ:

ويقصد بها البدء الفعلي في تنفيذ وتطبيق التصور المقترح في صورتها النهائية التي تمت في المرحلة الأولى وهي مرحلة الاستعداد، وفي هذه الخطوة تقدم العمادات والأقسام ذات الاختصاص في التصور المقترح مجموعة من الأنشطة والإجراءات والممارسات لتنفيذ التصور المقترح ويكون ذلك وفقاً لطبيعة وظروف كل جهة.

مع ملاحظة أن عملية تنفيذ التصور المقترح هذا الجانب عملية متداخلة ومستمرة وتحتاج إلى وقت لاكتمالها وليست مجرد خطوات محددة وإنما تمثل عملاً إجرائياً مشتركاً.

ثالثاً: المتابعة والتقويم:

تعتبر هذه الخطوة ركناً أساسياً في تحقيق الكثير من الأهداف التي يسعى إليها التصور المقترح، حيث أن كل خطوة من خطوات التطبيق السابقة تتطلب نوعاً من المراجعة المستمرة

التي يمكن من خلالها التأكد من أن عملية التطبيق تتماشى مع ما خطط لها وبالتالي يمكن تصحيح الأخطاء أولاً بأول، ومن الخطوات التنفيذية في هذا الجانب:

- إقرار معايير واضحة لعملية التقويم.
- متابعة الخطط التنفيذية.
- رفع تقارير مستمرة.
- التعديل لأبعاد التصور المقترح في خطواتها التنفيذية في ضوء نتائج التقويم.

محتوى التصور المقترح:

يتكون التصور المقترح لتفعيل دور عضو هيئة التدريس في جامعة نجران في خدمة منظمات القطاع غير الربحي من خلال ثلاثة جوانب رئيسة تحقق بمجموعها أهداف هذا التصور المقترح.

ويمكن حصر التصور المقترح في إطار الدراسة في ثلاثة جوانب أساسية:

أولاً: محتوى التصور المقترح لدور قيادة الجامعة والوكالات والعمادات ذات الاختصاص.

ثانياً: محتوى التصور المقترح لدور الكليات وعماداتها وأقسامها.

ثالثاً: محتوى التصور المقترح لدور عضو هيئة التدريس.

ويمكن بيان الأدوار المحددة في كل مجال على النحو الآتي:

- قيادة الجامعة والعمادات ذات الاختصاص:
  - تشكيل لجنة دائمة للشراكات المجتمعية.
  - إقرار واعتماد وتحفيز الشراكات مع المنظمات غير الربحية.
  - تمكين مقرات الجامعة لخدمة البرامج المشتركة مع المنظمات غير الربحية.
  - اعتماد نقاط تقييم في اختيار القيادات للمناصب القيادية.

عمادة خدمة المجتمع:

- تحديد المنظمات غير الربحية التي يمكن التعاون منها وفقا للاختصـــاص والتنوع بينها وبين الكليات ذات الاختصاصات المتنوعة.
- التنسيق مع منظمات القطاع غير الربحي في مجالات الشراكة.
- تحديد من مجالات المشـاركة من قبل أعضـاء هيئة التدريس وقد حددت الدراسـة الحالية عدداً من المجالات الممكن أن يشارك بها عضو هيئة التدريس.
- وضع قائمة سنوية أو فصلية بمجالات المشاركة وفق احتياج منظمات القطاع غير الربحي.
- تحديد المشـاركات من خلال عرضـها على أعضـاء هيئة التدريس لاختيار المناسـب وفق القدرة والتخصص.
- تنسيق وتيسير إجراءات المشاركة وفق الخطط التنفيذية.
- تحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في خدمة المنظمات غير الربحية.

العلاقات العامة والإعلام الجامعي:

- إبراز دور الجامعة ومجالات المشاركة الممكنة في خدمة المنظمات غير الربحية.
- بث الوعي بأهمية المشاركة في خدمة المنظمات غير الربحية.
- تسـويق خدمات أو قدرات أعضـاء هيئة التدريس وفق تخصـصـات المنظمات غير الربحية.
- تغطية المشاركة لأعضاء هيئة التدريس وإبرازها إعلامياً.

• عمادات الكليات:

- تحفيز الأعضاء للمشاركة في خدمة المنظمات غير الربحية.
- بيان أهمية المشاركة وأنها خدمة دينية ووطنية.

- تعزيز المشاركة من خلال ما يوضح للأعضاء أنها ضمن أهم مستهدفات رؤية ٢٠٣٠ .
- تعزيز العلاقة مع المنظمات غير الربحية ذات التخصص المشترك مع تخصصات الكلية.
- تسهيل إجراءات المشاركة لأعضاء هيئة التدريس في هذا المجال.
- التنسيق المستمر مع عمادة خدمة المجتمع في الخطط التنفيذية للمشاركة.

• أعضاء هيئة التدريس:

- إدراك أهمية تقديم الخدمة المجتمعية لمنظمات القطاع غير الربحي.
- الإسهام البحثي من خلال التخصص في معالجة ما يتصل بقضايا واهتمامات ومشكلات منظمات القطاع غير الربحي.
- التعرف على منظمات القطاع غير الربحي ومجال اختصاصها الفني والمكاني.
- التعرف على أهم المجالات التي تحتاجها منظمات القطاع غير الربحي من خلال جهات الاختصاص في الكليات.
- عرض الخدمات الممكن تقديمها على عمادة خدمة المجتمع من أجل تيسير إجراءات المشاركة.
- الإسهام في تأسيس جمعيات تعنى بذات التخصص للعضو أو الانضمام لعضوية جمعيات ذات اهتمام بتخصص العضو وفق اللوائح المنظمة لذلك.

ولضمان نجاح هذه المقترحات فإن هناك عدداً من الأمور يلزم مراعاتها لضمان نجاحها ومن أهمها؛ الأخذ بعين الاعتبار أن المجالات الممكنة للمشاركة في خدمة منظمات القطاع غير الربحي بحسب نتائج الدراسة لم تقتصر على مجال الدراسات والبحث العلمي فحسب؛ بل توسعت حسب وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس –عينة الدراسة–لتشمل مجال التأسيس والعضويات والاستشارات والإشراف والتنفيذ والتقييم وغيرها.

وكذلك نمذجة العمل بإبراز التجارب الناجحة في هذا المجال وإبراز الممارسات التي ستتم في هذا الجانب لتكون محفزاً لبقية أعضاء هيئة التدريس، والعمل الاحترافي في تقديم المنتجات سواء كانت استشارات أو تدريباً أو تنفيذاً وقيادة أو غيرها، ووضع معايير للمشاركة تضمن التحفيز والجودة في المخرجات، بالإضافة للاستفادة من خبرات الجامعات في هذا الجانب.

ولأن مجال التدريب كان أكثر المجالات الممكنة لعضو هيئة التدريس أن يقدم من خلاله خدمة لمنظمات القطاع غير الربحي؛ فيجب أن تخرج هذه الدورات عن النمط التقليدي، وأن تواكب مستجدات نظريات التدريب الحديثة، وما يناسب في هذه المرحلة الدراسية؛ فليس المهم تقديم الدورة التدريبية فحسب؛ وإنما المهم تعميق الأثر التدريبي؛ وأن تكون الدورات التدريبية محددة بطريقة علمية ومنهجية؛ ويمكن اقتراح الآلية الآتية:

- تحدد الاحتياج الفعلي لمنظمات القطاع غير الربحي.
- تشخيص الاحتياج ومدى تغطيته في دورة أو أكثر؛ وفي موضوع أو أكثر.
- البناء العلمي للحقائب التدريبية.
- تصنيف المستفيدين إلى مجموعات حسب الاحتياج.
- اختيار المدرب المناسب.
- أن يصاحب كل دورة تدريبية مهمة أدائية يقوم المستفيد بتنفيذها ويقومها المدرب.
- يجب أن ترتبط المهام الأدائية بالدورة التدريبية وأهدافها.
- التنوع في قوالب التنفيذ بحسب طبيعة الدورة التدريبية وإمكانيات المستفيد وقدراته والوقت المتاح.

متطلبات تنفيذ التصور المقترح:

من أجل تنفيذ التصـــور المقترح على أكمل وجه، فإن هناك عدداً من المتطلبات التي يستلزم توفيرها على نحو جيدٍ من أجل ضمان تنفيذ التصور المقترح على أكمل وجه، ومن أهم تلك المتطلبات ما يأتي:

- قناعة المســؤولين ومتخذي القرار بأهمية هذا الجانب، ومدى إســهامه في تحقيق جوانب رؤية ٢٠٣٠.
- أن تتبنى جميع الكليات في الجامعة إقرار وحدات للخدمة المجتمعية وعدم الاكتفاء بلجان مؤقتة فقط.
- وضع خطة تنفيذية تشمل أبعاد التصور المقترح، وتتضمن الأهداف والأنشطة والعمليات الإدارية، وتحديد المهام والأعمال، والجهات المنفذة والموازنات البشرية والمالية.
- تكوين فرق عمل ولجان متخصصة لتنفيذ أبعاد التصور المقترح كلٌ فيما يخصه على اختلاف جهات التنفيذ بحسب كل بعدٍ من أبعاد التصور المقترح.
- تكوين جهاز إداري لتنفيذ أبعاد التصور المقترح ويتم تهيئته ليتكون من فريق إداري وإشرافي مؤهل.
- تمكين عضو هيئة التدريس من عددٍ من المهارات الأساسية التي تمكنه من القيام بخدمة منظمات القطاع غير الربحي.
- اعتماد موازنات مالية لتنفيذ البرامج والمقترحات في أبعاد التصور المقترح.
- عقد الشراكات مع الجهات التخصصية ذات الخبرة من المراكز التدريبية والمراكز الوسيطة والاستشارية ذات الخبرة الواسعة في هذا المجال.

التوصيات

يوصي الباحث في ضوء ما توصل إليه من نتائج بما يلي:

- عقد تحالفات وشـــراكات مع الجهات الداعمة مالياً والجهات المانحة المعتمدة في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية من أجل تنفيذ بعض برامج التصور المقترح.
- إقامة الندوات والمؤتمرات التي تعنى ببيان أهمية منظمات القطاع غير الربحي في منطقة نجران والحاجة إليها، وأهمية الدور الذي يمكن أن يقوم به أعضـــاء هيئة التدريس من خلال المشاركة فيها.
- أن تتبنى الأقسام التربوية في الجامعات السعودية خرائط بحثية لمعالجة المشكلات التي تحاول منظمات القطاع غير الربحي معالجتها في المجتمع.
- تقديم الجامعة للحوافز المناســبة لأعضـــاء هيئة التدريس للمشـــاركة في خدمة منظمات القطاع غير الربحي في منطقة نجران.
- إيجاد قنوات الاتصال بين أعضاء هيئة التدريس وبين منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة نجران.
- تخطيط منظمات القطاع غير الربحي لبرامجها وأنشطتها بشكل جيد على نحو يمكن من تنفيذها في أوقات تتناسب مع أوقات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- القيام بدراسات وأبحاث تعنى بدراسة مجالات احتياج منظمات القطاع غير الربحي في منطقة نجران.

المقترحات

يقترح الباحث دراسة مماثلة لغيرها من الجامعات والمناطق؛ وكذلك دراسة حول رؤية وطنية لتفعيل الدور التربوي بين المنظمات في القطاع غير الربحي والجامعات.

المراجع

بارشـيد، عبدالله محمد (٢٠١٧). دور الجامعات السـعودية في خدمة القطاع الخيري من وجهة نظر منسوبيها. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. مجلد ٦. عدد١٢، ٩٦-١١٠.

بني خلف، هشـام (٢٠١٨). دور جامعة نجران في خدمة المجتمع المحلي. مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة عمار ثليجي الأغواط. مجلد٧. عدد ١٦٧،٣١-١٨٥

بوج, إي جريدي، وهول, كيمبرلي بنجهام (٢٠١٨). الجودة والمسـؤولية في التعليم العالي تحسـين السياسة وتطوير الأداء. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم. وحدة الترجمة.

جامعة القصيم (١٤٣٨هـ). مؤتمر دور الجامعات السعودية في ظل رؤية ٢٠٣٠.القصيم.

الحراحشـة،محمد عبود(٢٠٠٤). درجة ممارسـة عضـو هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لدوره الوظيفي لخدمة المجتمع. أسيوط: مجلة كلية التربية بأسيوط.مجلد٢٠.عدد٢. ٢٢٣-٢٦٤.

حرب، سـحر محمد وآخرون (٢٠١٦م). رؤية مقترحة لتطوير الدور المجتمعي لعضـو هيئة التدريس الجامعي الفلسـطيني لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة. مصـر: مجلة القراءة والمعرفة. عدد١٧٥. ١٠١-١٢٨.

الخصاونة، فؤاد شبيب (٢٠٢٠). مستوى الشراكة المجتمعية بين جامعة نجران ومنطقة نجران من وجهة نظر أعضـاء هيئة التدريس. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للآداب والعلوم الإنسـانية. مجلد٢٨.عدد١١. ٤٣-٦٣

الدخيل، أمل(٢٠١٤م).تقويم أداء عضـوات هيئة التدريس بجامعة القصـيم لوظيفة خدمة المجتمع في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. رسالة ماجستير غير منشورة. القصيم: جامعة القصيم. كلية التربية. قسم أصول التربية.

دندن، موفق، وآخرون (٢٠١٤م). دور جامعة الجوف في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. القاهرة: مجلة الثقافة والتنمية.عدد ٨١. ١٤١-١٧٨

رضـــوان،ســـامي عبد الســـميع وآخرون(٢٠١١). البحث العلمي وخدمة المجتمع في جامعة الخرج. مشروع الخطة الاستراتيجية لجامعة الخرج(١٤٣٢هـ -٢٠١١).

ســـحمان، منى (٢٠١٧).دور عضـــو هيئة التدريس الجامعي في خدمة المجتمع تصـــور مقترح. كفر الشيخ: جامعة كفر الشيخ. مجلة كلية التربية. مجلد١. عدد ١. ٣٠٥-٣٦٣

السلمي، فاطمة(٢٠١٧). دور مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في تنمية المجتمع من وجهة نظر أعضـــاء هيئة التدريس جامعة الملك ســـعود أنموذجاً. الرياض: مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠.

الســـنوســـي، محمد(٢٠١٦). العمل الخيري مرآة المجتمع. الكويت: وزارة الأوقاف. مجلة الوعي. عدد ٦١٥. ٧-١٩

عبد الرزاق، نادر (٢٠١٣م). واقع مشاركة أعضاء هيئة التدريس في مجالات العمل الخيري التطوعي، دراســة مطبقة على عينة من أعضــاء التدريس بجامعة أم القرى. مصــر: مجلة دراســات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. مجلد ٢. عدد.٣٤. ٢٠٣-٣٠٢

عبدالقادر، نوقي(٢٠١٧). دور الأســـتاذ الجامعي في خدمة المجتمع. مجلة جامعة كيرالا. عدد ١٠. ٢٦٩-٢٧٤

العبيد، إبراهيم بن عبدالله (٢٠١٢). واقع أداء أعضـــاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصـــيم لأدوارهم في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مجلد٥. عدد ٢. ٣٢٣-٤١٧.

العتيبي، نواف محمد (٢٠٠٢). دور جامعة الكويت في تطوير مؤسسات المجتمع المحلي من وجة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة.الأردن: جامعة اليرموك. كلية التربية.

العساف، صالح(١٤٣٠هـ).المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

العودة، إبراهيم سليمان(٢٠١٨م). تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في الجامعات السعودية الناشئة جامعة حائل أنموذجاً. عين شمس: جامعة عين شمس. مجلة كلية التربية. مجلد٣. عدد ٤٢. ١٤-٨٨

الغامدي، فواز (٢٠١٩م). دور منظمات القطاع غير الربحي بمنطقة الرياض في تحقيق التنمية الاجتماعية المستدامة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. رسالة دكتوراه غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.كلية التربية.

الفايز، ضحى(٢٠١٧م). واقع مساهمة جامعة شقراء في برامج خدمة المجتمع. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية. عدد٧. ٥٠-١٣١

فيصل، مامن(٢٠١٦م). دور الجامعة في التنمية الإقليمية. الجزائر: جامعة خنشلة. قاعدة بيانات معرفة.

كيلاني، شادية(٢٠٠٥م). الأدوار المطلوبة من عضوات هيئة التدريس في خدمة المجتمع بمحافظة الدقهلية. المنصورة: مجلة كلية التربية بالمنصورة. مجلد٢. عدد٥٩. ٥٠-١٩٦

مركز تطوير التعليم الجامعي(٢٠٠٠م). المؤتمر القومي السنوي السابع (الجامعة في المجتمع) القاهرة.

المصري، منذر، وآخرون(٢٠١٠م). التعليم للريادة في الدول العربية. مشروع بحثي صادر من اليونسكو.

مؤسسة الملك خالد للعمل الخيري، (٢٠١٨). آفاق القطاع غير الربحي بالمملكة العربية السعودية. الرياض.

المراجع الإلكترونية:

تقرير هيئة الإحصاء،٩٩https://cutt.us/MdZ

مكين(٢٠١٩م). المنصة الوطنية لبيانات الجمعيات الأهلية،، https://dp.mlsd.gov.sa).

مؤسسة الملك خالد الخيرية(٢٠١٨م). آفاق القطاع غير الربحي. https://www.kkf.org.sa/insights/

موقع الرؤية على الشبكة العنكبوتية http://vision٢٠٣٠.gov.sa/

نظام الجمعيات والمؤسسات الأهلية، https://٢u.pw/u٤v٠Z ، ١٤٣٧

وزارة التعليم العالي(١٤٣٥هـ). الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (آفاق).

وكالة الوزارة للتخطيط (١٤٣٥هـ). الجامعات السعودية في الخارطة الدولية. الرياض: وزارة التعليم.

المراجع العربية (مترجمة):

Barsheed, Abdullah Muhammad (٢٠١٧). The role of Saudi universities in serving the charitable sector from the point of view of its employees. The Specialized International Educational Journal. Volume ٦. Number ١٢, ٩٦-١١٠.

Bani Khalaf, Hisham (٢٠١٨). The role of Najran University in serving the local community. Social Sciences Journal. University of Ammar Thleji Laghouat. Vol ٧. Number ٣١,١٦٧-١٨٥

Pugh, E.Grady, and Hall, Kimberly Bingham (٢٠١٨). Quality and responsibility in higher education, improving policy and developing performance. Kingdom of Saudi Arabia: Ministry of Education. Translation unit.

King Khalid Foundation for Charitable Activities, (٢٠١٨). Prospects for the Non-Profit Sector in Saudi Arabia

Qassim University (١٤٣٨ AH). Conference on the Role of Saudi Universities in the Light of Vision ٢٠٣٠.

Harahsheh, Muhammad Abboud (٢٠٠٤). The degree to which a faculty member at Jordanian universities has practiced his role in community service. Assiut: Journal of the Faculty of Education in Assiut, Vol. ٢٠, Issue ٢. ٢٢٣-٢٦٤.

Harb, Sahar Muhammad and others (٢٠١٦). A proposed vision to develop the societal role of a Palestinian university faculty member to meet the requirements of a knowledge society. Egypt: Reading and Knowledge Journal. Number ١٧٥. ١٠١-١٢٨.

Al-Khasawneh, Fouad Shabib (٢٠٢٠). The level of community partnership between Najran University and Najran Region from the faculty members' point of view. King Abdulaziz University Journal of Arts and Humanities. Volume ٢٨ Issue ١١. ٤٣-٦٣

Al-Dakhil, Amal (٢٠١٤). Evaluating the performance of female faculty members at Qassim University for the community service function in light of academic accreditation standards. A magister message that is not published. Qassim: Qassim University. Faculty of Education. Department of Foundations of Education.

Dandan, Mwafak, and others (٢٠١٤). The role of Al-Jouf University in serving the local community from the viewpoint of the faculty members. Cairo: Journal of Culture and Development, Issue ٨١. ١٤١-١٧٨

Radwan, Sami Abdel Sami and others (٢٠١١). Scientific research and community service at Al-Kharj University. Al-Kharj University strategic plan project (١٤٣٢ -٢٠١١).

Sahman, Mona (٢٠١٧) The role of a university faculty member in community service is a proposed conception. Kafr El Sheikh: Kafr El Sheikh University. Journal of the College of Education. Volume ١. Number ١. ٣٠٥-٣٦٣

Al-Sulami, Fatima (٢٠١٧). The role of higher education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia in the development of society from the point of view of faculty members, King Saud University as a model. Riyadh: Conference on the Role of Saudi Universities in Activating Vision ٢٠٣٠.

Al-Senussi, Muhammad (٢٠١٦). Charitable work is a mirror of society. Kuwait: Ministry of Endowments. Awareness Magazine. Number ٦١٥,٧-١٩

Abdul Razzaq, Nader (٢٠١٣). The reality of the participation of faculty members in the fields of voluntary charitable work, a study applied to a sample of faculty members at Umm Al-Qura University. Egypt: Journal of Studies in Social Work and Humanities. Volume ٢. Number. ٣٤. ٢٠٣-٣٠٢

Abdelkader, Naqi (٢٠١٧). The university professor's role in community service. Kerala University Journal. Number ١٠. ٢٦٩-٢٧٤

Al-Obaid, Ibrahim bin Abdullah (٢٠١٢). The reality of the performance of faculty members at the College of Education at Qassim University for their roles in the field of scientific research and community service from their point of view. Journal of Educational and Psychological Sciences. Volume ٥. Number ٢. ٣٢٣-٤١٧.

Al-Otaibi, Nawaf Muhammad (٢٠٠٢). The role of Kuwait University in developing local community institutions from the viewpoint of faculty members. Unpublished MA Thesis, Jordan: Yarmouk University. Faculty of Education.

Al-Assaf, Salih (١٤٣٠ AH): Introduction to Research in the Behavioral Sciences. Riyadh: Obeikan Library.

Al-Awda, Ibrahim Suleiman (٢٠١٨). A proposed conception to activate community participation in emerging Saudi universities, University of Hail as a model. Ain Shams: Ain Shams University. Journal of the College of Education. Volume ٣. Number ٤٢,١٤-٨٨

Al-Ghamdi, Fawaz (٢٠١٩). The role of non-profit sector organizations in Riyadh in achieving sustainable social development in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia ٢٠٣٠. Unpublished PhD thesis. Riyadh: King Saud University, College of Education.

Al-Fayez, Doha (٢٠١٧). The reality of Shaqra University's contribution to community service programs. Arab Journal for Studies and Research of Educational and Human Sciences. Number ٧. ٥٠-١٣١

Faisal, Mamn (٢٠١٦). The university’s role in regional development. Algeria: University of Khenchela. Knowledge database.

Kilani, Shadia (٢٠٠٥). The required roles of female faculty members in community service in Dakahlia Governorate. Mansoura: The Journal of the College of Education in Mansoura. Volume ٢. Number ٥٩. ٥٠-١٩٦

University Education Development Center (٢٠٠٠ AD). The seventh annual National Conference (University in Society) Cairo.

Al-Masry, Munther, and others (٢٠١٠). Education for entrepreneurship in the Arab countries. A research project issued by UNESCO.

Statistics Authority report, https://cutt.us/MdZ٩٩

McCain (٢٠١٩). The National Platform for NGO Data, https://dp.mlsd.gov.sa.(

King Khaled Charitable Foundation (٢٠١٨). Prospects for the non-profit sector. https://www.kkf.org.sa/insights/

The Vision's web site: http://vision٢٠٣٠.gov.sa/

The Law of Associations and Institutions, https://٢u.pw/u٤v٠Z,١٤٣٧

Ministry of Higher Education (١٤٣٥ AH). Future plan for university education in the Kingdom of Saudi Arabia (AFAC).

Deputy Ministry for Planning (١٤٣٥ AH). Saudi universities on the international map. Riyadh: Ministry of Education.

المراجع الأجنبية:

Boyd; C. Rush; B. ٢٠٠٢ Community service survey university of California santacruz; http: planning. Ucsc. Edu/ budget/office projects/ commserv/ commuityser vcsurvey.htm;٣٠/١٢/٢٠١٩

RothIndependent&Bettina H (٢٠١٦). How to Interconnect Universities with Nonprofit.International Journal of Research on Service-Learning and Community.http://journals.sfu.ca/iarslce

جهود المملكة العربية السعودية الثقافية في دعم الأقلية المسلمة في بريطانيا خلال الفترة 1405-1436 هـ/ 1985 – 2015 م

إعداد

أ. فاطمة محسن علي آل مهدي القحطاني

باحثة في مرحلة الدكتوراه
بجامعة الملك خالد

DOI: 10.36046/2162-000-005-019

المستخلص

استعرضت الدراسة أبرز ملامح جهود المملكة العربية السعودية لتقديم الخدمات للأقلية الإسلامية في بريطانيا خلال عهدي الملكين فهد وعبد الله ابني الملك عبد العزيز رحمهم الله، عبر دراسة تاريخية وصفية اعتماداً على المعلومات التاريخية الزمنية المتسلسلة.

والدراسة تصف جهود المملكة في تقديم الخدمات للأقلية الإسلامية في بريطانيا؛ حيث استعرضت المشكلات الثقافية والتعليمية وبناء المؤسسات التعليمية كالمدارس والمعاهد الثقافية والتعليمية في المدن التي تسكنها الأقلية، وقدمت المملكة السعودية ممثلة في خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز الكثير من المساعدات المادية التي أسهمت في بناء تلك المؤسسات وتأسيس عدد من الكراسي والأكاديميات في عدد من الجامعات البريطانية، كما تكفل بترجمة العديد من المصاحف بجميع اللغات الأوروبية والإسلامية وتوزيعها في تلك المؤسسات التعليمية.

كما تم وصف الروابط الثقافية والتعليمية بين السعودية وبريطانيا ومدى علاقات التعاون بين البلدين في انشاء المراكز الاسلامية سواءً الثقافية أو التراثية، وإقامة المؤتمرات الدولية، ودعم المنظمات والهيئات للأقلية المسلمة كالملحقية الثقافية السعودية في بريطانيا، ومكتب رابطة العالم الإسلامي ووزارة الشؤون الاجتماعية والأوقاف والإرشاد، وبرنامج الابتعاث الذي صدر في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز والذي كان له دور في ربط العلاقات الثقافية والتعليمية بين البلدين وتقديم خدماته لجميع أبناء الأقلية الإسلامية في بريطانيا.

أما نتيجة الدراسة فتؤكد أن جهود المملكة العربية السعودية لخدمة الأقليات الإسلامية في أوروبا عامة وبريطانيا خاصة كانت ولا زالت تتقدم بخطوات ثابتة حفاظاً على الأجيال الاسلامية وهويتهم الثقافية والدينية من الذوبان في المجتمعات الغربية.

مقدمة

الحمد لله بداية ونهاية، فلا فضل إلا فضله والصلاة والسلام على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، وعلى آله وصحبه والتابعين لهم إلى يوم الدين.

لا شك أن جهود المملكة العربية السعودية في خدمة الإسلام والمسلمين ونشر الدعوة الإسلامية منذ عهد مؤسسها الملك عبد العزيز إل سعود — طيب الله ثراه – ببناء المساجد والمراكز التعليمية والهيئات والمؤسسات الإسلامية دعماً للمسلمين ونصرة لقضاياهم في كل مكان، إلى جانب تقديم البعثات الدراسية لأبناء المسلمين في الجامعات وتقديم المساعدات المادية والعينية، ويتضح أن جهود المملكة تأتي ضمن هذا النهج القويم الذي رسمه قادتها منذ عهد مؤسسها إلى وقتنا الحاضر، ويظهر فيه بجلاء التزامهم بالكتاب والسنة والشريعة الإسلامية.

إشكالية الدراسة:

إن الاهتمام بدراسة الأقلية المسلمة في الغرب من المقومات الأساسية لدراسة العلاقات بين الشرق والغرب الأوروبي في العصر الحديث، حيث يتضح مدى جهود المملكة العربية السعودية المتمثلة في حكامها لخدمة الإسلام والمسلمين، وقد كان لهم أثر كبير في الحفاظ على الهوية الإسلامية في بريطانيا كجزء من العالم الأوربي، الذي عانت فيه الأقلية المسلمة طويلا من أجل الاعتراف بهويتهم وحقوقهم في تعليم المقررات المناسبة لأبنائهم، وهذا سيوفر على المسلمين حل هذه المشكلة التي طالما عانوا منها، لذا أقدمت المملكة في نشر المراكز وبناء المدارس في بعض مدن المملكة البريطانية في هيئة واحدة، حتى تشعر الأقلية المسلمة بالانتماء الاجتماعي تحت لواء الإسلام ويكون لهم حقوق في المحيط الذي يعيشون فيه، كما أقامت روابط حميمية مع بريطانيا لتحقيق المصالح فيما بينهما والتي نتج عنها نشر العديد من المصاحف بجميع اللغات، وإنشاء المنظمات التعليمية للحفاظ على

الهوية في دولة طالما كانت متحاملة على المسلمين في اظهار هويتهم الدينية وتعليم مناهجهم الإسلامية.

تهتم هذه الدراسة التي نحن بصددها بجهود المملكة العربية السعودية لخدمة الأقلية المسلمة في بريطانيا خلال الفترة (١٤٠٥ – ١٤٣٦ / ١٩٨٥-٢٠١٥) ولهذه الدراسة في تلك الفترة ميزتان هما: أن المملكة العربية السعودية ممثلة في حكامها تقوم على دعم الأقلية المسلمة ببناء الجامعات والمساجد والمراكز وتقديم المساعدات المالية. ثانياً: أن البحث يختص بالخدمات المقدمة للأقلية المسلمة في بريطانيا وهذا البحث يعالج فترة من الفترات التاريخية في المملكتين السعودية والبريطانية.

تساؤلات الدراسة:

سأحاول في دراستي الإجابة عن: ماذا قدمت المملكة العربية السعودية لخدمة الأقلية المسلمة في بريطانيا خلال الفترة ١٤٠٥-١٤٣٦ / ١٩٨٥-٢٠١٥؟ وما هي المشكلات التي واجهها المسلمون في بريطانيا؟ وأبرز مجالات المساعدة للأقلية المسلمة في بريطانيا؟ أيضاً الدور الذي قام به خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز بجانب المنظمات والهيئات السعودية لخدمة المسلمين في بريطانيا؟

أهمية الموضوع:

تعد جهود المملكة العربية السعودية في خدمة الأقلية المسلمة في بريطانيا من المواضيع البحثية الهامة، التي تستحق الاهتمام والعناية من قبل الباحثين لعدد من العوامل:

*- خصص البحث لتناول جهود حكام المملكة العربية السعودية في جميع المجالات مثل: الإسلامي –والتعليمي – والثقافي.

* – في علمي أن الموضوع المذكور أعلاه، لم يدرس دراسة علمية مستقلة ووافية، وبالتالي فإن الموضوع يعد جديداً لم ينل اهتمام كبير من الباحثين.

المنهجية المتبعة في جمع المعلومات وهي دراسة تاريخية وصفية من خلال الدقة العلمية.

الدراسات السابقة

أجريت مسحاً للدراسات السابقة التي تناولت الموضوع، فلم أجد دراسة مستقلة بهذا العنوان، وكل ما كُتب عن جهود المملكة لخدمة المسلمين في بريطانيا هي دراسات عامة، وعلى الرغم من عدم تركيز أغلب المصادر والمراجع على هذه الفترة التاريخية، إلا أن هناك أخباراً متناثرة هنا وهناك في بطونها، والسبب في ذلك أن المؤرخين أخذوا يركزون على الأحداث السياسية وأهملوا الأحداث الإسلامية والثقافية. وهناك مصادر موجزة لم تستوفِ الموضوع حقه من أهمها:

*- دراسة آل الشيخ، صالح عبد العزيز: جهود خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز في دعم الأقليات الإسلامية، الرياض: وزارة الشؤون والأوقاف والإرشاد، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م [١].

تحدث المؤلف عن الخدمات المقدمة من خادم الحرمين الشريفين الملك فهد للمسلمين في بريطانيا، والتي كانت تتضمن بناء وتأسيس المؤسسات التعليمية والإسلامية فضلاً عن المساعدات المالية وإرسال الهيئات التي تقوم بخدمة المسلين في بريطانيا. لذا فان تلك النصوص لم تبين جهود المملكة لخدمة المسلمين بشكل واضح، لذا ففائدة تلك الدراسات محدودة الأهمية. والكتابة في هذه الدراسة تحتاج إلى نوع من الجهد والصبر، والبحث في ثنايا المصادر وأمهات الكتب حتى تمكنت من رسم صورة واضحة لموضوع الدراسة. وقد واجهت صعوبات في جمع المصادر الخاصة بالدراسة من منابعها، وكذلك الحصول على الوثائق الخاصة بالدراسة.

تتكون الدراسة من مقدمة وفيها إشكاليات الدراسة وأهميتها وأسبابها والتساؤلات والدراسات السابقة، ومبحثين. المبحث الأول يتضمن: أولاً: جهود المملكة العربية السعودية لخدمة المسلمين في بريطانيا، ثانياً: المشكلات التي واجهت الاقلية المسلمة سواءً تعليمية أو تربوية، ثالثاً: اتجهت المملكة العربية السعودية في بناء المؤسسات التعليمية مثل المراكز الإسلامية والمدارس والمعاهد في بعض المدن البريطانية، كما تم إرسال العديد من المصاحف بجميع اللغات إلى جانب الكتب الدينية المطبوعة، أما المبحث الثاني يوضح: أولاً: الروابط الثقافية والتعليمية التي تمت بين المملكتين السعودية والبريطانية والتي أسهمت في الحفاظ على حقوق المسلمين في بريطانيا، ثانياً: التعريف بالهيئات والمنظمات التي تهتم بمشكلات المسلمين وحلها، ممثلة في الملحقية التعليمية ووزارة الشؤون والأوقاف والإرشاد، ورابطة العالم الإسلامي التي تحافظ على كيان المجتمع المسلم وهويتهم الوطنية لبلدانهم، ثالثاً: برنامج الابتعاث الذي خدم المملكة العربية السعودية والبريطانية في مجال التنمية المستديمة، أما الخاتمة: فتعرضت لأهم النتائج التي أسفرت عن الدراسة والتي تخدم البحث بشكل واضح، يليها أهم المصادر والمراجع التي تمكنت من جمعها.

المبحث الأول:

مشكلات الأقلية المسلمة في بريطانيا في عهد الملك فهد بن عبد العزيز والمؤسسات السعودية الداعمة

إن اهتمام المملكة العربية السعودية بالقضايا الإسلامية هو أمر يحتم عليها الاهتمام لما تكتسبه من مكانة دينية وإسلامية بين دول العالم، والذي يعد من أهم واجبات العقيدة الملهمة التي تدرك أنها تلتزم بالإسلام قولاً وفعلاً [٢]. ولقد سجل التاريخ للمملكة مواقفها العظيمة إزاء إخواننا المسلمين في كل مكان، حيث دأبت قيادتها المتعاقبة، منذ عهد الملك عبد العزيز – طيب الله ثراه – على الوقوف إلى جانب المسلمين ودعم قضاياهم، وبذل الإمكانات والجهود في خدمة الإسلام والمسلمين، وسار على نهجه أبناؤه للسعي في خدمة

الإسلام، كما أن علوم الإسلام وثقافته وقيمه الأساسية يجب أن تصل إلى عشرات الملايين من المسلمين في أوروبا للحفاظ على هويتهم الدينية والثقافية، وينظرون إلى المملكة أنها السند الأول في تحقيق رغباتهم.

لقد كان انتشار الإسلام في بريطانيا، بسبب التبادل الثقافي والتجاري من خلال العلاقات الاجتماعية بين المسلمين وبين سكانها الأصليين وغيرهم من المقيمين بمختلف الأديان. لذا أولت المملكة الاهتمام بالأقلية المسلمة وحل قضاياها بعدد من الإستراتيجيات والبرامج المتنوعة، ممثلة بحكامها، ومؤكدين أن خدماتها المقدمة للمسلمين ليست إلا امتداد لما قامت عليه الحضارات البشرية عبر التسلسل الزمني والتي تتعامل فيما بينها بالتنافس للحفاظ على مكانتها الثقافية والتراثية(٣).

وقد التزمت المملكة بفتح مراكز ومؤسسات إسلامية لنشر صوت الإسلام ومخاطبة الأقلية المسلمة لحل مشاكلها، واتخذت طريقة استخدام مجموعة متنوعة من الوسائل لتحقيق هذا الهدف مثل: الوسائل الحاسوبية كتصميم برامج دعوية وفتح منتديات دعوية إلكترونية، وإقامة المنتديات الشبابية في المراكز للحوار مع الآخرين، ونشر المطويات والمجلات الاسلامية لتعليم مبادئ الدين وشريعته بجانب التسجيلات السمعية كالأشرطة القرآنية والأدعية والأناشيد الدينية، ونشر المناهج الإسلامية في المدارس الإسلامية واستخدام وسائل الإعلام المعاصرة كالقنوات الفضائية وشبكة المعلومات الدولية "الإنترنت".... الخ(٤)، إلى جانب العديد من النواحي الهامة للحياة المسلمة كالنواحي الاجتماعية والاقتصادية: كبناء المساجد، وتوفير المصاحف المترجمة بجميع اللغات وبناء المدارس والمراكز التعليمية لأبناء الأقلية الإسلامية، وحل قضايا الزواج – والمسجونين – والعنصرية، كما تقوم على تقديم المساعدات المالية كرسوم الدراسة والمكافآت وغيرها، حتى يتمكنوا من الاحتفاظ بخصائصهم الدينية والثقافية في المجتمع الذي يعيشون فيه(٥).

وبحسب الإحصائيات التي أعلنتها المنظمة الإسلامية في بريطانيا، فإن عدد المسلمين بلغ ٣,٠٠٠٠٠٠ مليون نسمة خلال فترة الدراسة، ومعظم المسلمين قدموا من الدول العربية والإسلامية، ثم ارتفعت أعدادهم بعد الحرب العالمية الثانية بأعداد كبيرة خاصة من دول أوربية وأخرى، كما ارتفعت نسبة إلى أعدادهم من طلاب الابتعاث وغيرهم في بريطانيا(٦).

مشكلات الأقلية المسلمة في "بريطانيا":

يجب على الأقلية المسلمة في بريطانيا أن تواجه المشكلات التي تعاني منها مثل: حقوق الإقامة في مجتمع يضم أغلبية غير مسلمة، وطبيعة الصراع والعداء التي تواجه المسلمين، فضلاً عن المشاكل والتحديات الناجمة عن الوجود الإسلامي في بلاد مجتمعها غير مسلم(٧). وأستعرض هنا أهم المشكلات المتعلقة بالأقلية المسلمة في بريطانيا، والتي يمكن تلخيصها على النحو التالي:

أولاً: مشكلات ثقافية:

يعاني أبناء الأقلية المسلمة في بريطانيا من قلة التعليم الإسلامي، وضعف المؤسسات التي تتولى هذا الجانب، وتبرز بجلاء مشكلة التعليم خاصة للأشخاص المنتمين إلى دول إسلامية وعربية، حيث لا يستطيع أبناء الأقلية المسلمة نطق اللغة العربية، كما أن الافتقار إلى توحيد المناهج الإسلامية إحدى المشاكل الخطيرة لهذه الأقلية خلال تلك الفترة، أما في وقتنا الحالي فقد أصبحت المناهج موحدة خاصة بعد التبادل الثقافي والتعليمي بين المملكتين(٨).

والجدير بالذكر أن أبناء الأقلية المسلمة في كثير من المدن البريطانية لم يتلقوا التعليم الكافي المدعم بالمناهج الدراسية الدينية واللغوية، بسبب بعد المسافات بينهم ونقص المدارس في مدن معينة، أيضاً التعليم المهني من الأمور الملحة التي مازالت تعاني من القصور، بسبب

حاجة هذه الدولة إلى الأيدي العاملة المدربة والتعليم الفني الذي يرفع من دخل أسر الأقلية ويحسن مستواها.

– التحديات الثقافية:

تدعم المدرسة دائماً ثقافة المجتمع وما تحتويه من عادات وتقاليد، بينما تواجه المدارس العربية الكثير من التحديات لعل من أبرزها: عدم وجود بيئة مناسبة لنشر الثقافة العربية والإسلامية بين أبناء الأقلية المسلمة، أو بسبب وجودهم في مجتمع تختلف ثقافته بشكل كبير عن ثقافتهم الإسلامية، مما يعكس ذلك في سلوكياتهم وعاداتهم المختلفة، ونظراً لتأثير الثقافة البريطانية، فإن ظهور الأفكار والمعتقدات اللادينية...الخ، هي معول تدمير في معتقدات الأقلية المسلمة وخصائصها العرقية واللغوية [٩].

ومن أخطر المشكلات التربوية أن المسلمين لا يعيشون في مجتمع إسلامي، لذا لابد أن يكافحوا بين التربية وما يتطلبه دينهم، والواقع الاجتماعي للتحرك في اتجاه آخر، وهذه التحديات تعيق المدارس العربية في بريطانيا عن أداء الدور الكامل في بناء العقيدة والثقافة الإسلامية في حياة الطلاب بشكلها المطلوب.

ثانياً – مشكلات المناهج والمدارس التعليمية:

توجد مشكلة في بعض المدارس الحكومية البريطانية تتعلق بتعليم أبناء الأقلية المسلمة، حيث تمنع تدريس المناهج الاسلامية كالقرآن والتوحيد والفقه والتفسير واللغة العربية، أما بعض المدارس فتسمح بتدريسها يوماً في نهاية الاسبوع ولا تزيد فترة الدراسة عن ساعتين، مما يؤثر على تحصيل الطلاب من المعلومات المنهجية الإسلامية، كما أن أبناء الأقلية في بريطانيا أصبحوا يفضلون اللغة الإنجليزية التي تزاولها المجتمعات الغربية على اللغة العربية وهذه مشكلة بحد ذاتها، فضلاً عن المدارس التي جعلت الدين الاسلامي ضمن مناهجها وإن كان عدد المدرسين غير كافٍ لتدريس تلك المناهج[١٠]. كذلك عدم تزويد هذه المدارس بالمباني المخصصة لطلابها[١١].

وقد تغيرت العديد من جوانب هذه القضايا بسبب جهود الدول الإسلامية، وخاصة المملكة العربية السعودية التي قدمت مساهمات كبيرة لدعم وبناء المساجد والمراكز والمؤسسات الدعوية والتعليمية، بالإضافة إلى تقديم المساعدات المالية وإرسال الدعاة والعلماء، وإنشاء الملحقية الثقافية في لندن، إلى جانب الجمعيات الخيرية لإحياء ذكر القرآن الكريم، وأوجدت المرجعية الدينية للحد من الاختلافات بين المسلمين بسبب اختلاف المذاهب، والتمييز بين أعضاء ومدرسي التعليم في الوظائف وغيرها كل ذلك لخدمة الأقلية الإسلامية في بريطانيا(١٢).

بناء المؤسسات التعليمية في "بريطانيا":

إن خدمة الإسلام من أهم المهام التي تدل على جهود المملكة العربية السعودية في دعم الأقلية المسلمة في بريطانيا، حيث وجهت جانباً كبيراً من جهودها لإقامة المساجد والمراكز الإسلامية في أنحاء العالم، من ضمنها ما قدمه خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز من تبرعات مالية لبناء وشراء بعض تلك المراكز والمساجد الإسلامية. أيضاً تقدم العديد من المجالات لمساعدة الأقلية المسلمة وخدمة للإسلام وهنا نقدم أمثلة منها:

أولاً – إنشاء المراكز والمدارس والمعاهد الإسلامية في بريطانيا:

وجه خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز جل اهتمامه لبناء عدد من المراكز الثقافية الإسلامية في بريطانيا وتدار بنفقته الخاصة، لذلك من الصعب حصر كل هذه الأعمال العظيمة، لكننا سنعرض بعضاً منها بعلامات إضاءة على التنمية والحضارة: المركز الثقافي الإسلامي في لندن: يبلغ إجمالي إنشائه نحو ٤٣ مليون ريال ولديه وقف يمكن إنفاق عائداته عليه(١٣) وسوف يأتي الحديث عنه في المحور التالي بالتفصيل. كما وفرت السعودية مئات الفرص الأخرى لأبناء الأقلية المسلمة في بريطانيا لمساعدتهم على إنشاء مدارس إسلامية في بلدانهم مع الاستمرار في تلقي التعليم في الجامعات الإسلامية على حساب خادم الحرمين الشريفين وحكومته الرشيدة (١٤). من تلك المدارس: المدرسة

الإسلامية في برنت – ومدرسة في بريستول، هذا ما يؤكد أن جهود المملكة في بريطانيا يبدو واضحاً وجلياً في خدمة الأقلية الإسلامية وهناك عدد من المعاهد التي تتمثل في المراكز الإسلامية لاستكمال رسالة المساجد من أهمها: معهد القرآن الكريم، ومعهد الياسمين للغة العربية [١٥].

ثانياً – جهود المملكة في نشر التعليم في بريطانيا:

اهتمت المملكة العربية السعودية بنشر العلم والمعرفة بين الأقلية المسلمة بكافة الطرق المختلفة، إيمانا منها بما تحتاجه هذه الأقلية لتحسين مستواها، وتوفير الحياة الكريمة ومن تلك العلوم: العلم الشرعي والعلوم الطبيعية والمهارات التقنية. وأسست كرسي الملك فهد في بريطانيا لهدف الاستفادة من الزخم العلمي وخدمة للإسلام والمسلمين. كما ألحقت بالمساجد والمراكز الإسلامية الكثير من حلقات القرآن الكريم التي تربط ناشئة المسلمين بكتاب الله ومبادئ دينهم[١٦]. وفيما يلي نستعرض تلك الجهود الخيرة في المجال التعليمي لأبناء الأقلية المسلمة في بريطانيا:

– جامعة لندن "كرسي الملك فهد":

تأسس كرسي الملك فهد عام ١٤١٥ /١٩٩٥، بمنحة بلغت مليون جنيه استرليني؛ حيث يسهم الكرسي في القيام بدور تمهيدي لشرح العقيدة الإسلامية ودورها في غرس القيم والمبادئ الحميدة في المجتمعات الإسلامية[١٧]. وتم انشاء مركز الدراسات الإسلامية التابع لكرسي الملك فهد عام ١٤١٦ / ١٩٩٦، والذي يعد المبنى الثقافي الرئيسي للإسلام وشاهداً حضارياً على عمق العلاقة بين المملكة العربية السعودية وبريطانيا[١٨]. واهتم كرسي الملك فهد بإدخال مواد جديدة في منهج الدراسة بما في ذلك القرآن الكريم بترجماته وإنشاء مجلة قرآنية تعد المجلة الأولى المكرسة لدراسة القرآن، بجانب عقد مؤتمر دولي حول القرآن مرة كل عامين. ويبذل كرسي الملك فهد في جامعة لندن جهداً عظيماً لخدمة الاسلام والمسلمين على الوجه العلمي الصحيح وخدمة الدارسين في الجامعات[١٩].

وقد سعى مركز الدراسات الإسلامية، لإنهاء مشروع معجم مفردات القرآن الكريم باللغتين العربية والإنجليزية في جامعة لندن، وهو أحد المشاريع الفريدة من نوعها في العالم.[٢٠] وأشاد مدير المركز محمد بن عبد الحليم بدور المملكة العربية السعودية في الدعم المقدم للأبحاث والدراسات الإسلامية، مؤكداً القيام بدوره الإسلامي من خلال موقعه الجغرافي واهتمام الجامعات البريطانية والأوروبية أكبر دليل على ذلك[٢١].

ثالثاً – الأكاديميات الإسلامية السعودية في "بريطانيا":

إن الاستمرار في إنشاء مؤسسات تعليمية إسلامية في بريطانيا، هدفها حماية الأقلية المسلمة من الذوبان في المجتمع غير المسلم، وتنشئتهم نشأة تربوية إسلامية[٢٢]. لذلك فإن توجيهات خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز بإنشاء عدد من الأكاديميات كانت لخدمة المسلمين ومن أشهر هذه الأكاديميات:

*– أكاديمية الملك فهد في لندن:

فكرة إنشاء أكاديمية سعودية باسم خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز ظهرت عام ١٤٠٥ / ١٩٨٥، وتم إنشاء مبنيين هما المبنى الرئيسي حيث تبلغ مساحته نحو ٢٢,٠٠٠ م، مقره منطقة اكتون، ويضم الجهاز الإداري والفصول الدراسية لجميع المراحل الابتدائي والمتوسط والثانوي، إلى جانب مسجد وعدد من المعامل وأربع قاعات للاجتماعات، والمبنى الثاني يختص بطلاب الثانوية وهو عبارة عن مبنى تاريخي يقع في منطقة ايلينغ، ويعد أحد المباني الاثرية ويضم فصول ومعامل وقاعات وصالة طعام[٢٣]، وهدف إنشائها خدمة أبناء الجالية العربية والإسلامية في بريطانيا، وتبلغ التكلفة الكلية ٧٦,٥٠٠٠٠٠ مليون ريال، وكان عدد الملتحقين في العام نفسه ٢٧٥ طالباً وطالبة، ثم ارتفع إلى ٦٠٠ طالب وطالبة، وفي السنوات التالية استقبلت الأكاديمية المزيد من الطلاب حتى أصبح عدد طلابها المنتظمين والمنتسبين ١٢٥٠ طالباً وطالبة[٢٤].

وتعتبر مدرسة خاصة تقع في "باكتون ايلنغ" التي تعد من أهم مدن بريطانيا وتقع ضمن منطقة ايلنغ غرب لندن، وتبعد عن تشارينغ كروس بـ ١٠ كم، مقرها داخل مقاطعة ميدلسكس التاريخية، وهي منطقة إدارية ومركز للمهاجرين البولنديين كما يسكن منطقة ساوثول التابعة لها نسبة كبيرة من الهنود والأسيويين[٢٥]، وتعتبر مؤسسة خيرية مسجلة بموجب قوانين بريطانيا، ورئيس مجلس الأمناء صاحب السمو الملكي الامير محمد بن نواف بن عبد العزيز آنذاك، وتهدف الأكاديمية إلي توفير برنامج تعليم ثنائي اللغة العربية والانجليزية للطلاب بين سن ٣ إلى ١٨ عاماً على الصعيد الدولي، بالإضافة إلي التربية الإسلامية[٢٦]. فإن أكاديمية الملك فهد التعليمية تسهم بقسط وافر في تعليم أبناء الأقلية المسلمة والحفاظ على هويتهم سواءً اللغوية أو العرقية أو الدينية، وعدم دمجها في المجتمع التي تعيش وسطه، لأن هذا يعني عدم الاعتراف بها في الدولة المستضيفة.

رابعاً – مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف:

يعد المجمع إحدى المؤسسات العظيمة في المملكة العربية السعودية التي تخدم الإسلام والمسلمين حول العالم، ويحمل اسم خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز الذي وضع حجر الأساس للمجمع في المدينة المنورة عام ١٤٠٣ /١٩٨٢، وتم افتتاحه عام ١٤٠٥ /١٩٨٤، وهو أكبر مطبعة للقرآن في العالم، وينتج ١٠ ملايين نسخة كل عام يتم توزيعها على المسلمين في جميع القارات بجميع اللغات، كما أنتج أكثر من ١٦٠ إصدارًا و ١٩٣,٠٠٠,٠٠٠ مليون نسخة، ويجري دراسات وأبحاث مستمرة حول خدمات القرآن والسنة يتضمن أحدث تقنيات الطباعة في العالم[٢٧]. وفي ١٤١٦ / ١٩٩٥، أسس مركز ترجمة خاص في المجمع، وأنجز المركز أكثر من ثلاثين ترجمة لمعاني القرآن الكريم بمختلف اللغات منها عشرة لغات أوروبية، وما زال يسجل ترجمات أخرى حتى يتمكن أبناء الأقلية المسلمة الغير ناطقين باللغة العربية من فهم معاني القرآن الكريم باللغات التي يتقنونها[٢٨]. وبلغت حصة الأقليات المسلمة في بريطانيا عام ١٤٢١ / ٢٠٠٠، نحو ٢١,٠٠٠ ألف نسخة من

القرآن الكريم بجميع اللغات والمنشـــورات والكتب الدينية الأخرى يتم توزيعها على المراكز والمســاجد الاســلامية في بريطانيا، كما يتم توزيعها مجانا على الحجاج من جميع أنحاء العالم. ويثبت المجمع أن حكام الدولة الســـعودية يبذلون جهوداً جبارة لنشـــر الإســـلام وتوزيع المنشورات الإرشادية التي ترفع من وعي المسلم بشريعته ومبادئه[٢٩].

– علاقات التعاون السعودي البريطاني:

لقد تعددت المجالات التعاونية بين البلدين وما يهمنا في دراســتنا هو التعاون: الثقافي والتعليمي، حيث تظهر هناك العديد من الأنشـــطة والخطط الثقافية المشـــتركة بين البلدين على سـبيل المثال: مشـاركة الدولة السـعودية في معرض لندن الدولي للكتاب، والتعاون مع المتحف البريطاني والمتاحف الأخرى للقيام بأنشـــطة ثقافية دولية في مجال العمل الثقافي لعرض الفولكلور الشـعبي التراثي للأقلية المسـلمة في بريطانيا.أما التعليمية فقد حصـل عدد من الطلاب السـعوديين على منح خارجية للجامعات والمؤسـسـات التعليمية البريطانية في برنامج خـادم الحرمين الشـــريفين للابتعـاث إلى بريطـانيـا، حيـث بلغ عـدد المبتعثين إلى ٣٠,٠٠٠ ألف طالب وطالبة في مختلف التخصصات[٣٠].

وقد استقبل رئيس مجلس إدارة جمعية الثقافة والفنون السعودية الدكتور عمر السيف، المستشار الثقافي بالسفارة البريطانية في المملكة العربية السعودية السيدة "كاثرين بروكس" والتي أبدت أمل سفارة بلادها في تعزيز التعاون الثقافي بين الجمعية والمؤسسات البريطانية، مؤكدة أنّ السـفارة مسـتعدة للمسـاهمة في إقامة الأنشـطة الثقافية والفنية في المملكة، وقد أبدى رئيس الجمعية امتنانه وتقديره لهذه الزيارة، وشـــدد على إعجابه بالعمق الثقافي والفني الذي تتمتع به بريطانيا، مشـــيراً إلى أن البيئة الجغرافية والثقافية المتنوعة في المملكة العربية الســـعودية أنتجت تراثاً فنياً ومادياً ومعنوياً، مما جعلها فريدة بين دول العالم بقيمتها الثقافية العالية[٣١].

– بناء المراكز الإسلامية في بريطانيا:

لقد كانت المملكة العربية السعودية ومازالت تعمل بجد لتأسيس المراكز والمدارس الإسلامية في المدن البريطانية لتعليم أبناء الأقلية المسلمة، وقد تم إنشاء هذه المراكز في النصف الثاني من القرن ١٤ الهجري – القرن ٢٠ الميلادي، ومطلع القرن ٢١م، لترسيخ الهويات الإسلامية والتعاون والمشاركة في المجالات التعليمية والاجتماعية وتوسيع أنشطتها جغرافياً. وهنا نستعرض أهم المراكز التي أنشئت، وشرح مدى اهتمامها بالأقلية المسلمة من حيث التعليم والمعرفة، سواءً كانوا مقيمين أو طلاب علم أو زواراً [٣٢].

* – المركز الثقافي الإسلامي في مدينة لندن:

تأسس المركز الثقافي عام ١٣٦٣ / ١٩٤٤، بمنحة من الحكومة البريطانية في لندن، لتشجيع هوية تقوم على العدل والنفع في كل أمور الحياة والمشاركة الدولية. وقال د. أحمد الدبيان مدير مركز لندن الإسلامي لصحيفة الرياض: إن الملك فيصل بن عبد العزيز زار بريطانيا عام ١٣٨٦ /١٩٩٤، وقدم المساعدة في بناء المركز وإنشاء مرافقه الخاصة، وتمت توسعته عام ١٤١٥ / ١٩٩٤، وتم إضافة ملحق للأقسام الإدارية في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز[٣٣]. ويتولى قيادتها مجلس الأمناء المكون من ١٩ دولة إسلامية وعربية وخليجية ممثلة في سفرائها، ومن سفراء خادم الحرمين الشريفين في لندن صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن نواف بن عبد العزيز آنذاك، ويعد منهج المملكة في كيفية التعامل بالعلوم الشرعية وبروح يسودها الحوار والتسامح[٣٤].

وبالإضافة إلى زيارة المدارس البريطانية، يستقبل المركز الثقافي الإسلامي كل أسبوع في مسجده حوالي ١٠,٠٠٠ مصلي وزائر، ويحتضن المركز نحو ١٢,٠٠٠ ألف طالب كل عام. وذكر الدبيان أنه بعد حضور الأنشطة مثل: الأنشطة الاجتماعية – الأنشطة الثقافية – الأنشطة الإعلامية، خاصة الإسلامية يعلن ما يقارب ٣٤٠ شخصاً إسلامهم سنوياً، وبعد المشاركة في الفعاليات، يتم عقد ندوات للحوار مع غير المسلمين وخاصة الجالية اليهودية،

والكنائس البريطانية والأقليات الدينية الأخرى، ثم فتح باب المعرض الدائم للمركز بالمشاركة مع رابطة العالم الاسلامي، للتعريف بالإسلام وسنة النبي ﷺ، والذي يقصده مئات من غير المسلمين وخاصة الطلاب، وفي كل عام يتم توزيع حوالي ٣٠,٠٠٠ ألف نسخة من القرآن الكريم التي يتم طباعاتها في مجمع الملك فهد بعدة لغات على زوار المركز[٣٥].

وفيما يتعلق بالأنشطة الإعلامية، فإن المركز ينشر مجلة علمية يشارك فيها العديد من الباحثين والمؤرخين الأكاديميين من جميع أنحاء العالم، لتقديم رؤى ومناقشات علمية حول المستقبل والحضارة وماضي العالم الإسلامي، وتحتوي المكتبة المركزية على أكثر من ٥٠ مجلداً للمجلة، بالإضافة إل ٢٠,٠٠٠ كتاب، إلى جانب مدرسة تكميلية يمكنها تعليم ٢٠٠ طالب وتقدم دورات في العلوم الشرعية واللغة العربية لغير الناطقين بها. ويتضح أن المركز استقبل وفوداً زائرة من وزارتي الخارجية والداخلية البريطانية، والمجالس البلدية المحلية، فضلاً عن المسلمين والسفراء الغربيين وغيرهم للاطلاع على إنجازاته المشرفة، وكان هناك اتفاق بين المركز وجهات أخرى معنية، خاصة وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، لدعم قطاع التعليم وعقد ندوات علمية، ومنظمة الإيسيسكو للتربية والثقافة والعلوم، كما أقام المركز علاقة تعاون مشترك مع رابطة العالم الإسلامي، وقد شاركت جميع هذه المؤسسات والمنظمات الدولية بتقديم الخدمات اللازمة للمركز في مجال التعليم والثقافة[٣٦]

*- مركز التراث الإسلامي البريطاني:

يقع المركز في حي " ولي رينج " بمدينة مانشستر شمال إنجلترا، وقد تكفلت المملكة العربية السعودية بشراء مقر المركز من قبل النقابة البريطانية بدفع مبلغ ١,٠٠٠٠٠٠ مليون جنيه إسترليني، ثم اعادت بناءه على طراز العمارة الإسلامية، أيضاً تبرع الأمير سلطان بن عبد العزيز ولي العهد آنذاك، بمليون جنيه استرليني لمتابعة بناء المركز ليصبح أكبر المراكز الاسلامية في بريطانيا[٣٧]. ويعد المؤتمر الدولي الثاني حول الاسلام وعلوم ما سبق وما هو آت، جزءاً من سلسلة من المؤتمرات والندوات العلمية التي تعقد في مركز التراث الإسلامي

البريطاني، ومن أهم أهدافه: تأثير الغذاء والدواء ــ وتحسين فهم الثقافة والحضارة الإسلامية، وكذلك مساهمات المسلمين في العلوم والحضارة المعاصرة. كما تم توضيح أثر التفاعل والتبادل بين الثقافات والأديان المختلفة، وعلى إثراء تراثنا المشترك، والتركيز على الإسهامات المعاصرة التي لها تأثير على المستقبل مثل: التغيرات في التكنولوجيا، والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتطوير التعليم. وقد شارك في المؤتمر عدد من العلماء من مختلف الديانات، ومنذ ذلك أصبح هذا المؤتمر ملتقى سنوياً لجميع العاملين في هذا المجال أو الذين يرغبون في معرفة المزيد عن الدور التاريخي للإسلام وثقافته وعلى الشعوب التي عاشت في كنفه(٣٨).

* – المركز الإسلامي في مانشستر ومسجد ديزبري:

يقع المركز في غرب حي ديزبري "ما نشستر" في بريطانيا، وله مكانة كبيرة في نفوس الزوار الذين يرتادونه للعبادة وحضور المحاضرات التعليمية، حيث يهتم بتنوع الأنشطة العلمية والاجتماعية المفضلة، ويعد أكبر المراكز الإسلامية في بريطانيا وقد بلغ زواره نحو ٣٠٠٠ شخص كل أسبوع، ويهدف المركز إلى تقديم خدماته المتنوعة للأقلية المسلمة في مدينة مانشستر وما حولها، وتكفلت المملكة العربية السعودية على دعم المركز بتوفير المصاحف بعدة لغات، كما تمده بالمساعدات المادية والمعنوية لحل قضايا الأقليات المسلمة(٣٩).

* – المجلس الإسلامي البريطاني:

تأسس المجلس عام ١٤١٨ /١٩٩٧، وهو بمثابة هيئة تجمع لحوالي ٥٠٠ مسجد ومدرسة ورابطة في بريطانيا، ويضم عدداً من المنظمات والمؤسسات الإسلامية سواءً وطنية أو إقليمية أو محلية متخصصة لمختلف الاقليات العرقية والطائفية داخل المجتمع الإسلامي البريطاني، ومن أهم أهدافه العمل الدائم للقضاء على ظاهرة التمييز والمشاكل التي تواجهها الأقلية المسلمة، وقد حصل المجلس على لقب أشهر منظمة بخلاف المنظمات التي تأسست بين عامي ١٤٢٠-١٤٢١/ ١٩٩٠ – ٢٠٠٠، لتمثيل المسلمين البريطانيين، كما يعمل

على إصدار العديد من النشرات الصحفية بشأن عدد من المسائل الاسلامية وغيرها مثل مكافحة التحامل – وتعزيز قيم التسامح والاحترام والتعايش السلمي – وتحدي العقبات المخالفة للشريعة – وكسر حواجز الانقسام في المجتمع- القضاء على جميع المساوئ والتمييز، ولكنه واجه الانتقادات من قبل وسائل الإعلام والمسلمين البريطانيين على بعض تلك المسائل وعلى وجهات النظر التي تبناها المجلس(٤٠).

* – مركز الملك فهد الإسلامي في إدنبرة:

مسجد إدنبرة هو مركز رسمي يعرف بمركز خادم الحرمين الشريفين الملك فهد الإسلامي مقره في "باتيرو" قرب جامعة إدنبرة والمتحف الوطني لاسكتلندا، كلف بناه أكثر من ٣,٥ مليون يورو، وانتهى بناه بعد ست سنوات من وضع حجر الأساس، تجمع عمارته بين التصميم الهندسي والنقوش الإسلامية التقليدية ودمج بعض الأساليب الاسكتلندية البارونية. وقد أشار الأستاذ جيزا أستاذ الفنون الإسلامية والآثار في جامعة لندن: أن تلك التصاميم اعتمدت على البناء الاسلامي العثماني بشكل كبير إلى جانب عادات اسكتلندا المعمارية القديمة، وتقدم في المسجد خدمات للأقليات الإسلامية منها: إلقاء العديد من المحاضرات القصيرة داخل القاعة الرئيسية للمسجد وما يتبعها من مناقشات، كما تقام مراسيم غسل الموتى والصلاة على الجنازة، وتوفير غرفة زجاجية خاصة للمعوقين للصلاة، كما يوجد مكتبة متوسطة تجمع تشكيلة من الكتب الاسلامية، ومطبخ يقدم أكلات شعبية سفرية للأقليات المسلمة عام ١٤٢٥ / ٢٠٠٤ م، أيضاً يتم إقامة مهرجان سنوي للتفاعل والمشاركة مع المسلمين وغيرهم، ويتم إقامته في قاعة أسفل المسجد، ويدرس فيه خط اليد العربي والفن الإسلامي(٤١).

* – المجلس الإسلامي الإسكتلندي (MCS):

هو مجموعة منظمات إسلامية متحدة تم تأسيسه في إسكتلندا عام ١٤٢٢ /٢٠٠٧ م، موقع المبنى في غلاسكو، يضم ٥٠ منظمة تقريباً متنوعة منها: مساجد ـــ ومدارس .

ووسائل إعلام ـــ ومراكز اجتماعية [٤٢]. يهدف المجلس لخدمة الأقليات المسلمة في جميع مدن بريطانيا، ويعمل المجلس على النهوض بالمستوى التعليمي للمجتمعات المسلمة داخل إسكتلندا لنشر التفاهم العرقي والانسجام مع المجتمعات المختلفة في اسكتلندا [٤٣]. وهذا يدل على تطوير وبناء العلاقة بين المملكتين بريطانيا والسعودية واسعة النطاق، لتحقيق المصالح المشتركة والمتبادلة بين الحكومتين في مجال التعليم والثقافة [٤٤]، حيث قدمت مؤسسة الملك فيصل بن عبد العزيز جائزة من منظمة العلاقات العامة الدولية بعد مشاركتها في إقامة معرضين فنيين في لندن بأمر من صاحب السمو الأمير خالد الفيصل أمير منطقة عسير آنذاك، وصاحب السمو تشارلز ولي عهد بريطانيا أمير ويلز في ١٤٢١ / ٢٠٠٠ م، وفي الرياض عام ١٤٢٢ / ٢٠٠١ م، وقد حظي المعرضان بزيارة كل من الملكة اليزابيث الثانية وصاحب السمو الأمير عبد الله بن عبد العزيز ولي العهد آنذاك، بجانب جمع غفير من المثقفين، وكان لهذه الزيارة أثر في دعم الروابط الثقافية بين المملكتين وتحقيق أهداف التنمية بينهما [٤٥]. تم تأسيس حزب سياسي للمشاركة في الانتخابات البريطانية، وبذلك زاد عدد المساجد والمراكز الإسلامية هناك، حتى بلغت نحو ٧٠٠ مسجد ومركز منتشرة في بعض المدن البريطانية [٤٦]. ولا شك أن المملكة أسهمت في إنشاء الكثير من هذه المساجد والمراكز في بريطانيا والتي كان آخرها مسجد أدنبره.

المحور الثاني: الهيئات السعودية الداعمة للأقليات المسلمة في بريطانيا:

لقد بدأ إنشاء عدد من الهيئات السعودية في عدد من دول أوروبا، وكانت بريطانيا ضمن تلك الدول الأوروبية التي عاش في ثناياها عدد من الأقليات العرب المسلمين، لذا عملت المملكة على إنشاء هيئات تدعم تلك الأقليات إما مادياً أو معنوياً، كما حققت الملحقية الثقافية من تزويد طلاب الأقليات المسلمة والمبتعثين بما يحتاجونه من دعم تعليمي

ومادي، ومن هنا نوضح عدداً من تلك الهيئات التي ساعدت الأقليات بنشر التعليم في أوروبا عامة وبريطانيا خاصة منها [٤٧]:

اولاً: الملحقية الثقافية السعودية في بريطانيا.

موقعها: لندن في منطقة "تشيزيك" القريبة من مطار هيثرو الدولي ومبنى الملحقية السابقة والسفارة السعودية وكان اهتمام خادم الحرمين الشريفين بالتعليم العالي سبباً في التقدم الحضاري والتنموي الذي شهدته المملكة العربية السعودية في شتى المجالات[٤٨]، فقد أصدر خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز أمراً ملكياً بتاريخ ١٤٣٠/٤/٧ هـ الموافق ٢٠٠٩/٤/٥م، بافتتاح المبنى الجديد وتأسيس الرابط الإلكتروني الذي يربط بين الملحقية ووزارة التعليم العالي، وحضر صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن نواف سفير المملكة في بريطانيا المتحدة آنذاك، والدكتور خالد بن محمد العنقري وزير التعليم العالي[٤٩].

وتركز الملحقية الثقافية السعودية على تقديم الخدمات المميزة للطلاب السعوديين المبتعثين والجاليات في بريطانيا، حيث تقوم الأندية السعودية باستقبال الطلاب المبتعثين وعائلاتهم والزوار وتقديم الإرشادات في الحصول على السكن المناسب وتوضيح أنظمة الجامعة والبلد التي يقيمون فيها[٥٠]، ويتم إلحاق عدد كبير من الطلاب بأفضل المؤسسات التعليمية في بريطانيا، أيضاً تحرص على تقديم المساعدات والدعم أكاديمياً ومالياً مما يشجعهم على التقدم والاستمرار لتحقيق الأهداف المرجوة. كما تهتم بجمع ونشر المعلومات التي تعكس الثقافة والتقاليد والتراث السعودي من خلال التسجيل في المجالات الأكاديمية والثقافية والأنشطة الاجتماعية في بريطانيا بإقامة المعارض لتعريف بهوية المملكة العربية السعودية التاريخية والحضارية، وتقوم بتقديم الخدمات الطبية للمبتعثين وأسرهم بجانب الموظفين والمنسوبين[٥١].

ثانياً: مكتب رابطة العالم الإسلامي في بريطانيا:

يهدف مكتب رابطة العالم الإسلامي في بريطانيا إلى شرح الصورة الصحيحة عن الإسلام والمسلمين، ومد روابط التواصل بين المجتمعات المسلمة والغير مسلمة من خلال الخدمات والدعم التي تقدمه المملكة العربية السعودية، الأمر الذي أدى إلى دخول أعداد كبيرة في الإسلام. وببذل الكثير من الجهود الدعوية والخيرية منذ افتتاحه عام ١٣٤٣ / ١٩٨٢، وصل عدد الذين أسلموا نحو ٥٠ مسلماً ومسلمة خلال العام الواحد، وقد أشهروا إسلامهم في مقر مكتب الرابطة بلندن، ويتكفل المكتب بإعداد برنامج ديني توعوي بتعاليم الإسلام وإقامة المحاضرات والدورات والندوات لهم، وتمكن المكتب من طباعة دليل المسلم الجديد حيث بلغ نحو ٣٠,٠٠٠ ألف نسخة بعد إعداده بمساعدة بعض المنظمات الإسلامية الأخرى(٥٢). كما حظي المكتب بالدعم الكبير من حكومة خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز ممثلة في السفارة السعودية في المملكة المتحدة، وخاصة من الأمير محمد بن نواف بن عبد العزيز سفير المملكة آنذاك، وكذلك أعضاء مجلس الأمناء ورئيس مجلس رابطة العالم الإسلامي محمد بن عبد الكريم العيسى(٥٣).

إن الرؤية القيادية للمكتب مستمرة في نشر التعليم والتعريف بالإسلام، والإخلاص في العمل كفريق واحد، وإعطاء الحرية في إقامة الحوار الجاد بين كل الأطراف المختلفة، لمعرفة الاختلاف والاتفاق وتعديلها لتكون وجهة المسلمين واحدة بالإضافة إلى تقدير العقائد الأخرى غير المسلمة، بل وفتح باب الحوار أمامها لتحقيق قدر من التعاون والمشاركة في التطوير والتقدم للانسجام مع المجتمعات التي يقطنون بها(٥٤). وقد حصل مكتب رابطة العالم الإسلامي في لندن على شهادة الأيزو العالمية للجودة برقم "٩٠٠١" كأول منظمة إسلامية غير ربحية في بريطانيا، وكان يرأسها الأمين العام عبد الله التركي تقديراً لجهودها المبذولة في ما تقدمه الرابطة للمسلمين في أنحاء العالم ودعم المجالات الدعوية والتعليمية،

وبإخلاص ومثابرة منسوبي مكتب الرابطة في لندن تكللت جهودهم بهذا النجاح الباهر(٥٥).

وأوضح "مخدوم " أن المدرسة القرآنية لحفظ القرآن وتعليم اللغة العربية التي تختص بالأطفال، مقرها داخل مكتب رابطة العالم الإسلامي في لندن، ويبلغ عدد الأطفال التابعين لتلك المدرسة ما يقارب ١٠٠٠ طالب منذ تأسيسها عام ١٤١٥ / ١٩٩٥، ومعدل الالتحاق في العام يتراوح من ٣٠ إلى ٤٥ طالباً وطالبة . بل ويقدم المكتب الكثير من الخدمات والبرامج والأنشطة والمهرجانات المختلفة والجادة(٥٦)، منها: توزيع معاني القرآن الكريم باللغات المختلفة، وهو أهم ما يقدمه المكتب بل ويتضمن على الكثير من اللغات مثل: الإنجليزية – والفرنسية – والألمانية – والإسبانية – والصينية وغيرها(٥٧).

والجدير بالذكر أن نتيجة كل هذا هو دخول الكثير من الناس في الإسلام الذي شجع على توزيع الكتب الدينية لفهم الاسلام بمعانية الصحيحة، كما يتم عقد اللقاءات والمؤتمرات والمحاضرات المتعددة لتوضيح الإسلام وتعليم دروس اللغة العربية، وتشجيع الحلقات القرآنية والحديث وحلقة تجويد القرآن للكبار كل يوم جمعة.

ثالثاً – وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والإرشاد:

صدر أمر ملكي بالرقم أ/ ٣ المؤرخ في ٢٠ محرم ١٤١٤ هـ الموافق ٩ يوليو ١٩٩٣ م، بإنشاء وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد ؛ لتتولى الإشراف على جميع الأمور المتعلقة بأوقاف المساجد الخيرية والعناية بشؤونها، والإشراف العام على مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، وفي ١٤٢٢ /٢٠٠١ قام وزير الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد الشيخ صالح بن عبد العزيز آل الشيخ بزيارة مكتب الدعوة والإرشاد في بريطانيا بلندن، وكان في استقباله مدير المكتب الشيخ عبد الرحمن السعيدي وعدد من رؤساء الجمعيات الاسلامية، وأكد معاليه أن المكتب يؤدي واجبه في أنحاء مدن بريطانيا التي تقيم فيها الأقليات الإسلامية، من حيث تنظيم وسائل الدعوة والإرشاد – وطباعة

الكتب – وإرسال الدعاة والمرشدين والمتعاونين لتوضيح المعنى الحقيقي للإسلام والدعوة اليه، ووضح مدير المكتب الشيخ عبد الرحمن " أن للمكتب علاقة جيدة مع الجاليات الاسلامية في بريطانيا، كما أنه يضم كوكبة من العلماء الذين يؤدون أعمال المكتب.... مثل: اقامة الدورات الدينية – ودورات اللغة العربية – فضلاً عن الاتصال بالمراكز والجمعيات الإسلامية والدوائر الحكومية البريطانية ذات العلاقة(٥٨)، للمساهمة في تعليم الشعائر الدينية واللغة العربية لأبناء المسلمين وتأسيس الجمعيات لتحفيظ القرآن الكريم وتعاليمه، وتنظيم المسابقات لحفظ كتاب الله وتلاوته وتجويده والسنة النبوية المطهرة، وتم توقيع مذكرة تفاهم بين وزارة الدعوة والإرشاد والمركز الثقافي الاسلامي في لندن، التي تهدف لتعزيز توثيق العلاقات بين الجاليات المسلمة والمجتمع البريطاني دون إلحاق الضرر بالثوابت الأساسية لدينهم(٥٩).

والعناية بكتاب الله تلاوة وتجويداً وحفظًا وفهماً عن طريق: استمرار إصدارات مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة ومتابعة الاهتمام بتعليم القرآن الكريم والسنة، ودعم الجمعيات الخيرية لحفظ القرآن مادياً ومعنوياً والعناية بها في بريطانيا، كما تقوم بتشجيع أبناء المسلمين على حفظ كتاب الله والعمل به وتدبر آياته الكريمة، أيضاً تنظيم مسابقات محلية ودولية للقرآن الكريم والسنة كل عام (٦٠). حيث بدأت منذ عام ١٣٩٩ / ١٩٧٩، وتضم عدداً من الفروع والشروط حتى يتمكن المتقدم من الالتحاق بالمسابقة وهي كالتالي:

١- تقسم المسابقة إلى خمسة فروع يشترط في كل فرع حفظ القرآن الكريم إما كاملاً أو عدد من الأجزاء تلاوةً وتجويداً، بجانب تفسير جزء يحدد سنوياً.

٢- يشترط للالتحاق بالمسابقة أن يكون المرشح ذكراً، وألا يكون من مشاهير القراء في العالم الإسلامي، كما لا يمكن للمرشح الاعتذار عن المسابقة بعد وصوله للمملكة العربية السعودية ولا تغيير فرع المسابقة الذي اختاره عند ترشيحه.

٣- لا يزيد عدد المرشحين عن خمسة متسابقين في الدول الإسلامية، ومتسابقان من الجمعيات أو المنظمات الإسلامية في الدول غير الإسلامية.

ومن المعروف أن وزارة الأوقاف والإرشاد تشرف على هذه المسابقات في المراكز الإسلامية في بريطانيا وغيرها من دول العالم الأوروبي والإسلامي بجانب رابطة العالم الإسلامي[٦١]، حيث رعى سفير خادم الحرمين الشريفين لدى بريطانيا الأمير محمد بن نواف بن عبد العزيز في ١٤٣١ /٢٠١٠، حفل تكريم الفائزين في مسابقة حفظ القرآن الكريم، وقد حضر الحفل سفير دولة قطر رئيس مجلس أمناء المركز الثقافي الإسلامي خالد المنصوري الذي أشرف على تنظيم المسابقات القرآنية بمساعدة مكتب الدعوة التابع لوزارة الشؤون الإسلامية، وبعد تقديم الجوائز للفائزين أشار الأمير محمد الى رغبته في تواصل التعاون بين مكتب الدعوة والمركز الثقافي في تطوير هذه المسابقات واستدامتها لتشمل جميع مدن بريطانيا[٦٢]. وفي ١٤٣٣ /٢٠١٢، زار المركز الثقافي الإسلامي عدد من المسؤولين في وزارة الشؤون الإسلامية لبريطانيا وكان في استقبالهم الأمير محمد بن نواف الذي أكد واجب المسلمين عموماً والدعاة والمرشدين بشكل خاص، واجبات كبيرة تجاه رسم الصورة الحقيقية للدين الإسلامي التي تتضمن السلام والتسامح والحوار بالكلمة الطيبة والخلق السليم لبناء جسر للتواصل مع المجتمع البريطاني، وقد حضر الاستقبال مدير المركز الإسلامي أحمد الدبيان ومدير إدارة الشؤون الإسلامية الشيخ فهد علي الصليهم، ومدير مكتب رابطة العالم الإسلامي أحمد مخدوم ومدير مكتب الدعوة في بريطانيا عبد العزيز بن عبيد الحربي وعدد من مديري الجمعيات والمراكز الإسلامية في بريطانيا، كما أن وفد وزارة الشؤون الاسلامية شارك في ملتقى الدعاة الثالث بالمشاركة مع المركز الثقافي الاسلامي بلندن لتقديم دورة تأهيلية لتنمية مهارات العاملين في المجال الدعوي إلى جانب حل قضايا الزواج والحجاب.... الخ [٦٣].

رابعاً: برنامج الابتعاث في عهد خادم الحرمين الملك عبد الله بن عبد العزيز – رحمه الله–.

انطلق برنامج خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز للابتعاث الخارجي عام ١٤٢٦ ـــ/ ٢٠٠٥، على ثلاث مراحل فترة الواحدة منها خمس سنوات، وهدفت المرحلتان الأولى والثانية إلى عدم الاحتياج إلى مزيد من المقاعد الدراسية والتخصصات العلمية في الجامعات. وشهد البرنامج بعد مرور عشر سنوات تطور قطاع التعليم الجامعي في المملكة تطوراً كبيراً مما ساعد على زيادة عدد الجامعات والمقاعد الدراسية، وزيادة عدد المبتعثين الى بريطانيا أنظر الجدول (١-١) [٦٤].

أيضاً يقدم البرنامج الحلول لجميع الصعوبات التي تواجه الطلاب المبتعثين في بريطانيا والتي قد تؤثر على تحصيلهم العلمي، وقد تتطور أحياناً لتصبح مشكلة قانونية يتخذ بسببها عقوبات صارمة تنتهي بإبعاد المبتعث من الجامعة التابع لها، كما يعمل على حل قضية التميز العنصري التي يواجهها الطلاب السعوديين المبتعثين من قبل بعض البريطانيين، مما يؤدي الى مغادرة المدينة التي يدرس فيها، وهناك بعض المشاكل المرتبطة بالمجتمعات التي يعيشون فيها وكيفية الاندماج مع زملائهم الطلاب من الدول الأخرى، وهذا يعود لاختلاف الثقافات والخلفيات المعرفية والعرقية لكل منهم، فلا بد أن يكتسب الطالب المرونة والتسامح الإسلامي في التعامل مع جميع الجنسيات المختلفة، وأهم ما يواجهه المبتعث من المشاكل هي إدارة ميزانيته المالية وترتيب الأمور المتعلقة بالسكن والمصروفات سواءً الدراسية أو المعيشية، لذا تقدم الملحقية الثقافية بالمشاركة مع وكالة الابتعاث الخدمات للمبتعثين بشكل مستمر من ضمنها دفع الرسوم الدراسية والمكافآت الشهرية المخصصة لهم[٦٥]. ومن الآثار الإيجابية للطلاب أنهم استطاعوا اكتساب كثير من العادات والأساليب الجديدة للاندماج مع مختلف الأحداث التي يعيشونها بعيداً عن موطنهم الغالي، لذى عمل

بعض المهتمين على تأسيس الملتقيات والمنتديات الشبابية والمراكز الخاصة لتعتني بشؤونهم، وكان عدد المبتعثين [٦٦].

الخاتمة

- لقد وضحت الدراسة جهود المملكة العربية السعودية بإنشاء العديد من الجامعات والمراكز والمعاهد الإسلامية لخدمة الأقليات المسلمة في بريطانيا، وتقديم المساعدات المالية والمعنوية حتى تستطيع الحفاظ على هويتها وثقافتها وتعاليمها الإسلامية ولازالت الحكومة السعودية تتابع قضايا المسلمين.
- أسهمت الدولة السعودية في حل المشكلات التي تواجه الأقليات المسلمة، عن طريق إنشاء مكاتب للهيئات والمنظمات التي تقوم على حلها وتقديم المساعدة، كما تم تأسيس الملحقية التعليمية وغيرها من المؤسسات لتحقيق المزيد من العقول المستنيرة والتي تساهم في تنمية البلاد.
- توزيع المصاحف والكتب والمطبوعات الإسلامية باللغة العربية وجميع اللغات الأخرى، حسب تقدير البيانات المقررة، والتي ترسل بواسطة إحدى السفارات السعودية في بريطانيا.
- تقوية الروابط السعودية البريطانية من جميع النواحي خاصة الثقافية والتعليمية، وقد تم الاطلاع على النشاط الموجود في المراكز الإسلامية بين المواطنين البريطانيين والمسلمين، لمعرفة إذا كان هناك نشاط معاد للإسلام، وتقدير حاجة الجامعات والمدارس الإسلامية إلى وجود مدرسين سعوديين، حتى يقومون بتدريس المناهج الإسلامية، ويتم إرسالهم عن طريق وزارة الخارجية إلى جميع المؤسسات التعليمية في بريطانيا.

- –التحقق عن الجمعيات والمؤسسات التي تستحق المساعدة أكثر من غيرها، والذين يتمتعون بنطاق واسع الأنشطة أو ولاء أعضائها، أو من لديهم تأثير كبير على دعوة الآخرين، ويتم تقديم الاقتراحات لإعداد المحاضرات في الجامعات والمراكز الإسلامية البريطانية.
- تقديم الاقتراحات بأسماء الشخصيات الإسلامية التي تستضيفها الهيئات والمؤسسات التي تعنى بشؤون المسلمين في الخارج لفرض تقوية الروابط الإسلامية العامة، والمبادرة بإرسال المعونات المالية للمؤسسات الإسلامية، كذلك ترسل البعثات الطلابية للتعليم والتدريب التقني وقد أسهم برنامج الابتعاث مساهمة كبيرة للمملكة وفقاً لمتطلبات مرحلة التنمية الشاملة والمستدامة، بسبب عدم وجود بعض التخصصات العلمية التي لا توجد في جامعاتنا المحلية.

الهوامش

(١) آل الشيخ : جهود خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز ، ص ٨٣.

(٢) آل الشيخ : جهود خادم الحرمين ، مصدر سبق ذكره ، ص ٨٣.

(٣) التركي، عبد الله عبد المحسن: المملكة العربية السعودية وخدمتها للإسلام والمسلمين في الغرب، محاضرة ضمن فعاليات مهرجان الجنادرية عام ١٤١٦ هـ/١٩٩٦ م، الرياض: د.ن، ١٤١٦ هـ/١٩٩٦م،، ص ١١.

(٤) الرقب ، صالح : الوسائل والأساليب المعاصرة للدعوة الاسلامية ، بحث مقدم لمؤتمر الدعوة الاسلامية ومتغيرات العصر المنعقد في ٧-٨ ربيع الأول ١٤٢٦ هـ الموافق ١٦-١٧ ابريل ٢٠٠٥ م ، ص ٤ وما بعدها .

(٥) التركي: المملكة العربية السعودية ، ص ١٨

(٦) آل الشيخ : جهود خادم الحرمين الملك فهد ،ص ٥٤ — ٥٥

(٧) عبد الغني، احمد عبد الغني: مشكلات الأقليات المسلمة في الغرب " مادة مرشحة للفوز بمسابقة كاتب الآلوكة الثانية "، بتاريخ ١٤٣٣/٧/٢١هـ الموافق ٢٠١٢/٦/١١ م ؛ آل الشيخ : المصدر السابق، ص ٧٤.

(٨) التركي : المملكة العربية السعودية ، ص ٢٢ .

(٩) عبد الغني : مشكلات الأقليات ، ص ٣٥ ؛ عزوزي، حسن: متغيرات وتحديات أمام الواقع الثقافي للمسلمين في الغرب، مجلة الوعي الإسلامي، العدد ٥١١، بتاريخ ١ جماد الآخرة ١٤٢٩ هـ الموافق ٥ يونيو ٢٠٠٨ م، ص ٢٥.

(١٠) سرحان ، محمد وهاني صلاح : التعليم الاسلامي في اوروبا .. تنوع وصراع بين هويتين ، مجلة المجتمع ، بتاريخ ٣ اكتوبر ٢٠١٨ م ، مجلة إلكترونية .

(١١) سلامة، محمد درويش: الأقليات الإسلامية وما يتعلق بها من أحكام في العبادة والإمارة والجهاد، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة أم القرى كلية الشريعة، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠ م، ص ٥٨.

(١٢) آل الشيخ : جهود خادم الحرمين الملك فهد بن عبد العزيز، ص ٧٩ ؛ سلامة : المصدر السابق ، ص ٥٩.

(١٣) التركي : المملكة العربية السعودية وخدمتها للإسلام، ص ١٩.

(١٤) العبودي، محمد ناصر: جهود خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز آل سعود في خدمة الإسلام والمسلمين، الرياض: دار الثلوثية، ١٤٣٠ هـ/٢٠٠٩ م ، ص ٣٠٤.

(١٥) دليل المدارس العربية والإسلامية في لندن .

(١٦) آل الشيخ : جهود خادم الحرمين الشريفين فهد، ص ٩٧.

(١٧) المصدر السابق ، ص ١٠٠.

(١٨) لندن، و.أ.س: كرسي الملك فهد في جامعة لندن ينهي مشروع معجم ألفاظ القرآن الكريم، صحيفة الرياض، العدد ١٤٤٥٦، بتاريخ ١٤٢٩/١/١٣ هـ الموافق ٢٢ يناير ٢٠٠٨ م، صحيفة الكترونية.

(١٩) لندن، و.أ.س: إنشاء مركز كرسي الملك فهد من أفضال حكومة المملكة على ديار الغرب، صحيفة الجزيرة، العدد ١٠٤٤٣، بتاريخ ١٤٢٢/٢/٨ هـ الموافق ٢ مايو ٢٠٠١ م، صحيفة الكترونية.

(٢٠) لندن، و.أ.س: كرسي الملك فهد .

(٢١) موقع وكالة الأنباء السعودي الالكتروني https://www.spa.gov.sa، بتاريخ ٢٣ ذو القعدة ١٤٣٠ هـ الموافق ١١ نوفمبر ٢٠٠٩ م؛ آل الشيخ : جهود خادم الحرمين الشريفين الملك فهد، ص ١٠٠

(٢٢) اسماعيل، محمد صادق: دور المملكة العربية الإسلامية في الإسلامي، القاهرة: دار العلوم،١٤٣١ هـ/٢٠١٠ م، ص ١١٤.

(٢٣) المطرودي ، عبد الرحمن ابراهيم :اكاديميات الملك فهد في الخارج التعريف بها ودورها في خدمة الاسلام ، الرياض : مطابع جامعة الملك سعود ١٤٠٢-١٤٢٢هـ ،ص ٣٩ .

(٢٤) باسنت، فتحي محمود وآخر: تعليم أبناء الاقلية المسلمة في بريطانيا " دراسة تحليلية "، مجلة التربية العربية، المجلد ١٧، العدد ٦٥، بتاريخ ١٤٢٢ هـ الموافق ٢٠١٠ م، ص ٢٩٢

(٢٥) اكتون " لندن " موقع وكيبيديا الرسمي .

(٢٦) آل الشيخ : جهود خادم الحرمين الشريفين ، ص ١٠١ ؛ أكاديمية الملك فهد، بتاريخ ١٤٣٢/٤/٦ هـ الموافق ١١ مارس ٢٠١١ م، موقع الأكاديمية الالكتروني .www.thekfa.org.

(٢٧) الموقع الرسمي لمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، http://qurancomplex.org.

(٢٨) العبودي : جهود خادم الحرمين ، ص ٣٠٧.

(٢٩) العنزي، عبد الله يتيم: جهود المملكة العربية السعودية في خدمة الإسلام في العالم، مقال منشور في صحيفة الجزيرة، العدد ١٥٣٣١، بتاريخ ٢٤ذو القعدة ١٤٣٥ هـ الموافق ١٩ سبتمبر ٢٠١٤ م، ص ١٥ ؛ المحسن، عبد الراضي محمد: جهود خادم الحرمين الشريفين في خدمة الإسلام بين الأصالة والمعاصرة، سلسلة وزارة التعليم العالي والجامعات السعودية، الرياض: دار جامعة الملك سعود، ١٤٠٢-١٤٢٢ هـ/١٩٨٢-٢٠٠١ م، ص ص ٣٥-٣٧.

(٣٠) نجدي، ياسر: العلاقات السعودية البريطانية ـ قرابة ١٠٠ عام من التعاون والشراكات، صحيفة سبق الإلكترونية، بتاريخ ١٨ جمادى الأخر ١٤٣٩ هـ الموافق ٦ مارس ٢٠١٨ م.

(٣١) القرني، صلاح: تعاون ثقافي بين المملكة وبريطانيا مقابلة شخصية، صحيفة الرياض، العدد ١٦٧٦٩، بتاريخ ٢ ربيع الآخر ١٤٣٩ هـ الموافق ٢٠ ديسمبر ٢٠١٧ م، ص ١٥.

(٣٢) المؤلف مجهول : المسلمون في الغرب بريطانيا دراسة حالة ، مركز الخليج لدراسات الاستراتيجية ، ١٤٠٥ هـ/٢٠٠٤ م ، ص ٤٠ وما بعدها .

(٣٣) الغامدي، فاطمة: المملكة تتوسع في تأسيس المراكز الإسلامية في العواصم ألأوروبية، حوار مع أحمد الدبيان مدير المركز، صحيفة الرياض، العدد ١٦١٦٦، الرياض: مؤسسة اليمامة، بتاريخ ١٤٣٣/١١/١١ هـ الموافق ٢٧ سبتمبر ٢٠١٢ م.

(٣٤) العايض، محمد: المركز الثقافي في لندن الملجأ الكبير للجالية المسلمة، صحيفة الشرق الأوسط، مكان الإصدار: لندن، العدد ١١٩٥، بتاريخ ١٧ رمضان ١٤٣٢ هـ الموافق ١٨ أغسطس ٢٠١١ م.

(٣٥) الغامدي :المصدر السابق .

(٣٦)الغامدي : المملكة تتوسع في تأسيس المراكز الإسلامية .

(٣٧) لندن،و.أ.س: الأمير سلطان يتبرع بمليون جنيه لبناء مركز إسلامي شمال إنجلترا، صحيفة الشرق الأوسط، العدد ٩٩٩٦،بتاريخ ١٤٢٧/٣/١٢ هـ الموافق ١١ ابريل ٢٠٠٦ م. موقع الكتروني http://archive.aawsat.com

(٣٨) مركز التراث الاسلامي البريطاني.

(٣٩) موقع المركز الإسلامي في مانشستر ومسجد ديزبري، بتاريخ ١٤٣٨/١٠/٢٧ هـ الموافق ٢١ يوليو ٢٠١٧ م.. Manchester Islamic Centre and Didsbury Mosque

(٤٠) Morey، Peter؛ Yaqin، Amina (٢٠١١). FRAMING MUSLIMS. Harvard University Press. P٨٢. ؛ موقع المجلس https://mcb.org.uk.

(٤١) الموقع الالكتروني ويكيميديا كومنز.www.wikimedia.openstreetmap.

(٤٢) المجلس الاسكتلندي، SC٠٤١٨١٩". مستخلص من السجل الخيري الاسكتلندي. Dundee: مكتب المنظمة الخيرية الاسكتلندية، بتاريخ ١٤٣٤/١١/٢٢ هـ الموافق ٢٠١٣/٥/٢٦م

(٤٣) المصدر السابق .

(٤٤) موقع السفارة البريطانية في المملكة العربية السعودية، موقع الكتروني .www.gov.uk

(٤٥) مجلة الفيصل الملف الثقافي: جائزة دولية لمؤسسة الملك فيصل الخيرية، العدد ٢٩٩، ص ص ١٢٢-١٢٣.

(٤٦) آل الشيخ : جهود خادم الحرمين الملك فهد ، ص ٥٦.

(٤٧) آل الشيخ :المصدر السابق ، ص ٤٦؛ الملحقية الثقافية السعودية في لندن ، الموقع الرسمي https://www.uksacb.org .

(٤٨) الموقع الرسمي للملحقية الثقافية السعودية في لندن .

(٤٩) ويعد المبنى الجديد هو أحدث ثمرات سياسية التوسع في نشر العلم وزيادة أعداد المبتعثين إلى الخارج التي دعا إليها خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز ، فقد قفز عدد المبتعثين من أقل من أربعة آلاف مبتعث ومبتعثة بنهاية عام ١٤٢٩ هـ /٢٠٠٨ م ، إلى قرابة ١٤٠٠٠ الف مبعث لعام ١٤٣٠ هـ / ٢٠٠٩ م .انظر :الموقع الرسمي للملحقية الثقافية السعودية في لندن ، https://www.uksacb.org .

(٥٠) لندن .و.ا.س : وكالة الأنباء السعودية بتاريخ ٢٠١٦/٦/٣٠ م ، الموقع الرسمي

(٥١) الموقع الرسمي للملحقية الثقافية في لندن، https://www.uksacb.org.

(٥٢) شار ، عبد الحكيم : مدير رابطة العالم الإسلامي بلندن : دعم السعودية مكننا من تقديم الصورة الحقيقيه عن الإسلام للغرب ، صحيفة سبق بتاريخ ١٤٣٧/١١/١٦ هـ الموافق ١٩ أغسطس ٢٠١٥ م ، الموقع الالكتروني.

(٥٣) شار : دعم السعودية مكننا من تقديم .

(٥٤) باسنت ، فتحي محمود وآخر : تعليم أبناء الاقلية المسلمة في بريطانيا " دراسة تحليلية " ، ص ٢٩٢ .

(٥٥) شار :المصدر السابق .

(٥٦) مثل المكتبة الإسلامية التي توجد في الطابق الثالث للمركز والتي يتم فتحها يومياً صباحاً ومساء ، وتتوفر في المكتبة خدمات الكترونية والانترنت ، وقاعتين للمحاضرات مجهزة ويمكن حجز المقاعد مجاناً بعد تعبئة الاستمارة وإرسالها عن طريق البريد الالكتروني أو الفاكس لمكتب الرابطة الاسلامية ، وتعقد اللقاءات والاجتماعات كل يوم سبت للمسلمين الجدد ، ويتم حضور ما يقرب من ٣٥ شخصاً يستمعون لمحاضرات عن الإسلام وسماحته في العالم ككل .

(٥٧) شار : دعم السعودية مكننا من تقديم.

(٥٨) لندن .و.ا.س : آل الشيخ زار المقر الجديد لمكتب الدعوة في بريطانيا ، صحيفة الجزيرة ، العدد ١٠٤٤٤، ط ٣ ، بتاريخ ١٤٢٢/٢/٩ هـ الموافق ٣ مايو ٢٠٠١ م ، صحيفة الكترونية .

(٥٩) موقع وزارة الشؤون والأوقاف والإرشاد www.moia.gov.sa .

(٦٠) السعيد، سليمان عبد الله: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف صورة مشرفة رسمتها المملكة العربية السعودية، الرياض: دار طيبة، ١٤٢٥ هـ/٢٠٠٥ م، ص ١٢ ؛ موقع وزارة الشؤون والأوقاف والإرشاد www.moia.gov.sa .

(٦١) رابطة العالم الإسلامي: خطة المسابقات والدورات القرآنية، الرياض: الهيئة العالمية لتحفيظ القران الكريم، د.ت، ص ص ٩-١٠ ؛ موقع وزارة الشؤون والإرشادwww.moia.gov.sa.

(٦٢) لندن ،و.ا.س: الأمير محمد بن نواف يرعى حفل تكريم الفائزين بمسابقة القرآن الكريم ، صحيفة الرياض ، العدد ١٥٤٦٢ ، بتاريخ ١٤٣١/١١/١٦هـ الموافق ٢٤ اكتوبر ٢٠١٠ م ، صحيفة الكترونية .

(٦٣) لندن ، و.ا.س: سفير خادم الحرمين الشريفين في المملكة المتحدة يستقبل وفدا من وزارة الشؤون الاسلامية بلندن ، وكالة الأنباء السعودية ، بتاريخ ١٤٣٣/١٠/٢٧هـ الموافق ٢٠١٢/٩/١٤ م .الموقع الرسمي لوكالة الأنباء .

(٦٤) برنامج خادم الحرمين الشريفين أكبر برنامج ابتعاث في تاريخ المملكة ،صحيفة الرياض ، العدد ١٤٩٨٤ ، بتاريخ ١٠ رجب ١٤٣٠ هـ الموافق ٣ يوليو ٢٠٠٩ م. موقع الصحيفة الالكتروني ؛ موقع وزارة التعليم وكالة الابتعاث departments.moe.gov.sa .

(٦٥) فرحان ، حمد : تحديات تواجه المبتعثين ، صحيفة الجزيرة ، بتاريخ ٢٠١٦/١٠/٦ م ، صحيفة الكترونية ، اطلع عليه بتاريخ ٢٨ اكتوبر ٢٠١٩ م .

(٦٦) الحضيف ، عبد الرحمن محمد : برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي ، وكالة الابتعاث الرسميdepartments.moe.gov.sa .

المصادر والمراجع

***–الوثائق:**

– الوثيقة رقم (SW١A٢AH)، لندن: وزارة الخارجية والكومنولث، بتاريخ ١٤٠١/٦/٨ هـ الموافق ١٣ ابريل ١٩٨١ م، المصـــدر: (البيت الابيض).منقول من موقع قاعدة معلومات الملك خالد.

***–الرسائل العلمية:**

– ســلامة، محمد درويش: الأقليات الإســلامية وما يتعلق بها من أحكام في العبادة والإمارة والجهاد، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة أم القرى كلية الشريعة، ١٤٢١ هـ/٢٠٠٠ م.

***–المصادر العربية:**

– اسماعيل، محمد صادق: دور المملكة العربية الإسلامية في نشر الإسلام، القاهرة: دار العلوم،١٤٣١ هـ/ ٢٠١٠ م.

– التركي، عبد الله عبد المحســن: المملكة العربية الســعودية وخدمتها للإســلام والمســلمين في الغرب، محاضــرة ضــمن فعاليات مهرجان الجنادرية عام ١٤١٦ هـ/١٩٩٦ م، الرياض: د.ن، ١٤١٦ هـ/١٩٩٦م.

– الرقيب، صالح: الوسائل والأساليب المعاصرة للدعوة الاسلامية، بحث مقدم لمؤتمر الدعوة الاسلامية ومتغيرات العصر المنعقد في ٧–٨ ربيع ١٤٢٦ هـ الموافق ١٦–١٧ ابريل ٢٠٠٥ م

– الشـــيخ، صـــالح عبد العزيز: جهود خادم الحرمين الملك فهد بن عبد العزيز في دعم الأقليات الإسلامية، الرياض: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والإرشاد، ١٤٢٤ هـ/٢٠٠٣ م.

– العبودي، محمد ناصر: جهود خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز آل سعود — رحمه الله — لتحقيق التضامن الإسلامي.

– المحســن، عبد الراضــي محمد: جهود خادم الحرمين الشــريفين في خدمة الإســلام بين الأصــالة والمعاصرة، سلسلة وزارة التعليم العالي والجامعات السعودية، الرياض: دار جامعة الملك سعود، ١٤٠٢–١٤٢٢ هـ/ ١٩٨٢–٢٠٠١ م.

***- الدوريات:**

- صحيفة الجزيرة، إنشاء مركز كرسي الملك فهد من أفضال حكومة المملكة على ديار الغرب، العدد ١٠٤٤٣، بتاريخ ١٤٢٢/٢/٨ هـ الموافق ٢ مايو ٢٠٠١ م، صحيفة الكترونية.
- صحيفة الجزيرة، جهود المملكة العربية السعودية في خدمة الإسلام في العالم، مقال منشور، العدد ١٥٣٣١، بتاريخ ٢٤ ذو القعدة ١٤٣٥ هـ الموافق ١٩ سبتمبر ٢٠١٤ م، صحيفة الكترونية.
- صحيفة الجزيرة، آل الشيخ زار المقر الجديد لمكتب الدعوة في بريطانيا، العدد ١٠٤٤٤، بتاريخ ١٤٢٢/٢/٩هـ الموافق ٣ مايو ٢٠٠١ م.
- صحيفة الرياض، المملكة تتوسع في تأسيس المراكز الإسلامية في العواصم ألأوروبية، حوار مع أحمد الدبيان مدير المركز، صحيفة الكترونية، العدد ١٦١٦٦، الرياض: مؤسسة اليمامة، بتاريخ ١٤٣٣/١١/١١ هـ الموافق ٢٧ سبتمبر ٢٠١٢ م.
- صحيفة الرياض، تعاون ثقافي بين المملكة وبريطانيا مقابلة شخصية، العدد ١٦٧٦٩، بتاريخ ٢ ربيع الآخر ١٤٣٩ هـ الموافق ٢٠ ديسمبر ٢٠١٧ م.
- صحيفة الرياض،كرسي الملك فهد في جامعة لندن ينهي مشروع معجم ألفاظ القرآن الكريم، العدد ١٤٤٥٦، بتاريخ ١٤٢٩/١/١٣ هـ الموافق ٢٢ يناير ٢٠٠٨ م، صحيفة الكترونية.
- صحيفة الرياض، الأمير محمد بن نواف يرعى حفل تكريم الفائزين بمسابقة القرآن الكريم، العدد ١٥٤٦٢، بتاريخ ١٤٣١/١١/١٦هـ الموافق ٢٤ اكتوبر ٢٠١٠ م.
- صحيفة الشرق الأوسط، الأمير سلطان يتبرع بمليون جنيه لبناء مركز إسلامي شمال إنجلترا، صحيفة الشرق الأوسط، العدد ٩٩٩٦، بتاريخ ١٤٢٧/٣/١٢ هـ الموافق ١١ ابريل ٢٠٠٦ م. موقع الكتروني http://archive.aawsat.com
- صحيفة الشرق الأوسط لندن، المركز الثقافي في لندن الملجأ الكبير للجالية المسلمة، العدد ١١٩٥، بتاريخ ١٧ رمضان ١٤٣٢ هـ الموافق ١٨ أغسطس ٢٠١١ م، صحيفة الكترونية.
- صحيفة سبق، العلاقات السعودية البريطانية ــ قرابة ١٠٠ عام من التعاون والشراكات، بتاريخ ١٨ جماد الأخر ١٤٣٩ هـ الموافق ٦ مارس ٢٠١٨ م.

– صحيفة سبق، مدير رابطة العالم الإسلامي بلندن: دعم السعودية مكننا من تقديم الصورة الحقيقيه عن الإسلام للغرب، بتاريخ ١٤٣٧/١١/١٦ هـــ الموافق ١٩ أغسطس ٢٠١٥ م صحيفة الكترونية.

– مجلة الوعي الاسـلامي، متغيرات وتحديات أمام الواقع الثقافي للمسـلمين في الغرب، العدد ٥١١، بتاريخ ١ جماد الآخرة ١٤٢٩ هـ الموافق ٥ يونيو ٢٠٠٨ م.

– مجلة مسـتقبل التربية العربية، تعليم أبناء الاقلية المسـلمة في بريطانيا " دراسـة تحليلية "، المجلد ١٧، العدد ٦٥، بتاريخ ١٤٢٢ هـ الموافق ٢٠١٠ م.

– منتدى الآلوكة، مشكلات الأقليات المسلمة في الغرب " مادة مرشحة للفوز بمسابقة كاتب الآلوكة الثانية "، بتاريخ ٢١/ ١٤٣٣/٧ هـ الموافق ٢٠١٢/٦/١١ م، الموقع الرسمي،

– منتدى الكتاب العربي، مفهوم الثقافة، مقالة منشورة، الموقع الرسمي لمنتدى الكتاب العربي http://arabworldbooks.com

* – المصادر الأجنبية

-Macionis, John: Gerber , Linda Marie , Soclog ,Toronto; pearson prentice Hall, ٢٠١١m -peter, Morey; Amina Yaqin ,FRAMING MUSLIMS, Harvard University Press,٢٠١١

* – المواقع الحكومية

– أكاديمية الملك فهد، بتاريخ ١٤٣٢/٤/٦ هـ الموافق ١١ مارس ٢٠١١ م، تم الاطلاع في ١٤٤١/١٢/٣ هـ/ ٢٣ يوليو ٢٠٢٠ م، الموقع الرسمي .www.thekfa.org

تم الاطـلاع في ١٤٤١/١١/٢٩ هـ/١٩ يـولـيـو ٢٠٢٠ م، المـوقـع الـرسـمـي https://www.spa.gov.sa،

– السـفارة البريطانية في المملكة العربية السـعودية، تم الاطلاع في ١١/٢١/ ١٤٤١ هـ/ ١١ يوليو ٢٠٢٠ م، الموقع الرسمي www.gov.uk

– المجلس الاسـكتلندي، SC٠٤١٨١٩". مسـتخلص من السـجل الخيري الاسـكتلندي. Dundee: مكتب المنظمة الخيرية الاسـكتلندية، بتاريخ ١٤٣٤/١١/٢٢ هـ الموافق ٢٦ آيار ٢٠١٣ م.

– المركز الاسلامي في مانشستر ومسجد ديزيري، بتاريخ ١٤٣٨/١٠/٢٧ هـ الموافق ٢١ يوليو

٢٠١٧ م، تم الاطلاع في ١٤٤١/١١/٢٤ هـ/ ١٤ يوليو ٢٠٢٠ م، الموقع الرسمي، Manchester Islamic Centre and Didsbury Mosque

– الملحقية الثقافية السعودية في لندن، تم الاطلاع في ١٧/ ١١/ ١٤٤١ هـ/ ٧ يوليو ٢٠٢٠م، الموقع الرسمي https://www.uksacb.org.

– مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، تم الاطلاع في ١٩/ ١١/١٤٤١ هـ/ ٩ يوليو ٢٠٢٠ م، الموقع الرسمي http://qurancomplex.org.

– وزارة التعليم وكالة الابتعاث، تم الاطلاع في ١٤٤١/١١/٢٧هـ/١٧ يوليو ٢٠٢٠ م، الموقع الرسمي departments.moe.gov.sa.

– وزارة الشؤون والأوقاف والإرشاد، تم الاطلاع في ١٤٤١/١١/٢٧ هـ/١٧ يوليو ٢٠٢٠ م، الموقع الرسمي www.moia.gov.sa.

– وكالة الأنباء السعودية، بتاريخ ٢٣ ذو القعدة ١٤٣٠ هـ الموافق ١١ نوفمبر ٢٠٠٩ م،

– ويكيميديا كومنز، تم الاطلاع في ١٤٤١/١١/١٠ هـ/ ٣٠ يونيو ٢٠٢٠ م،الموقع الالكتروني www.wikimedia.openstreetmap.

- وكالة الأنباء السعودية، بتاريخ ١٤٣٣/١٠/٢٧هـ الموافق ٢٠١٢/٩/١٤ م، الموقع الرسمي www.moia.gov.sa.

Documents:

- Document No. SW١A٢AH, London, Foreign and Commonwealth Office, dated on ٠٨/٠٦/١٤٠١ AH that corresponding to ١٣ April ١٩٨١ AD, Source: White House, Copied from the King Khalid database website.

Scientific Thesis:

- Salama Mohamed Darwish, Islamic Minorities and Related Rulings in Worship, Leadership and Jihad, unpublished Master Thesis, Riyadh, Umm Al Qura University, College of Sharia, ١٤٢١ AH/ ٢٠٠٠AD.

Arabic Sources:

- Abdullah Abdulmohsen Al Turki, The Kingdom of Saudi Arabia and its Service to Islam and Muslims in the West, a lecture within the activities of the Janadriyah Festival in ١٤١٦ AH/ ١٩٩٦ AD, Riyadh, Publishing House, ١٤١٦ Ah/ ١٩٩٦ AD.
- Al Sheikh Saleh Abdulaziz, the Efforts of the Custodian of the Two Holy Mosques King Fahd Ibn Abdulaziz in Supporting the Islamic Minorities, Riyadh, the Ministry of Islamic Affairs, Al Abdelradhi Mohamed Al Mohsen, the Efforts of the Custodian of the Two Holy Mosques in servicing Islam between Genuineness and Contemporary, series of the Ministry of Higher Education and Saudi Universities, Riyadh, Dar King Saud University, ١٤٠٢- ١٤٢٢ AH/ ١٩٨٢- ٢٠٠١ AD.
- Awqaf and Guidance, ١٤٢٤ AH/ ٢٠٠٣ AD.
- Ismail Mohamed Sadik, the role of the Islamic Kingdom of Arabia in spreading Islam, Cairo, Dar Al Oloum, ١٤٣١ AH/ ٢٠١٠ AD.
- Mohamed Nasser Al Aboudi, The efforts of the Custodian of the Two Holy Mosques King Fahd Ibn Abdulaziz Al Saud - May Allah have mercy to him - to Achieve Islamic Solidarity.
- Saleh Al Raqib, Contemporary means and methods of Islamic Da'wa, presented research for the Conference of the Islamic Da'wa and the Changes in the Times, held on ٠٧ and ٠٨ of Rabie ١٤٢٦ AH that corresponded to ١٦ and ١٧ of April ٢٠٠٥ AD.

Journals:

- Al Jazirah Newspaper, the Establishment of the King Fahd Center and the Thanks to the Kingdom's Government over Western Countries, version No. ١٠٤٤٣, dated on ٠٨/٠٢/١٤٢٢ AH that corresponded to ٠٢ of May ٢٠٠١ AD, Electronic Newspaper.
- Al Jazeera Newspaper, the Efforts of the Kingdom of Saudi Arabia in servicing Islam in the World, published article, version No. ١٥٣٣١, dated on ٢٤ of Zi Al Qi'dah ١٤٣٥ AH that corresponded to ١٩ of September ٢٠١٤ AD, Electronic Newspaper.
- Al Jazeera Newspaper, Al Sheikh visited the new headquarters of the Da`wa Office in Britain, version No. ١٠٤٤٤, dated on ٠٩/٠٢/١٤٢٢ AH that corresponded to ٠٣ of May ٢٠٠١ AD.
- Al Sharq Al Awsat Newspaper, Prince Sultan Donates one Million Pounds to Build an Islamic Center in Northern England, Al Sharq Al Awsat Newspaper, version No. ٩٩٩٦, dated on ١٢/٠٣/١٤٢٧ AH that corresponded to ١١ of April ٢٠٠٦ AD, Electronic Website http://archive.aawsat.com.
- Al Sharq Al Awsat Newspaper, London, the Cultural Center of London, the Great Haven for the Muslim Community, version No. ١١٩٥, dated on ١٧ of Ramadan ١٤٣٢ AH that corresponded to ١٨ of August ٢٠١١ AD, Electronic Newspaper.
- Al Sabq Newspaper, Saudi-British Relations - Nearly ١٠٠ years of Cooperation and Partnerships, dated on ١٨ of Gomadah Al Akher ١٤٣٩ AH that corresponded to ٠٦ of March ٢٠١٨ AD.

- Al Sabq Newspaper, the director of the Muslim World League in London: Saudi Arabia's Support Enabled us to present a True Picture of Islam to the West, dated on ١٦/١١/١٤٣٧ AH that corresponded to ١٩ of August ٢٠١٥ AD, Electronic Newspaper.
- Journal of Islamic Awareness, variables and challenges facing the cultural reality of Muslims in the West, version No. ٥١١, dated on ٠١ of Gomadah Al Akherah ١٤٢٩ AH that corresponded to ٠٥ of June ٢٠٠٨ AD.
- Journal of the Future of Arab Education, Teaching the Children of the Muslim Minority in Britain, "An Analytical Study", V. ١٧, version No. ٦٥, dated in ١٤٢٢ AH that corresponded to ٢٠١٠ AD.
- Aluka Forum, Problems of Muslim Minorities in the West " Candidate material for winning the second writer competition of Aluka", dated on ٢١/٠٧/١٤٣٣ AH that corresponded to ١١/٠٦/٢٠١٢ AD, Official Website.
- Arab Writers Forum, the Concept of Culture, published article, the official website of the Arab Writers Forum, http://arabworldbooks.com.
- Riyadh Newspaper, the Kingdom Expands the Establishment of Islamic Centers in European Capitals, an interview with Ahmed Al Debian, the director of the center, electronic newspaper, version No. ١٦١٦٦, Riyadh, Al Yamamah Corporation, dated on ١١/١١/١٤٣٣ AH that corresponded to ٢٧ of September ٢٠١٢ AD.
- Riyadh Newspaper, Cultural Cooperation between the Kingdom and Britain, an interview, version No. ١٦٧٦٩, dated on ٠٢ of Rabie Al Akhar ١٤٣٩ AH that corresponded to ٢٠ of December ٢٠١٧ AD.
- Riyadh Newspaper, King Fahd Seat at the University of London completes the Glossary of Words of the Holy Quran Project, version No. ١٤٤٥٦, dated on ١٣/٠١/١٤٢٩ AH that corresponded to ٢٢ of January ٢٠٠٨ AD, Electronic Newspaper.
- Riyadh Newspaper, Prince Mohamed Ibn Nawaf sponsors the ceremony honoring the winners of the Holy Quran Competition, version No. ١٥٤٦٢, dated on ١٦/١١/١٤٣١ AH that corresponded to ٢٤ of October ٢٠١٠ AD.

التحليل الكمي لصناعة الخبز في منطقة القصيم

إعداد

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري

أستاذ الجغرافيا
بجامعة القصيم

أ. أمل علي الوشمي

باحثة في مرحلة الماجستير
بجامعة القصيم

DOI: 10.36046/2162-000-005-020

المستخلص

تناول هذا البحث التحليل الكمي لصناعة الخبز بمنطقة القصيم والتي تعد واحدة من أهم فروع الصناعات الغذائية خاصة بمنطقة القصيم لتمثيلها استراتيجية التنمية التي تجمع القطاعين الزراعي والصناعي حيث تعتمد على المادة الخام الأساسية محلياً، لما لصناعة الخبز من أهمية على المدى الطويل، وتكمن مشكلة البحث في التحليل المكاني للنشاط الاقتصادي الهام وصولاً الى نتائج وتوصيات تؤدي الى تخطيط أفضل، وهدف هذا البحث الى رصد الخصائص الجغرافية لصناعة الخبز بمنطقة القصيم، وتحديد نمط توزيعها المكاني، إضافة الى التعرف على الإمكانات المستقبلية لتنميتها، استخدم البحث المنهج الاستدلالي، الوصفي، التاريخي، ويبلغ عدد مجتمع الدراسة ١٥ مصنعاً جمعت بياناتها باستخدام أسلوب الحصر الشامل، كما تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية توصل البحث من خلالها بتحليل السلسلة الزمنية لتطور مصانع الخبز بمنطقة القصيم الى تحقيق نمو إيجابي، وباستخدام مؤشر الجار الأقرب اتضح أن النمط العام لمصانع الخبز بمنطقة القصيم يتخذ درجة نمط التوزيع المركز المتقارب، ومن خلال التحليل الكمي بأسلوب التنبؤ من المتوقع أن تصل مصانع الخبز الى ١٨ مصنعاً قابل للزيادة اذا تم تطبيق مبدا العدالة في التوزيع مع تقليل الفوارق بين المحافظات، ومن خلال البحث اتضح عدد من التوصيات التي من شأنها تطوير صناعة الخبز ومنها، توسيع نطاق وجودها وضمن نطاق أوسع يتمثل بتحقيق استراتيجية التنمية الإقليمية وتحقيق التوازن بين المحافظات، إضافة الى الاهتمام بتحديث التراخيص الصناعية ونشرها بشكل دوري لتسهل على الباحث الحصول على المعلومة، ودعم الصناعة المحلية لما لها من دور في احداق التنمية المستدامة، إضافة الى توجيه بحوث المختصين في التنمية الصناعية في دراسة القطاعات الصناعية ذات الاهمية ومنها صناعة الخبز نظراً لندرة الأبحاث المتعلقة بها.

كلمات مفتاحية: جغرافية الصناعة، صناعة الخبز، القصيم، التحليل الكمي

الإطار النظري والإجراءات المنهجية

التنمية الصـــناعية هي إحدى ركائز التنمية الاقتصـــادية في أية دولة، وكان من أهم أهدافها تحقيق التطور الاقتصـــادي والاجتماعي لأي مجتمع، وانطلاقاً من هذا؛ فإن تطوير القطاع الصـــناعي للمملكة هو أحد أهداف الخطط التنموية المهمة حيث ركزت خطط التنمية الخمســـية ١٣٩٠ -١٤١٥هـــــ على تطوير القطاع الصـــناعي، وتحقيق أهداف إستراتيجية متنوعة تتمثل في تنويع مصادر الدخل وتنميتها وتوسيع القاعدة الإنتاجية، ونقل التقنية الحديثة التي تســـهم في رفع كفاءة الإنتاج، وتوفير فرص العمل، والإســـهام في بناء اقتصـاد متوازن قادر على الصـمود أمام التقلبات الاقتصـادية العالمية (الصـليع، ١٩٩٤م، ص٣). تتنوع الصـناعات؛ ومن أهمها قطاع الصـناعات الغذائية، وتأتي أهميته في كونه أحد فروع قطاع الصـــناعات التحويلية، والتي تســـهم في تحقيق التنمية الاقتصـــادية، ويبلغ عدد مصـانع الصـناعات التحويلية بمنطقة القصـيم ٢٩٥ مصـنعاً، يعمل بها ٣١،٧٧٩ عاملاً، وبرأس مال مســـتثمر ١٤،٢١٢.٥مليار، ويبلغ عدد مصـــانع الصـــناعات الغذائية بمنطقة القصيم ٦٤ مصنعاً، ويعمل بها ٧٢٥٦ عاملاً، برأس مال مستثمر ٢،٧١٨.٦ مليار (وزارة الطاقة والصـــناعة والثروة المعدنية، ٢٠١٩م). ومن أهم الصـــناعات الغذائية صـــناعة الخبز، وتعدُّ من أقدم الســـلع الغذائية، وفي أواخر القرن ١٩ عشـــر حدث تحول في إنتاج الخبز؛ حيث انتقل الخبز من العمل اليدوي إلى العمليات الصناعية الكبيرة، وهذا أدى إلى تفضيل المستهلكين والثقة في الخبز المصنوع بدلاً من المخابز غير الآمنة صحيًا (Benson, ٢٠١٣). ويحكي الخبز التاريخ الاجتماعي والثقافي والاقتصادي لكل أمة فهو أحد مؤشرات التحضر والفقر، وقد عقد متحف برنابا للخبز في أثينا المهرجان العالمي للخبز ودعا أن يكون الخبز رمزًا للســـلام والتعارف بين الشـــعوب، وكان أول متحف للخبز في مدينة أولم بألمانيا الذي تأســـس عام ١٩٥٥م ويتضـــمن ٦٠٠٠ كتاب عن الخبز، الخبز عرفته المجتمعات القديمة والحديثة بداية من الخبز على الحجارة وانتهاء بالمصانع التجارية، ولقد أثرت مصانع الخبز في

جغرافيا المكان؛ فصارت تستحوذ بعض الأماكن والأحياء (الشقير، ٢٠١٦)، ويقال: إن الخبز مرادف للحياة في كل الحضارات، قد يختلف شكله ولونه من مكان إلى آخر، أو حتى في المكان الواحد، إلا أنه يبقى موحدًا في التاريخ وفي التراث، أما في البلاد العربية فقد أطلق عليه اسم العيش؛ دلالة على أن الحياة تتمحور حوله وتتعلق به، وأخذ الرغيف حقه من الاهتمام الرسمي في أول مؤتمر عربي للرغيف والحبوب والذي عقد في عمان عام ١٩٨٤م، واهتم المؤتمر بحماية تصنيع الخبز العربي، وتأمين نوعية المواد الأولية (الدبس، ٢٠١٨م). ووفقًا لأبحاث السوق العالمية للدول التي تستهلك الخبز، كانت الأسواق الاستهلاكية الرئيسة هي الولايات المتحدة ١٣.١مليون طن، روسيا ٨.٧ مليون طن، ألمانيا ٦.٤مليون طن، المملكة المتحدة ٥.٧ مليون طن، وفي عام ٢٠١٤م، ٢٠١٥م كان سوق منتجات الخبز والمخبوزات الأمريكية المحرك الرئيس للنمو بسبب زيادة الطلب عليه (Avramenko, ٢٠١٧). احتلت صناعة الخبز ومنتجاته في دول الخليج المرتبة الأولى من حيث عدد المصانع وحجم الاستثمارات، ومثلت نسبتها في الصناعات الغذائية عام ٢٠١٣م حوالي ٢٥.٥٪ من عدد المصانع و ٢٥.٦٪ من إجمالي الاستثمارات و١٨.٨٪ من عدد العاملين، بالإضافة إلى تطور عدد المصانع من ٣٧٣ مصنعاً عام ٢٠٠٩م ليصل إلى ٤٢٠ مصنعًا عام ٢٠١٣م بمعدل نمو تراكمي بلغ ٩.٢٪، أما حجم الاستثمارات لتلك الفترة من ٣٤١٥ مليون دولار ليصل إلى ٤٦٢٩ مليون دولار بمعدل نمو تراكمي للسنوات الخمس بلغ ٧.٩٪، وتطور عدد العاملين في المدة نفسها من ٣١٨٧٣ عاملاً ليصل إلى ٣٦٨٤٧ عاملاً بمعدل نمو تراكمي بلغ ٣.٧٪ (الصناعة السعودية،٢٠١٦م).

بدأت صناعة الخبز بمنطقة القصيم في عام ١٩٧٧م، بإنشاء ثلاثة مصانع تتوطن جغرافياً في مدينة بريدة؛ مصنع السلمان ويعمل به ٣٧٠عاملاً وبإجمالي تمويل ١٣٨.٢ مليون ريال، وينتج ٥٤٠٠٠ طن من الخبز، محافظة عنيزة مصنع الهطلاني الأتوماتيكي، ويعمل به ٤٠ عاملاً وبرأس مال ١٧.٧ مليون ريال وينتج ٦٠٠٠طن من الخبز، وفي

محافظة الرس مصـــنع مخابز الرس المحدودة ويعمل به ١٢٠عاملاً وبرأس مال ٢٢،٥ مليون ريال وينتج ٣٠٠٠طن من الخبز، وتطورت تطور ملحوظ حتى بلغ عددها في عام ٢٠١٩م، ١٥ مصـنعًا، وبعدد قوى عاملة ١٧٥٨ عاملاً، وبرأس مال مسـتثمر ٢٧٩.٧ مليون ريال، وتنتج ٨٥،٦٠٨ طن (وزارة الطاقة والصناعة والثروة المعدنية، ٢٠١٩م). وتمثل نسبة ٢٣٪ من جملة المصـــانع الغذائية، ٢٤٪ من القوى العاملة، ١٠٪ من رأس المال، جغرافيًا تتوزع مصـــانع الخبز في منطقة القصـــيم في مدينة بريدة وفي بعض المحافظات (عنيزة، البكيرية، الرس)، أما باقي محافظات المنطقة فلا يوجد بها مصانع للخبز.

المصطلحات والمفاهيم العلمية:

- جغرافيا الصـناعة (Industrial Geography)، هي أحد فروع الجغرافية الاقتصـادية، وتهتم بدراســـة ظاهرة الصـــناعة من جهات توزيعها وعلاقاتها المكانية وأنماطها (الجنابي، ٢٠١٣م، ص٢٨).
- التصـــنيع (Manufacturing)، عملية تحويل مخططة ومبرمجة من حالة زراعية إلى حالة صناعية في إقليم أو دولة ما بإدخال الأساليب والأدوات الصناعية الحديثة إلى مختلف القطاعات الاقتصادية. (السماك، ٢٠١١م، ص ٦١،٦٢).
- المنطقة الصـــناعية (Industrial Area)، مســـاحة واســـعة من الأرض، تحوي جملة مصـانع ضـخمة متخصـصـة ترتبط فيما بينها بعلاقات إنتاجية متكاملة (رسـول، ١٩٨٥م، ص١٢٠).
- التنمية الصناعية (Industrial Development)، هي السياسة المخططة أو المستهدفة لبناء وتطوير الصناعة الوطنية وإقامة المشاريع الصناعية لغرض إجراء تغيير في البنية الصناعية للاقتصاد الوطني؛ عبر تطوير عمليات استخراج وإنتاج الخامات المعدنية والمواد الأولية، وبناء قاعدة كفء لإنتاج الطاقة، كما تهدف إلى رفع الإنتاج الصناعي، عمومًا فالتنمية الصناعية

تعني التسريع في عملية البناء والإنتاج بالاستفادة الأنسب من مقومات النشاط الصناعي (السماك، ٢٠١١م، ص٦١).

- التخطيط الصناعي (Industrial Planning)، هو أحد فروع التخطيط الاقتصادي يعني بالقطاع الصناعي فيه، ويشمل الأفكار والإجراءات التي تستهدف تطور النشاط الصناعي وتنميته ليكون فاعلاً ومؤثراً في الحياة الاقتصادية.
- الصناعة التحويلية (ryManufacturing Indust)، هي جزء من النشاط الصناعي؛ بل الأهم منه، ويشمل على عمليات تحويل المواد الأولية الخام ونصف المصنعة إلى مواد أكثر نفعًا وقيمة أو منتجات جديدة (الجنابي، ٢٠١٣م، ص٤١).
- الصناعات الغذائية (Food Industry)، هي عملية تجري لتحويل المنتجات الزراعية؛ نباتية كانت أو حيوانية من شكلها وحالتها الطبيعية إلى حالات أخرى تكون فيها أسهل استعمالاً وأكثر ملائمة للظروف (المعيني، ١٩٨٨م، ص ٦).
- صناعة الخبز (Industry Bread)، هي نشاط إنتاجي صناعي يركز على المنشأت التي تقوم بتصنيع الخبز ومنتجاته بطريقة آلية، دون الاعتماد كلياً على العنصر البشري.

مشكلة الدراسة

برز اهتمام الباحث الجغرافي في تحليل النمط المكاني لصناعة الخبز والتي تعد أحد الأنشطة الاقتصادية الهامة، وذلك بهدف الوصول إلى نتائج وتوصيات تؤدي إلى تخطيط أفضل لخدمة المستهلك والمستثمر، وتعد صناعة الخبز من الصناعات الغذائية الضرورية، ومن ركائز تحقيق الأمن الغذائي بالإضافة إلى الطلب المتزايد عليه والاستهلاك اليومي له، وتمثل مصانع الخبز ٢٣٪ من جملة مصانع المواد الغذائية بمنطقة القصيم والتي يبلغ عددها ١٥ مصنعًا، كما تمثل ٩٪من جملة مصانع الخبز في المملكة العربية السعودية والتي يبلغ عددها ١٥٩ مصنعاً، وما يميز هذه الصناعة أن معظم احتياجاتها من المواد الخام المتمثلة

بالقمح كمادة أساس متوفرة محليًا، وتتم بطريقة آلية، دون الاعتماد كليًا على العنصر البشري، تتركز مصانع الخبز في مدينة بريدة ومحافظة عنيزة والرس والبكيرية، ومن المعروف أن تركز المصانع في المدن أو المحافظات يعود بالكثير من المنافع، ومن شأنه أن يدفع للتطور والنمو الاقتصادي والاجتماعي؛ لذا جاء هذا البحث لتحليل واقع صناعة الخبز في منطقة القصيم من خلال رصد الخصائص الجغرافية لصناعة الخبز بمنطقة القصيم إضافة الى تحديد نمط توزيعها المكاني والتعرف على إمكانياتها المستقبلية لتنميتها.

أهداف الدراسة

١-رصد الخصائص الجغرافية لصناعة الخبز بمنطقة القصيم.

٢- تحديد نمط التوزيع المكاني لمصانع الخبز بمنطقة القصيم.

٣-التعرف على الإمكانات المستقبلية لتنمية صناعة الخبز بمنطقة القصيم.

أهمية الدراسة:

يعد هذ البحث واحداً من أوائل البحوث التي تناولت صناعة الخبز بشكل تفصيلي وتحليلي بمنطقة القصيم، كما تبرز أهمية صناعة الخبز كونها من أساسيات أحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة؛ وذلك لدورها المهم من خلال ما تحققه من زيادة في فرص للعمل وتنويع في مصادر الدخل وزيادته في المجتمع.

حدود الدراسة

ينحصر موضوع الدراسة في البعد المكاني، بمنطقة القصيم والتي يتركز بها عدد من المشاريع الصناعية مصانع الخبز، وبالنسبة للبعد الزماني فتمثل بداية مع التخطيط لقيام هذه الصناعة من خلال وضع بعض الإجراءات لتشجيع المشاريع الصناعية، ومنها الجهود التي بذلت لتنفيذ قرار إنشاء مؤسسة صوامع الغلال، ومطاحن الدقيق، -المؤسسة العامة للحبوب حالياً- تماشياً مع قرارات خطة التنمية الأولى ١٩٧٠-١٩٧٥م من أجل السعي

إلى تحقيق التنمية الاقتصادية، وتحديداً منذ أن تم إنشاء أول مصانع الخبز الآلية بمنطقة القصيم في خطة التنمية الخمسية الثانية ١٩٧٥-١٩٨٠م، في عام ١٩٧٧م، وانتهاء بخطة التنمية الخمسية العاشرة عام ٢٠١٥-٢٠٢٠م.

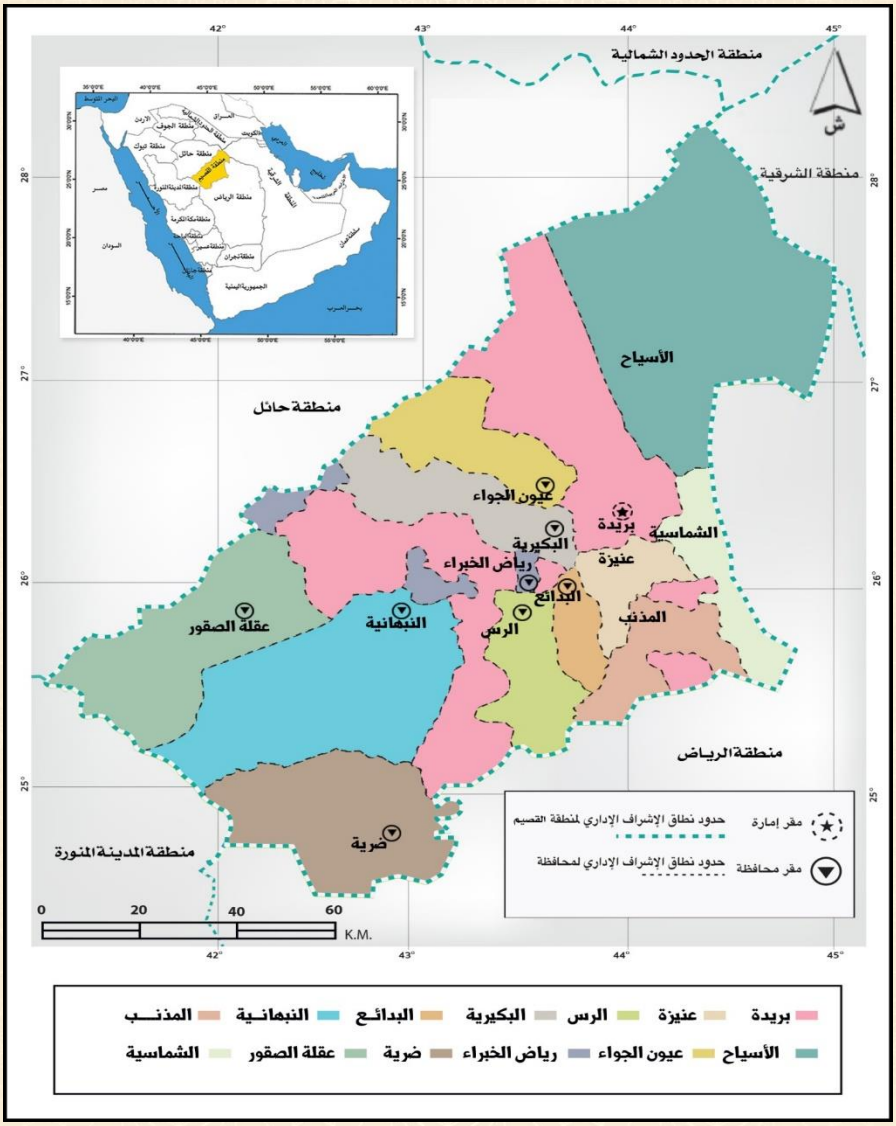
منطقة الدراسة

تعد منطقة القصيم إحدى المناطق الإدارية الثلاثة عشر في المملكة العربية السعودية، وتبلغ مساحتها حوالي ٧٣ ألف كيلو متراً مربعاً وتمثل حوالي ٣.٢٪ من إجمالي مساحة المملكة العربية السعودية، أما بالنسبة لموقعها الفلكي فهي تنحصر بين دائرتي عرض ١٠ ً ٢٩ َ ٢٤ ° - ٤٥ ً ١٥ َ ٢٨ ° شمالاً وبين خطي طول ٣٠ ً ١٥ َ ٤١ ° - ١٥ ً ٠٠ َ ٤٥ ° شرقاً، ويتراوح ارتفاع أرض القصيم ما بين ٦٠٠-٧٠٠ متر فوق مستوى سطح البحر، وينحدر تدريجيًا من الغرب إلى الشرق.

يحدها من الشمال منطقة حائل والحدود الشمالية، ومن الشرق يحدها المنطقة الشرقية، ومن الشرق والجنوب تحدها منطقة الرياض، أما من الغرب فتحدها حائل والمدينة المنورة. ويوضح الشكل رقم (١): الموقع الفلكي والموقع الجغرافي لمنطقة الدراسة بالنسبة للمملكة العربية السعودية وحدودها الإدارية مع مناطق المملكة، ومحافظات منطقة الدراسة، ونطاق الإشراف الإداري لمحافظات المنطقة.

وحسب تقديرات عام ٢٠١٧م فقد بلغ عدد سكان منطقة القصيم ١٤٢,٣٩٣,٥ نسمة (الهيئة العامة للإحصاء،٢٠١٧م). فهو لا يختلف عن مناخ وسط شبه الجزيرة العربية، تقع ضمن النطاق الجاف وشبه الجاف، والذي يتميز بالجفاف الشديد وقلة الأمطار والحرارة في الصيف حوالي٣٦ْ درجة مئوية وفي الشتاء ٢٠ درجة مئوية، وقد ترتفع درجة الحرارة في الصيف إلى حوالي ٤٦ْ درجة مئوية وتنخفض في الشتاء إلى ما دون الصفر مئوية (الدغيري، ٢٠١٥م).

شكل (١): منطقة القصيم ومحافظاتها وموقعها بالنسبة للمملكة العربية السعودية.



المصدر إعداد الباحثين اعتماداً على: إمارة منطقة القصيم (٢٠١٦م).

الدراسات السابقة

تناول ويلسون (Wilson William,١٩٩٨) دراسة منتجات القمح المضافة: تحليل الأسواق والمنافسة. قيّمت هذه الدراسة السوق المحلية الأمريكية لمنتجات المخابز وحددت حجم السوق ومعدل النمو حسب قطاع المنتجات، وحددت الهيكل التنافسي وديناميكيات صناعة الخبز، بما في ذلك النطاق الجغرافي للسوق وهيكل المنتجات، والحد الأدنى من الكفاءة، وأظهرت هذه الدراسة عدة نتائج، منها: أن استهلاك الفرد لمعظم منتجات المخابز في اتجاه نمو تصاعدي مستمر، وكان الاتجاه الملحوظ في صناعة الخبز هو التوسع جغرافيًا، وزيادة الإنتاجية، وإمكانية الوصول إلى السوق، ويشير التحليل إلى أن هيكل المنتج وحجم المبيعات وحجم التوظيف يؤثر على قدرة مصنع الخبز على البقاء على قيد الحياة بمرور الوقت، ركزت هذه الدراسة على منتجات القمح، وتحليل أسواق منتجات المخابز ونطاقها الجغرافي، ومن نتائج هذه الدراسة والتي يمكن الاستفادة منها؛ ضرورة التوسع جغرافيًا لأجل تحقيق التنمية الاقتصادية.

تناول أني (Annie Doolittl,٢٠١٣)، دراسة تحليل الصناعة "صناعة المخابز". هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الخصائص الاقتصادية المهيمنة، وعوامل النجاح الرئيسة وآفاق صناعة الخبز. صناعة الخبز في الولايات المتحدة تمثل أكثر من ٦٠٠،٠٠٠ وظيفة وأكثر من ١٠٢ مليار دولار سنويًا. هذه الصناعة كبيرة وخصوصًا في كاليفورنيا مع أكثر من ٨٩.٠٠٠ فرص عمل لصناعة الخبز مع أكثر من ٤.٧ مليون دفعت أجور لهؤلاء العمال. وفي عام ١٨٧٩م تأسست جمعية المخابز الأمريكية لتكون صوتًا لصناعة الخبز والمساعدة في النمو وتعزيز هذه الصناعة، واليوم نمت هذه الجمعية لتصبح واحدة من أكبر الجمعيات التجارية. وتؤدي هذه الصناعة دورًا مهمًا في الاقتصاد الأمريكي؛ حيث حققت إيرادات تزيد على ٣٠ مليار دولار في عام ٢٠١٣م وهناك ٢٨٠٠ مخبز تجاري و٦٠٠٠ مخبز يبيع بالتجزئة وهذا يوضح نطاق وحجم الصناعة. حددت هذه الدراسة بعض عوامل النجاح

الرئيسة ومنها: القرب من الأسواق الرئيسة، الشركات الناجحة لديها مرافق إنتاج تقع بالقرب من المستهلكين بسبب الطبيعة القابلة للتلف من الخبز وارتفاع تكلفة نقل السلعة. استخدام ممارسات العمل الأكثر كفاءة، نظرًا لكثافة العمالة، وما يقابلها من نسبة عالية من الأجور إلى الإيرادات وكفاءة مكان العمل: وهو العامل الرئيس في تحديد سرعة الإنتاج والأحجام. ركزت هذه الدراسة على الخصائص الاقتصادية وآفاق صناعة الخبز، وبعض عوامل النجاح الرئيسة والتي يمكن الاستفادة منها، واختلفت هذه الدراسة في تحديد النمط التوزيعي لمصانع الخبز في منطقة القصيم، والتعرف على إمكاناتها المستقبلية.

-دراسة الحبيشي، سناء، ٢٠١١م، صناعة الخبز في مدينة مكة المكرمة "دراسة في الجغرافية الاقتصادية" تهدف هذه الدراسة إلى تحديد العوامل المؤثرة في صناعة الخبز في مكة المكرمة، من خلال تحليل متطلبات هذه الصناعة ومدى توفرها، خاصة أن هذه الصناعة كغيرها من الصناعات والحرف تواجه خطر المنافسة من الإنتاج المثيل من مصانع جدة، بالإضافة إلى التعرف على التوزيع الجغرافي للمخابز والأنماط الناتجة من هذا التوزيع. وتوصلت الدراسة إلى أن عدد المخابز التي تزاول المهنة منذ القدم محدودة، وتتميز هذه الأخيرة بتوفر المعلمين المحترفين والتجهيزات الجيدة، وتتفاوت نوعيتها ما بين مخابز آلية ونصف آلية، كما أن صناعة الخبز في العاصمة المقدسة تمر بمشكلات متعددة، بعضها يرتبط بالمنتج وأخرى بالمتطلبات البشرية، وأن تصنيف المخابز لا يخضع لمعايير وضوابط تتلاءم مع هذه الصناعة، كما أن تغير شكل الرغيف والتطورات الحديثة في نظام الغذاء قد يؤدي إلى اندثار هذه الحرفة، مما قد ينعكس سلبًا على مواسم الحج والعمرة.

-دراسة التركي، هدى، ٢٠١٣م الخصائص الجغرافية لصناعة الخبز في المملكة العربية السعودية "دراسة تحليلية في جغرافيا الصناعة" تناولت هذه الدراسة صناعة الخبز من حيث بنائها الصناعي والتوزيع المكاني لوحداتها الإنتاجية وعلاقاتها المكانية واقتصادياتها، وتهدف إلى محاولة عرض التاريخ الاقتصادي لصناعة الخبز، ومعرفة نمط التوزيع الجغرافي لها، والتعرف

على الخصائص الجغرافية والاقتصادية لصناعة الخبز في المملكة، وقد بلغ عدد مصانع الخبز في تلك الفترة ٧٩ مصنعًا، وتطرقت الدراسة إلى التوزيع الجغرافي لمصانع الخبز في منطقة القصيم في الفترة نفسها، وكان عددها (٨) مصانع وتوجد في الرس، عنيزة، بريدة. وجاءت منطقة القصيم في المرتبة الثالثة من جملة عدد المصانع والعمال والاستثمارات لهذه الصناعة، ومما توصلت إليه الدراسة إلى أن السوق له الأثر الكبير في توطن صناعة الخبز، وأن نمط التوزيع الجغرافي يتسم بنمط الانتشار لغالبية المصانع، تختلف هذه الدراسة عنها في تطرقها لصناعة الخبز بشكل تفصيلي وتحليلي من خلال تطبيق أساليب كمية، إضافة الى اختلاف أهدافها.

-دراسة الدغيري، محمد، ٢٠١٥م، الصناعات الغذائية بمنطقة القصيم وآفاقها المستقبلية" دراسة في الجغرافية الاقتصادية". تهدف هذه الدراسة إلى حصر الصناعات الغذائية في منطقة القصيم، وتحليل واقع الصناعات من حيث خصائصها، والمقومات والصعوبات التي تواجهها، وإمكانية التغلب على هذه الصعوبات، ووضع بعض المقترحات التي تسهم في تنمية وتطوير قطاع الصناعات الغذائية في المنطقة، ومحاولة وضع التوقعات المستقبلية لتلك الدراسة وتطرق الباحث إلى جميع أنواع الصناعات الغذائية في منطقة القصيم، ومنها صناعة الخبز وبلغ عدد المصانع العاملة في تلك الفترة (٥) مصانع. وتوصلت الدراسة إلى أن الإستراتيجية الصناعية في المملكة العربية السعودية تسعى إلى دعم القطاع الصناعي، وأظهر تحليل معامل التوطن الصناعي وكذلك نمط توزيع الصناعات الغذائية بمنطقة القصيم أن مدينة بريدة تحظى بنسبة كبيرة من المصانع، يليها محافظة عنيزة.

منهج الدراسة

استخدم في هذا البحث العديد من المناهج وهي: منهج الاستدلال (الاستنتاج) الاحصائي والذي يعرف بأنه: عبارة عن التوصيات أو الاستنتاجات والتي تكون مبنية على

الطرق الإحصائية المتناسبة مع ظروف الظاهرة، وتحليل بياناتها (أبو راضي، ٢٠٠٠م، ص١٧)، تم استخدام هذا المنهج في جمع البيانات وتحليلها من خلال استخدام عدد من الأساليب الإحصائية للوصول إلى استنتاجات دقيقة. كما تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها والعوامل المؤثرة في ذلك، مع ملاحظة أن المنهج الوصفي يشمل في كثير من الأحيان عمليات التنبؤ بمستقبل الظواهر التي يدرسها (عليان، غنيم، ٢٠٠٠م، ص٤٢). من خلال هذا المنهج تم عرض المصطلحات المتعلقة بصناعة الخبز والجغرافية الاقتصادية، إضافة الى وصف واقع صناعة الخبز والتنبؤ بإمكاناتها المستقبلية. إضافة الى المنهج الوظيفي والذي يهدف إلى دراسة التركيب الوظيفي للنشاط الاقتصادي والذي يختلف من مجتمع لآخر، ومن فترة لأخرى تبعًا للتباين العامل البشري والتطور التاريخي (الديب،٢٠١٠م، ص٣٥). من خلال هذا المنهج تم دراسة التركيب الوظيفي لصناعة الخبز القائم على الطاقة الإنتاجية وكميتها، ورؤوس الأموال، والأيدي العاملة. كما تم استخدام المنهج التاريخي والذي يركز على دراسة الماضي من أجل فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل، ويستخدم كذلك في دراسة الحاضر من خلال دراسة ظواهره وأحداثه وتفسيرها بالرجوع إلى أصلها، وتحديد التغيرات والتطورات التي تعرضت لها ومرت عليها، والعوامل والأسباب المسؤولة عن ذلك والتي منحتها صورتها الحالية (المرجع السابق، ص ٣٧). تم استخدام هذا المنهج في التعرف على صناعة الخبز وتطورها عبر الفترات التاريخية في المملكة العربية السعودية وفي منطقة القصيم بالإضافة إلى الخصائص التي تميزت بها كل فترة، والتغيرات التي طرأت على التوزيع الجغرافي للمنطقة، وأثرها على منطقة القصيم من الناحية الاقتصادية.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مصانع الخبز بمنطقة القصيم، والتي تعد أحد فروع الصناعات الغذائية، والذي يبلغ عدده (١٥) مصنعًا.

مصادر وأدوات الدراسة:

١-الدراسة الميدانية: صممت استبانة تشمل على مجموعة من الأسئلة التي تحقق أهداف الدراسة، من خلال أسلوب الحصر الشامل بدلاً من أسلوب العينات، والهدف من ذلك دراسة جميع مفردات مجتمع البحث؛ وقد قام الباحثان بالمسح الشامل لجميع مصانع الخبز في منطقة القصيم، والتي يبلغ عددها (١٥) مصنعًا.

٢-تقارير وإحصاءات: مصادر منشورة: تشمل على مجموعة من الكتب والمجلات العلمية والاقتصادية والدراسات السابقة، الصناعة السعودية، وزارة التخطيط، والمقالات والاحصائيات التي تخص موضوع الدراسة، مصادر غير منشورة: وزارة التجارة والاستثمار(٢٠١٩م)، الغرفة التجارية الصناعية (٢٠١٩م)، الهيئة العامة للإحصاء (٢٠١٩م)، وزارة الطاقة والصناعة والثروة المعدنية (٢٠١٩م).

أساليب معالجة وتحليل البيانات:

السلاسل الزمنية Time series، تم استخدام هذا الأسلوب في هذا البحث للتحليل الجغرافي للتطور التاريخي لصناعة الخبز بمنطقة القصيم للمدة ١٩٧٠- ٢٠٢٠م، وتحديد التغيرات التي طرأت على صناعة الخبز مع مرور الزمن، ومعرفة أسباب هذا التغير. كما تم استخدام معامل الحجم الصناعي Industrial size، وذلك لإظهار حجم صناعة الخبز وأهميتها في منطقة القصيم، من خلال مقارنة حجم صناعة الخبز بين محافظاتها، وما ينتج منها من تركز، أو تخلخل في هذه الصناعة، بمعنى: أنه كلما زاد الحجم الصناعي لصناعة الخبز في مدينة أو محافظات المنطقة أصبحت صناعة الخبز أكثر تركزاً، والعكس صحيح، كما تم تحديد ترتيب حجم صناعة الخبز بمنطقة القصيم محلياً من خلال ناتجها؛ بحيث إن

أكبر حجم صناعي لصناعة الخبز بمنطقة القصيم تحتل المرتبة الأولى.... وهكذا، إضافة الى تحديد حجم صناعة الخبز على المستوى العالمي، إضافة الى استخدام وتطبيق معامل صلة الجوار Coefficient of neighborliness، وذلك لتحديد درجة نمط التوزيع المكاني لمصانع الخبز من خلال قياس ووصف نمط توزيعها المكاني حيث تنقسم درجة نمط توزيع مؤشر الجار الأقرب إلى ٣ درجات، ١- توزيع عشوائي =١ صحيح، ٢-نمط التوزيع متساوي منتظم =٢.١٤٩١، ٣-نمط التوزيع المركز =٠ بمعنى كل نقطة من نقاط توزيع الظاهرة تقع في نفس موقعها. كما تم استخدام أسلوب الانحدار البسيط Simple regression، والهدف من ذلك التنبؤ، والتوقع، والتقدير، بعدد مصانع الخبز المستقبلية بمنطقة القصيم لعام ٢٠٢٥م، إضافة إلى أسلوب المتوالية العددية Arithmetical Increase Method، والهدف من هذا الأسلوب التنبؤ بالطاقة الإنتاجية لمصانع الخبز الحالية، ومستقبل إنتاجها حتى عام ٢٠٢٥م، كما تم التنبؤ بمستقبل عدد السكان في منطقة القصيم لعام ٢٠٢٥م.

التحليل والنتائج:

أولاً: تحليل السلاسل الزمنية لتطور صناعة الخبز بمنطقة القصيم للمدة (١٩٧٠-٢٠٢٠م).

قُسِّم التطور التاريخي لصناعة الخبز بمنطقة القصيم إلى عشر مراحل؛ بناء على خطط التنمية الخمسية، كل مرحلة من هذه المراحل تشمل على خطة من خطط التنمية.

من خلال السلسلة الزمنية يمكننا معرفة التغير في الظواهر الجغرافية سواء بالزيادة أو النقص بمرور الزمن، ومن خلالها نحصل على سلسة المشاهدات، ومن خلالها يتم التعرف على التغيرات الكمية التي طرأت على صناعة الخبز مع مرور الزمن، والتعرف على أسبابها والتنبؤ الإحصائي لها، لما لذلك من أهمية في اتخاذ بعض القرارات للتنبؤ والتخطيط المستقبلي للظاهرة المدروسة (أبو راضي، ص ٤٤١، ٢٠١٥م).

وللتحليل الجغرافي للتطور التاريخي لصناعة الخبز بمنطقة القصيم، تم استخدام الأسلوب الإحصائي السلاسل الزمنية بطريقة المربعات الصغرى؛ لمعرفة التطورات والتغيرات التي طرأت على صناعة الخبز، ويتم حساب خط الاتجاه المستقيم لتطور مصانع الخبز للمدة ١٩٧٠-٢٠٢٠م كما يلي:

رسم جدول يتكون من ست خانات؛ حيث الخانة الأولى تكون السنة، والخانة الثانية ص؛ وهي عدد مصانع الخبز، والخانة الثالثة س؛ وهي انحرافات السنين الأخرى ويتم طرحها من السنة الوسطى التي يتم تحديدها واختيارها، ثم الخانة الرابعة عملية ضرب للخانة س انحرافات السنين، والخانة ص عدد المصانع، ثم الخانة الخامسة س٢ لانحرافات السنين والتي تم طرحها من السنة الوسطى، والخانة السادسة القيم الاتجاهية (أبو راضي، ص ٤٤١، ٢٠١٥م). ويتم استخراجها كما يلي:

$$م = \frac{مج\ س\ ص}{مج\ س٢} \qquad ج = \frac{مج\ ص}{مج\ ن}$$

ولاستخراج قيمة كل من (م، جـ) نجد أن:

-معادلة خط الاتجاه العام لمصانع الخبز بمنطقة القصيم:

م = ١٠٥ ÷ ٢٧٥٠= ٠.٠٣ / جـ = ١٥ ÷ ١١ = ١.٣.

ويمكن استخراج القيم الاتجاهية والتي حصلنا عليها بالتعويض في المعادلات السابقة كما يلي:

-القيم الاتجاهية لمصانع الخبز بمنطقة القصيم:

نأخذ ناتج م٠.٠٣× (-٢٥) + ١.٣ = -٦٧.٢٣ وتطبق على جميع السنوات الأخرى.

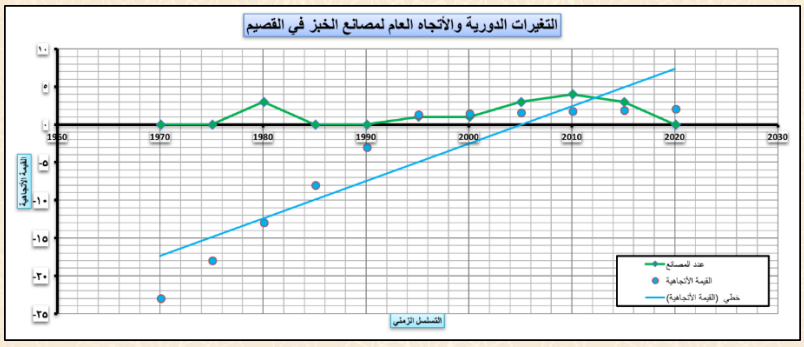
وتطبق على جميع السنوات الأخرى، كما سيتم إيضاحها من خلال الجدول رقم (١)، وشكل رقم (٢):

جدول رقم (١): السلسلة الزمنية لتطور نمو صناعة الخبز بمنطقة القصيم للمدة ١٩٧٠–٢٠٢٠م.

عدد مصانع الخبز بمنطقة القصيم (ص)	س	س ص	س٢	القيم الاتجاهية
٠	٢٥–	٠	٦٢٥	٦٧.٢٣–
٠	٢٠–	٠	٤٠٠	٦٧.١٨–
٣	١٥–	٤٥–	٢٢٥	٦٧.١٣–
٠	١٠–	٠	١٠٠	٦٧.٨–
٠	٥–	٠	٢٥	٦٧.٣–
١	٠	٠	٠	١.٣
١	٥	٠	٢٥	١.٤٥
٣	١٠	٣٠	١٠٠	١.٦
٤	١٥	٦٠	٢٢٥	١.٧٥
٣	٢٠	٦٠	٤٠٠	١.٩
٠	٢٥	٠	٦٢٥	٢.٠٥
١٥	٠	١٠٥	٢٧٥٠	–

المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على (وزارة الطاقة والصناعة والثروة المعدنية، ٢٠١٩م).

شكل رقم (٢): السلسلة الزمنية لتطور نمو المنشآت الصناعية لصناعة الخبز بمنطقة القصيم خلال المدة ١٩٧٠–٢٠٢٠م



المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على بيانات الجدول رقم (١).

من خلال التحليل الجغرافي لبيانات الجدول رقم (١) والشكل رقم (٢) لتطور التاريخي لنمو صناعة الخبز بمنطقة القصيم للمدة ١٩٧٠-٢٠٢٠م اتضح ما يلي:

منذ بداية صـــناعة الخبز بمنطقة القصـــيم وحتى عام ٢٠٢٠م نلاحظ أن هناك تغيراً واختلافاً في نمو مصـانع الخبز في هذه السـنوات، وبين كل مرحلة والأخرى، تتفاوت ما بين زيادة ونقصـان مع مرور الزمن، ومن خلال ما سبق يمكن التعرف على الأسباب التي أدت إلى هذا الاختلاف فيما بين هذه السنوات، والمراحل في إعداد المنشآت الصناعية لصناعة الخبز.

١-خطة التنمية الأولى ١٩٧٠-١٩٧٥م، عرفت صـــناعة الخبز قديماً ولكنها كانت في بداية السبعينات الميلادية، وتحديداً مع بداية خطة التنمية الخمسية الأولى، كانت صناعة الخبز صناعة بدائية متواضعة حرفية بسيطة وصغيرة، مع وجود بعض الآلات البسيطة، وكان معظم اعتمادها على مهارات اليد العاملة؛ لتلبي احتياجات المســـتهلكين، وتؤمن لهم الاكتفاء الذاتي من متطلبات هذه السلعة المهمة والضرورية في حياتهم اليومية، معتمدة على المواد الخام المتوفرة محلياً، يتم تصنيعها في المنازل، والأخرى في المخابز الصغيرة، والأسواق، إلا أن السبب في عدم إنشاء مصانع في تلك المدة يرجع إلى بعض الأسباب، ومنها: قلة مرافق التجهيز الأساسية، والخبرة الصناعية، والنقص في اليد العاملة المدربة؛ بسبب عدم وجود المعاهد التدريبية في تلك المدة السابقة، إضافة إلى صغر حجم السوق، وقلة الإنتاج الزراعي، وعدم وجود خبرات ومعلومات عن الموارد، وكيفية اســتغلالها الاســتغلال الأمثل، (الهيئة المركزية للتخيط، ١٩٧٠م). لم يوجد في هذه المدة أي مصنع آلي لصناعة الخبز، ولم يتم إصدار أيّ ترخيص صناعي لصناعة الخبز من قِبل وزارة التجارة والاستثمار.

٢-خطة التنمية الثانية ١٩٧٥-١٩٨٠م، وتعد خطة التنمية الخمســـية الثانية هي بداية إنشاء مصانع الخبز بمنطقة القصيم عام ١٩٧٧م، في تلك المدة تم إنشاء (٣) ثلاثة مصانع للخبز، تتوطن جغرافياً في مدينة بريدة، الرس، عنيزة، كما تم توضيحها في السلسلة

الزمنية. ويمكن إيضاح الأسباب التي أدت إلى بداية ونمو صناعة الخبز في تلك المدة ومنها: بدأ الاهتمام بتنويع القاعدة الإنتاجية؛ وذلك من خلال تشجيع التوسع في قطاعي كل من الزراعة والصناعة مع عدم الاعتماد على مصدر واحد قابل للنضوب، إضافة إلى العمل على توفير السلع الضرورية؛ وخاصة من الصناعات الغذائية، وتقديم الإعانات لها، مع إعفاء مجموعة من السلع من الضرائب الجمركية، كما قدمت الحكومة إعانات لبعض عناصر الإنتاج مثل القمح؛ وذلك بهدف التشجيع والتوسع في إنتاج هذه السلع بدرجة كبيرة، كما تم تقديم الخدمات لصوامع الغلال ومطاحن الدقيق لتوفير منتجات رئيسة للاستهلاك المحلي؛ ومنها الحبوب، وأيضاً إنشاء صندوق التنمية الصناعي، والذي بدأ بتقديم القروض للمنشآت الصناعية؛ ومنها مشروع المطاحن وصوامع الغلال بـ٨٢.٦ مليون ريال، كما تم إنشاء برنامج موسع للتسليف الزراعي؛ فالقروض التي يقدمها البنك الزراعي ارتفعت أضعاف ما كانت عليه، وهذا بدوره يساعد على التوسع في تنمية الأراضي الزراعية، كما أن دور الحكومة المهم في دفع بعض الإعانات لبعض عناصر الإنتاج وبعض المنتجات لتشجيع في استخدام التكنلوجيا الحديثة لزيادة الإنتاج وتوفير متطلبات الصناعة من الإنتاج الزراعي، إضافة إلى العمل على اختيار المواقع وإجراء الدراسات لإقامة عدد من صوامع الغلال ومطاحن الدقيق في عدد من مناطق المملكة، كما تم إجراء دراسات حول فرص الاستثمار المحلية لصناعات الزراعية، والاهتمام بدعم التنمية الصناعية من خلال بعض الاجراءات الحكومية؛ ومنها إعداد دراسات عن الجدوى الاقتصادية لأي مشروع صناعي قبل إنشائه (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٩٨٠م). ومن خلال ما بذل من جهود سابقة وخدمات مساندة؛ كان لها الأثرُ الإيجابيُّ في بداية صناعة الخبز بمنطقة القصيم.

٣- خطة التنمية الثالثة ١٩٨٠-١٩٨٥م، لم يتم إنشاء أي مصنع لصناعة الخبز في تلك المدة كما تبين في السلسة الزمنية، وكانت معظم الأسباب في عدم إنشائها كما هو موضح في السلسلة الزمنية، تتمحور حول القوى العاملة؛ حيث كانت تلك المدة أعداد

العمالة قليلة، إضـــافة إلى انتقالهم من قطاعات ذات إنتاجية متدنية مثل قطاع الزراعة والتحاقهم بقطاعات ذات إنتاجية مرتفعة، والهجرة المستمرة للقوى العاملة، والذي أدى إلى ارتفاع تكاليف الإنتاج، ونقص الموظفين الذين لديهم خبرة كافية للإدارة التشغيلية، إضافة إلى صغر حجم السوق في تلك المدة، ومع ارتفاع أعداد السكان وارتفاع الدخل، وتغير النمط التقليدي لاستهلاك الأغذية، وهذا التغير يبين لنا القاعدة الاقتصادية المعروفة مع ارتفاع القوة الشرائية للأفراد يرتفع استهلاكهم للمواد البروتينية وينخفض استهلاكهم للحبوب؛ الأمر الذي أدى إلى انخفاض مصانع الخبز، وعدم إنشائها في هذه المدة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٩٨٥م).

٤-خطة التنمية الرابعة ١٩٨٥-١٩٩٠م، لم يتم إنشاء مصانع للخبز في تلك المدة، ومن خلال خطة التنمية السابقة اتضحت الجهود التي بذلت لتوسع في الإنتاج الزراعي وحققت نجاحا كبيراً، إلا أنه وجد العديد من السلبيات في هذه المدة وخاصة في التوسع غير المحدود في الإنتاج الزراعي، والذي أظهر آثاراً سلبية ولاسيما في إنتاج القمح، ومع تزايد إنتاج القمح تزايد نضوب المياه غير القابلة للتجدد، مع وجود فائض في إنتاج القمح، ولإيجاد الحلول لهذه الآثار السلبية؛ وضعت الحكومة بعض الإجراءات التي تساعد على التخلص من هذه الآثار، ومنها: أنها خفضت السعر التشجيعي للقمح في تلك المدة، حتى يتم تصنيف الأراضي والزراعة في المناطق التي يوجد بها موارد مائية كبيرة وقابلة للتجدد، وفي هذه المدة تم استكمال المدينتين الصناعيتين في الجبيل وينبع، والبدء بتوفير تجهيزات لمدن صناعية في عدد من مناطق المملكة، الرياض، جدة، الدمام، القصيم، الهفوف (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٩٩٠م).

٥-خطة التنمية الخامسة ١٩٩٠-١٩٩٥م، في التسعينات تم إنشاء (١) مصنع واحدٍ لصناعة الخبز في تلك المدة، والسبب في الارتفاع كان هدفاً من خطة التنمية الخامسة الاهتمام بالاقتصاد الوطني، وتحقيق الحد الأقصى من التصنيع الذي يقوم على المواد الأولية

المتوفرة محلياً، مع الاستمرار بتقديم المساعدات والتي ساعدت على انتعاش القطاعات الإنتاجية، والاستمرار في إحلال المنتجات المحلية مقابل المنتجات المستوردة، إضافة إلى تخفيض أسعار القمح -كما ذكر سابقاً- ساعد على زيادة الإنتاج بصورة كبيرة، والعمل على توزيع الأراضي الزراعية في مناطق تتوفر فيها مياه قابلة للتجدد (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٩٩٥م).

٦-خطة التنمية السادسة ١٩٩٥-٢٠٠٠م، في هذه المدة تم إنشاء (١) مصنع واحدٍ لصناعة الخبز، كان للقطاع الحكومي دورٌ مهمٌ وبارزٌ خلال خطط التنمية الخمس الأولى والتي أدت إلى دفع عجلة التنمية الاقتصادية من خلال ما قدم من برامج واستثمارات لتنويع في قاعدة الاقتصاد الوطني، إلا أنها في خطة التنمية الخمسية السادسة، ونتيجة لهذا الدعم حققت بعض القطاعات الإنتاجية عوائد استثمارية عالية، فكان لا بُدَّ من تطبيق مبدأ الانتقالية والعمل على تخفيض الإعانات، إلاَّ أن في خطة التنمية السادسة مرت المملكة بظروف مالية صعبة نتيجة لحرب الخليج، والتي أثرت على السياسات التخطيطية الحكومية لخطة التنمية السادسة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠٠٠م).

٧-خطة التنمية السابعة ٢٠٠٠-٢٠٠٥م، في هذه المدة تم إنشاء (٣) مصانع لصناعة الخبز، كما هو موضح في السلسة الزمنية، والسبب في ارتفاع أعداد المصانع المنشأة؛ وضع بعض السياسات وتحقيقها من خلال تقديم المناخ الملائم لاستمرارية القطاع الخاص في الإنتاج من التصنيع الزراعي، مع توفير مستودعات كافية لصوامع لتوفير الحاجة من الاستهلاك المحلي، مع زيادة الطاقة للمطاحن لتتناسب مع حجم الطلب على الدقيق، وفي هذه المدة بلغ عدد المدن الصناعية عشر مدنٍ، متوزعة جغرافياً بين مناطق المملكة: الرياض، جدة، الدمام، مكة المكرمة، القصيم، الأحساء، الجبيل، ينبع، مع البدء في تطوير أربع مدن صناعية في المدينة المنورة، عسير، الجوف، تبوك، (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠٠٥م).

٨-خطة التنمية الثامنة ٢٠٠٥- ٢٠١٠م، في هذه المدة تم إنشاء (٤) أربعة مصانع للخبز بمنطقة القصيم كما نلاحظ في السلسة الزمنية، والسبب في ارتفاع أعداد مصانع الخبز المنشأة في تلك المدة؛ ما قدمه صندوق التنمية السعودي من برامج لدعم المنشآت المتوسطة والصغيرة، بالاشتراك مع البنوك التجارية؛ إذ يقوم الصندوق بضمان نسبة ٧٥٪ من القروض التي تقدمها البنوك لتلك المنشآت الصناعية، إضافة إلى الاستمرار في الإعفاءات الجمركية في العديد من مستلزمات القطاع الصناعي، ومع قرار مجلس الوزراء لتخفيض أسعار شراء القمح من الإنتاج المحلي والذي كان سعره السابق ١.٥ ريال إلى ١ ريال للكيلو جرام، وأن تقوم الشركات الزراعية بتوريد ما تنتج من القمح لصوامع الغلال ومطاحن الدقيق بكميات تتفاوت ما بين ٣٠٠-٦٠٠ ألف طن سنوياً، وفي هذه المدة ارتفع حجم العمالة ومنها العمالة الوطنية، إلا أنها في هذه المدة مازالت دون المستوى المأمول (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٠م).

٩- خطة التنمية التاسعة ٢٠١٠-٢٠١٥م، ارتفع عدد مصانع الخبز المنشأة ارتفاعاً ملحوظاً وتم إنشاء (٣) ثلاثة مصانع للخبز كما هو مبين في السلسة الزمنية، هذا مؤشر إلى أن معظم مصانع الخبز بمنطقة القصيم مصانع حديثة النشأة، وكان لنمو الاستثمار الصناعي في هذه المدة أثر إيجابي في زيادة عدد المصانع، وارتفاع حجم العاملين فيها، إلا أن نسبة العمالة الوطنية بلغت ٢٤٪ ومازال القطاع الصناعي يعاني نقصاً في العمالة الوطنية، وكان لتوفر التمويل دورٌ رئيسٌ في النمو الصناعي تلك المدة، والذي أسهم في تمويل المصانع ومنها صندوق الاستثمارات العامة، البنوك التجارية، صندوق التنمية السعودي والذي قدم برنامجاً للإقراض باسم كافل، كما أن المدن الصناعية المنشئة كان لها دور أساسي في النمو الصناعي، وفي هذه المدة تضمنت خطة الهيئة السعودية للمدن الصناعية ومناطق التقنية إجراء (١٢) اثنتي عشرة مدينة صناعية، إضافة إلى (١٤) أربع عشرة مدينة سابقة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٥م).

١٠-خطة التنمية العاشرة ٢٠١٥-٢٠٢٠م، في هذه المدة لم يتم إنشاء مصانع للخبز، وكان للجهود التي بذلت خلال خطط التنمية السابقة أثرٌ واضحٌ لزيادة أعداد المصانع. وفي خطة التنمية العاشرة تزايد الاهتمام لرفع معدل نمو الاقتصاد الوطني؛ من خلال الزيادة في إنتاج السلع، ووضع عدد من السياسات والبرامج، زيادة فعالية الأداء الحكومي لدفع عجلة التنمية الاقتصادية؛ وخصوصاً مع توسع أنشطة القطاع الحكومي في المدة الأخيرة، وخاصة في إقامة المدن والمناطق الصناعية، إضافة إلى التحفيز على إنتاج السلع وأن تعتمد على العمالة الوطنية، كما أن لتشجيع البنوك ومؤسسات التمويل وبرامج الإقراض على دعم برنامج كافل الذي يديره صندوق التنمية الصناعية السعودي، والدعم المستمر لتوظيف قوى عاملة وطنية، للوصول إلى قطاع صناعي ناجح؛ أثر إيجابي في هذه الزيادة في عدد مصانع الخبز (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠٢٠م). إضافة إلى ارتفاع عدد السكان هذه الزيادة التي يصاحبها زيادة في الطلب على السلعة المصنعة، وبالتالي ارتفاع عدد مصانع الخبز المنتجة. ومن خلال ما سبق؛ اتضح أن صناعة الخبز أخذت بالزيادة في أعداد مصانع الخبز من حيث عدد المصانع والقيمة الاتجاهية.

ثانياً-معامل الحجم الصناعي لقياس حجم صناعة الخبز بمنطقة القصيم لعام٢٠١٩م:

الهدف من هذا المقياس هو إظهار حجم صناعة الخبز وأهميتها في منطقة القصيم، من خلال مقارنة حجم صناعة الخبز بين محافظاتها، وما ينتج منها من تركز، أو تخلخل في هذه الصناعة، بمعنى: أنه كلما زاد الحجم الصناعي لصناعة الخبز في مدينة أو محافظات المنطقة أصبحت صناعة الخبز أكثر تركزاً، والعكس صحيح، وذلك من خلال استخدام مؤشر الحجم الصناعي، أو ما يعرف بمعادلة جون ثمبسون (John Thompson) (سيف،١٩٩٤م، ص١٤٥). كما يلي:

$$\frac{\text{س} + \text{ص} + \text{ع}}{٣}$$

وسيتم استخراج معامل الحجم الصناعي لصناعة الخبز، وذلك من خلال عدد من خصائص صناعة الخبز، وهي: (عدد المنشآت الصناعية، عدد القوى العاملة، إجمالي التمويل)، ومن ثمَّ إيجاد الرقم القياسي لكل متغير (المرجع السابق،١٩٩٤م، ص١٤٥).

ويمكن تطبيق هذا المقياس من خلال رسم جدول يتكون من سبع خانات؛ حيث الخانة الأولى لمدن ومحافظات منطقة القصيم، الخانة الثانية متوسط حجم المنشآت الصناعي لصناعة الخبز (س)، الخانة الثالثة متوسط حجم القوى العاملة في صناعة الخبز (ص)، الخانة الرابعة متوسط حجم الاستثمارات في صناعة الخبز (ع)، الخانة الخامسة الحجم الصناعي ويتم استخراج الناتج من خلال س + ص + ع وتقسم على٣ وهي عدد الخصائص، الخانة السادسة ترتيب حجم صناعة الخبز على المستوى المحلي، الخانة السابعة ترتيب حجم صناعة الخبز على المستوى العالمي.

ويتم إيجاد الرقم القياسي لمتغير المنشآت الصناعية لصناعة الخبز بمنطقة القصيم لعام ٢٠١٩م على النحو التالي:

قسمة إجمالي عدد المنشآت الصناعية لصناعة الخبز بمنطقة القصيم على عدد محافظات منطقة القصيم التي يوجد بها مصانع للخبز، الرقم القياسي لمتغير المنشآت الصناعية لصناعة الخبز بمنطقة القصيم (١٥ ÷ ٤ = ٣.٧٥).

استخراج قيم الحجم لكل متغير؛ من خلال قسمة إجمالي عدد المنشآت الصناعية لصناعة الخبز في المحافظة على الرقم القياسي لمتغير المنشآت الصناعية لصناعة الخبز بمنطقة القصيم، ويضرب في ١٠٠، ويطبق نفس المعادلة على المتغيرات الأخرى، وعلى سبيل المثال تطبيق المتوسط على حجم المنشآت الصناعية لصناعة الخبز في مدينة بريدة (٦ ÷ ٣.٧٥× ١٠٠ = ١٦٠)، وتطبيقها كذلك على الخصائص الأخرى.

أما بالنسبة لطريقة استخراج المتوسط؛ نضع نتائج متوسط حجم المتغيرات المستخدمة في معامل الحجم الصناعي لصناعة الخبز في جدول كل محافظة ونجمع نتائجها ثم يتم

قسمتها على ٣ ليتم استخراج حجم صناعة الخبز، بمعنى: أنه يتم استخراج حجم صناعة الخبز من خلال قسمة مجموع قيم الحجم للمتغيرات على عدد المتغيرات المستخدمة كما في جدول رقم (٢).

ويتم تحديد ترتيب حجم صناعة الخبز بمنطقة القصيم محلياً من خلال ناتجها؛ بحيث إن أكبر حجم صناعي لصناعة الخبز بمنطقة القصيم تحتل المرتبة الأولى.... وهكذا، أما بالنسبة لتحديدها على المستوى العالمي فقد تم ايضاحها من خلال جدول تم تحديده لفئات ثابتة من الأرقام؛ وذلك لاستخراج حجم أي صناعة على المستوى العالمي (سيف، ١٩٩٤م، ص ١٤٥) كما في جدول رقم (٣) وشكل رقم (٣).

جدول رقم (٢): معامل الحجم الصناعي لصناعة الخبز حسب ترتيبها المحلي بمنطقة القصيم وترتيبها العالمي لعام٢٠١٩م.

الأرقام تنازلياً	المحافظات	متوسط حجم المنشآت الصناعية (س)٪	متوسط حجم القوى العاملة (ص)٪	متوسط حجم الاستثمارات (ع)٪	الحجم الصناعي (س + ص+ ع)/٣	الترتيب محلياً	الفئة الترتيب عالمياً
١	بريدة	١٦٠	٢٧١	٣٠٨	٢٤٦	١	الرابعة
٢	الرس	١٣٣	٥٣	٤٢	٧٦	٢	السادسة
٣	عنيزة	٨٠	٦٨	٤٨	٦٥	٣	السادسة
٤	البكيرية	٢٧	٨	٢	١٢	٤	الثامنة
المجموع		٤٠٠	٤٠٠	٤٠٠	٣٩٩	–	–
الرقم القياسي		٣.٧٥	٤٣٩.٥	٦٩.٩٢٥	–	–	–

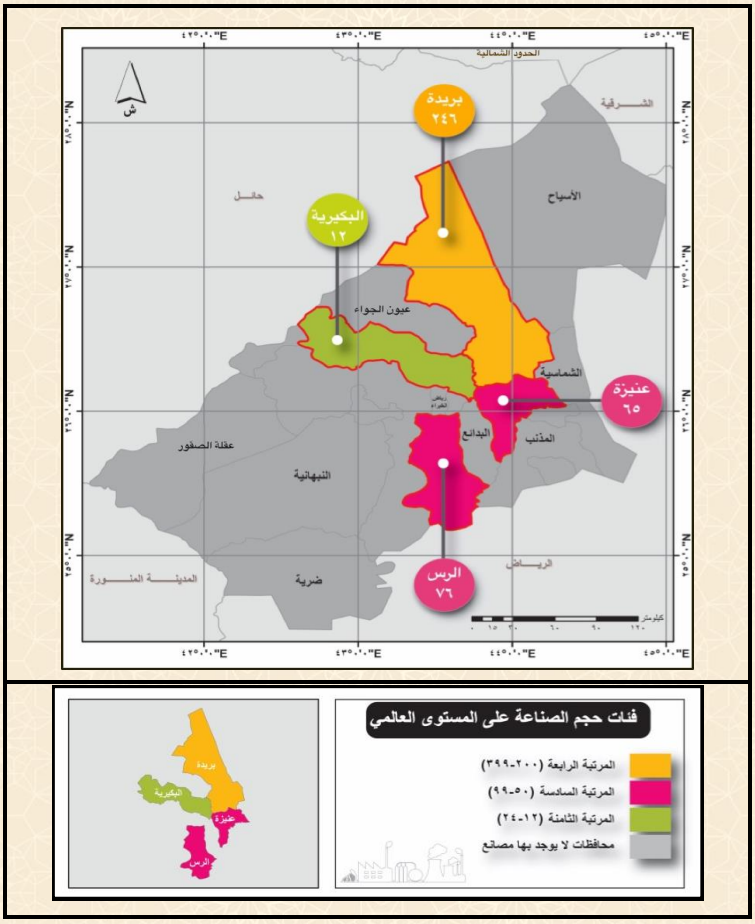
المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على (وزارة الطاقة والصناعة والثروة المعدنية، ٢٠١٩م).

جدول رقم (٣): فئات حجم الصناعة على المستوى العالمي:

الفئة	الحجم الصناعي	الفئة	الحجم الصناعي
الأولى	+١٦٠٠	السادسة	٥٠-٩٩
الثانية	٨٠٠-١٥٩٩	السابعة	٢٥-٤٩
الثالثة	٤٠٠-٧٩٩	الثامنة	١٢-٢٤
الرابعة	٢٠٠-٣٩٩	التاسعة	٦-١١
الخامسة	١٠٠-١٩٩	العاشرة	أقل من ٦

المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على (سيف،١٩٩٤م، ص١٤٨)

شكل رقم (٣): التوزيع الجغرافي لفئات الحجم الصناعي لصناعة الخبز حسب ترتيبها المحلي والعالمي بمنطقة القصيم لعام ٢٠١٩م.



المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على بيانات الجدول رقم (٣،٢).

من خلال التحليل الجغرافي لمعامل الحجم الصناعي لقياس حجم صناعة الخبز بمنطقة القصيم من خلال الجدول رقم (٣،٢) والشكل رقم (٣) اتضح ما يلي:

هناك تفاوت في حجم الصناعة بمنطقة القصيم من محافظة إلى أخرى؛ حيث ارتفع الحجم الصناعي لصناعة الخبز في مدينة بريدة والمحافظات الكبيرة على مستوى منطقة

القصـيم، ويمكن ترتيبها تبعاً للترتيب المحلي؛ فقد احتلت مدينة بريدة المرتبة الأولى في الحجم الصناعي، فهي احتوت على أعلى نسبة محلياً في الخصائص وهي المنشآت الصناعية، القوى العاملة، إضافة إلى الاستثمارات، بحجم صناعي ٢٤٦، تلتها محافظة الرس في المرتبة الثانية بحجم صناعي ٧٦، أما في المرتبة الثالثة فقد أتت محافظة عنيزة وبلغ حجمها الصناعي ٦٥، وفي المرتبة الرابعة محافظة البكيرية بحجم صـناعي ١٢. أما بالنسبة لفئات صـناعة الخبز على المسـتوى العالمي؛ يمكننا القول: إنه لا يوجد محافظات تقع في الفئات الأولى والثانية والثالثة من خلال الحجم الصناعي عالمياً، والسبب في ذلك؛ أن صناعة الخبز واحدة من الصناعات الغذائية وهي صـناعة حديثة، والسـبب في ارتفاع حجم الصـناعة فيما بين حجم صـناعي كبير ومتوسـط في مدينة بريدة، محافظة عنيزة، محافظة الرس، توفر بعض العوامل الجغرافية التي ساعدت على ذلك؛ ومنها أن مدينة بريدة ومحافظة الرس وعنيزة ضمت غالبية سكان المنطقة، وحسـب آخر تعداد سـكاني لهذه المحافظات الثلاثة فقد بلغ عدد السـكان ٨٦٣.٥٩٢، وتمثل ٦١٪ من مجموع سكان منطقة القصيم أما المحافظات العشر الأخرى فهي تمثل٣٩٪ من سكان منطقة القصيم (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٧)، وبارتفاع عدد السـكان يقابل ذلك ارتفاع الطلب على السـلعة المصـنعة، وارتفاع مصـانع الخبز في مدينة بريدة ومحافظات الرس، عنيزة، حيث تمثل هذه المحافظات ٩٤٪ من إجمالي مصـانع الخبز بمنطقة القصيم، إضافة إلى ارتفاع أعداد القوى العاملة ورأس المال المستثمر، إضافة الى توفر عدد من الميزات الاقتصـادية والجغرافية والتي سـاعدت على جذب صـناعة الخبز بها وارتفاع الحجم الصناعي بهما؛ فمعظمها محافظات تكتمل بها الأنشطة الصناعية، وتوفر المادة الخام محلياً وهي القمح الذي يزرع على مسـاحات واسـعة في منطقة القصـيم وتنتجه المؤسـسـة العامة للحبوب، والذي أدى إلى ارتباط القطاع الزراعي بالقطاع الصـناعي، والذي أدى الى ارتفاع حجم الصـناعة، وأن معظم السـوق الاسـتهلاكية لمنتجات مصـانع الخبز في هذه المحافظات إلا أنها تقوم بتوزيع الزائد عن حاجتها من الاسـتهلاك المحلي للمحافظات

الأخرى، ويتم تسويق إنتاجها من المصانع إقليمياً على مستوى منطقة القصيم، وعدد من مصانع الخبز والتي تبلغ ١٣٪ من مصانع الخبز بمنطقة القصيم يتم تسويق منتجاتها خارجياً لعدد من مناطق المملكة، منطقة الرياض، ومنطقة حائل، وأخيراً هبوط بشكل واضح بمحافظة البكيرية بحجم صناعي ١٢، ويمكن تصنيفها على أنها واحدة من فئات الحجم الصناعي المنخفض. ويرجع السبب إلى ضعف البناء الصناعي لصناعة الخبز في محافظة البكيرية، وضيق السوق المحلية بها، إضافة إلى انخفاض عدد السكان بالنسبة للمحافظات الأخرى ويبلغ عدد سكانها ٥٧٦٢١ نسمة (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٧م). إضافة إلى قلة مصانع الخبز وقلة القوى العاملة بها؛ مما أدى إلى ارتفاع تكاليف الإنتاج، وانخفاض التمويل بها وعدم توفر الخدمات الصناعية بشكل كبير، الأمر الذي أدى إلى انخفاض في هذه الفئة وانخفاض حجمها الصناعي.

ثالثاً: التحليل الجغرافي للتوزيع المكاني لصناعة الخبز بمنطقة القصيم لعام ٢٠١٩م:

من خلال عدد من الخصائص الرئيسة لصناعة الخبز بمنطقة القصيم، يمكن إيضاح توزيعها المكاني وهي: مصانع الخبز، القوى العاملة، رأس المال المستثمر، الطاقة الإنتاجية، ويبلغ عدد مصانع الخبز بمنطقة القصيم ١٥ مصنعاً للخبز، تتوزع جغرافياً على مدينة بريدة، وعدد من محافظات منطقة القصيم: عنيزة، الرس، البكيرية، وللتوزيع الجغرافي لصناعة الخبز بين محافظات المنطقة إيجابيات، ومنها: ارتباط مصانع الخبز بأسواقها الاستهلاكية، إضافة إلى ارتباطها بطرق النقل والمواصلات، وهذا يسهل على المستهلك شراء السلعة المهمة، بأقل جهد ممكن، كما يخفض هذا التوزيع من تكاليف إنتاج مصانع الخبز، ويعمل في مصانع الخبز ١.٧٥٨ عاملاً، أمَّا بالنسبة لرأس المال المستثمر بها، فقد بلغ ٢٧٩.٧ مليون ريال، وتمثل منطقة القصيم وفقاً لبيانات وزارة الطاقة والصناعة والثروة المعدنية لعام ٢٠١٩م، الدراسة الميدانية، نسبة ١٨٪، ٣١٪، ٤٪ من إجمالي مصانع الخبز، والتمويل، والقوى العاملة في صناعة الخبز، وبالنسبة لمحافظات منطقة القصيم التسع الأخرى، فهي

تخلو تماماً من هذه الصناعة، ويمكن إيضاح التوزيع الجغرافي العددي، والنسبي للخصائص الرئيسة لصناعة الخبز بمنطقة القصيم، كما في جدول رقم (٣).

جدول رقم (٣): خصائص صناعة الخبز وفقاً لترتيب أعداد مصانع الخبز بمنطقة القصيم لعام ٢٠١٩م.

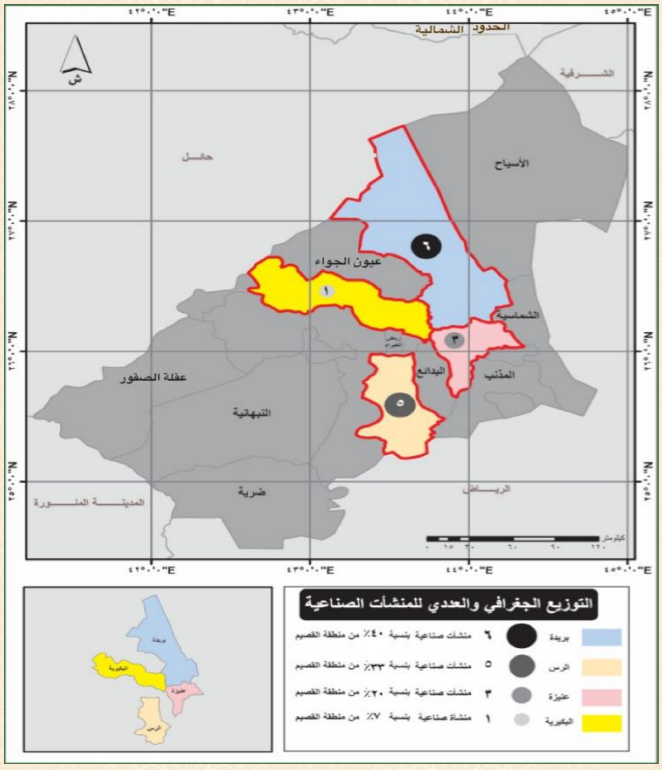
الأرقام تنازلياً	المحافظات	المنشآت الصناعية مصنع	٪	القوى العاملة عاملاً	٪	إجمالي التمويل مليون ريال	٪	كمية الإنتاج طن	٪
١	بريدة	٦	٤٠	١١٩٠	٦٨	٢١٥.٦	٧٧	٦٣.٢٩٠	٧٤
٢	الرس	٥	٣٣	٢٣٣	١٣	٢٩.٣٠٠	١٠	٩.٨٣٦	١١
٣	عنيزة	٣	٢٠	٣٠٠	١٧	٣٣.٥	١٢	٩.٧٨٢	١١
٤	البكيرية	١	٧	٣٥	٢	١.٣	١	٢.٧٠٠	٣
٥	البدائع	–		–		–		–	
٦	رياض الخبراء	–		–		–		–	
٧	المذنب	–		–		–		–	
٨	الأسياح	–		–		–		–	
٩	النبهانية	–		–		–		–	
١٠	عقلة الصقور	–		–		–		–	
١١	الشماسية	–		–		–		–	
١٢	عيون الجواء	–		–		–		–	
١٣	ضرية	–		–		–		–	
الإجمالي		١٥	١٠٠	١٧٥٨	١٠٠	٢٧٩.٧	١٠٠	٨٥.٦٠٨	١٠٠

المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على (وزارة الطاقة والصناعة والثروة المعدنية، ٢٠١٩م، الدراسة الميدانية، ٢٠١٩م).

من خلال التحليل الجغرافي لبيانات الجدول رقم (٣)، وشكل رقم (٤)؛ يبلغ عدد مصانع الخبز بمنطقة القصيم ١٥ مصنعاً لعام ٢٠١٩م، وتتوزع جغرافياً على أربعة مواقع، تتوطن بها صناعة الخبز، وهي: مدينة بريدة، ومحافظات كل من الرس، وعنيزة، والبكيرية، وبالنسبة للتسع محافظات الأخرى (البدائع، رياض الخبراء، المذنب، الأسياح، النبهانية،

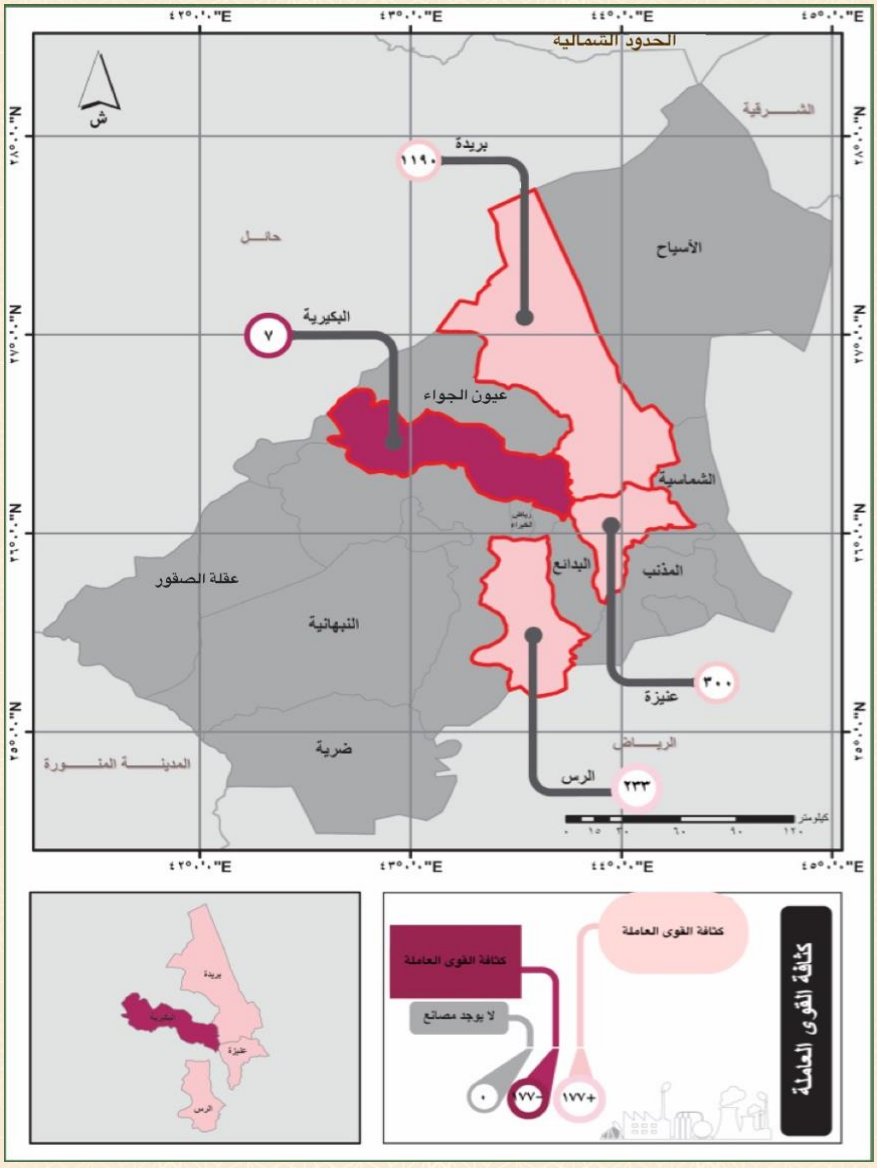
عقلة الصقور، الشماسية، عيون الجواء، ضرية)، فهي تخلو تماماً من مصانع الخبز. يعمل في مصـــانع الخبز، ١٧٥٨ عاملاً، تتوزع هذه العمالة على مدينة بريدة، ومحافظة الرس، عنيزة، البكيرية، كما في جدول رقم (٣)، وشكل رقم (٥)، وقد بلغ إجمالي رأس المال المستثمر في صـــناعة الخبز، ٢٧٩.٧ مليون ريال، تتوزع جغرافياً في مدينة بريدة، ومحافظة الرس، عنيزة، البكيرية، كما في جدول رقم (٣)، وشـــكل رقم (٦)، تبلغ الطاقة الإنتاجية لمصـــانع الخبز، ٨٥.٦٠٨ أطنان خبز، وتتوزع جغرافياً في مدينة بريدة ومحافظة الرس، عنيزة، البكيرية، كما في جدول رقم (٣) وشكل رقم (٧).

شكل رقم (٤): التوزيع الجغرافي العددي والنسبي لمصانع الخبز بمنطقة القصيم لعام ٢٠١٩م



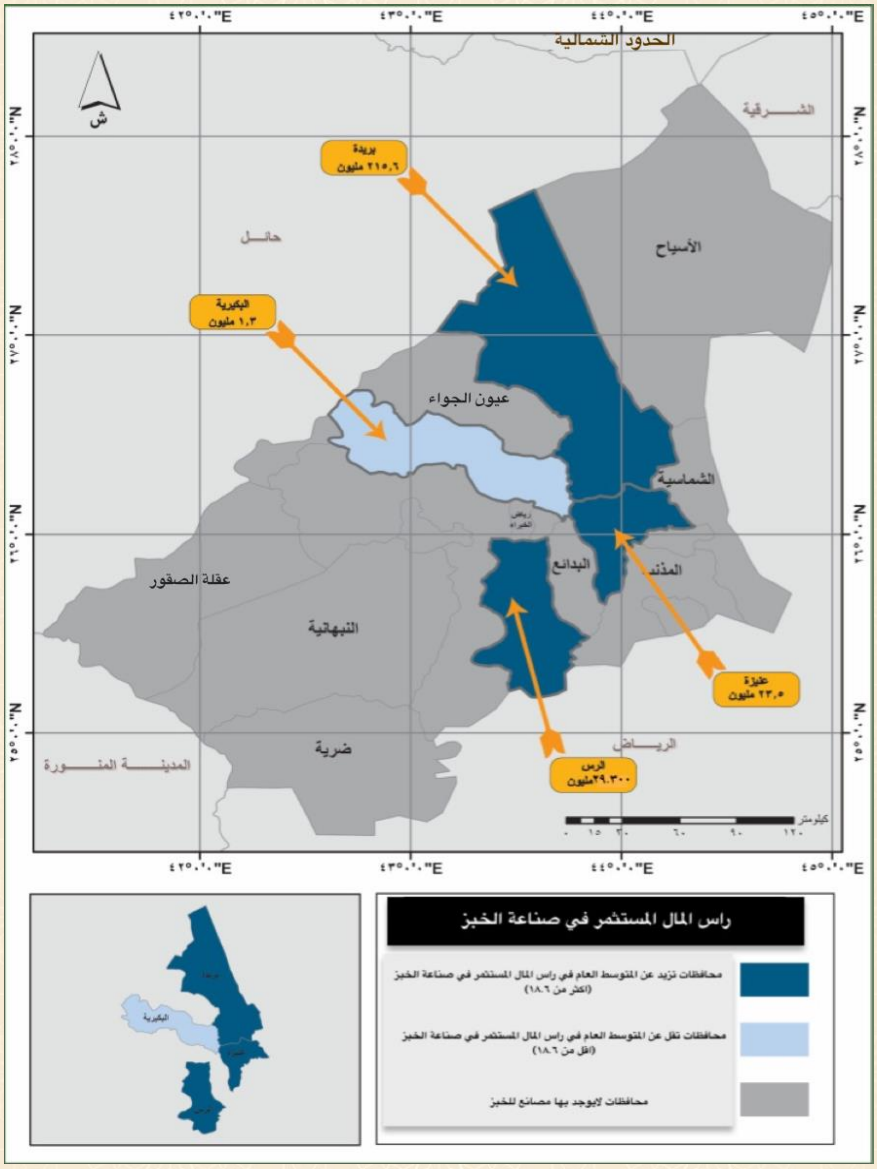
المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على بيانات الجدول رقم (٣).

شكل رقم (٥): التوزيع المكاني للقوى العاملة في صناعة الخبز بمنطقة القصيم لعام٢٠١٩م.



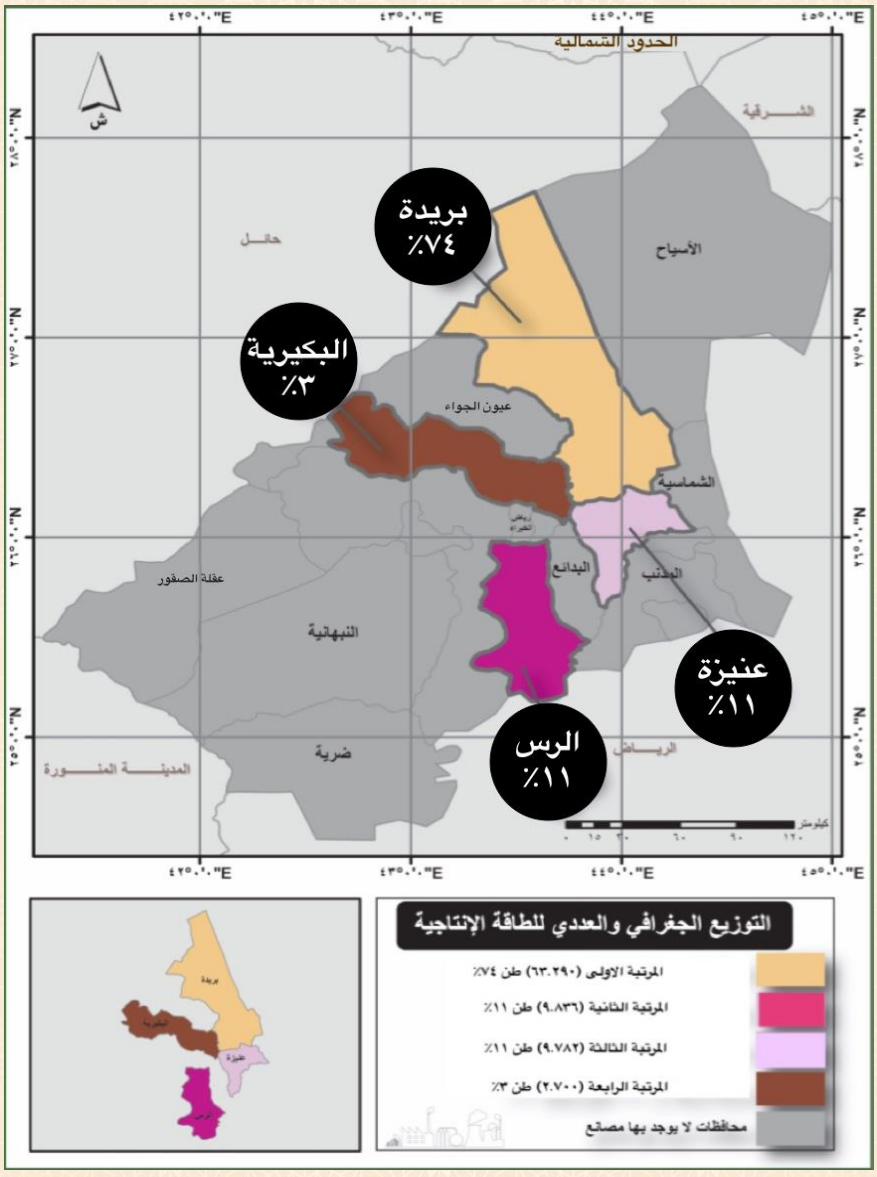
المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على بيانات الجدول رقم(٣)

شكل رقم (٦): التوزيع المكاني لرأس المال المستثمر في صناعة الخبز بمنطقة القصيم لعام٢٠١٩م.



المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على بيانات الجدول رقم (٣)

شكل رقم (٧): التوزيع المكاني للطاقة الإنتاجية لصناعة الخبز بمنطقة القصيم لعام٢٠١٩م.



المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على بيانات الجدول رقم (٣).

من خلال التحليل الجغرافي لخصائص صناعة الخبز بمنطقة القصيم كما في جدول رقم وشكل رقم (٣) وشكل رقم (٤، ٥، ٦، ٧) اتضح ما يلي:

من خلال التوزيع المكاني لمصـــانع الخبز بمنطقة القصـــيم، تبين لنا عدم التكافؤ في التوزيع؛ فهناك محافظات تتمتع بوجود مصانع الخبز، التي ساعدت على رفاهيتها اقتصادياً، وتوفير استهلاكها اليومي من هذه السلعة الضرورية، والمحافظات الأخرى محرومة من مصانع الخبز، وتعتمد على هذه المصـــانع لتوفير متطلباتها واحتياجها اليومي من هذه الصـــناعة، ونلاحظ أن أعلى نسـبة تركزت في مدينة بريدة، التي احتوت على أعلى نسـبة من مصـانع الخبز، وبعض المحافظات الرئيســة: احتلت مدينة بريدة المرتبة الأولى، ٦ مصــانع، وبنســبة ٤٠٪، تبعتها محافظة الرس بالمرتبة الثانية وبلغ عددها ٥ مصانع، وبنسبة ٣٣٪، أمَّا بالنسبة لمحافظة عنيزة، فقد احتلت المرتبة الثالثة وبلغ عددها ٣ مصــانع، وبنســبة ٢٠٪ من إجمالي مصـانع الخبز. ويرجع السـبب في توطن مصـانع الخبز بمنطقة القصـيم، في بعض المحافظات دون المحافظات الأخرى، وخاصة المحافظات الكبيرة، والرئيسة منها، إلى بعض الإمكانيات، والعوامل الجغرافية، والاقتصـــادية التي ترتبط بالتوزيع المكاني؛ فهذه المصـــانع وفرت لها الإمكانيات، ومقومات صـناعة الخبز، التي تعمل على تطورها، ونموها مع مرور الزمن، ومن هذه الأسـباب قدم صـناعة الخبز في مدينة بريدة، والرس، وعنيزة، النشـأة التاريخية الأولى والسابقة للمصانع الخبز بهما؛ حيث كانت بداية صناعة الخبز بمنطقة القصيم عام ١٩٧٧م فيهما، بالرغم من أن هذه المحافظات ضـــمت مصـــانع قديمة النشـــأة، إلا أنها تحوي على مصانع حديثة النشأة، إضافة إلى الحجم السكاني المرتفع، فهي تتوطن بالمحافظات الرئيسة، فصـناعة الخبز من أكثر الصـناعات ارتباطاً بالسـكان، وارتباطاً بالسـوق الاسـتهلاكية، هذه المحافظات تمثل عدداً أكبر من السـكان بالنسـبة للمحافظات الأخرى من منطقة القصـيم، وهذا يؤدي إلى انتشار السوق الاستهلاكية، فهي تمثل نسبة كبيرة من السوق على مستوى منطقة القصيم؛ مما يؤدي إلى زيادة الطلب على صناعة الخبز.

وكما بينت الدراسة الميدانية لعام ٢٠١٩، بأن ٣٣٪ من مصانع الخبز سبب اختيارها لمواقع توطنها، هو: القرب من الكثافة السكانية، ووجود المدينة الصناعية بين مدينة بريدة، ومحافظة عنيزة، التي أنشئت عام ١٩٨٠م، محتوية على كثير من المصانع، ومنها مصانع الخبز، وقدمت الإمكانيات الصناعية، والعديد من الخدمات، والإمكانيات الحديثة، والمساعدة التي أدت إلى جذب المستثمرين لاستثمار أموالهم فيها، كل ما سبق أدى إلى تطور ونمو صناعة الخبز فيهما.

وإضافة إلى ذلك تركزت مصانع الخبز في منطقة القصيم، في المحافظات التي تتوفر بها العوامل الاقتصادية، وهي عامل مهم لجذب صناعة الخبز، أو غيرها من الصناعات الأخرى، ولقد اهتم به العديد من الاقتصاديين، ووضعوا له العديد من الدراسات والنظريات، ومن النظريات التي ترتبط بالتوزيع المكاني للنشاط الاقتصادي نظرية التكلفة الدنيا للفرد فيبر، وتوضح هذه النظرية أن الهدف الأساسي للمستثمر في اختيار موقع صناعته، الذي من خلاله يحصل على أقصى قدر من الأرباح، ويتم تعظيم الأرباح من خلال اختيار الموقع منخفض التكاليف، سواء أكانت تكاليف نقل ومواد خام، وقربه من سوق الاستهلاك، إضافة إلى كمية الطلب على السلعة التي تنتجها الصناعة، هذه النظرية تتفق مع ما سبق من هذه الدراسة، وتؤكد السبب في تركز مصانع الخبز في المدن، والمحافظات الكبيرة من منطقة القصيم، التي وفرت معظم الخدمات، هذه العوامل عملت على تقليل تكاليف الإنتاج، وزيادة المبيعات، هذا يؤدي إلى تعظيم الربح الذي يهدف ويبحث عنه جميع المستثمرين.

أمَّا بالنسبة لمحافظة البكيرية فقد أتت في المرتبة الرابعة، وبلغ عدد مصانع الخبز فيها مصنعاً واحداً، وبنسبة ٧٪ من إجمالي مصانع الخبز بمنطقة القصيم، ونلاحظ انخفاضاً واضحاً في نسبة مصانع الخبز المسجلة في محافظة البكيرية، والسبب في ذلك أنها ضمت مصنعا للخبز واحداً فقط، وأخيراً اتساع مساحة منطقة القصيم، وتعدد محافظاتها، يتطلب

ذلك إتاحة وتوزيع الفرص الاقتصادية للمحافظات الأخرى، لهذه السلعة المهمة، التي يتم الطلب عليها بشكل يومي ورئيس.

كما احتلت مدينة بريدة المرتبة الأولى، بأعلى نسبة من أعداد القوى العاملة في صناعة الخبز، ويبلغ عددها ١١٩٠عاملاً، بنسبة ٦٨٪، حيث ضمت مدينة بريدة أكثر من نصف القوى العاملة، وتأتي محافظة عنيزة في المرتبة الثانية، حيث بلغ عدد القوى العاملة بها ٣٠٠ عامل، بنسبة ١٧٪، تتبعها محافظة الرس، التي بلغ عدد القوى العاملة بها ٢٣٣ عاملاً، وبنسبة ١٣٪، وأخيراً في المرتبة الرابعة محافظة البكيرية، التي بلغ بها عدد القوى العاملة ٣٥ عاملاً، بنسبة ٢٪ من إجمالي القوى العاملة في صناعة الخبز بمنطقة القصيم، ومن أهم الأسباب التي أدت إلى الاختلاف في أعداد القوى العاملة، هو: أن المصانع المنشأة قديماً تضم أعداداً من العمالة المدربة، التي لديها خبرة نتيجة اتساع تجارها، بالعكس من المنشأة حديثاً، والتفاوت في إعداد مصانع الخبز في المحافظات؛ بحيث إنه كلما ارتفع عدد مصانع الخبز في المدينة، أو المحافظة، يقابل ذلك ارتفاع في القوى العاملة في صناعة الخبز، إضافة إلى الكثافة السكانية؛ حيث يختلف النمو السكاني من محافظة إلى أخرى، الأمر الذي أدى إلى ارتفاعها في بعض المحافظات، وانخفاضها في المحافظات الأخرى.

ويتراوح المتوسط العام لعدد القوى العاملة في صناعة الخبز بمنطقة القصيم ١١٧عاملاً، ويمكن القول إن هناك محافظات تتوطن بها مصانع، تزيد كثافة القوى العاملة بها عن +١١٧عاملاً، تتوطن في مدينة بريدة، ومحافظة الرس، وعنيزة ونسبتها ٧٥٪، ونلاحظ أن هذه الفئة عدد العمالة في مصانع الخبز يرتفع عن المتوسط العام، وهذا يظهر لنا ضخامة مصانع الخبز فيهما. وهناك مصانع كثافة القوى العاملة بها تقل عن -١١٧عاملاً، تحوي هذه الفئة على مصنع واحد من جملة مصانع منطقة القصيم في محافظة البكيرية، ونلاحظ أن عدد العمالة انخفض عن المتوسط العام بشكل كبير، والسبب في ذلك أنه مصنع واحد

للخبز، تمويله وإنتاجه متواضع، لا يستطيع تحمل أعداد كبيرة من القوى العاملة في هذا المصنع.

كما احتلت مدينة بريدة المرتبة الأولى بمنطقة القصيم في التمويل؛ حيث بلغ إجمالي التمويل فيها ٢١٥.٦ مليون ريال، بنسبة ٧٧٪، ثم تبعتها محافظة عنيزة بالمرتبة الثانية، بإجمالي تمويل ٣٣.٥ مليون ريال، وبنسبة ١٢٪ من إجمالي تمويل مصانع الخبز بمنطقة القصيم، أتت بعدها محافظة الرس في المرتبة الثالثة بإجمالي تمويل ٢٩.٣٠٠مليون ريال وبنسبة ١٠٪، وأخيراً في المرتبة الرابعة محافظة البكيرية بإجمالي تمويل ١.٣ مليون ريال وبنسبة ١٪.

ويمكن استخراج المتوسط العام لمعامل الاستثمارات لمصانع الخبز بمنطقة القصيم، الذي يبلغ ١٨.٦، مليون ريال، وتم تصنيفها إلى فئات، مصانع للخبز تزيد عن المتوسط العام في إجمالي التمويل بمنطقة الدراسة أكثر من ١٨.٦مليون ريال، تحوي هذه الفئة مدينة بريدة ٢١٥.٦مليون ريال، ومحافظة عنيزة ٣٣.٥ مليون ريال، والرس ٢٩.٣٠٠مليون ريال. تحوي هذه الفئة على معظم إجمالي رأس المال المستثمر في صناعة الخبز بمنطقة القصيم بنسبة ٩٩٪، والسبب في زيادة الاستثمار فيهما؛ توفر الخدمات، ووجود المدينة الصناعية والتي تتوطن جغرافياً بين مدينة بريدة، وعنيزة، وغالباً هذه المدن الصناعية تنشأ بالقرب من المدن والمحافظات الكبيرة، خاصة التي تحوي عدد سكان مرتفع، فيزداد الطلب على السلعة المصنعة، الأمر الذي أدى إلى جذب معظم استثمارات القطاع الخاص لهذه المواقع بمنطقة القصيم، مصانع للخبز تقل عن المتوسط العام في إجمالي التمويل بمنطقة الدراسة أقل من ١٨.٦مليون ريال، تضم هذه الفئة محافظة واحدة من محافظات منطقة القصيم، حيث تحتوي هذه الفئة على نسبة منخفضة جداً من استثمارات منطقة القصيم، وهي البكيرية ١.٣ مليون ريال، والسبب في انخفاض التمويل في البكيرية، هو أنه لا يوجد سوى مصنع واحد للخبز.

ونلاحظ أن مدينة بريدة احتلت المرتبة الأولى في الطاقة الإنتاجية؛ وبلغت ٦٣.٢٩٠طن، وبنسبة ٧٤٪، تبعتها محافظة الرس بطاقة إنتاجية تصل إلى ٩٨٣٦ طن، وبنسبة ١١٪، أتت بعدها محافظة عنيزة التي تبلغ طاقتها الإنتاجية ٩.٧٨٢ طن، وبنسبة ١١٪، ثم البكيرية في المرتبة الأخيرة بطاقة إنتاجية ٢.٧٠٠ طن، وبنسبة ٣٪، من خلال ما سبق يتبين لنا أن هناك تفاوتاً بالطاقة الإنتاجية؛ حيث سجلت مدينة بريدة ارتفاعاً ملحوظاً ومثلت ثلاث أرباع الطاقة الإنتاجية في منطقة القصيم، والسبب في ذلك؛ ارتفاع عدد مصانع الخبز بها، إضافة إلى ذلك هي مدينة تضم عدداً كبيراً من السكان؛ فتعمل المنشآت الصناعية على توفير السلع بشكل مناسب حسب طلب وحاجات المستهلكين من خلال الإنتاج؛ لأنه كما هو معروف أن نمو الصناعة مرتبط بنمو السكان، إضافة إلى ذلك فهي توزع عدد من طاقاتها الإنتاجية إلى المحافظات الأخرى، الأمر الذي أدى إلى ارتفاع نسبتها بين المحافظات الأخرى.

رابعاً: تحليل أنماط توزيع البناء المكاني لمصانع الخبز بمنطقة القصيم لعام ٢٠١٩م.

يعدُّ نمط التوزيع المكاني لمصانع الخبز بمنطقة القصيم، هو أحد أهداف الدراسة المهمة؛ وذلك لمعرفة درجة نمط التوزيع المكاني لمصانع الخبز،

ويمكن معرفة درجة نمط التوزيع المكاني لمصانع الخبز بمنطقة القصيم، باستخدام مؤشر الجار الأقرب. وهو أحد الأساليب الكمية المهمة، التي تستخدم لقياس ووصف نمط التوزيع المكاني لأي ظاهرة جغرافية، تنقسم درجة نمط توزيع مؤشر الجار الأقرب إلى ٣ درجات، ١- توزيع عشوائي =١ صحيح، ٢-نمط التوزيع متساوي منتظم =٢.١٤٩١، ٣-نمط التوزيع المركز =٠ بمعنى كل نقطة من نقاط توزيع الظاهرة تقع في نفس موقعها (الجراش، ٢٠٠٤م، ص٤٢٥).

ويتم قياس نمط التوزيع المكاني لمصانع الخبز بمنطقة القصيم من خلال تطبيق تحليل صلة الجوار على مصانع الخبز كما يلي:

أولاً: استخدام تطبيق نظم المعلومات الجغرافية GIS، وذلك للتوصل لقيمة مؤشر الجار الأقرب بدقة؛ وذلك بإدخال مواقع مصانع الخبز بمنطقة القصيم على شكل نقاط بناء على إحداثياتها الفلكية، والتي يبلغ عددها ١٥ مصـــنعاً، وتتوزع جغرافياً على مدينة بريدة، ومحافظات كل من الرس، وعنيزة والبكيرية.

ثانياً: يتم قياس المسـافة الجوية (كم) بين نقاط التوزيع على الخارطة، من خلال قياس المسـافة بين كل نقطة من النقاط المتمثلة، بالتوزيع المكاني لمصـانع الخبز، والنقطة الأقرب لها كل محافظة على حدة.

ثالثاً: حسـاب وجمع مسـافات جميع نقاط التوزيع المكاني، المتمثلة بمصـانع الخبز، لكل محافظة بمنطقة القصيم.

بعد ذلك يتم إنشاء جدول، يتكون من ثمانية أعمدة، كما يلي:

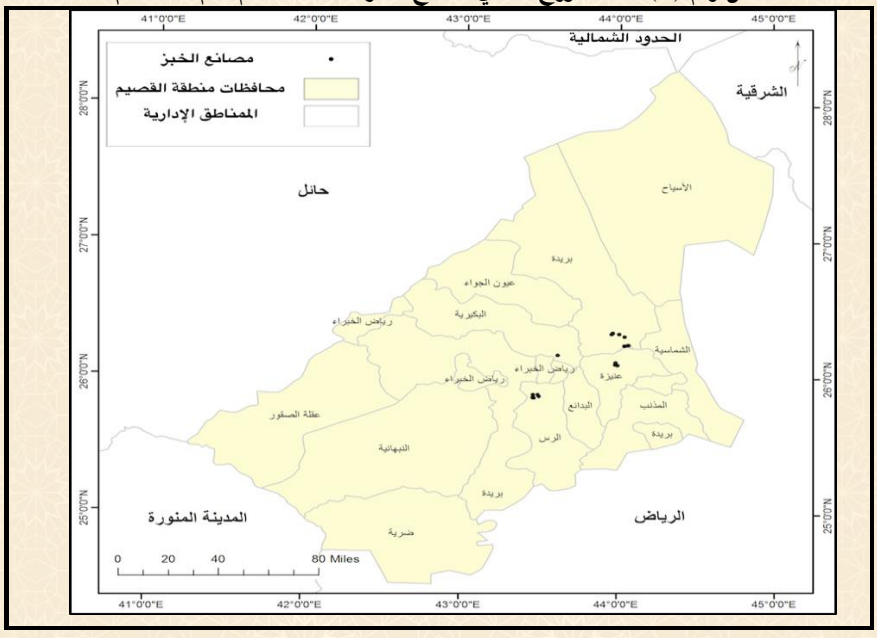
في العمود الأول: أسماء محافظات منطقة القصـيم، الثاني: تحديد مسـاحة كل محافظة من هذه المحافظات، الثالث: عدد النقاط المتمثلة بالتوزيع المكاني لمصانع الخبز في كل محافظة من محافظات منطقة القصيم، الرابع: قياس مجموع المسـافة بين النقاط المتمثلة لتوزيع المكاني لمصـــانع الخبز في كل محافظة، الخامس: متوســـط المســـافة المتوقعة بين نقاط التوزيع، ويتم تطبيقها من خلال قسمة مجموع المسافة بين نقاط مصانع الخبز في كل محافظة على عددها، السـادس: حسـاب متوسـط المسـافة المتوقعة بين نقاط التوزيع بتطبيق المعادلة التالية، ١÷٢ × ك اس ٠.٥ حيث إن ك = قســمة مســاحة كل محافظة على عدد نقاط التوزيع المتمثلة بمصانع الخبز، السابع: حساب قيمة مؤشر الجار الأقرب بتطبيق المعادلة التالية، ج= م١÷ م٢ حيث إن ج= قسـمة القيمة، م١= متوسـط المسـافات الفعلية بين نقاط التوزيع المكاني للمصانع، على م٢= متوسط المسافات المتوقعة بين نقاط التوزيع المكاني للمصانع، الثامن: وصــف درجة نمطية التوزيع المكاني لمصــانع الخبز بمنطقة القصــيم (الجراش، ٢٠٠٤م، ص ٢٤٦)، كما في جدول رقم (٤)، وشكل رقم (٨،٩، ١٠، ١١، ١٢):

جدول رقم (٤): أنماط التوزيع المكاني لمصانع الخبز بمنطقة القصيم لعام ٢٠١٩م.

المحافظات	المساحة (كم)	عدد النقاط المتمثلة في التوزيع المكاني لمصانع الخبز	مجموع المسافة الفعلية بين النقاط	متوسط المسافة الفعلية بين النقاط المتمثلة بالتوزيع كم (م١)	متوسط المسافة المتوقعة بين النقاط المتمثلة بالتوزيع كم (م٢)	قيمة مؤشر الجار الأقرب (ج)	وصف درجة نمط التوزيع المكاني لمصانع الخبز
بريدة	١٩٠١٩	٦	١٧.٢٠	٢.٨٦	٢٨.١٤	٠.١٠	مركز
الرس	٢٧٦٧	٥	٨.٨٤	١.٧٦	١١.٧٦	٠.١٤	مركز
عنيزة	١٦٩٥	٣	٣.٢١	١.٠٧	١١.٨٨	٠.٠٩	مركز
البكيرية	٣٤٨٣	١	٠	٠	٢٩.٥٠	٠	مركز
المجموع	٢٦.٩٦٤	١٥	٢٩.٢٥	٥.٦٩	٨١.٢٨	٠.٣٣	مركز

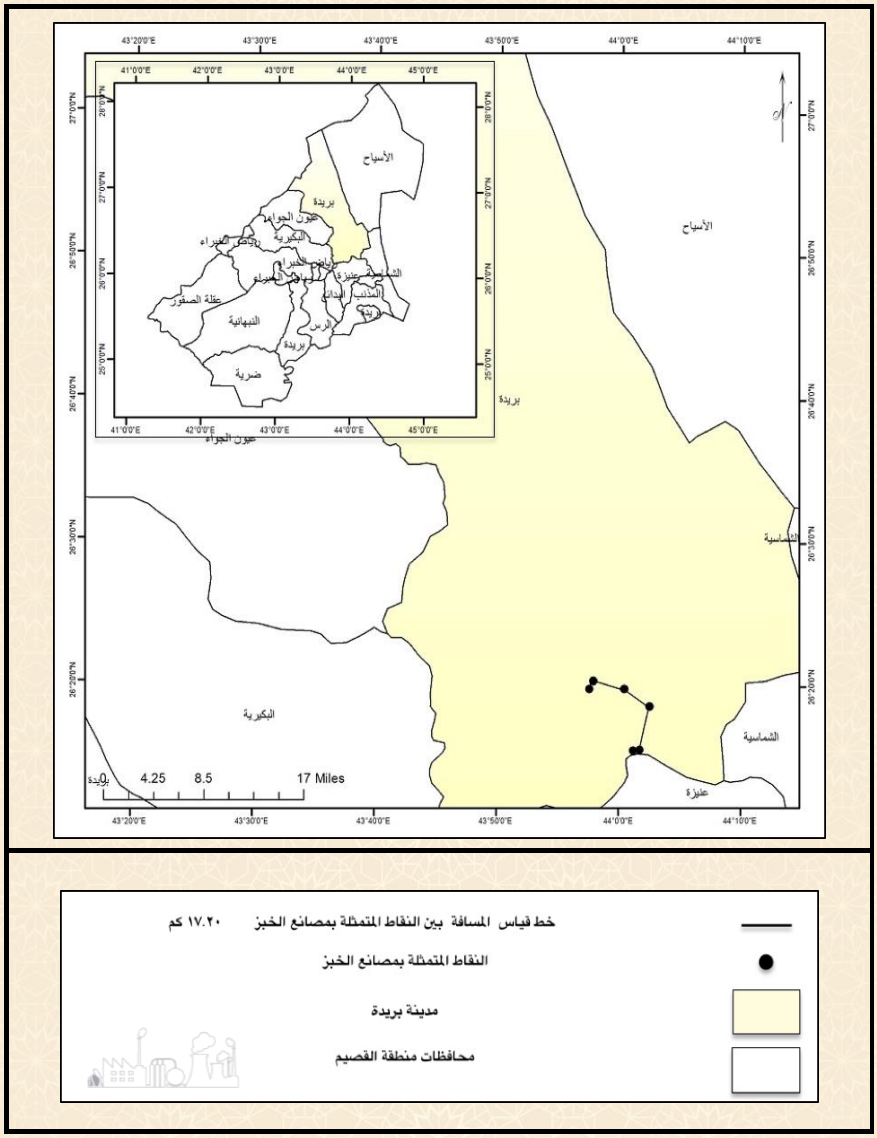
المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على (وزارة الطاقة والصناعة والثروة المعدنية، ٢٠١٩م، الدراسة الميدانية، ٢٠١٩م).

شكل رقم (٨): نمط التوزيع المكاني لمصانع الخبز بمنطقة القصيم لعام ٢٠١٩م.



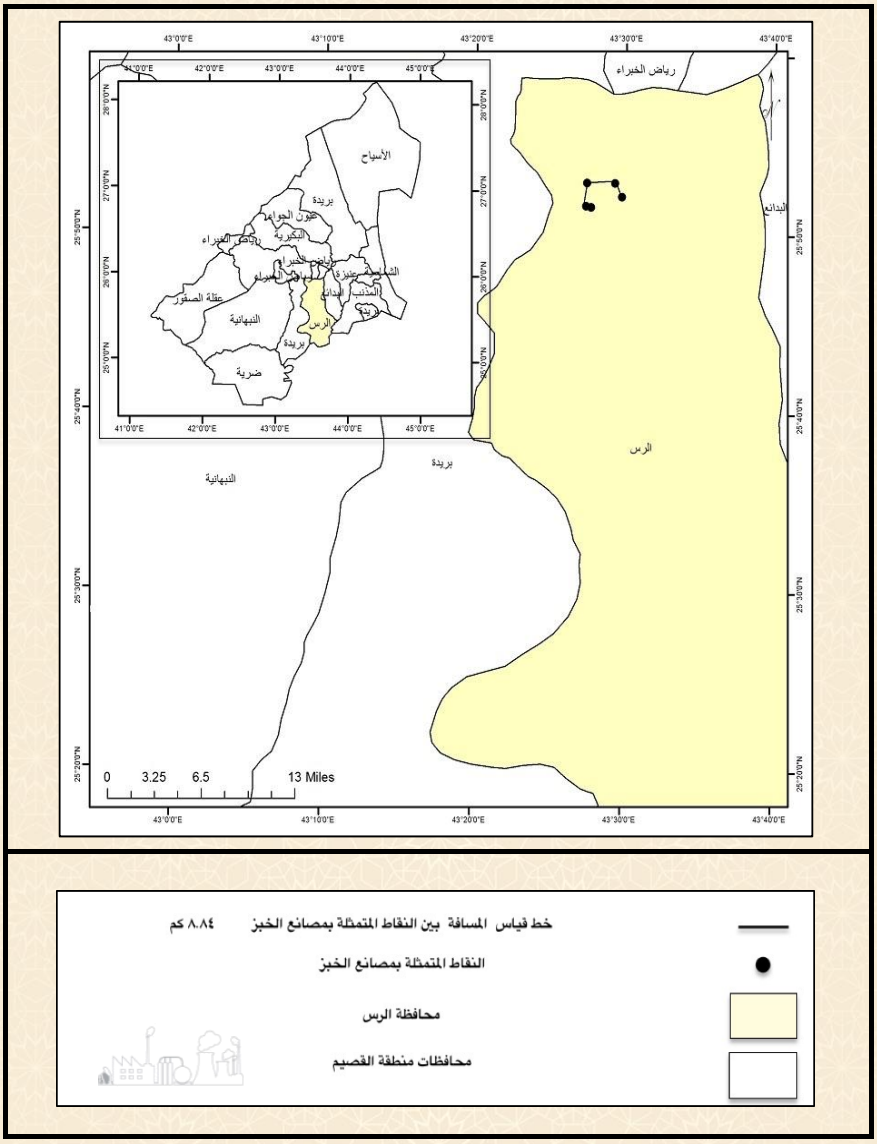
المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على الجدول رقم (٤).

شكل رقم (٩) نمط التوزيع المكاني لمصانع الخبز بمدينة بريدة لعام ٢٠١٩م.



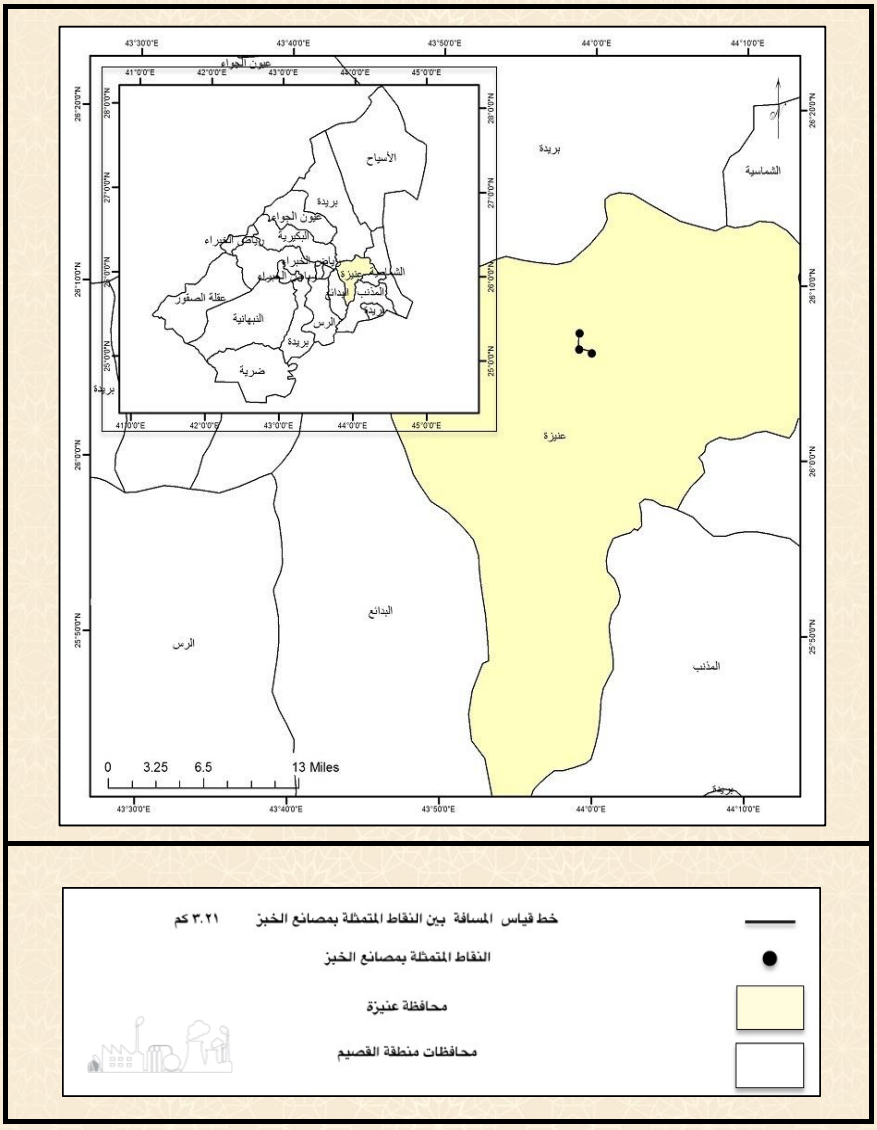
المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على الجدول رقم (٤).

شكل رقم (١٠) نمط التوزيع المكاني لمصانع الخبز بمحافظة الرس لعام ٢٠١٩م.



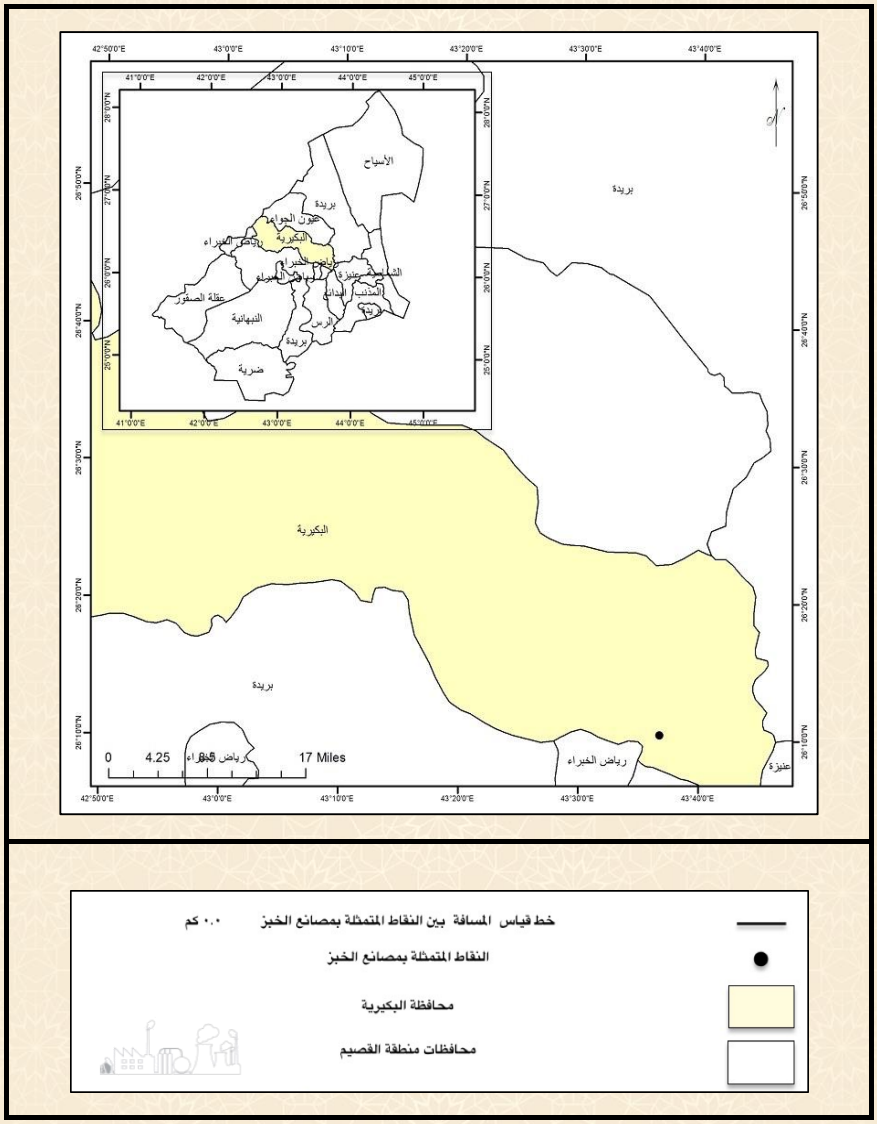
المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على الجدول رقم (٤).

شكل رقم (١١) نمط التوزيع المكاني لمصانع الخبز بمحافظة عنيزة لعام ٢٠١٩م.



المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على الجدول رقم (٤).

شكل رقم (١٢) نمط التوزيع المكاني لمصانع الخبز بمحافظة البكيرية لعام ٢٠١٩م.



المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على الجدول رقم (٤).

من خلال التطبيق العملي لتحليل بيانات الجداول رقم (٤)، والأشكال رقم (٨، ٩، ١٠، ١١،١٢)، اتضح ما يلي:

استطاعت الدراسة التوصل إلى قيمة مؤشر الجار الأقرب، ووصف درجة نمط التوزيع المكاني لمصانع الخبز بمنطقة القصيم، وتحديداً في مدينة بريدة، ومحافظات كل من الرس، وعنيزة، والبكيرية؛ وتبين عدم انتظام التوزيع المكاني لمصانع الخبز بمنطقة القصيم، وابتعادها عن درجة التوزيع المنتظم المثالي، وكان النمط العام لمنطقة القصيم يتخذ درجة نمط التوزيع المركز المتقارب، وكانت قيمة مؤشر الجار الأقرب ٠.٣٣.

كما أنّ الدراسة تمكنت من الوصول إلى قيمة مؤشر الجار الأقرب، ووصف درجة نمط التوزيع المكاني لمصانع الخبز على مستوى محافظات منطقة القصيم، واتخذت جميع محافظات منطقة القصيم درجة واحدة، من ٣ أقسام لدرجات نمط توزيع مؤشر الجار الأقرب، واعتمدت على نمط التوزيع المركز المتقارب، والمنخفض، مع ملاحظة التباين بين درجات هذا النمط؛ ولكن يوجد اختلاف في درجات التقارب بين كل محافظة، والأخرى، وتبين من خلال تطبيق مؤشر الجار الأقرب على مستوى محافظات منطقة القصيم، بداية مع المحافظات الأشد تركزاً، والتي انخفضت بها درجة نمط التوزيع المكاني لمؤشر الجار الأقرب، كما يلي:

-بلغت قيمة مؤشر الجار الأقرب في محافظة البكيرية (٠)، وكانت في بداية المعيار، وتعد هذه القيمة منخفضة جداً، وتمثل درجة صفر، بمعنى: أنّ كل نقطة من نقاط توزيع المصانع تقع في نفس موقعها، وبما أنها بلغت قيمة صفر، فهي تعد أشد محافظات منطقة القصيم تركزاً لمصانع الخبز.

- من الملاحظ أنّ محافظة عنيزة بلغت قيمة مؤشر الجار الأقرب ٠.٩، وأتت بعدها مدينة بريدة ٠.١٠، ثم محافظة الرس ٠.١٤، وتمثل قيم مؤشر الجار الأقرب لمدينة بريدة ومحافظة الرس، ومحافظة عنيزة، قيماً منخفضة.

تعد القيم السابقة منخفضة، وضعيفة؛ حيث إنها مثلت قيم تتراوح بين ٠ – ٠.٣٣، وهذه القيم محصورة بين ٠ وأقل من ٠.٥٠، كما أنها أقل من واحد صحيح، وأقل من قيمة التوزيع المنتظم ٢.١٤٩١، وهذا يدل على درجة التركز الصناعي لصناعة الخبز بمنطقة القصيم، والسبب في ذلك توطن مصانع الخبز بمنطقة القصيم، في عدد من محافظات منطقة القصيم، وخاصة المحافظات الكبيرة، والرئيسة منها، ذات الكثافة السكانية، وكما بينت الدراسة الميدانية لعام ٢٠١٩، بأن ٣٣٪، من مصانع الخبز سبب اختيارها لمواقع توطنها هو القرب من الكثافة السكانية، وتوطنها في مواقع تتوفر بها مقومات الصناعة، وما سبق يبين عدم التكافؤ في التوطن المكاني لمصانع الخبز بمنطقة القصيم، ويتضح مدى ابتعاد نمط توزيع مصانع الخبز عن الحالة المنتظمة، والمثالية، التي تعد من أفضل حالات التوزيع، وخاصة في صناعة الخبز، إلا أنّ أسباب توطن مصانع الخبز بمنطقة القصيم، وخاصة في مدينة بريدة، ومحافظات كل من الرس، وعنيزة، والبكيرية إضافة إلى ما سبق، بسبب اتباعها لعدد من الشروط الأساسية التي وضعتها وزارة الشؤون البلدية والقروية، لاختيار الموقع الأمثل لتوطن مصانع الخبز، التي يجب تطبيقها لمنح ترخيص لمزاولة هذا النشاط الاقتصادي المهم، وتحديد مواقع مناسبة لقيامه وتوطنه؛ لذلك كان توزيع مصانع الخبز يأخذ درجة نمط التوزيع المركز المتقارب.

خامساً: التحليل الكمي بأسلوب التنبؤ للتناسب بين عدد السكان والمصانع في الوقت الحالي ٢٠١٩م، والمستقبلي لصناعة الخبز بمنطقة القصيم:

لدراسة العلاقة بين عدد السكان وعدد مصانع الخبز مستقبلاً بمنطقة القصيم ولوجود متغيرين أحدهما مستقل (x) عدد السكان، وآخر تابع (y) عدد المصانع؛ تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار البسيط Simple regression وذلك من خلال تطبيق معادلة الانحدار البسيط y = a + b y، (أبو راضي، ٢٠١٥م، ص ٤٣٦)، حيث تمثل y العدد

المتوقع لمصانع الخبز بمنطقة القصيم و (x) عدد السكان، (a)، ثابت الانحدار، b، معامل الانحدار وأمكن الحصول على قيم a ,b من خلال المعادلات التالية:

$$b = \frac{n\sum xy - (\sum x)(\sum y)}{n\sum x^2 - (\sum x)^2}$$

$$a = \frac{\sum y}{n} - b\frac{\sum x}{n}$$

وذلك من خلال إنشاء جدول مكون من أربعة أعمدة كما يلي:

(x,y ,xy,x^٢)

وباستخدام بيانات عدد السكان بمنطقة القصيم لعام ٢٠٠٤م، ٢٠١٠م، والتي تم اعتمادها من الهيئة العامة للإحصاء، ولعدم توفر بيانات لأعداد السكان لعام ٢٠١٩م حيث كانت البيانات المتوفرة للمدة ما بين ٢٠٠٤م-٢٠١٦م، وللوصول إلى نتائج مقدرة وصولاً لاحتياجات منطقة الدراسة من مصانع الخبز في عام ٢٠٢٥م تم التنبؤ بعدد السكان لعام ٢٠١٩م إضافة إلى عدد السكان لعام ٢٠٢٥م، بعد ذلك تم تطبيق معادلة الانحدار الخطي البسيط كما يلي:

$$y=a+b\,x$$

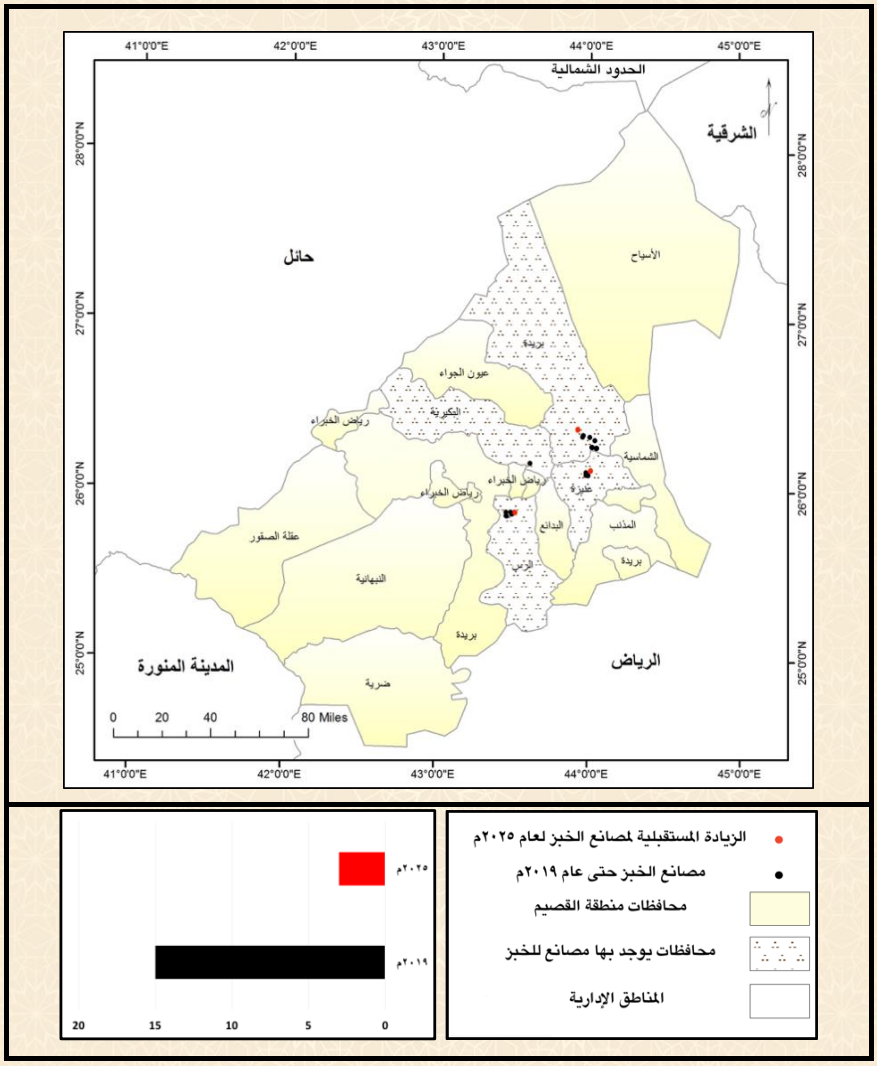
(المرجع السابق، ٢٠١٥م، ص ٤٣٦)، كما في جدول رقم (٥)، وشكل رقم (١٣):

جدول رقم (٥): نموذج الانحدار لتقدير الزيادة المستقبلية لمصانع الخبز بمنطقة القصيم لعام ٢٠٢٥م.

	الفترات	٢٠٠٤		٢٠١٠		٢٠١٩		٢٠٢٥			
	المتغيرات	سكان	مصانع	سكان	مصانع	سكان	مصانع	سكان	خط الانحدار	a+b x	مقدار الزيادة
	المحافظات	x	y	x	y	x	y	x	b, a	تقدير عدد المصانع لعام ٢٠٢٥م	
١	بريدة	٥٠٥٣٣٣	٣	٦١٩٧٣٩	٥	٧٩١٣٤٨	٦	١٢٠٢٧٥٥	b= ٠.٤٩ a= ١.٥٤	٧	١
٢	الرس	١١٥٨٨١	٣	١٣٣٨٣٧	٤	١٦٠٧٧١	٥	١٧٨٧٢٨	b= ٤.٣٩ a= -٢.٠١	٦	١
٣	عنيزة	١٣٨٥٤٣	١	١٦٣٤٤١	٣	٢٠٠٧٨٨	٣	٢٢٥٦٨٧	b= ٢.٩٦ a= -٢.٦٣	٤	١
٤	البكيرية	٤٧٩٨٦	٠	٥٦٩٢٢	٠	٧٠٣٢٦	١	٧٩٣٩٦	b= ٠.٤٧ a= -٢.٤٢	١	٠
	المجموع	٨٠٧٧٤٣	٧	٩٧٣٩٣٩	١٢	١٢٢٣٢٣٣	١٥	١٦٨٦٥٦٦		١٨	٣

المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على (وزارة الطاقة والصناعة والثروة المعدنية،٢٠١٩م، الدراسة الميدانية، ٢٠١٩م، الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠٠٤، ٢٠١٠م).

شكل رقم (١٣): التوزيع الجغرافي لمصانع الخبز لعام ٢٠١٩م والتنبؤ بالزيادة المستقبلية لعدد مصانع الخبز بمنطقة القصيم بحسب المحافظات لعام ٢٠٢٥م.



المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على بيانات الجدول رقم (٥).

من خلال التحليل الجغرافي لبيانات الجدول رقم (٥)، والشكل رقم (١٣)، اتضح ما يلي:

تعد صناعة الخبز من الصناعات المهمة التي يتم استهلاكها من قبل جميع السكان، وتم تطبيق أسلوب الانحدار البسيط، والهدف من ذلك خدمة المستهلك في الحاضر والمستقبل، وتوفير متطلباته من هذه السلعة المهمة، ولقد تمكنت الدراسة من خلال تطبيق أسلوب الانحدار البسيط التوصل إلى توقع مقدار الزيادة في عدد مصانع الخبز بمنطقة القصيم، وتبين أنها تتطلب زيادة ٣ مصانع لعام ٢٠٢٥م.

بشكل عام يبلغ عدد مصانع الخبز بمنطقة القصيم لعام ٢٠١٩م ١٥ مصنعاً، ومن خلال توقع عدد مصانع الخبز لعام ٢٠٢٥م بأن تصل إلى ١٨ مصنعاً، وتقدر الزيادة المستقبلية لمصانع الخبز لعام ٢٠٢٥م ٣ مصانع بنسبة ٢٠٪ من العام الحالي.

وبحسب المحافظات مدينة بريدة يوجد بها ٦ مصانع وتتوقع الدراسة أنها تحتاج مستقبلاً عام ٢٠٢٥م زيادة مصنع واحد بنسبة ١٧٪، محافظة الرس ٥ مصانع ويتوقع مستقبلاً عام ٢٠٢٥م أنها تحتاج زيادة مصنع واحد بنسبة ٢٠٪، محافظة عنيزة ٤ مصانع، ويتوقع مستقبلاً أنها تحتاج زيادة مصنع واحد بنسبة ٢٥٪، محافظة البكيرية يوجد بها مصنع واحد ومن خلال التوقع تبين أنها لا تتطلب لزيادة في عدد المصانع.

خلاصة القول: إن التنبؤ بمستقبل مصانع الخبز كان بناء على المحافظات التي تتوطن بها مصانع للخبز والتي يبلغ عددها ١٥ مصنعاً، وإن العدد المتوقع لعام ٢٠٢٥م ١٨ مصنعاً بزيادة ٣ مصانع، وترى الدراسة بأن الزيادة في أعداد السكان في المحافظات تتطلب زيادة في أعداد المصانع على وجه الخصوص المحافظات التي لا يوجد بها مصانع للخبز، يمكن من خلال تطبيق إستراتيجية التنمية المتوازنة فإن التقدير المتوقع لمصانع الخبز بمنطقة القصيم لعام ٢٠٢٥م قابل للزيادة؛ من خلال تطبيق مبدأ العدالة في توزيع المصانع، وتقليل الفوارق بين محافظات المنطقة بشكل عام، وبشكل خاص المحافظات ذات النمو السكاني المرتفع والتي تتوفر بها مقومات صناعة الخبز.

سادساً: الإمكانات المستقبلية لتنمية صناعة الخبز بمنطقة القصيم:

تعد الصناعات الغذائية وفروعها الثانوية ومنها صناعة الخبز واحدة من أهم فروع الصناعات التحويلية، ومن أهم مرافق الحياة الاقتصادية، واعتمدت خطط التنمية الخمسية منذ بدايتها عام ١٩٧٠م قرارات واضحة تهدف إلى السعي لتحقيق التنمية الاقتصادية لقطاع صناعة الخبز، والعمل على توفير هذه السلعة المهمة، وتطويرها، وتنميتها لأجل ضمان مستوى أفضل من الاستقرار الاجتماعي، وضمان أمن البلاد الغذائي من خلال توفير سلعة غذائية بتكاليف منخفضة، ومناسبة على المدى الطويل لمعظم المستهلكين، والهدف من ذلك تلبية الطلب المحلي المتزايد الناتج من النمو السكاني، ومن المتوقع نمو الاستهلاك المحلي للخبز خلال السنوات القادمة بالتزامن مع التوقعات السكانية المواتية، يمكن التنبؤ بالطاقة الإنتاجية لمصانع الخبز الحالية ومستقبل إنتاجها حتى عام ٢٠٢٥م، كما في جدول رقم (٦) وشكل رقم (١٤)، كما يمكن التنبؤ بمستقبل عدد السكان في منطقة القصيم كما في جدول رقم (٧) وشكل رقم (١٥)، مع ملاحظة استبعاد محافظتي كل من عقلة الصقور، وضرية، من التنبؤ بمستقبل عدد السكان بسبب عدم توفر بيانات لهما في الهيئة العامة للإحصاء في المدة الزمنية ٢٠٠٤-٢٠١٠م، يساعد التنبؤ بأعداد السكان متخذي القرار في وضع الخطط المستقبلية لتلبية الطلب وفقاً لاحتياجات المستهلك، وذلك باستخدام أسلوب المتوالية العددية Arithmetical Increase Method، يتم حساب متوسط التغير السنوي المطلق خلال فترة الأساس كما يلي:

(١٤, p.٢٠٠٤((George, Stanley, Smith, Swanson & Tayman, ،-pb)/(y)٠(p =

تتطلب هذه الطريقة توفر بيانات تاريخية لأعداد السكان على الأقل لفترة زمنية لتعدادين بعد ذلك يتم حساب الأعداد مستقبلاً كما يلي:

٠p + (z) pt = p ( )، حيث إن، مقدار الزيادة الطبيعية السنوية،٠p، العدد في سنة الإطلاق، pb، العدد في سنة الأساس، y، عدد السنوات لفترة الأساس (عدد السنوات بين

سـنة الأسـاس b، وسـنة الاطلاق ٠)، pt، العدد للسـنة المراد التنبؤ بها، z الفرق في عدد السنوات.

جدول رقم (٦): تطور الطاقة الإنتاجية للمدة ١٩٧٧-٢٠١٩م، التنبؤ وتقدير الزيادة المستقبلية للطاقة الإنتاجية لمصانع الخبز بمنطقة القصيم بحسب المحافظات لعام ٢٠٢٥م.

الفترات / المحافظات		١٩٧٧ طن ↓		٢٠١٩ طن ↓		٢٠٢٥ طن ↓	
١	بريدة	٥٤٠٠٠	٨٦٪	٦٣٢٩٠	٧٤٪	٦٤٦١٧	٧٣٪
٢	الرس	٣٠٠٠	٥٪	٩٨٣٦	١١٪	١٠٨١٠	١٢٪
٣	عنيزة	٦٠٠٠	٩٪	٩٧٨٢	١١٪	١٠٣٢٢	١٢٪
٤	البكيرية			٢٧٠٠	٣٪	٣٠٨٥	٣٪
المجموع		٦٣٠٠٠	١٠٠	٨٥٦٠٨	١٠٠	٨٨٨٣٤	١٠٠

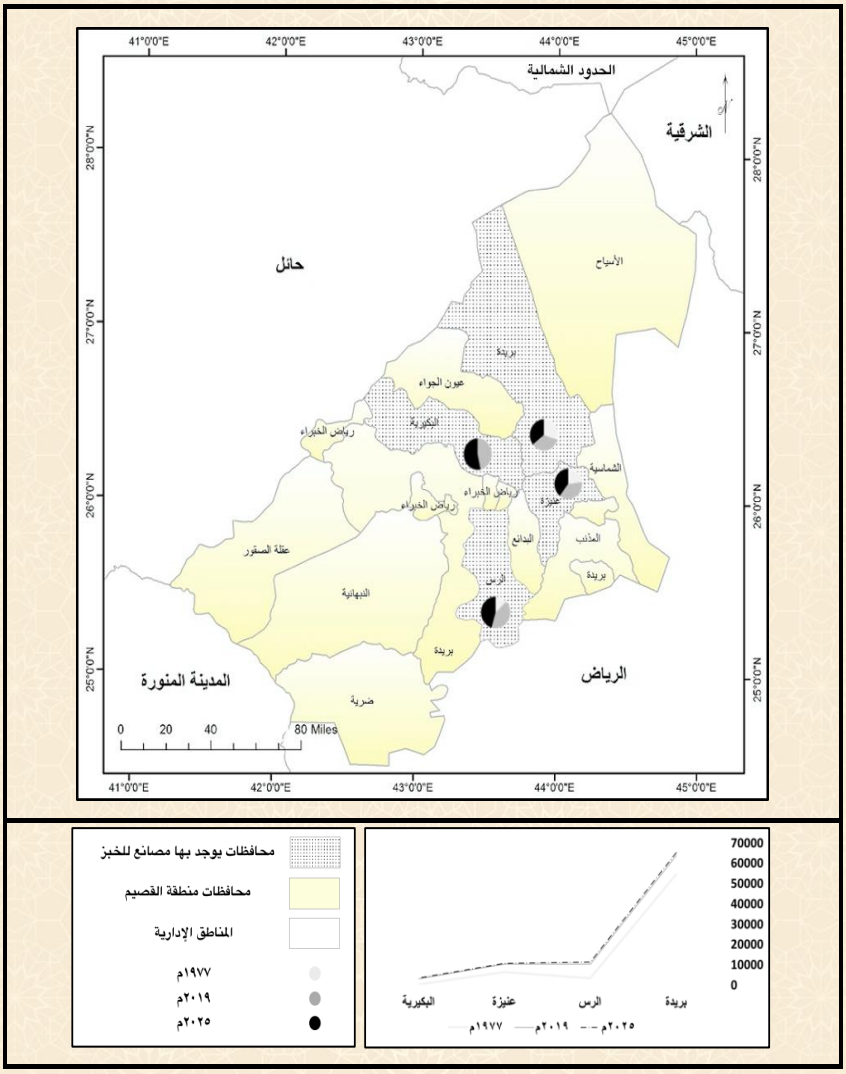
المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على (وزارة الطاقة والصناعة والثروة المعدنية،٢٠١٩م، الدراسة الميدانية، ٢٠١٩م).

جدول رقم (٧): التنبؤ وتقدير الزيادة المستقبلية لأعداد السكان بمنطقة القصيم لعام ٢٠٢٥م.

الفترات / المحافظات		٢٠٠٤	٢٠١٠	٢٠١٩	٢٠٢٥
١	بريدة	٥٠٥٣٣٣	٦١٩٧٣٩	٧٩١٣٤٨	١٢٠٢٧٥٥
٢	الرس	١١٥٨٨١	١٣٣٨٣٧	١٦٠٧٧١	١٧٨٧٢٨
٣	عنيزة	١٣٨٥٤٨	١٦٣٤٤١	٢٠٠٧٨٨	٢٢٥٦٨٧
٤	البكيرية	٤٧٩٨٦	٥٦٩٢٢	٧٠٣٢٦	٧٩٣٩٧
٥	المذنب	٣٧١٧٤	٤٢٨٩٠	٤٨٧٦٦	٥٧١٨١
٦	البدائع	٤٥٢٨٣	٥٦٤٦٦	٧٣٢٤٠	٨٤٤٢٣
٧	الأسياح	٢٢٠٤٦	٢٦٣٦٨	٣٠٦٩٠	٣٣٥٧١
٨	النبهانية	٤٠٩٠٨	٤٧٢٤١	٥٦٧٤١	٦٣٠٧٤
٩	عيون الجواء	٢٣٩٩٦	٢٦٤٧٥	٣٠١٩٤	٣٢٦٧٣
١٠	رياض الخبراء	٢٩٩٩٦	٣٥٢٠٩	٤٣٠٢٧	٤٨٢٤٠
١١	الشماسية	٨٨٢٥	١٠٥٩٥	١٣٢٥٠	١٥٠٢٠
١٢	عقلة الصقور			٢٠٦٧٥	
١٣	ضرية			٢٤٤٤٧	

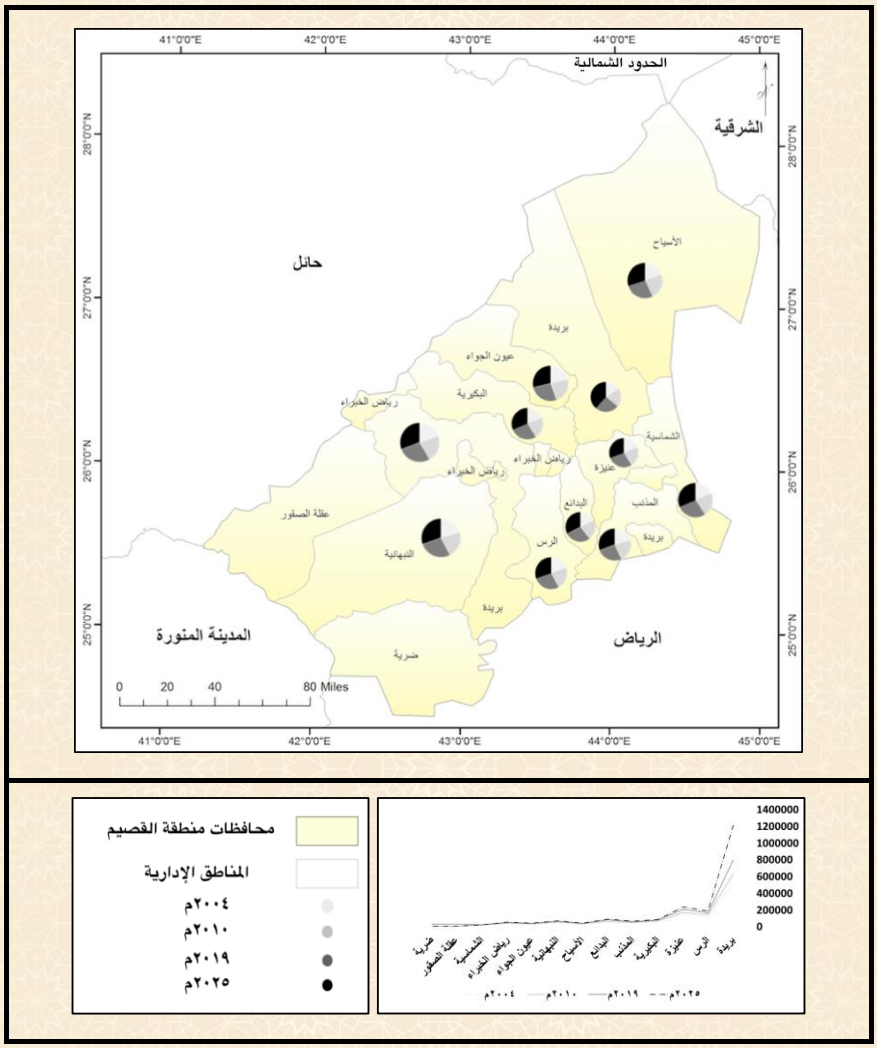
المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠٠٤، ٢٠١٠م)

شكل رقم (١٤): تطور الطاقة الإنتاجية للمدة ١٩٧٧-٢٠١٩م، التنبؤ وتقدير الزيادة المستقبلية للطاقة الإنتاجية لمصانع الخبز بمنطقة القصيم بحسب المحافظات لعام ٢٠٢٥م.



المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على بيانات الجدول رقم (٦).

شكل رقم (١٥): تطور عدد السكان بمنطقة القصيم للمدة ٢٠٠٤–٢٠١٠م، والتنبؤ وتقدير الزيادة المستقبلية لعدد سكان منطقة القصيم بحسب المحافظات لعام ٢٠١٩م – ٢٠٢٥م.



المصدر: إعداد الباحثيْن اعتماداً على بيانات الجدول رقم (٧).

من خلال التحليل الجغرافي لبيانات الجدول رقم (٦، ٧)، والشكل رقم (١٤، ١٥)، اتضح ما يلي:

على المستوى المحلي ومن خلال النمو السكاني في الأعوام، ٢٠٠٤م، ٢٠١٠م، ٢٠١٩م، من المتوقع أن يرتفع عدد السكان بمنطقة القصيم إذا استمر معدل النمو طبيعياً كما هو عليه في عام ٢٠٢٥م، وتظهر أهمية الطلب وحاجة السوق المحلي في معرفة الزيادة في عدد السكان، ويتطلب النمو السكاني المتزايد توفير الخدمات الاستهلاكية وعلى وجه الخصوص الغذائية التي يتم الطلب عليها بشكل يومي، ومن هذه الصناعات المهمة صناعة الخبز والذي يتوقع أن يتصاعد الطلب على هذه السلعة خلال السنوات القادمة بالتزامن مع الزيادة السكانية، ولا شك في أن حجم السكان يؤدي دورًا أساسيًّا في تحديد متطلبات المستهلك مستقبلاً، لذلك ظهرت الأهمية في التنبؤ في الزيادة السكانية مستقبلاً للأخذ بعين الاعتبار التوازن بين السكان والطاقة الإنتاجية من خلال توفير احتياجات المستهلك من هذه السلعة المهمة.

ويرجع السبب في الاهتمام في الصناعات الغذائية بشكل عام وصناعة الخبز بشكل خاص، إلى أنه بالرغم من تطور الصناعات الغذائية وتنوعها إلا أنه مازال المستهلك يتعامل مع هذه الصناعة بمفهوم قديم واستهلاك مرتفع.

وقد بلغت الطاقة الإنتاجية والتخزينية لمطاحن الدقيق في المملكة العربية السعودية لعام ٢٠١٨م ١٥.١٥٠طن قمح/يوم، وبمنطقة القصيم لعام ٢٠١٨م ٩٠٠طن قمح /يوم (المؤسسة العامة للحبوب،٢٠١٨م، ص ١٠٤).

ومن خلال التنبؤ بالطاقة الإنتاجية لمصانع الخبز بمنطقة القصيم منذ نشأة الصناعة بناء على الأعوام ١٩٧٧م، ٢٠١٩م، وتوقع الطاقة الانتاجية مستقبلاً لعام ٢٠٢٥م، اتضح أن النمو النسبي منخفض وضعيف؛ لذلك ترى الدراسة الربط بين النمو السكاني واحتياجات المستهلك من هذه السلعة وانتشار المصانع في المحافظات الأخرى، لتلافي

مشـكلة الزيادة في حجم السـكان مسـتقبلاً، وعلى وجه الخصـوص المحافظات ذات النمو السكاني المرتفع.

وبناء على ذلك أظهرت الدراسـة الميدانية لعام ٢٠١٩م إمكانات المصـانع مسـتقبلاً، بأن ٦٤٪ من أصحاب مصانع الخبز بمنطقة القصيم يخططون للتوسع في إنتاج المصانع على مستوى محافظات المنطقة، مدينة بريدة ٨٣٪، محافظة الرس ٦٠٪، محافظة عنيزة ٣٣٪، من خلال (إضـافة خطوط إنتاج آلية، جلب قوى عاملة للإنتاج، وتكون عمالة رخيصـة بحيث لا تؤثر على تكلفة المنتج، زيادة عدد السـيارات المخصـصـة للتوزيع، فتح أسـواق جديدة، افتتاح عدد من منافذ التوزيع في مناطق أخرى، زيادة وتحسـين جودة المنتج، ويعد ما سـبق عاملاً إيجابياً للسوق الاستهلاكية، خاصة المحافظات ذات الكثافة السكانية.

خلاصـة القول من خلال ما سبق، وبناء على ما توصـلت إليه الدراسـة؛ اتضـح أن النمط المكاني لنمو صـناعة الخبز مسـتقبلاً سـيعتمد بدرجة كبيرة على التركز الصـناعي، واسـتمرارها، وتصـاعدها في مواقع نشـأتها التاريخية الأولى، ومسـتقبلاً في المحافظات الكبيرة على مستوى المنطقة.

وبما أن إسـتراتيجية المملكة تهدف إلى تخفيف الاعتماد على إنتاج النفط وتصـديره وتنويع القاعدة الإنتاجية، والعمل على التوسع وتشجيع الصناعات القائمة على المواد الخام الأساسية المحلية؛ لذلك فإن إستراتيجية التنمية التي تجمع بين القطاع الزراعي والصناعي هي الأمثل والأنسب لمنطقة القصيم على المدى الطويل (الصليع، ١٩٩٤م، ص ٥٩).

تقترح الدراسـة إنشـاء مصـانع للخبز في مراكز النمو المحلية الأخرى التي لا يوجد بها مصانع للخبز بناء على التوقع في زيادة أعداد السكان، ويتوفر بها مقومات الصناعة.

النتائج والتوصيات

ناقش هذا البحث التحليل الكمي لصناعة الخبز بمنطقة القصيم للمدة ١٩٧٠م – ٢٠٢٠م وقد تم الوصول الى عدد من النتائج على النحو التالي:

١-كان مصدر الخبز قبل وبداية السبعينات الميلادية يعتمد على النمط التقليدي إلا أنه في عام ١٩٧٧م حدث تحول كبير في صناعة الخبز، وتم استخدام الطاقة الحديثة، وكانت بداية صناعة الخبز بمنطقة القصيم بإنشاء ٣ مصانع يعمل بها ٥٣٠ عاملاً، تصل طاقتها الإنتاجية الى ٦٣.٠٠٠طناً، بإجمالي تمويل ١٧٨.٤ مليون ريال، تطورت صناعة الخبز تطوراً ملحوظاً وبدأت بالانتشار الى أن وصل عددها في عام ٢٠١٩م ١٥ مصنعاً، يعمل بها ١٧٥٨عاملاً، وتبلغ طاقتها الإنتاجية ٨٥.٦٠٨ طناً، بإجمالي تمويل ٢٧٩.٧مليون.

٢- سجلت الدراسة بتحليل السلسلة الزمنية لتطور نمو صناعة الخبز بالمملكة العربية السعودية وبمنطقة القصيم تغيراً موجباً؛ حيث حققت مصانع الخبز زيادة ملحوظة في المدة الزمنية ٢٠١٠-٢٠١٥م خطة التنمية التاسعة مع بداية العاشرة وتم إنشاء ٧ مصانع للخبز بمنطقة القصيم، ليصبح إجمالي المصانع حتى تلك المدة ١٥ مصنعاً، وذلك يعد مؤشراً الى أن معظم مصانع الخبز بمنطقة القصيم هي مصانع حديثة النشأة.

٣-بينت الدراسة أن منطقة القصيم لم تقع في الفئات الأولى والثانية والثالثة، في فئات الحجم الصناعي لصناعة الخبز على المستوى العالمي، وإنما أتت مدينة بريدة في المرتبة الرابعة وفي المرتبة السادسة محافظات كلٍ من الرس، عنيزة، ثم في المرتبة الثامنة محافظة البكيرية، والسبب في ذلك أنها واحدة من الصناعات الغذائية حديثة النشأة، كما يمكن ترتيبها على المستوى المحلي؛ حيث أتت مدينة بريدة في المرتبة الأولى بحجم صناعي ٢٤٦، تبعتها محافظة الرس ٧٦، ثم عنيزة ٦٥، وأخيراً محافظة البكيرية ١٢.

٤-يتسم التوزيع الجغرافي لصناعة الخبز بمنطقة القصيم بعدم التكافؤ؛ حيث توطنت هذه الصناعة في المحافظات الكبيرة، والرئيسة على مستوى منطقة القصيم، وتوزعت في أربع

مواقع جغرافية، وأظهرت الدراسة أن مدينة بريدة مثلت ٤٠٪، ٦٨٪، ٧٧٪، ٧٤٪، تبعتها محافظة الرس وحققت ٣٣٪، ١٣٪، ١٠٪، ١١٪، ثم محافظة عنيزة بنسبة ٢٠٪، ١٧٪، ١٢٪، ١١٪، في حين حظيت محافظة البكيرية نسبة ٧٪، ٢٪، ١٪، ٣٪، من إجمالي كل من المنشآت الصناعية، القوى العاملة، إجمالي التمويل، كمية الإنتاج.

٥- استطاعت الدراسة التوصل إلى قيمة مؤشر الجار الأقرب، ووصف درجة نمط التوزيع المكاني لمصانع الخبز بمنطقة القصيم، وتبين عدم انتظام التوزيع المكاني، وابتعادها عن درجة التوزيع المنتظم المثالي، وكان النمط العام لمنطقة القصيم يتخذ درجة نمط التوزيع المركز المتقارب، وكانت قيمة مؤشر الجار الأقرب ٠.٣٣، كما أن الدراسة تمكنت من الوصول إلى قيمة مؤشر الجار الأقرب ووصف درجة نمط التوزيع المكاني على مستوى محافظات منطقة الدراسة، بلغت قيمة مؤشر الجار الأقرب في محافظة البكيرية ٠، وفي محافظة عنيزة ٠.٠٩، ومدينة بريدة ٠.١٠، واخيراً الرس ٠.١٤، وتعد هذه القيم منخفضة وضعيفة وكان نمط توزيع مصانع الخبز بعيداً عن الحالة المنتظمة، والمثالية، التي تعد من أفضل حالات التوزيع، وخاصة في صناعة الخبز.

٦-أظهرت الدراسة من خلال التحليل الكمي بأسلوب التنبؤ بين عدد السكان والمصانع في الوقت الحالي والمستقبلي لصناعة الخبز باستخدام أسلوب الانحدار البسيط بهدف، التنبؤ، والتوقع، والتقدير، يبلغ عدد مصانع الخبز عام ٢٠١٩م ١٥ مصنعاً، ومن المتوقع بأن تصل الى ١٨ مصنعاً في عام ٢٠٢٥م، وتقدر الزيادة المستقبلية ٣ مصانع بنسبة ٢٠٪ من العام الحالي؛ بناء على المحافظات التي توجد بها مصانع، وبالنسبة للمحافظات الأخرى فإن هذه المصانع قابلة للزيادة إذا تم تطبيق مبدأ العدالة في التوزيع، وتقليل الفوارق بين محافظات المنطقة بشكل خاص والمحافظات ذات النمو السكاني المرتفع بشكل عام.

٧- أظهرت الدراسة من خلال التنبؤ وتقدير الزيادة المستقبلية لأعداد السكان بمنطقة القصيم لعام ٢٠٢٥م، من المتوقع أن يرتفع عدد السكان إذا استمر معدل النمو طبيعياً

كما هو عليه حتى عام ٢٠٢٥م، وتظهر أهمية الطلب وحاجة السوق المحلي في معرفة الزيادة في عدد السكان، ويتطلب النمو السكاني المتزايد توفير الخدمات الاستهلاكية والتي يتوقع أن يتصاعد الطلب عليها خلال السنوات القادمة بالتزامن مع الزيادة السكانية.

٨-أظهرت الدراسة بأن ٦٤٪، من أصحاب مصانع الخبز يخططون للتوسع في إنتاج المصانع على مستوى محافظات منطقة القصيم، مدينة بريدة ٨٣٪، محافظات كل من الرس ٦٠٪، عنيزة ٣٣٪، ويعد ما سبق عاملاً إيجابياً للسوق الاستهلاكية.

٩-اتضح من خلال الدراسة بأن النمط المكاني لنمو صناعة الخبز مستقبلاً سيعتمد بدرجة كبيرة على التركز الصناعي لها، واستمرارها وتصاعدها في مواقع نشأتها التاريخية الأولى، ومستقبلاً في المحافظات الكبيرة على مستوى منطقة الدراسة.

- **هناك العديد من التوصيات والاقتراحات التي ترى الدراسة الأخذ بها قدر الإمكان من أجل تطوير صناعة الخبز بمنطقة القصيم على النحو التالي:**

١-بالرغم من الاهتمام بصناعة الخبز منذ بداية خطط التنمية، إلا أنها شكلت تركزاً صناعياً واستمرت في محافظات محددة، لذلك لابد من توسيع نطاق وجودها وضمن نطاق أوسع يتمثل بتحقيق استراتيجية التنمية الإقليمية، وإيجاد التوازن بين المحافظات الأخرى مقارنة بعدد السكان؛ حتى لا يكون هناك فوارق إقليمية وصولاً لتنمية الاقليم للتوزيع الجغرافي لصناعة الخبز بمنطقة القصيم.

٢-اعتمدت الدراسة على العديد من المصادر في جمع خصائص صناعة الخبز وتحديداً البيانات الاحصائية وهي، وزارة الطاقة والصناعة والثروة المعدنية، وزارة التجارة والاستثمار، الغرفة التجارية، وكان عدد المصانع وفقاً لقواعد البيانات ٢٠ مصنعاً، وبعد البحث اتضح من بينها ١١ مصنعاً فقط من اجمالي تلك المصانع منتجة للخبز بالرغم من أن عدداً من هذه المصانع مسجل تحت اسم مصانع ومخابز إلا أن الخبز لا يدخل في انتاجها، واتضح

من خلال الدراسة الميدانية إضافة الى البيانات السابقة أن عدد مصانع الخبز يبلغ ١٥ مصنعاً، لذلك من المفترض التحقق من صحة البيانات المسجلة وما تنتجه حتى يتم تصنيف المنتجة للخبز ضمن مصانع الخبز

٣-الاهتمام بتحديث التراخيص الصناعية بشكل مستمر مع ضرورة إصدار تقارير ونشرات في فترات محددة تحتوي على المعلومات الخاصة بصناعة الخبز وإحصائياتها ونشرها بشكل دوري لتسهل على الباحثين الحصول على المعلومة.

٤- دعم الصناعات المحلية لما لها من دور هام في إحداث التنمية المستدامة وتحديداً الصناعات الاستهلاكية، ومن أهمها صناعة الخبز؛ كونها تربط بين القطاعين الصناعي والزراعي، معتمدة على المادة الخام المحلية الموجودة في نطاق اقليمها الجغرافي، من خلال محاولة إيجاد تسهيلات للمستثمرين، وزيادة فاعلية صندوق التنمية الصناعي في تقديم القروض، وتشجيعهم لإقامة المشاريع الصناعية ذات الأهمية، إضافة إلى تحفيزهم للاستثمار في صناعة الخبز وتزويدهم بالمعلومات وما يتوفر بمنطقة القصيم من مقومات، إضافة إلى ما تقدمه الحكومة من دعم وإعانات، مع محاولة دعوتهم لإنشاء مصانع للخبز والتسويق للمحافظات الأخرى من منطقة الدراسة.

٥-لايمكن تجاهل دور الحكومة في دعم صناعة الخبز إضافة الى توفير التسهيلات والتي كان لها دور إيجابي في نهوض صناعة الخبز وبدايتها وتطورها، وكانت عامل تشجيع مستمر، ولكن من الأفضل إعادة النظر في تلك الإعانات والتسهيلات بما أن سعر المنتج ثابت مع ارتفاع تكاليف الإنتاج.

٦- العمل على صيانة الآلات والمكائن القديمة وإبدالها بالأحدث، مع مواكبة التطور في العمليات الإنتاجية الصناعية من أجل رفع مستوى الكفاءة في مصانع الخبز، والعمل على سد احتياجات المستهلكين، إضافة الى تحسين وتنظيم طرق الإنتاج قدر الإمكان.

٧-توجيه بحوث المختصين في التنمية الصناعية والإقليمية في دراسة القطاعات الصناعية ذات الأهمية ومنها صناعة الخبز؛ نظراً لندرة الأبحاث المتعلقة بهذه الصناعة بالرغم من أهميتها، وصولاً لإيجابيات تعمل على أحداث النمو الاقتصادي لصناعة الخبز وتوسيع نطاقها خارج نطاق التركز الصناعي.

المراجع والمصادر

أبو راضي، فتحي، (٢٠٠٠م)، مقدمة في الأساليب الكمية في الجغرافيا، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

أبو راضي، فتحي، (٢٠١٥م)، مقدمة في الأساليب الكمية في الجغرافيا، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

التركي، هدى، (٢٠١٣م)، "الخصائص الجغرافية لصناعة الخبز في المملكة العربية السعودية"، دراسة في الجغرافيا الاقتصادية،٤٠١، ١-٣٧، الكويت.

الجراش، محمد، (٢٠٠٤م)، الأساليب الكمية في الجغرافيا، الطبعة الأولى، الدار السعودية للنشر والتوزيع، السعودية.

الجنابي، عبد الزهرة، (٢٠١٣م)، الجغرافية الصناعية، كلية التربية جامعة بابل، مؤسسة دار الصادق الثقافية، العراق.

الحبيشي، سناء، (٢٠١١م)، "صناعة الخبز في مكة المكرمة، دراسة في الجغرافية الاقتصادية، "، مجلة أم القرى للعلوم الاجتماعية، مج ٤، ع١، ١٢٧-١٩٠، السعودية.

الدبس، جوسلين، (٢٠١٨م)، الخبز رغيف الحياة، مجلة القافلة الثقافية.

الدغيري، محمد، (٢٠١٥م)، "الصناعات الغذائية بمنطقة القصيم وآفاقها المستقبلية، دراسة في الجغرافية الاقتصادية"، مجلة العلوم العربية والإنسانية، مج ٨، ع٣، ١٤٩٣-١٥٤٣، جامعة القصيم، السعودية.

الديب، محمد، (٢٠١٠م)، الجغرافية الاقتصادية منظور معاصر، جامعة عين شمس، مكتبة الأنجلو المصرية، كلية الآداب، مصر.

السماك، محمد (٢٠١١م)، جغرافيا الصناعة منظور معاصر، الطبعة الأولى، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن.

الشقير، عبدالرحمن، (٢٠١٦م)، يحكي الخبز التاريخ الاجتماعي لكل أمة، السعودية.

الصناعة السعودية، (٢٠١٦م)، الصناعات الغذائية تكامل الأداء بين القطاعين الزراعي والصناعي، ٤١، السعودية.

الصليع، عبدالله (١٩٩٤م)، "الصناعة في منطقة القصيم، خصائصها وإمكاناتها المستقبلية"، كلية العلوم الاجتماعية، ١٧٣، ٣-٧٩، جامعة الكويت، الكويت.

المعيني، عبد الكريم، (١٩٨٨م)، "دور الصناعات الغذائية في التكامل الاقتصادي العربي صناعات مختارة"، الجامعة المستنصرية، معهد الدراسات القومية والاشتراكية، ١-١٩٨، بغداد.

امارة منطقة القصيم،(٢٠١٦م)، خارطة القصيم، بيانات غير منشورة، القصيم.

المؤسسة العامة للحبوب، (٢٠١٨م)، التقرير السنوي، المملكة العربية السعودية.

الهيئة العامة للإحصاء، (٢٠١٧م)، "مسح الخصائص السكانية"، المملكة العربية السعودية.

الهيئة المركزية للتخطيط، (١٩٧٠م)، المملكة العربية السعودية.

بدار، عاشور، (٢٠٠٦م)، "المفاضلة بين نموذج السلاسل الزمنية ونموذج الانحدار البسيط في التنبؤ بحجم المبيعات في المؤسسة الاقتصادية"، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

رسول، أحمد، (١٩٨٥م)، جغرافيا الصناعة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

سيف، محمود، (١٩٩٤م) "الخصائص الجغرافية للصناعة في المملكة العربية السعودية"، دراسة تحليلية في الجغرافية الاقتصادية، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، س ١٩، ع ٧٢، ١٢٥-١٧٣، الكويت.

عليان وغنيم، (٢٠٠٠م) مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

وزارة التخطيط، (١٩٧٥م)، خطة التنمية الثانية، المملكة العربية السعودية.

وزارة التخطيط، (١٩٨٠م)، خطة التنمية الثالثة، المملكة العربية السعودية.

وزارة التخطيط، (١٩٨٥)، خطة التنمية الرابعة، المملكة العربية السعودية.

وزارة التخطيط، (١٩٩٠م)، خطة التنمية الخامسة، المملكة العربية السعودية.

وزارة التخطيط، (١٩٩٥م)، خطة التنمية السادسة، المملكة العربية السعودية.

وزارة التخطيط، (٢٠٠٠م)، خطة التنمية السابعة، المملكة العربية السعودية.

وزارة التخطيط، (٢٠٠٥م)، خطة التنمية الثامنة، المملكة العربية السعودية.

وزارة التخطيط، (٢٠١٠م)، خطة التنمية التاسعة، المملكة العربية السعودية.

وزارة التخطيط، (٢٠١٥م)، خطة التنمية العاشرة، المملكة العربية السعودية.

وزارة الطاقة والصناعة والثروة المعدنية، (٢٠١٩م)، المملكة العربية السعودية، القصيم، بيانات غير منشورة.

وزارة التجارة والاستثمار، (٢٠١٩م)، المملكة العربية السعودية، القصيم، بيانات غير منشورة.

المراجع الأجنبية:

Annie, Doolittle, (٢٠١٣), Industry analysis bakery Industry, United State.

Avramenko, Sergey, (٢٠١٧), Bread and bakery product-market report. analysis and forecast to ٢٠٢٥.

Benson, Amanda, (٢٠١٣), The Rise and Fall of Bread in America, Johnson & Wales University, providence.

George, MV, Stanley K, Smith, David A, Swanson, and Tayman Jeff, (٢٠٠٤), Population projions, Elsevier, Academic press, San Diego.

Wilson,William, (١٩٩٨), Value-added wheat products, analysis of markets and competition, University fargo, north Dakota.

Resources and References:

Abu Radi, Fathy, (٢٠٠٠), Introduction to Quantitative Methods in Geography, Dar Almarifah Aljamaih, Alexandria.

Abu Radi, Fathy, (٢٠١٥), Introduction to Quantitative Methods in Geography, Dar Almarifah Aljamaih, Alexandria.

Al-Turki, Hoda, (٢٠١٣), "The Geographical Characteristics of the Bread Industry in the Kingdom of Saudi Arabia", A Study in Economic Geography, ٤٠١, ١-٣٧, Kuwait.

Al-Jarash, Muhammad, (٢٠٠٤), Quantitative Methods in Geography, First Edition, Saudi Publishing and Distribution House, Saudi Arabia.

Al-Janabi, Abdul-Zahra, (٢٠١٣), Industrial Geography, College of Education, University of Babylon, Dar Al-Sadiq Cultural Foundation, Iraq.

Al-Hubaishi, Sanaa, (٢٠١١), "Bread Industry in Makkah Al-Mukarramah, A Study in Economic Geography," Umm Al-Qura Journal for Social Sciences, Volume ٤, Issue ١, ١٢٧-١٩٠, Saudi Arabia.

Debs, Jocelyn, (٢٠١٨), Bread, Loaf of Life, Algafilah Cultural Magazine.

Aldagheiri, Mohammed, (٢٠١٥), "Food industries in the Qassim region and their future prospects, a study in economic geography", Journal of Arab and Human Sciences, Volume ٨, Issue ٣, ١٤٩٣-١٥٤٣, Qassim University, Saudi Arabia.

Al-Deeb, Muhammad, (٢٠١٠), Economic Geography a Contemporary Perspective, Ain Shams University, The Anglo-Egyptian Library, Faculty of Arts, Egypt.

Al-Sammak, Muhammad (٢٠١١), Geography of Industry, a Contemporary Perspective, First Edition, Al-Yaruzi House for Publishing and Distribution, Jordan.

Shukair, Abdulrahman, (٢٠١٦), Bread tells the social history of every nation, Saudi Arabia.

Saudi Industry, (٢٠١٦), Food Industries, Integration of Performance between the Agricultural and Industrial Sectors, ٤١, Saudi Arabia.

Al-Sulea, Abdullah (١٩٩٤), "Industry in the Qassim Region, Its Characteristics and Future Potentials," College of Social Sciences, ١٧٣, ٣-٧٩, Kuwait University, Kuwait.

Al-Maeeni, Abdul-Karim, (١٩٨٨), "The Role of Food Industries in Arab Economic Integration, Selected Industries", Al-Mustansiriya University, Institute for National and Socialist Studies, ١-١٩٨, Baghdad.

Emirate of Al-Qassim region, (٢٠١٦), Al-Qassim map, unpublished data, Al-Qassim.

General Organization for Grain, (٢٠١٨), Annual Report, Kingdom of Saudi Arabia.

General Authority for Statistics, (٢٠١٧), "Population Characteristics Survey", Kingdom of Saudi Arabia.

Central Planning Commission, (١٩٧٠), Kingdom of Saudi Arabia.

Badar, Ashour, (٢٠٠٦), "The comparison between the time series model and the simple regression model in forecasting the volume of sales in the economic enterprise",

Faculty of Economic Sciences, Management Sciences and Commercial Sciences, Mohamed Boudiaf University of M'sila.

Rasul, Ahmad, (١٩٨٥), Geography of Industry, Dar Arab Renaissance for Printing and Publishing, Beirut.

Seif, Mahmoud, (١٩٩٤) "Geographical Characteristics of Industry in the Kingdom of Saudi Arabia", Analytical Study in Economic Geography, Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, Kuwait University, vol. ١٩, p. ٧٢, ١٢٥-١٧٣, Kuwait.

Alyan and Ghoneim, (٢٠٠٠) Curricula and methods of scientific research, theory and practice, Dar Al-Safa for Publishing and Distribution, Amman.

Ministry of Planning, (١٩٧٥), The Second Development Plan, Kingdom of Saudi Arabia.

Ministry of Planning, (١٩٨٠), Third Development Plan, Kingdom of Saudi Arabia.

Ministry of Planning, (١٩٨٥), Fourth Development Plan, Kingdom of Saudi Arabia.

Ministry of Planning, (١٩٩٠), The Fifth Development Plan, Kingdom of Saudi Arabia.

Ministry of Planning, (١٩٩٥), Sixth Development Plan, Kingdom of Saudi Arabia.

Ministry of Planning, (٢٠٠٠), The Seventh Development Plan, Kingdom of Saudi Arabia.

Ministry of Planning, (٢٠٠٥), The Eighth Development Plan, Kingdom of Saudi Arabia.

Ministry of Planning, (٢٠١٠), The Ninth Development Plan, Kingdom of Saudi Arabia.

Ministry of Planning, (٢٠١٥), The Tenth Development Plan, Kingdom of Saudi Arabia.

Ministry of Energy, Industry and Mineral Resources, (٢٠١٩), Kingdom of Saudi Arabia, Al-Qassim, unpublished data.

Ministry of Trade and Investment, (٢٠١٩), Kingdom of Saudi Arabia, Qassim, unpublished data.

تم بحمد الله

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Abstract (١٠)

Abstract: This research deals with the quantitative analysis of the bread industry in the Qassim region, which is one of the branches of the food industry and shows the importance of this research in particular in the Qassim region for its representation of the development strategy that brings together the agricultural and industrial sectors since it depends on the basic raw material locally, and because of the bread industry of Long-term significance. The problem of the research is to clarify the geographical analysis of the important economic activity, leading to results and recommendations that lead to better planning, and the aim of this research is to monitor the geographical characteristics of the bread industry in the Qassim region, determine its spatial distribution pattern, in addition to identifying the future potential for its development. Research the following approaches, statistical inference, descriptive, analytical, and historical. The study population is ١٥ factories whose data were collected using the comprehensive inventory method.

A number of statistical methods were used, through which the research reached an analysis of the time series for the development of bread factories in the Qassim region to achieve positive growth, and by using the Nearest Neighbor index, it became clear that the general pattern of bread factories in the Qassim region the degree of distribution pattern is convergent concentrated, and through the quantitative analysis in the prediction method, the bread factories are expected to reach ١٨ factories that can be increased if the principle of fair distribution is applied while reducing the differences between governorates. There are recommendations that develop the bread industry, including, expanding its presence within a wider range represented in achieving the regional development strategy and achieving a balance between the governorates, in addition to the interest in updating industrial licenses and publishing them periodically to make it easier for the researcher to obtain information, and support the local industry because of its role in bringing about sustainable development, in addition to directing the researches of specialists in industrial development in studying important industrial sectors, including the bread industry, due to the scarcity of research related to it.

Key Words: Industrial Geography, Bread Industry, Qassim, Quantitative Analysis

Quantitative Analysis of the Bread Industry in the Qassim Region

Researcher Preparation

PROF. Mohammed bin Ibrahim AL-Dagheiri

Professor of Economic Geography at Qassim University

A. Amal Ali AL-Washmy

Researcher at the master's stage at Qassim University

Abstract (٩)

The study reviewed the most prominent features of Saudi Arabia's efforts to provide services to Islamic minorities in Britain during the rule of King Fahd and Abdullah, sons of King Abdulaziz, may God rest their soul, through a descriptive historical study based on Sequential time historical information.

The study describes the kingdom's efforts in providing services to Muslim minorities in Britain, reviewing the cultural and educational problems, establishing the educational institutions such as schools and institutes in cities inhabited by Islamic minorities. The Kingdom of Saudi Arabia was represented by the custodian of the two holy mosques, King Fahd bin Abdul Aziz, a lot of financial assistance that contributed to build those institutions and the establishment of a number of chairs and academies in a number of British universities. As well as he ensured the translation and distribution many copies of Holy Quran to all European and Islamic languages in those educational institutions .

The cultural and educational ties between Saudi Arabia and Britain were also described and the extent of cooperation relations between the two countries in the establishment of Islamic centers, whether cultural or heritage, and holding of international conferences, supporting the organizations and bodies for Islamic minorities such as the Saudi Cultural Attaché in Britain, the Office of the Association of the Islamic World and the Ministry of Social Affairs, Endowments and Guidance. Also, the scholarship program issued during the reign of king Abdullah bin Abdul Aziz, which played an important role in linking cultural and educational relations between the two countries and providing all its services to the children of minorities in Britain.

As for the results of the study, Saudi Arabia's efforts to serve Muslim minorities in Europe in general and Britain in particular have been and continue in progress in order to preserve The Islamic generations and their cultural and religious identity from melting into Western societies.

The Saudi Arabia's efforts to provide services to Islamic minorities in Britain during a period 1405 to 1436AH /1985-2005AD

Researcher Preparation

A. Fatima Mohsin Ali AL- mahdi AL- Gahtani

Researcher at the Doctor stage at
King Khalid University

Abstract (٨)

The study aims to develop a proposed vision to activate the role of faculty members at the University of Najran in serving non-profit organizations in light of the goal of Vision ٢٠٣٠. In order to achieve this goal, a number of objectives have branched out, including: Identifying the reality of the participation of faculty members at the University of Najran in serving non-profit organizations, fildes of participation, and the obstacles that limit them. The study used the descriptive survey approach, and a questionnaire was applied to a random sample of (١٠٦) faculty members at the university. The results showed the weak participation of faculty members at Najran University in the service of non-profit organizations in Najran region, with an average of ٢,٣٨. The most prominent aspect was staff participation in specialized workshops when invited, whereas the least significant aspect was the supervision of some programs offered by non-profit organizations. The results showed multiple fildes of possible participation for staff members that included ten key areas. They also showed that there were significant constraints to participation and indicated that there were no statistically significant differences at (a ≤ ٠,٠٥) between the average sample responses to the fact that a teaching staff member at Najran University was involved in serving non-profit organizations in the Najran area. The fildes of participation and the obstacles differ according to different specialization, gender and scientific degree. Based on the findings of the study, the researcher presented a suggested vision for activating the role of faculty members in Najran University in serving non-profit organizations in light of the goals of ٢٠٣٠ Vision .

Keywords: faculty members, Najran University, non-profit sector, Vision ٢٠٣٠.

A proposed vision to activate the role of faculty members at the University of Najran in serving non-profit organizations in light of the goal of Vision 2030.

Researcher Preparation

Dr. Awad bin Abdullah Misfer AlMenkaa

Assistant Professor of Fundamentals of Islamic Education at Najran University

* This study is part of the research projects supported for the eighth stage at Najran University

Abstract (٧)

The current study aimed to examine the reality of the strategic performance of King Khalid University in light of the Balanced Scorecard, in addition to presenting a proposed vision for developing the strategic performance of King Khalid University in light of the criteria of the Balanced Scorecard. For the purpose of achieving the objectives of the study; the researcher prepared a questionnaire consisting of (٥٥) statements that included five dimensions (the beneficiaries: "student satisfaction" - growth and learning - internal processes - financial - community service). This study was based on the descriptive approach, and the study tool applied the questionnaire for the academic year ١٤٤١ AH, and the study sample consisted of (٨٦) academic leaders. By ٧٥٪; The study found a set of results, the most important of which are: The reality of strategic performance at King Khalid University in light of measuring the Balanced Scorecard came to a large extent, and there are statistically significant differences attributed to the head of the department, and to those with less than ٥ years of experience, and in favor of the academic rank, a professor. And the most important recommendations of the study is building an integrated system that achieves the dimensions of the balanced scorecard in Saudi universities.

Key words: Vision؛ Development؛ Strategic Performance؛ Balanced Scorecard؛ King Khalid University.

Aproposed vision for developing strategic performance at king khalid university in light of the balanced scorecard

Researcher Preparation

Dr. Aladham Khalifa Daham Allwaish

Educational Administration Associate professor at
University of Hail

Abstract (٦)

The current research aimed to evaluate the level of teaching practices of the primary grade female teachers in Riyadh city, in the light of the ٢١st century skills, and to identify the differences between the levels of teaching practices according to the variables of the scientific qualification and the number of years of experience. To achieve this objective, the researcher applied the descriptive survey method, using the observation card which included the following basic skills: learning and innovation skills, ICT skills, life and career skills. The sample of the research consisted of (٥٠) female teachers of primary classes in Riyadh during the academic year ١٤٣٩/١٤٤٠ AH, and were selected with multi-stage random method. The results of the research showed that the level of teaching practices for the teachers of the primary grades in Riyadh in the light of ٢١st century skills was generally moderate. Life and career skills received the highest ranking in teaching practices, while ICT skills ranked the lowest among ٢١st century skills. In the light of the results, the research recommended that the ٢١st century skills and development strategies should be included in teacher's preparation and development programs to ensure that they are applied in teaching practices.

Key Words: Teaching Practices- ٢١st Century Skills- Primary Grade.

Evaluation of Teaching Practices of the Primary Grade Female Teachers in Riyadh City, in the Light of the 21 st Century Skills

Researcher Preparation

Dr. Aziza bint Saad AL-Roaus
Associate Professor of Curriculum and Instruction at
Imam Mohammad bin Saud Islamic University

Abstract (٥)

The current study aimed at identifying the study skills and learning strategies that middle school students with learning disabilities needed to learn from the perspective of Arabic language teachers in general education in the city of Jeddah. Also, the study attempt to identify the differences in teachers' views when applying the study variables (gender and educational qualification). The descriptive survey approach was used to achieve the study goals. The researchers developed a questionnaire consisting of (١٧) items, divided into two dimensions, the first dimension: (study skills), and included (٩) items, and the second dimension (learning strategies), which included (٨) items. A sample of (١١٤) male and female middle school Arabic language teachers teaching in general classes, including students with learning disabilities. The results showed that study skills were highly needed by students with learning disabilities in middle schools with an average of (٣,١٨٥). The study also showed learning strategies highly needed by students with learning disabilities with an average of (٣,٢٠٩). The study did not show any statistically significant differences when applying the variables of the study.

Key Words: Learning Disabilities in Middle Schools, Study Skills, Learning Strategies.

Study Skills and Learning Strategies Needed by Students with Learning Disabilities in the Middle Schools from the Arabic Language Teachers Perspective in the City of Jeddah

Researcher Preparation

Dr. Samer A. Alhassani
Associate Professor of Special Education
University of Jeddah

A. Kholud H. Alfarsi
Researcher in the Department of Special Education
University of Jeddah

Abstract (٤)

This study aimed to investigate teachers' behavioral intention to adopt and use augmented reality (AR) in Saudi Arabia. Based on the Technology Acceptance Model (TAM), a sample of ١٨٨ secondary school teachers from ١٤ central city boys' public secondary schools in Abha City, participated in the study. A composite model including five constructs, namely, perceived usefulness, ease of use, attitudes towards use, intention to use, and perceived enjoyment, was formed and tested. The study results confirmed the acceptability of the model to explain teachers' acceptance of AR. Further, the results pointed out that the intention to use AR is determined by perceived usefulness and attitude towards using, were structured elements of AR. It is also shown that the teachers' attitudes towards using AR is determined by perceived usefulness and perceived enjoyment but is not determined by perceived ease-of-use. In the past, there were few AR-related studies that investigated the relationships between the construct of perceived enjoyment and other constructs in Davis's (١٩٨٩) TAM. Thus, the findings in the present study provide a reference for future TAM and AR-related studies. Implications for teachers and researchers were established from the findings. In the context of AR, some suggestions to improve current practice were also suggested.

Keywords: Davis's (١٩٨٩) TAM, augmented reality, secondary school.

Examining Saudi's Secondary School Teachers' Acceptance of Augmented Reality Technology

Researcher Preparation

Dr. Hamed Ali Al-Shahrani
College of Education, Department of Educational Technology
University King Khalid

Abstract (٣)

The current study aimed to know Educational challenges facing international scholarship students studying at the Islamic University in Medina from their point of view, and to understand the differences between students in these problems in terms of: university stage, academic major, cumulative average, knowledge of the Arabic language, and the continent to which it belongs. Based on the results of the study, a proposal was presented for solving these Challenges.

The study sample consisted of (٤٦٠) students who were randomly chosen stratified from the international scholarship students studying at the Islamic University in Medina, and The researcher used the questionnaire to reveal the Study challenges, and it consists of (ten) dimensions: the study system, Staff members, courses, tests, Student counseling, administrative system, public services, students, university library, electronic technologies. An analytical descriptive approach was used, and statistical methods described in: arithmetic averages, standard deviations, and the stability factor "Alpha-Kronbach" and T-test for independent samples, the ANOVA test, and the Pearson correlation coefficient.

The results showed that the level of Study challenges faced by international scholarship students studying at the Islamic University in Medina came with a high degree, With a rate of (٧٥,٦١٤٢٪), with an arithmetic average of (٣,٧٨٠٧١), with differences attributable to the "academic major" variable in favor of theoretical Majors, and differences attributed to the cumulative average variable in favor of estimating the "excellent", and the results did not show differences Attributed to variables: the university stage, familiarity with the Arabic language, and the continent to which the student belongs, and the researcher reached to some recommendations.

Key words: Educational Challenges, International Students, The Islamic University.

Educational challenges facing the International Islamic University students and ways to overcome them

Researcher Preparation

Dr. Helal Mohammad Alharthei

Assistant Professor of Educational Psychology at
Islamic University of Madinah

Abstract (٢)

This study aimed to identify the reality of using artificial intelligence applications in the Deanship of Human Resources at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, and to determine the requirements for developing the Deanship using these applications, as well as determining the difficulties that the deanship faces when using them; the study used the descriptive approach with its (survey) method, and distributed Questionnaires to the study community, which included (٩٦) Leaders and male and female employees, returned(٦٥) questionnaire; the study concluded that the reality of using artificial intelligence applications in the Deanship of Human Resources came with a low degree and with an arithmetic average (١,٩١ out of ٥), and the study community is largely in agreement with an arithmetic average (٤,١٤ out of ٥) on the requirements for development of the deanship using artificial intelligence applications, which was represented in the aspect ofthe workperformance, followed by the aspect of infrastructure, then the aspect of administrative organization, also showed that the difficulties facing the deanship came very large and with anarithmetic average of (٤,٣٣ out of ٥). The study presented a number of recommendations.

Key words: artificial intelligence - Deanship of Human Resources - Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

The reality of using artificial intelligence applications in the deanship of Human Resources at Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Researcher Preparation

Dr. Munira bint Abdulaziz bin Abdullah Al-Dawoud

Department of Educational Administration and Planning_
College of Education at
Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Abstract (١)

The current study aimed at investigating the effectiveness of the distance learning in developing e-reading skills and self-learning skills and their relationship to academic achievement among high school female students. To achieve this, I used the descriptive-analytical and quasi-experimental methods on a sample of high school female students (the education of Al-Madinah Al-Munawarah) and they were (٤٥) female students and they were randomly selected. The study applied the following tools: E-Reading Skills Test and Self-Learning Scale. The results of the study indicated a few prominent conclusions as follows: There was effectiveness for the distance learning in developing e-reading skills among high school female students. There was effectiveness for the distance learning in developing self-learning skills among high school female students. There was also a correlation between the mean scores of female students of the experimental group in the post-application of(e-reading skills test), (self-learning scale), and (academic achievement). According to these results, there were a number of recommendations concluded through the study including the necessity of developing e-reading skills and self-learning skills through the use of distance learning. Research proposals were presented, including the effectiveness of using distance learning in developing other language skills and self-learning skills among high school male and female students.

Keywords: Distance Learning- E-Reading- Self-Learning.

The Effectiveness of the Distance Learning in Developing E-Reading Skills and Self-Learning Skills and Their Relationship to Academic Achievement among High School Female Students

Researcher Preparation

Dr. Amani Muhammad Omar Taha

Asseistant professor of Arabic Language Curricula and Teaching Methods in Education College at
Taibah University

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal