المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة جازان

مجلة جامعة جازان

فرع العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

ملحق العدد ١ المجلد ٥ (ربيع الثاني ١٤٣٧هـ - يناير٢٠١٦م)
الجزء الرابع

ردمد : ١٦٥٨-٦٩٢١

قواعد النشر في المجلة

مجلة جامعة جازان للعلوم الانسانية دورية علمية محكمة تنشرها الجامعة، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي وتقوم المجلة بنشر المواد الآتية :

١- البحث : ويندرج تحت تخصص البحث ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله .

٢- المقالة الاستعراضية التي تتضمن عرضًا نقديًا لبحوث سبق إجرائها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- البحث المختصر.

٤- نقد الكتب .

٥- الخطابات الموجهة إلى المحرر ، والملاحظات والردود ، والنتائج الأولية .

تقوم هيئة التحرير، بالنظر في نشر المواد المعرفية ذات الصلة بالمجلة ، وتقدم البحوث الأصلية، التي لم يسبق نشرها، وفي حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة و لا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقيا أو إلكترونيا، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير .

تعليمات النشر في المجلة

١- تقديم المواد : يقدم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا الإشارة إلى أماكن الجداول والأشكال داخل المتن و مطبوع على هيئة صفحات مرقمة ترقيما متسلسلا، مع ضرورة إرفاق قرص ممغنط مطبوع عليه البحث على برنامج Ms Word باستخدام النظام المتوافق مع IBM ، ويعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم مؤلفه بهذه التعليمات.

٢- الملخصات: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث و المقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة، وعلى عمود واحد بعرض كتابة ١٣ سم.

٣- لا بد من احتواء كل بحث على كلمات مفتاحية (Key Words)توضع أسفل الملخصين العربي والانجليزي على ألا تزيد عن عشر كلمات.

٤- الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة ١٦ ٢٤ سم بالحواشي، ويتم إعداد الأشكال الخطية على برامج الحاسب الآلي، ولا تقبل إلا أصول الأشكال. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة من حيث كثافة الحبر وتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الفوتوغرافية (الضوئية) الملونة وغير الملونة مطبوعة على ورق لماع، أو محملة على برنامج (Adobe Photoshop)مع كتابة عنوان لكل جدول، وتعليق لكل شكل وصورة، والإشارة إلى مصدر المادة إن كانت مقتبسة.

٥- الاختصارات: يجب استخدام الاختصارات المعتمدة دولية مثل : سم، مم، م، كم، سم، مل، مجم، كجم...إلخ.

٦- المراجع :يشار إلى المراجع داخل المتن بنظام الاسم والتاريخ، وتوضع المراجع جميعها في قائمة المراجع بنهاية المادة مرقمة ومتبعة نظام ترتيب البيانات البيليوجرافية التالي :

أ- يشار إلى الدوريات في المتن بنظام الاسم والتاريخ بين قوسين على مستوى السطر، أما في قائمة المراجع تبدأ المرجع بذكر الاسم الأخير للمؤلف، ثم الاسم الأول، ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود، ثم سنة النشر بين قوسين، فعنوان البحث كاملا بين علامتي تنصيص" " ، فاسم الدورية، فرقم المجلد، ثم رقم العدد : ثم أرقام الصفحات تفصل بشرطة.

مثال : هادي، أحمد بن جابر. (٢٠١١م)." استخدام تقنية الماو لتعريف الشفرات الوراثية "مجلة جامعة جازان، ١، ١ : ٢٠٠-٢٢٠.

ب- يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين بالاسم والتاريخ . أما في قائمة المراجع، فيكتب الاسم الأخير للمؤلف، ثم الاسم الأول، ثم الأسماء الأخرى أو اختصارا تها، ثم سنة النشر بين قوسين، فعنوان الكتاب بين علامتي تنصيص، ثم بيان الطبعة، فالناشر، فمدينة النشر ،ثم صفحات الكتاب إن وجدت.

مثال :

عبدالهادي، محمد علي، (١٤٣٣هـ)،" مقدمة في التقنية الحيوية"، جامعة جازان، جازان.

ويجب عدم استخدام الاختصارات المرجعية مثل :المرجع نفسه ، المرجع السابق...إلخ.

٧- أ- الحواشي: تستخدم لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إليها في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر ،وترقيم التعليقات متسلسلة داخل المتن. وفي حال الضرورة؛ يمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية عن طريق استخدام كتابة الاسم والتاريخ بين قوسين وبنفس طريقه استخدامها في المتن، وتوضع الحواشي أسفل الصفحة التي تخصها والتي ذكرت بها و تفصل بخط عن المتن وبخط أصغر.

ب- يستخدم في تخريج الأحاديث والآثار الطريقة المنهجية المعتمدة في هذا الفن وهي كالآتي : اسم المؤلف - اسم الكتاب - رقم الجزء والصفحة والحديث.

٨- المواد المنشورة في المجلة تعبر عن وجهة نظر صاحبها، ولا تعبر بالضرورة، عن رأي مجلة جامعة جازان.

٩- يتأكد الباحث من صحة اللغط وسلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.

١٠-للمجلة الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

١١-المجلة غير ملزمة بإعادة البحوث التي تصل إليها سواء أجيزت للنشر أم لم تجز.

١٢-يتم إخضاع جميع البحوث المستلمة لفحص مبدئي، من قبل هيئة التحرير، لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

١٣-تصدر المجلة مرتين في العام.

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة جازان
دورية علمية محكمة

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة جازان

مجلة جامعة جازان

فرع العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

ملحق العدد ١ المجلد ٥ (ربيع الثاني ١٤٣٧هـ - يناير٢٠١٦م)
الجزء الرابع

ردمد : ١٦٥٨-٦٩٢١



مجلة جامعة جازان

فرع العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

ملحق العدد ١ المجلد ٥ (ربيع الثاني ١٤٣٧هـ - يناير٢٠١٦م)

الجزء الرابع

المشرف العام

أ. د.محمد بن علي ربيع

رئيس هيئة التحرير

أ. د. محمد بن حسن أبو راسين

مدير ادارة المجلة

أ. أيمن بن محمد آل مزهر

هيئة التحرير

أ. د.الحسن بن خلوي موكلي

أ. د. علي بن يحيى عريشي

أ. د. علي بن شيبان عريشي

أ. د. يحيى بن محمد حكمي

أ. د. عبدالستار بن أحمد عاتي

د. محمد بن حمود حبيبي

المراسلات

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس هيئة التحرير

مجلة جامعة جازان

٤٤٢١- حي الروابي

وحدة رقم ٨

جازان ٨٢٨٢٢-٦٥٦١

المملكة العربية السعودية

أو على البريد الإلكتروني

jju@jazanu.edu.sa

© ٢٠١٦م (١٤٣٧هـ) جامعة جازان

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

فهرس المحتويات

الموضوع **صفحة**

١- درجة توافر الكفايات التعليمية لمعلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد في معاهد التربية الخاصة وفصول الدمج في المدينة المنورة
أشرف إبراهيم الملك ١

٢- (الإمساك بقية اليوم مراعاة للصوم)
محمد بن مرعي الحارثي ٢٣

٣- المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية في المدينة المنورة (الواقع والمأمول)
عبير سليمان ماجد حسين ٣٧

٤- فعالية برنامج إرشادي لخفض بعض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى عينة من ذوى الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات بمجتمع المدينة المنورة
حسن مصطفى عبد المعطي واخرون ٥٨

٥- الاحتياجات التدريبية لبعض مديري المدارس السعودية لمواكبة متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية
مجدي محمد يونس ٨١

٦- مراحـــل العمـــر في شعر غازي القصيبي، الرؤية والتشكيل
حسين بن حمد دغريري ١١٢

٧- قياس أثر الذكاء التسويقي على تدعيم عملية الابتكار: دراسة مقارنة بين مؤسسات الأعمال الخدمية لدى الأردن والسعودية
إياد عبد الفتاح النسور ١٢٥

الموضوع | صفحة

٨- فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين المتدربين في ضوء بعض المتغيرات
علي محمد علي الوليدي - بشرى إسماعيل أحمد أرنوط ١٤٧

٩- مدى وعي معلمي العلوم والرياضيات بأخطاء تلاميذهم في تعلم المفاهيم العلمية والرياضية بالمرحلة الابتدائية
(دراسة تشخيصية – علاجية)
رشدان حميد المطرفي واخرون ١٧١

١٠- مفهوم الحوار في القرآن الكريم وخصائصه التربوية
وليد رفيق العياصرة - أحمد القادري ١٩٨

١١- تصور مقترح لتمويل مراكز البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة
عبد الله بن فالح السكران ٢١٦

١٢- مدى ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي كما يراها مديرو ومعلمو المرحلة الثانوية في منطقة جازان
عبد الله بن فالح السكران - إبراهيم بن حسين مغفوري ٢٣٤

١٣- " واقع قياس وتشخيص الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم لدى القائمين على التشخيص في مدينة "عرعر" (دراسة مسحية)
أحمد سعيد أحمد محمد بركات ٢٦١

١٤- دور الإدارة المدرسية في وقاية طلاب المرحلة الثانوية من التطرف الفكري في ظل التحديات المعاصرة
علي بن صالح الشايع ٢٨٧

الموضوع **صفحة**

١٥- دور مديري المدارس الثانوية بمحافظة الأحساء في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم -
وحيد شاه بور حماد ٣٠٨

١٦- فاعلية إدارة الوقت لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين.
أمجد محمود محمد درادكة - ماجد عبدالله عايض السفياني..... ٣٢٩

١٧- أهمية دور المعلمين في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية
سعد هاشم العلياني..... ٣٥٩

١٨- مدى توافر كفايات التعلم الالكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بمدينة الرياض
محمد بن علي الشهري - أحمد بن زيد المسعد ٣٩٥

١٩- المسئولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي بين رأس المال المعرفي ورأس المال الاجتماعي
بدرالدين كمال عبده - وليد إبراهيم العبيكى..... ٤١٢

٢٠- مستوى الدور التربوي الممارس لمواجهة تحديات العولمة التطبيقية في القرن الحادي والعشرين وسبل تفعيله من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل تصور مقترح للمواجهة
خالد مبرك المطيري - خالد محمد أبو شعيرة..... ٤٣٢

٢١- نحو مشروع لتنسيق الجهود المصطلحيّة من خلال مركز الملك عبد الله لخدمة اللّغة العربيّة
عبد القادر محمد الحسّون..... ٤٥٠

الموضوع **صفحة**

٢٢- الحق الجنائي للورثة في دعوى القتل في الفقه ونظام الإجراءات الجزائية السعودي
محمد بن عبده بن حاسر عواف حُمَّدي ٤٧٠

٢٣-
Investigation of the Factors Affecting the Use of Language Learning Strategies by Saudi EFL Learners

SAMEIHA ALHUSSAIN N. KHAWAJI ٤٩٨

٢٤- دية المرأة المسلمة في النفس وما دونها
نايف بن دخيل بن صعفق العنزي ٥١٤

درجة توافر الكفايات التعليمية لمعلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد في معاهد التربية الخاصة وفصول الدمج في المدينة المنورة

د/ أشرف إبراهيم الملك

كلية التربية – جامعة طيبة – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد في معاهد التربية الخاصة وفصول الدمج في المدينة المنورة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٢) معلماً من معلمي طلاب اضطراب التوحد الملتحقين في معهد التربية الفكرية للبنين، وفصول الدمج في منطقة المدينة المنورة. قام الباحث بإعداد مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد والذي تكون من (٥٠) فقرة موزعة على بعدين أساسيين هما: بعد الكفايات الشخصية، وبعد الكفايات التدريسية، ولتحليل النتائج استخدم الباحث، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، والتحليل الاحصائي مان وتني.

أظهرت النتائج توافر الكفايات الشخصية لدى معلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد اللازمة للتعامل مع الطلبة التوحديين والتي جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤.٣٠)، وبدرجة تقدير مرتفعة. كذلك أظهرت النتائج أيضاً توافر الكفايات التدريسية لديهم والتي جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٢٣)، وبدرجة تقدير مرتفعة ايضا.

وأشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) بين متوسطي أداء المعلمين على بعدي الكفايات الشخصية والتدريسية وفقا لمتغير المؤهل العلمي (مستوى البكالوريوس، ومستوى الدبلوم)، لصالح مستوى البكالوريوس.

كذلك اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) بين متوسطي أداء المعلمين على بعدي الكفايات الشخصية والتدريسية وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من ثلاث سنوات، ثلاث سنوات فأكثر)، لصالح ثلاث سنوات فأكثر.

كلمات مفتاحية: التوحد – الكفايات التعليمية – معلمي طلاب ذوي اضطراب التوحد

مُقَدِمَةُ :

يعد المعلم أحد عناصر المنظومة التعليمية وأهم مدخلاتها ، فهو المرشد والموجه والمستشار والمشرف والمنظم للعملية التعليمية ، ولم يعد مجرد ملقناً للمعلومات ، لذا فان نتاجات هذه المنظومة تتأثر تأثيراً كبيراً بدرجة كفاية المعلم ، وطرق إعداده وتدريبه أثناء الخدمة ، مما يترتب عليه حاجة المعلم إلى التمكن من الكفايات العامة والخاصة اللازمة للقيام بمهام مهنته المتجددة والمتطورة من وقت لآخر في ظل التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده القرن الحادي والعشرون ، وحاجة المعلمين إلى التدريب أثناء الخدمة بات ضرورةً ملحة تلبية لمطالب اجتماعية واقتصادية وتكنولوجية وسيكولوجية وتربوية للأفراد والمؤسسات والمجتمع (السيد، ٢٠٠٦).

ويتفق التربويون على أهمية وضرورة إعداد الكوادر التعليمية، وتدريبها أكاديمياً ومهنياً وتمكينها من اكتساب المعارف والمهارات في مختلف المجالات العلمية لأداء الأدوار المختلفة في العملية التعليمية، وللقيام بواجباتهم مع الطلاب على اختلاف مستوياتهم. ومن جانب آخر إن تطوير وتنمية المعلم مهنياً يتطلب التدريب قبل الخدمة وفي اثنائها. إلا أن هناك بعض الثغرات والمصاعب في مجال تدريب معلمي التربية الخاصة بشكل عام ومعلمي الطلبة التوحديين بشكل خاص. فقضية المعلم وإعداده ورفع كفاءته وبكل فاعلية من قضايا الأمة التي ليست بالأمر السهل وتحظى بكل اهتمام منها، بل تحولت إلى قضية عالمية ولها أولوياتها الوطنية وتسعى كل دولة من دول العالم إلى مراجعتها وبصفة مستمرة للحاق بعجلة التطور السريع الذي تعيشه الأمة العالمية في عصرنا الحاضر.

وأكد الهذلي (١٩٩٥) على أنه لكي يقوم المعلم بدوره الفاعل والمهم بكل كفاءة واقتدار لا بد أن يتمتع بقدر كاف من القدرات والكفايات التعليمية، وذلك لأن وظيفة المعلم لم تعد قاصرة على تزويد الطلاب بالمعلومات والمعارف والحقائق كما كان في السابق بل تجاوزتها إلى أن أصبحت عملية تربوية شاملة لجميع نمو الشخصية لدى المتعلم من كافة جوانبها الجسمية ،والعقلية ،والنفسية ،والاجتماعية. ولقد اهتمت الدول العربية بشكل عام والمملكة العربية

السعودية بشكل خاص من خلال المنظمات والمؤتمرات التربوية الدولية والإقليمية والمحلية بدراسة تطوير العملية التعليمية بجميع جوانبها ، خاصة تطوير الكفايات التعليمية لدى المعلمين وقد أكدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على أن ما تتطلبه استراتيجية تطوير التربية العربية من تجويد نواحي الكيف في التعليم وتجديدها ، واستيعاب الاتجاهات الحديثة فيها إنما يتحقق بكفايات المعلمين وقدراتهم على النهوض بمهاتهم في التطوير ومساهمتهم في تحقيقه وبالتالي بتطوير برامج وأساليب إعدادهم وتدريبهم ،وجعل مؤسسات هذا الإعداد مراكز إشعاع ومنطلقات للتجديد (الباتع، ١٩٩٢).

ويأتي معلم التربية الخاصة في مقدمة المعلمين الذين يكونون دوماً في حاجة ماسة إلى الاستمرار في تلقي التدريب والتأهيل واكتساب كفايات إضافية إلى ما تم إكسابهم إياه من قبل أثناء مرحلة إعدادهم قبل الخدمة ، كونه يتعامل مع فئات من الأفراد متباينة القدرات هي في أمس الحاجة إلى العمل الفردي ، وتقديم المعلومة بأساليب متغايرة تستثير الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتؤدي إلى اكتساب المعلومات بدرجة تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم المحدودة ، ولقد أولت حكومة المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التربية والتعليم جل اهتمامها لرعاية أبناء الوطن كافة ومن ضمنهم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، حيث تضمنت السياسة العامة للتعليم في المملكة موادَ عديدة ، أكدت فيها على أن تعليم المعوقين والمتفوقين جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي في المملكة (الموسى ، ٢٠٠٨)٠ لذا اعتبر معلم التربية الخاصة حجر الزاوية في العملية التربوية والتأهيلية للأطفال غير العاديين ، ولهذا فان عملية اختياره لهذه المهمة المتزايدة الأعباء عملية مهمة ، حيث أنه يتولى مهاماً شاقة في تعامله مع فئات خاصة من الطلاب ، الذين يحتاجون الوقت والجهد الكبيرين ، وبدأ التزايد بالطلب عليه بسبب الزيادة في عدد المعاقين في العالم. ومن هنا تأتي أهمية اختيار معلم التربية الخاصة، حيث أن هذه المهنة تتطلب توفر صفات وخصائص شخصية مهنية متميزة قد لا تتوفر في معلم العاديين مثل الصبر، وسعة الصدر، وحب المساعدة والعطاء، وامتلاك المعلم المعرفة العامة والمهارات اللازمة للتدريس، ومدى اتقانه لها، إضافة إلى ذلك هم مطالبون بامتلاك الكفايات اللازمة لأداء الموقف التعليمي المكيف بفعالية ونجاح. ولذلك لابد أن يتم اختيار معلمو الأطفال ذوو التوحد بعناية (يحيى،٢٠٠٦).

مشكلة الدراسة:

نتيجة للاهتمام المتزايد باضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية، ونتيجةً لظهور أكثر من أداه لتشخيص حالات اضطراب التوحد، فان هناك اتفاق على أن نسبة ظهور هذا الاضطراب آخذة في التزايد، فقد كشفت دراسة أجرتها مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية في المملكة العربية السعودية عن معدل إصابة الأطفال بالتوحد في السعودية وقدرته بـ (١) من بين كل (١٨٠) طفلاً يولد، وهو ما يعادل (١٥٠) ألف طفل سنوياً مصاب بالتوحد.

وتحرص المملكة العربية السعودية على تطوير الكفايات التعليمية اللازمة للعاملين مع الأفراد ذوي اضطراب التوحد قبل الخدمة، بتوفير تخصص التربية الخاصة بمراحله المختلفة، البكالوريوس والدراسات العليا الماجستير والدكتوراه، وذلك من خلال الجامعات المنتشرة في المملكة العربية السعودية، حيث يتلقى المعلم الطالب فيها على الكفايات المعرفية والكفايات الأدائية. حيث يرتبط نجاح معلم ذوي اضطراب التوحد في قيامه بمهامه التربوية والتعليمية بدرجة كبيرة بمدى توافر الكفايات التعليمية لديه وممارستها بفاعلية مع فئة ذوي اضطراب التوحد ، وقد تختلف هذه الممارسة بين المعلمين باختلاف صفاتهم الشخصية كالجنس و مؤهلاتهم العلمية والمتعلقة بشروط الالتحاق وكذا سنوات الأقدمية في الممارسة التعليمية إلى جانب نوعية التدريب الذي يتلقاه المعلم الطالب قبل وأثناء الخدمة ، ونظراً لقلة الدراسات - على حد علم الباحث - في ميدان التربية الخاصة التي تناولت موضوع الكفايات التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية. اضافة إلى تركيز معظم الدراسات العربية على التعرف على مدى توافر الكفايات لدى المعلمين بشكل عام، دون الحديث أو الخوض في تفاصيل الكفايات التعليمية ومكوناتها وعناصرها المختلفة لكل فئة من فئات التربية الخاصة. وعلى ضوء ما سبق تحاول الدراسة الحالية الكشف عن توافر الكفايات التعليمية لدى عينة من معلمي طلاب التوحد في معاهد التربية الخاصة وفصول الدمج في المدينة المنورة. وقد حددت إشكالية الدراسة في التساؤلات الآتية:

- ما درجة توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي اضطراب التوحد اللازمة للتعامل مع الطلاب ذوي اضطراب التوحد؟
- هل توجد فروق في درجة توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد يعزى لمتغير المؤهل العلمي لديهم؟
- هل توجد فروق في درجة توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد يعزى لمتغير الخبرة لديهم؟

أهداف الدراسة: تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

- التعرف على مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلبة التوحديين اللازمة لممارسة العملية التعليمية مع هذه الفئة.
- استكشاف لواقع الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلبة التوحديين في ضوء بعض المتغيرات كالخبرة، والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة الحالية على المستوى النظري بما يلي:

- الوقوف على مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلبة التوحديين في معاهد التربية الخاصة وفصول الدمج في المدينة المنورة.
- توفير معلومات ضرورية عن مدى امتلاك معلمي التوحد للكفايات التعليمية الأساسية لقيامهم بمهنة التدريس، وبالتالي الاستفادة من ذلك في تحسين وتطوير كفاياتهم التعليمية ووضع البرامج اللازمة بهذا الخصوص.

كما تتضح الأهمية العملية للدراسة بما يلي:

- العمل على توفير قاعدة من المعلومات التي تسهم في تحسين وتطوير الكفايات التعليمية لمعلمي التوحديين في المدينة المنورة.
- استفادة القائمين على تكوين وتدريب معلمي الطلبة التوحديين من معرفة مدى فاعلية سياسة التكوين المعتمدة في إعداد وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة.
- السعي إلى تقديم أداة مقننة يمكن الاطمئنان لها فيما تقيسه من كفايات تعليمية.

محددات الدراسة:

- **محددات بشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي الطلبة التوحديين الذكور فقط والذين يعملون في معهد التربية الفكرية ومعهد النور للمكفوفين والتي يتوفر فيها فصول للتوحد، اضافة إلى معلمي الطلبة التوحديين في فصول الدمج في المدينة المنورة.
- **محددات مكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على فصول التوحد في معهد التربية الفكرية للبنين ومعهد النور للمكفوفين من البنين وفصول الدمج لطلاب التوحد في المدينة المنورة.
- **محددات زمانية:** أجريت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٥هـ/ ١٤٣٦هـ.

التعريفات الاجرائية:

- **الكفايات التعليمية:** تعرف بأنها: امتلاك المعلم المعرفة العامة، والمهارات اللازمة للتدريس، ومدى اتقانه لها، والقدرات المطلوبة في العمل، وسلوكه، ومستوى التعلم. وتحدد مجالاتها بكفايات القياس والتشخيص، الكفايات الشخصية، كفايات إعداد الخطة التربوية الفردية وتنفيذها، وكفايات الاتصال بالأهل (يحيى، ٢٠٠٦).

ويعرفها الباحث اجرائياً بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم على أداة الدراسة المصممة لذلك الغرض.

- **معلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد:** يعرف بأنه: ذلك الشخص المؤهل في التربية الخاصة ويشترك بصورة مباشرة في تدريس وتدريب الطلاب غير العاديين (الخطيب، وآخرون، ٢٠١٠).

ويعرفه الباحث اجرائياً بأنه: ذلك الشخص المختص والذي يعمل في معهد التربية الخاصة وفصول الدمج للطلاب التوحديين في المدينة المنورة، من مختلف الدرجات العلمية، وبسنوات خبرة مختلفة، ويقومون بتقديم الخدمات التعليمية الخاصة للطلبة التوحديين، وتدريبهم على المهارات المختلفة، بهدف رفع قدراتهم على مواجهة تحديات الحياة اليومية، والاندماج في المجتمع.

١. **الأطفال ذوي اضطراب التوحد:** هم الأطفال الذين لديهم مشكلات نمائية، ويتصفون بعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، ولديهم صعوبات في التواصل اللفظي وغير اللفظي، ومشكلات في السلوك واللعب، وتظهر لديهم تلك الأعراض في السنوات الثلاث الأولى من العمر(Scheuermann & Webber, 2002).

ويعرفهم الباحث اجرائياً بأنهم: الأطفال الذين تم تشخيصهم على أن لديهم حالة توحد، ولديهم قصور في المهارات الاجتماعية والتواصلية والسلوكية، والمسجلين في معهد التربية الفكرية للبنين وفصول الدمج في المدينة المنورة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: اضطراب التوحد: يعتبر اضطراب التوحد وحالاته من الاضطرابات حديثة الاكتشاف تقريباً مقارنة بالإعاقات المعروفة كالإعاقة العقلية والبصرية والسمعية وغيرها، ولم يحظى التوحد باهتمام التربية الخاصة كسائر الإعاقات الأخرى. إما بسبب غموض حالاته أو عدم تمييزها عن حالات الإعاقة الأخرى وبالتالي صعوبة التعامل مع تلك الحالات، ومنها ما هو متعلق بعدم رغبة واهتمام العاملين في ميدان التربية الخاصة بالعمل مع هؤلاء الأطفال والأفراد نتيجة للسلوكيات الشاذة والانفعالات غير واضحة الأسباب التي تظهر لدى الأطفال والأفراد المتوحدين.

وعلى الرغم من ذلك فقد تزايد حديثاً الاهتمام بهذه الظاهرة وحالاتها نتيجة للتركيز العلمي والتربوي من خلال زيادة المصادر المعلوماتية ومطالبة اسر الأطفال المتوحدين الاهتمام بأطفالهم وظهور الجمعيات الخاصة بهم في العديد من دول العالم. لذلك كان هناك اهتمام كبير من قبل الكثير من العلوم المختلفة والدراسات بحالات الأطفال التوحديين خاصة في السنوات الأخيرة للتعرف عليهم وعلى خصائصهم وبالتالي إمكانية معرفة البرامج التربوية والتعليمية والتدريبية وطرق العلاج المناسبة لهم (الراوي، حماد،١٩٩٩). وتشير المصادر والأبحاث المتعلقة بموضوع التوحد إلى أن ليو كانر Leo Kanner وهو طبيب مختص في علم نفس الطفولة كان أول من أطلق مفهوم التوحد في العام ١٩٤٣ (الشامي،٢٠٠٤). وذكر كانر أن اضطراب التوحد لدى الأطفال يظهر في عدم قدرة الاطفال على الانتماء إلى الافراد والمواقف من بداية حياتهم ، فقد كان ليو كانرLeo Kanner أول من تعرف على هذا الاضطراب ، وأول من قدم معيارا تشخيصيا للتوحد الطفولي ، وكتب كل ما يعتقد انه أعراض لهذه المتلازمة غير المعروفة ، وذلك عندما قام بفحص مجموعة من الاطفال المعاقين عقليا بجامعة هارفارد في الولايات المتحدة الأمريكية ولفت اهتمامه وجود انماط سلوكية غير عادية لـ (١١) طفلاً أطلق عليهم مصطلح اضطراب التوحد (Autism Disorder) حيث لاحظ عليهم عدم قدرتهم على تطوير علاقات اجتماعية مع الآخرين ، وتأخر في اكتساب الكلام ، وعدم استعمال الكلام للتواصل بعد تطوره ، ومصاداه متأخرة وتكرار للكلام ، ونشاطات ولعب نمطي تكراري ، والمحافظة على التماثل ، وضعف التخيل ، وذاكرة حرفية جيدة ، وظهور جسمي طبيعي ، فقد أثر تعريف كانر تأثيراً واضحاً في هذا المجال وما زالت التعريفات الحديثة تستند الى ما قدمه كانر حول التوحد حتى يومنا هذا (الزريقات ، ٢٠١٠).

فاضطراب التوحد يعرف سلوكياً ويحدث خلال السنوات الثلاث الاولى من عمر الطفل، فهناك نوعان من اضطراب التوحد، النوع الأول تظهر أعراضه منذ الاسابيع أو الأشهر الأولى من حياة الطفل، والنوع الثاني يتطور فيه النمو بشكل طبيعي ويكتسب اللغة

والمهارات الملائمة لعمره ثم يفقدها فجأة (Perko & Mclaughlin,2002).

كما يعرف القانون الأمريكي لتعليم الأفراد المعوقين (Individual With Disabilities Education Act. IDEA) ذوي التوحد ضمن ثلاثة بنود وهي: اعاقة تطورية تؤثر بشكل ملحوظ على التواصل اللفظي وغير اللفظي ، والتفاعل الاجتماعي ، وتظهر الأعراض الدالة عليه بشكل ملحوظ من قبل سن الثالثة من العمر ، وتؤثر سلباً على أداء الطفل التربوي ، وتؤدي إلى انشغال الطفل بنشاطات متكررة، وحركات نمطية، ومقاومة التغيير البيئي، والتغيير في الروتين اليومي ، وكذلك استجابات غير اعتيادية للخبرات الحسية (Muller, 2006).

وتُعرّف الجمعية الأمريكية اضطراب التوحد (Autism Society of American,2003)، التوحد على أنه: إعاقة في النمو، تتصف بأنها مزمنة وشديدة، تظهر في السنوات الثلاث الأولى من العمر، وهو محصلة لاضطراب عصبي (Neurological Disorder) ويؤثر سلباً على وظائف الدماغ، وتتضمن حالة التوحد في العادة المظاهر والعلامات التالية: تأخر شديد في تطور القدرة اللغوية، وتأخر شديد في فهم العلاقات الاجتماعية، ولغة غير واضحة وغير دقيقة، ويتكلمون بنغمة ونبرة متشابهة وواحدة، ولا يتوافر لديهم أي من درجات التواصل.

ويعد اضطراب التوحد أحد الاضطرابات النمائية التي تؤثر بشكل كبير على الاطفال وتوافقهم النفسي والاجتماعي، وعلى الرغم من أن أسباب التوحد ليست معروفة بدقة حتى الآن إلا ان الدراسات الحديثة ترجح أنها ترجع للإصابة بالحصبة الألمانية، أو لخلل كروموسومي، أو لارتفاع درجة حرارة الأم مدة طويلة اثناء فترة الحمل نتيجة لإصابتها بمرض ما، أو أنه قد نتج عن حدوث تلف في دماغ الطفل خلال فترة الحمل (Chakrabarti & Fombonne,2005).

ان من الصعوبة في تحديد نسبة للتوحد، كما هي فئات التربية الخاصة الأخرى، وذلك إما لتداخل خصائص اضطراب التوحد مع الإعاقات الأخرى، كالإعاقة العقلية أو الاضطرابات السلوكية، وأيضاً دقة أدوات القياس والتشخيص المستخدمة، وتوفر الأخصائيين القدرين على التشخيص الدقيق، والتفريق بين هذا الاضطراب والاضطرابات والإعاقات الأخرى (الخطيب، وآخرون ،٢٠١٠). ولا توجد هناك نسبة انتشار متفق عليها لاضطراب التوحد، فقد أشار (الزريقات،٢٠١٠) إلى أن نتائج بعض الدراسات والبحوث ذكرت بأن نسبة الانتشار تقدر تقريبا من (٢-٥) بين كل (١٠٠٠) شخص، وأشار (الزارع،٢٠١٠) إلى نتائج دراسة قام بها باحثون من إدارة الخدمات الصحية بمراكز ضبط الأمراض والوقاية، وكذلك ما نشرته مستشفى ماساشوتس العام بأن النسبة تقدر في مرحلة الطفولة (١) لكل (٩٠) في الأعمار من (٣-١٧) سنة. كما اشار هالاهان وكوفمان وبولن (Hallahan, Kauffman, & Pullen,2009) فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين بأن انتشار هذا الاضطراب لدى الذكور أكثر منه لدى الاناث اذ تقدر النسبة (٤ : ١ او ٣ : ١) باستثناء متلازمة ريت لأنها لا تصيب إلا الاناث.

خصائص الأطفال التوحديين: نتيجة للدراسات والبحوث التي تناولت التوحد، فقد تم التعرف على مجموعة من الأعراض والمظاهر التي يتصف بها الأطفال التوحديين ومنها:

الضعف في التفاعل الاجتماعي: يعتبر ضعف التفاعل والتواصل الاجتماعي من المظاهر الواضحة والتي يلاحظها المحيطين بالطفل التوحدي، وقد يكون عدم التواصل البصري مع الآخرين من الدلائل القوية على ضعف التفاعل الاجتماعي. (ذيب،٢٠٠٤)، كما ويعتبر عدم وجود صديق أو أصدقاء للأطفال التوحديين من مظاهر ذلك الضعف في التفاعل الاجتماعي، وقد تكون المؤشرات على ذلك واضحة منذ الأشهر الأولى من حياة الطفل، بسبب عدم الاستجابة لمناغاة وابتسامات الأم، أو عدم الاستجابة أو إظهار ردّة فعل عندما تحاول الأم مدّ يدها لحمل الطفل. إن عدم قدرة الأطفال التوحديين على تنمية أو الاستجابة للمهارات الاجتماعية هي من أكثر الخصائص المميزة للتوحد، إذ أن الأطفال التوحديين لا يتفاعلون مع الآخرين بنفس الطريقة التي يتفاعل بها الأطفال العاديين أو أنهم لا يتفاعلون على الإطلاق وفي حالات كثيرة يبقون بمفردهم، أو أنهم يلجؤون إلى العزلة عن الآخرين، كما وأنهم يعانون من ضعف في فهم العواطف والتعبير عنها، كما ويبدو الطفل التوحدي وكأنه غير مهتم بالمحيطين به أو غير مبال بهم وربما يتجنب التواصل البصري معهم (زريقات، ٢٠١٠).

اضطرابات الكلام واللغة والتواصل: تشير الدراسات إلى أن مشكلات الكلام واللغة والتواصل تصل نسبتها إلى ما يقارب (٤٠ %) من الأطفال التوحديين، أي الذين لا يمكنهم التكلم على الإطلاق، وأن بعضهم يردّد الكلام الذي يسمعه (عبد الرحمن،٢٠٠٥).

وكذلك يعاني الطفل التوحدي من النقص النوعي في التواصل اللفظي وغير اللفظي ، كما يعاني من صعوبات في فهم واستيعاب ما يطلب منه أو يقال له وهذا ما يجعلهم يرددون الكلمات أو بعض أو أشباه الجمل دون الوعي أو معرفة معناها أو مدلولاتها وبالتالي فان اللغة لدى هؤلاء الأطفال تتصف بأنها غير واضحة ، وأيضاً غير مقبولة اجتماعياً وخاصة اللغة التعبيرية منها ، أيضاً ترديد الكلمات وخاصة آخر كلمة يسمعها الطفل ، وصعوبة فهم الطفل للجمل اللغوية تتطلب من المحيطين به التعامل معه بالكلمات ، كذلك يعاني الطفل من عدم الاستخدام الصحيح للضمائر وخاصة ضمير المخاطب والمتكلم.

الصعوبات الحسية: تشير الملاحظات حول المثيرات الحسية للأطفال التوحديين بأنهم يتصرفون وكأنهم يعانون من مشكلات سمعية أو بصرية، وفي نفس الوقت فإنهم يظهرون استجابات سريعة وباهتمام كبير لبعض المثيرات الصوتية أو البصرية. وقد يستجيب الأطفال للحركة أو التوتر أو الضغوط أو الألم بطريقة غير طبيعية من مثل تغطية الرأس أو الضرب بأيديهم على رؤوسهم أو الدوران حول

أنفسهم، وبصفة عامة يبدون وكأنهم يستخدمون حاستي الذوق والشم أكثر من حاستي السمع والبصر في التعلم الاستكشافي (عبد الرحمن ،٢٠٠٥).

الخصائص المعرفية : تتباين الخصائص المعرفية لدى الأطفال التوحديين نتيجة لأنّ لكل طفل عالمة الخاص ، وتشير التقديرات إلى أن حوالي (٧٠) % من الأطفال التوحديين يعانون من الإعاقة العقلية ، وأن النسبة الباقية تزيد درجات ذكائها عن (٧٠) % ، كما وأن هؤلاء الأطفال ينجزون في الجوانب الأدائية أفضل من اللفظية على اختبارات الذكاء ، كما يعاني غالبية الأطفال التوحديين من اضطرابات في الانتباه متغيرة في الشكل والدرجة ، إذ أن كثير منهم يعاني من الحركة الزائدة والتشتت ، والانتقال من موضوع لآخر دون إكمال الموضوع السابق ، وأن البعض منهم لديهم فترة انتباه طويلة للمواضيع التي تجذبهم. ويعاني الكثير من الأطفال التوحديين من مشكلات في الذاكرة، وإن كان بعضهم قادر على التذكر للأحداث والتفاصيل البصرية إلا أنهم يحتاجون إلى من يساعدهم على عملية التذكر سواء كان بالتلميح أو الإشارات. (ذيب، ٢٠٠٤).

السلوك النمطي: تعتبر السلوكيات النمطية من المميزات أو المظاهر الشائعة لدى الأطفال التوحديين، ويعني ذلك تكرار نفس السلوك بشكل مستمر دون ملل أو تعب، كذلك الانشغال والانهماك بأشياء محددة، وقد يكون اللعب هو من أكثر المظاهر التي يظهر بها السلوك النمطي، إذ يقضي الطفل ساعات طويلة في تعامله مع سلوك معين مثل حركة اليدين أو الأصابع والتلويح بها أو اللعب بشيء واحد لمدة طويلة (زريقات، ٢٠١٠).

ثانياً: الكفايات التعليمية:

اعداد المعلمين: اهتمت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في السنوات القليلة الماضية اهتماما كبيراً بإعداد معلمي ذوي الحاجات الخاصة، وذلك لبروز فئات من الطلبة لا يستطيع معلمو المدارس العادية التعامل معها. كما ان تنوع هذه الفئات وتصنيفاتها يخلق أمام معلم الصف العادي مشكلات لا يستطيع حلها او التحكم بها نظراً لتأهيله وإعداده العادي، لأن مثل هذه الفئات لها احتياجات وخصائص وإمكانيات ومميزات تختلف عن الطلبة العاديين، ومن هنا كان لا بد من مواجهة هذه الاحتياجات والتعرف على الخصائص المميزة لهذه الفئات، وهذا لا يتم إلا بمحاولة امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. ففي هذا السياق انكب المهتمون بقضايا التربية والتعليم في البحث عن محاولة تحديد الكفايات اللازمة للمعلم لأداء سلوكه المهني بنجاح وفعالية وإتقان ، فاتجهت بعض الدراسات للبحث عن الخصائص الشخصية لمعلم التربية الخاصة ، لأن شخصية المعلم ومهاراته وكفايته المهنية من العوامل الرئيسة التي تسهم في نجاح العملية التعليمية بصفة عامة ، وفي مجال التربية الخاصة بصفة خاصة ، حيث يتطلب العمل مع ذوي الحاجات الخاصة عدداً من المقومات الشخصية التي تمكن المعلم من القيام بأدواره بفاعلية وهي قوة التحمل ، القدرة على زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم ، ضبط النفس ، قبول التحدي ، المشاركة الوجدانية مع الطلبة ، وإجادة أساليب وطرف تعليم هؤلاء الطلبة بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وظروف اعاقتهم (الزهراني ورشدي،٢٠٠٩).

ان دور معلمي الطلبة ذوي الحاجات الخاصة للقيام بمسؤوليات عديدة ومتنوعة من خلال اكتسابهم للكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع مثل هذه الفئات من الطلبة، والتي يتم امتلاكها من خلال دراستهم لمساقات متخصصة في التربية الخاصة بقدر يمكن هذا المعلم من أن يكون قريباً من الوضع الافضل المتبع في المدارس المتخصصة لهذه الفئات. ويرى ثومسون أن عامل الخبرة والكفاية لدى المعلم يؤثر بشكل دال في نتائج التعلم للطالب ، كما أثبتت دراسة سولومون أن طلاقة المعلم ووضوح افكاره وكفاية العملية التعليمية لديه تحقق نتائج أكثر ايجابية في العملية التعليمية بتوافر هذه الكفايات ، ان حركة الكفايات التعليمية في ميدان التربية الخاصة تسعى لإعداد وتنفيذ البرامج التكوينية والتدريسية قبل وأثناء الخدمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ، وتضمن لهم تحديد الصفات والخصائص الشخصية التي يمتلكها معلم ذوي الاحتياجات الخاصة ، فضلاً عن كفاية المعلم وفعاليته التي تعتمد على توفير البيئة الصفية المريحة للطلاب وامتلاك الأساليب و طريقة التدريس الجيدة (البطاينة ،٢٠٠٧).

اتجاه الإعداد والتدريب في ضوء الكفايات: يعد هذا الاتجاه من الاتجاهات الحديثة في الأوساط التربوية لإعداد وتدريب المعلمين ويتطلب أن ينظر إلى عملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من الكلية، فالنمو المهني والتدريب المستمر أثناء الخدمة أصبح امراً لازماً لتجديد خبرات المعلمين وزيادة فاعليتهم، لأن المناهج متطورة ومتجددة، ويلزم لها معلم متطور ومتجدد، لذا فقد تحولت معظم برامج الإعداد خلال السنوات القليلة إلى برامج لرفع مستوى الكفايات التعليمية في الأداء (ويح، ٢٠٠٣).

وفي المملكة العربية السعودية وفي ظل غياب برامج إعداد المعلمين والأخصائيين في مجال اضطراب التوحد على مستوى الجامعات السعودية، فضلاً عن غياب وعدم توفر برامج التدريب أثناء الخدمة في المؤسسات والمراكز التي تعنى بالأطفال ذوي اضطراب التوحد، تظهر الحاجة ملحةً إلى إيجاد برامج تدريبية في مجال التوحد سواء كان ذلك في مرحلة ما قبل الخدمة أو أثنائها وتغدو الحاجة ملحة إلى قيام الجامعات السعودية بمراجعة ما يقدم من برامج تدريبية في أقسام التربية الخاصة وإلى ضرورة التنسيق بين الوزارات المعنية بهذا الصدد. ومن هنا يأتي التركيز على تعليم الطلبة التوحديين من حيث الإعداد في جميع الجوانب، وذلك بعد أن تم التعرف إليهم وإلى خصائصهم التي تعد من أصعب خصائص فئات التربية الخاصة.

إعداد معلمين مؤهلين للعمل مع الطلبة التوحديين: لقد أشار كل من ميكوليك ومارتن (McCulloch & Martin,2011) إلى خطوتين تسهمان في ايجاد المعلمين المؤهلين في هذا المجال، الأولى: هي تحديد إجراءات التدريس للتوحد المبنية على الأدلة. فقد نشر المركز الوطني

للتوحد الخطوط العريضة لمشروع المعايير الوطنية في عام (٢٠١٠) وهو نقطة انطلاق جديدة، حيث ركزت على (١١) تدخلاً معمولاً به مع التوحد، تضمنت التدريس العادي، النمذجة، الاستجابة للعلاج، وإدارة السلوك بجميع أساليب تحليل السلوك التطبيقي. والخطوة والثانية: تدريب المعلمين بشكل صحيح من أجل دعم الفريق لتنفيذ هذه التدخلات المتعلقة بالتوحد وبدقة.

الكفايات الواجب توافرها لدى معلمي التوحد: أشار كلاً من ليرمان وفورندر واديسون وكون (Lerman, Vorndran, Addison &Kuhn,2004) إلى الكفايات التي على معلمي الطلبة التوحديين أن يمتلكوها، لكي يتمكنوا من تأدية دورهم بفعالية مع الطلبة، وتتمثل هذه الكفايات بما يلي:

- الثبات والذي يظهر بثبات المعلم على روتين صفي ما، ونوع الحث والتلقين الذي يزود به الطفل، والطلبات والتعليمات التي يصدرها للطفل، والنتائج المترتبة على سلوك الطفل.
- الاصرار على أهمية تعليم هذه الفئة من الاطفال وتحمل أعباء العمل مع هذه الفئة والإصرار على التعامل مع الأهل بشتى الطرق والوسائل لدمجهم في العملية التعليمية.
- الإبداع والذي يظهر في قدرة المعلم على خلق فرص تعلم جيدة ومتنوعة، استخدام أحدث المواقف لخلق مهارات تعليمية جديدة، تحليل السلوكيات ومحاولة تعديلها أو تغيير بعض أشكالها بدلا من محاولة علاجها.
- المرونة في استخدام أساليب تدريس منوعة أو تجريب أساليب تدريس جديدة مختلفة عن

أسلوب المعلم.

- التنظيم والذي يظهر في قدرة المعلم على تنظيم البيئة الصفية وإجراءات التدريس بحيث تكون متنبأ بها، كذلك الأهداف يجب أن تكون محددة وموصوفة ومتسلسلة بشكل دقيق يمكن لأي أحد تطبيقها، ومراقبة عمل معلمي الخدمات الأخرى والتأكد من اتباع نفس الأسلوب المتبع داخل غرفة الفصل، وأخيراً إجراء التقييم المستمر لضبط مدى التقدم ومعرفة الحاجة الى التعديل.
- الفطنة والذكاء والحساسية المرهفة والتي تمكن المعلم من معرفة طالبه جيداً والتنبؤ بمقاصد سلوكه رغم غياب القدرة على التواصل وذلك من خلال الخبرة والتفاعل اليومي والملاحظة المباشرة لتعابير الوجه ولغة الجسد وإيماءات الطفل وظروف الموقف.
- محبة الاطفال ومحبة العمل معهم لخلق روح الدعابة وأجواء الألفة والحرص عليهم.
- النشاط والحيوية والعمل الدؤوب على تدريب هذه الفئة ومحاولة تحقيق الاهداف المرجوة.
- الايمان بأهمية وجدية العمل الذي يقومون به ومدى حاجة الأطفال وأسرهم لهم والعمل الذي يقومون به، الاخلاص بالعمل.

الأدوار التي على معلم طلبة ذوي اضطراب التوحد تأديتها: أشار العثمان (٢٠٠٤) إلى بعض الأدوار التي يؤديها معلم الطلبة التوحديين أثناء التعامل مع طلبته، والتي تعود بنتائج ايجابية إذا تم ممارستها بصورة صحيحة ومبنية على دراسة حقيقة لذلك، وهذه الأدوار هي:

- للمعلم دور كبير في عملية الملاحظة الدقيقة والمباشرة للطفل التوحدي، حيث يقضي ساعات طويلة خلال اليوم الدراسي مع الطفل، وذلك يساعد بشكل كبير في عملية التشخيص والتقييم للطفل التوحدي، وتحديد مستوى الأداء الحالي.
- يستطيع المعلم كذلك قياس الاستجابات التي يظهرها الطفل التوحدي، وذلك عندما يقوم بتعليم الطفل عدداً من المهارات، ومن وجهة أخرى فإن لديه الخبرة الميدانية الكبيرة من خلال تعامله مع عدداً من الأطفال وبالتالي فان لديه القدرة على قياس تحصيل الطفل وتسجيل تقدمه خلال العمل معه في الفصل.
- يساهم المعلم بشكل كبير في وضع مكونات المنهاج واختياره، لأنه على اطلاع بطبيعة المشكلات التي يعاني منها الطفل التوحدي، وعلى معرفة بنقاط القوة والضعف الموجودة لديه.
- يمكن للمعلم أن يقيس مدى التحسن والتطور الذي يظهره الطفل التوحدي بمراقبة الأداء في المهارات، والاستمرارية في عملية القياس، وكذلك يقوم المعلم بإعادة التقييم واختيار الأهداف السلوكية والتربوية البديلة.
- يقوم المعلم بوظيفة المدرب للطفل وللأسرة، حيث أنه يقوم بنقل الخبرات التعليمية، وطرق التدريس التي يستخدمها في الصف إلى المنزل، عن طريق الاستفادة من استراتيجيات التعميم للمهارات والتي تلعب دورا أساسيا في مساعدة الأهل على العمل مع الطفل التوحدي في المنزل.
- يمكن للمعلم أن يختار الأسلوب التعليمي والوسائل الناجحة والفعالة، والتي من خلالها يتم اكتساب الطفل للمهارات السلوكية والتربوية في البرنامج العلاجي المعد للطفل التوحدي.

الدراسات السابقة:

أجرى هيلبس ونيوسوم وكالياس (Helps, Newsom & Callias,1999) دراسة هدفت على عرض تصورات معلمي ذوي اضطراب التوحد عن مستوى المعرفة بالتوحد ، تم استخدام مقياس ستون للتوحد ، والذي عدل واستخدم لتقييم مستوى المعرفة والفهم لدى عينة مكونة من (٧٢) معلماً يعمل مع أطفال التوحد ، وتم أخذ العينة من أربع مدارس رئيسية خاصة بالتوحد ، وأربع مدارس تربية خاصة اخرى لا تحتوي على صفوف للتوحد في جنوب لندن ، وقد اشتملت العينة على (١٠) أخصائيين في الصحة النفسية ، والذين يعملون مع الطلبة التوحديين ، حيث تم تطبيق نفس المقياس المستخدم عليهم. وقد وجد ان لدى المعلمين وجهات نظر متعددة حول اضطراب التوحد، والتي تختلف اختلافاً كبيراً عن وجهات نظر أخصائي الصحة النفسية، سواء الذين تلقوا تدريباً قليلاً أم لم يتلقوا تدريباً في مجال التوحد. أشارت النتائج إلى أنه كان هناك اتفاق في ضرورة تلقي المزيد من التدريب للتعامل مع أطفال التوحد، وكانت النتائج تشير إلى أثر التدريب، والخبرات والتحصيل بالنسبة للمعلمين على الخدمات المقدمة للطلبة التوحديين في مدارس انجلترا.

وهدفت دراسة أجراها ليرمان وفورندر وأديسون وكوهين (Lermam, Vorndran, Addison & Kuhn,2004) الى تقييم أثر التدريب على إكساب معلمي الأطفال التوحديين وذوي الصعوبات النمائية لمهارات التدريس في مجالي التعليم المباشر والتعليم العرضي، بالإضافة إلى تقييم قدراتهم على اكتساب عدة استراتيجيات تعليمية واستخدامها في وقت محدد، ومعرفة إذا ما كانوا سيفضلون استخدام استراتيجيات التعامل المستندة إلى التعزيز على الاستراتيجيات الأخرى عندما تكون لديهم حرية الاختيار من عدة استراتيجيات. طبقت الدراسة على (٥) معلمين، واستخدم الباحثون أسلوب الملاحظة وقوائم التقدير للحكم على مدى تقدم المعلمين واكتسابهم للمهارات. أشارت النتائج إلى أن مهارات التدريس لدى المعلمين في مجالي التعليم المباشر والتعليم العرضي حققت تطورا كبيرا بعد التدريب. كما أظهرت النتائج أيضاً قدرة جيدة لدى المعلمين على اكتساب عدة استراتيجيات تعليمية واستخدامها في وقت محدد، اضافة الى تفضيل المعلمين لاستخدام المعلمين لاستراتيجيات التعامل المستندة إلى التعزيز على الاستراتيجيات الأخرى.

وأجري عرابي (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تقييم معرفة معلمي الاطفال التوحديين في الجمهورية العربية السورية بأساليب تعديل السلوك، تكونت عينة الدراسة من (٧٢) معلما ومعلمة يعملون في (١٠) مراكز للتوحد في ثلاث محافظات دمشق وحمص واللاذقية. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس تكون من (٤٤) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي المعرفة بالأسس العامة لتعديل السلوك والمعرفة بأساليب تقوية السلوك المرغوب والمعرفة بأساليب تقوية السلوك غير المرغوب فيه. أشارت النتائج إلى أن متوسطات درجات هؤلاء المعلمين على المقياس ككل كان قريباً من القيمة المعيارية المحددة من قبل لجنة المحكمين والتي تمثل الحد الادنى للمعرفة بأساليب تعديل السلوك، مما يدل على أنهم يمتلكون الحد الأدنى من تلك المعرفة عموماً، إلا أن مستوى معرفتهم على أبعاد المقياس الثلاثة كان متفاوتاً. كما بينت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة في معرفة المعلمين بأساليب تعديل السلوك عموما تعزى إلى متغير الجنس لصالح المعلمين الذكور. ولم توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في معرفة المعلمين بأساليب تعديل السلوك تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حاملي درجة الدراسات العليا. اما فيما يتعلق بمتغير الخبرة التعليمية فقد أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة في المعرفة بأساليب تعديل السلوك عموما تعزى إلى الخبرة التعليمية لصالح المعلمين الأقل خبرة في مجال التوحد، بينما لم تكن هناك أية فروق تعزى إلى متغير عدد السنوات خبرة المعلمين في المجالات التعليمية الأخرى.

كما أجرى سكر (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال التوحديين من وجهة نظرهم. تكونت العينة من معلمي الأطفال التوحديين العاملين في مراكز وصفوف التوحد في محافظات دمشق وريف دمشق وحمص واللاذقية. حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (١٠٧) معلما ومعلمة. وقام الباحث بتصميم استبيان يتألف من (٦٠) فقرة. أشارت النتائج إلى أن تقدير امتلاك المعارف والمهارات عموماً كان عالياً، كما أظهرت النتائج وجود تأثير لمتغير القطاع الذي يتبع له المركز على تقدير أفراد الدراسة لأهمية المعارف والمهارات وذلك لصالح العاملين في مراكز القطاع الخاص. بينما لم يظهر تأثير ذلك المتغير على تقدير أفراد الدراسة لدرجة امتلاكهم للمعارف والمهارات، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود تأثير لمتغيرات المؤهل العلمي ومجال الخبرة التعليمية وعدد سنواتها على تقدير أفراد الدراسة، لدرجة أهمية وامتلاك المعارف والمهارات.

وأجرى الشمري (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تقييم البرامج المقدمة للتلاميذ التوحديين في المملكة العربية السعودية من قبل الكادر العامل في تلك البرامج، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث أداه مسحية لذلك الغرض تألفت من (٦) أبعاد هي: بعد أساليب التقويم الخطة التربوية والخطة التعليمية الخدمات المساندة ودور الأسرة أساليب تعديل السلوك، واختيرت عينة السلوك بالطريقة العشوائية البسيطة. أشارت النتائج إلى أن تقويم أفراد عينة الدراسة للبرامج المقدمة للتلاميذ التوحديين كان ايجابياً، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف لآراء أفراد الدراسة فيما يتعلق بالتقويم للبرامج الخاصة بالتوحديين في المملكة العربية السعودية في أبعاد الخطة التربوية الفردية والخدمات المساندة وأساليب تعديل السلوك. كما أشارت النتائج الى عدم وجود تأثير دال احصائياً الى متغير الخبر على الآراء التي يقدمها العاملون حول البرامج المقدمة للتلاميذ التوحديين في السعودية. كذلك أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال احصائياً إلى متغير جنس العاملين في أرائهم التقييمية حول البرامج المقدمة للتلاميذ التوحديين في السعودية في أبعاد التقييم والخطة التعليمية الفردية ودور الأسرة لصالح الاناث.

وأجرى هندريسك (Hendricks,2011) دراسة هدفت إلى إجراء مسح عن معلمي التربية الخاصة الذين يتعاملون مع الطلبة التوحديين، وذلك من أجل تحديد مهارات المعلمين والبيئة وخصائص الطلبة ذوي التوحد. والتعرف على التخطيط الفعال للممارسات التعليمية المبلغ عنها في التقارير الذاتية. والتعرف على تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية من خلال التقارير الذاتية. وقد شملت عينة الدراسة (٤٩٨) معلماً من معلمي التربية الخاصة والذين يمتلكون مجموعة كبيرة من المؤهلات والخبرة، ولديهم سنوات تدريسية ويمتلكون القبول والتأييد. واستخدم الباحث مقياس مكون من(٣٢) فقرة. وأشارت النتائج أن خصائص المعلم التي تؤثر مباشرة في ايصال التعليم، كما أن المؤهلات العالية وزيادة مدة الخبرة يؤثر بصورة ايجابية في تقديم الخدمات، فضلاً عن المعلومات المتعلقة بإجراءات التخطيط الفعال للممارسات التعليمية كانت ايجابية، وان تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية الفعالة كان جيدا. وستستخدم المعلومات في هذه الدراسة لتحسين الخدمات المقدمة للطلبة التوحديين عن طريق توظيف السياسات والتوجيهات العامة، وتعزيز مبادرات التطور المهني للمعلم في مراحل متقدمة من الخدمة.

كما أجرى ونكوف وزيوج اندرسون واليروسالاس (Weinkauf, Zeug, Anderson, & Alirosales,2011) دراسة كان الهدف منها تقييم (١٢٥) مهارة متوفرة في المجموعة الشاملة لتدريب العاملين في التدخلات السلوكية مع الأطفال التوحديين، والتي تشتمل على تنظيم متسلسل ومتدرج من مهارات التعليم، بالإضافة إلى تقييم المهارات الأدائية ورضا المشاركين عن الدورة التدريبية ووقت التدريب. وقد أظهرت النتائج زيادة عدد المهارات بعد التدريب وانخفاض تنفيذ الممارسات غير الصحيحة. وأصبح تقييم المعلمين أكثر ايجابية.

وقد أجرى مازن (Mazin,2011) دراسة هدفت إلى النظر في نوعية المعلمين الذين يعملون مع الأطفال التوحديون على عينة مكونة من (١١٢) معلماً لذوي اضطراب التوحد ، وذلك باستخدام أدوات سعت إلى التحقق من العلاقة الارتباطية والتنبؤية بين المتغيرات التابعة : المعرفة حول اضطراب التوحد ، المهارات ، الكفاءة الذاتية ، وبين المتغيرات المستقلة : تقارير التقديرات العالية ، المؤهلات العالية ، عدد سنوات الخبرة للعاملين مع ذوي اضطراب التوحد، وعدد الأطفال التي تم التعامل معهم طوال الحياة المهنية ، تم اجراء الارتباطات والانحدارات لجميع المتغيرات التابعة ، وأشارت النتائج إلى أن افضل تنبؤ كان حول المعرفة في اضطراب التوحد لدى المعلمين كانت في المجالات التالية : تقارير التقديرات العالية ، وعدد سنوات الخبرة المهنية ، وعدد الطلاب الذين تم التعامل معهم طوال الحياة المهنية. وكان أفضل تنبؤ حول المهارات لدى المعلمين كانت في عدد الدورات في مجال التوحد، والمؤهلات العالية، وعدد سنوات الخبرة المهنية، وفعالية الاعداد المبلغ عنه ذاتياً.

وأجرى سيجال وكامبيل (Segall & Campbell,2012) دراسة هدفت إلى التعرف على الممارسات المستخدمة في تعليم ذوي اضطراب التوحد، والعوامل المتعلقة بالإدارة الصفية، وتم تقييم أثر الخبرة والمعرفة السلوكية والممارسات المستخدمة في تعليم التوحديين والاستراتيجيات المتبعة في تعليمهم. وقد اشتركت (٤٨) مدرسة في هذه الدراسة في جورجيا يتواجد فيها معلمو الطلبة التوحديين موزعين على (١٥) مقاطعة. أشارت النتائج إلى الأثر الايجابي الذي تتركه هذه الممارسات على الطلبة التوحديين، كما أشارت إلى أثر عامل الخبرة في التعامل مع الطلبة التوحديين. وإلى دور المعرفة بالإجراءات السلوكية في ضبط السلوك لهؤلاء الطلبة، وأن الاستراتيجيات المستخدمة من المعلمين أثرت في أداء الطلبة التوحديين. وأن امتلاك المعلمين لمهارة الإدارة الصفية كان لها الأثر الواضح في المحافظة على انتباه الطلبة التوحديين.

كما أجرى كريستين وديميتريوس وجرينجوز وستافرول (Christine, Dimitrios, Grigorios & Stavroula,2012) دراسة هدفت إلى التعرف إلى تصورات المعلمين العاملين مع أطفال التوحد نحو كيفية التعامل مع هؤلاء الأطفال، بلغت عينة الدراسة (٢٢٨) معلماً للأطفال التوحديين. وللتحقق من هدف الدراسة طور الباحث استبيان وتم توزيعه على معلمي الأطفال التوحديين. أشارت النتائج إلى أن التدريب المتخصص والخبرة في العمل مع أطفال التوحد تعد مدخلات ذات أهمية لتحسين تصورات هؤلاء المعلمين عن أطفال التوحد، مما يسهم في تقديم الخدمات بفاعلية للأطفال التوحديين. كما أشارت النتائج بأن التعليم الفردي والخبرة في مجال تعليم أطفال التوحد كان له دور ايجابي في العمل مع الأطفال التوحديين. وهذا يدعم دورهم القيادي في العمل مع أولياء أمور هؤلاء الأطفال وفريق متعدد التخصصات والمؤسسات ذات العلاقة بالعمل مع أطفال التوحد.

وأجرى ديمبليو (Dimopoulou,2012) دراسة هدفت إلى تحديد المعلم الفعال لأطفال التوحد في جميع مدارس التوحد في المملكة المتحدة، وقد اشتملت العينة على (١٣٧) مدرسة للأطفال المصابين بالتوحد في جميع انحاء المملكة والذين سيطلب منهم الاجابة على أداة الدراسة عن طريق الانترنت. حيث تكونت أداة الدراسة من ثلاثة استبيانات تتعلق بمعارف ومهارات معلمي التوحد والكفاءات الذاتية والكفاءات الجماعية، وقد أكدت نتائج هذه الدراسة عدم وجود أي ادلة قوية لدعم الكفاءات الذاتية والكفاءات الجماعية لمعلمي أطفال التوحد في المملكة المتحدة، وتدني في بعض المهارات المتعلقة باضطراب التوحد وقصور في بعض المهارات لمعلمي الطلبة التوحديين كالتقييم، والإدارة الصفية، والحاجة الى برامج تدريبية داعمة.

وأجرى كل من بوسبي وانجرام وبورن واليفير وليونس (Oliver&Lyons,2012) (Busby,Ingram,Bowron, دراسة هدفت إلى إجراء تقييم برامج الدراسة في جامعة تروي في محاولة لإعداد معلمين فعالين بشكل فعال للعمل مع الأطفال التوحديين ، وتم استخدام البيانات وتحويلها إلى فرضيات حول فعالية برامج التعليم الجامعي في إعداد المعلمين للفصول الدراسية ، وأظهرت نتائج الدراسة بأن تعليم التوحديون عملية صعبة على درجة عالية من الفردية والخصوصية والتي تتطلب مهارات متخصصة جدا وصفات شخصية فردية ، والاعتقاد بأن الخطة التربوية الفردية وإجراءاتها ، وسجل الحفظ المتعلق بالتوحديين هي واسعة وزائدة عن الحاجة.

الملاحظ في الدراسات السابقة المطلع عليها أن معظمها من الدراسات الأجنبية، وعدد قليل منها من الدراسات العربية التي تناولت الكفايات التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد، ويظهر أنه ليس هناك اتفاق حول تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد، بينما هناك اتفاق حول التأكيد على أن الممارسة التعليمية تتطلب من معلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد إضافةً لضرورة حصوله على الكفايات التعليمية العامة، فهو ملزم كذلك بالحصول على الكفايات التعليمية الخاصة بتكييف المناهج، والوسائل، والبيئة الصفية، وإعداد البرامج الفردية ومتابعة تنفيذها وتقويمها، وإرشاد أسر طلاب اضطراب التوحد. فهناك دراسات أشارت إلى أهمية امتلاك معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد لكفاية تخطيط التدريس وتصميمه ومنها دراسة (Dimopoulou,2012). ودراسات أشارت إلى أهمية امتلاك

معلمي أطفال اضطراب التوحد لكفاية تنفيذ الدرس ومنها دراسة (Lermam, Vorndran, Addison&Kuhn,2004) ودراسة (Hendricks,2011). ودراسات أشارت إلى أهمية امتلاك معلمي التوحد لكفاية الادارة الصفية ومنها دراسة (Segall & Campbell,2012). كذلك دراسات أشارت إلى دور الخبرة في مدى اكتساب المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة للعمل مع الطلبة التوحديين ومنها دراسة (Helps, Newsom & Callias,1999) ودراسة (Hendricks,2011) ودراسة (Segall & Campbell,2012). ويمكن الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة بالتعرف أهم الكفايات التعليمية الضرورية اللازم توافرها لإعداد وتدريب معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد عليها ، وأثر ذلك على نوعية الخدمات، وجودتها التي تقدم للطلبة ذوي اضطراب التوحد، وبذلك انفردت الدراسة الحالية بالتركيز على الكفايات التعليمية التي ينبغي لمعلمي أطفال التوحد أن يكونوا على دراية ومعرفة بها، كذلك معرفة الكفايات التعليمية التي يفتقدها معلمي التوحد في معاهد التربية الخاصة وفصول الدمج في المدينة المنورة، ويندر مثل هذا النوع من الأبحاث بحسب علم الباحث في المكتبة العربية عامة، وفي المملكة العربية السعودية خاصة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته لبيان مدى انتشار متغيرات الدراسة الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد. ويهدف البحث الوصفي إلى توفير بيانات حول الموضوع أو الظاهرة التي يدرسها الباحث كما هي موجودة بدون تدخل أو تغيير في تلك البيانات من أجل الإجابة على تساؤلات التي تم تحديدها مسبقاً.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد في معهد التربية الفكرية للبنين ومعهد النور للمكفوفين وفصول الدمج في المدينة المنورة والبالغ عددهم (٣٦) معلماً.

عينة الدراسة: قسم الباحث العينة إلى قسمين:

عينة استطلاعية: للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة، قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (١٤) معلماً تم اختيارهم بصورة عشوائية من معلمي التوحد في معهد التربية الفكرية للبنين وفصول الدمج.

عينة فعلية: وهي التي طبقت عليها أدوات الدراسة بعد اجراء الصدق والثبات، وتكونت من (٢٢) معلماً من معلمي اضطراب التوحد في معهد التربية الفكرية للبنين ومعهد النور للمكفوفين وفصول الدمج، تم اختيارهم بصورة قصديه، ويوضح ذلك الجدول رقم (١).

جدول (١)

طريقة توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية

أماكن تواجد فصول التوحد	عينة الدراسة الاستطلاعية لمعلمي التوحد	النسبة المئوية	عينة الدراسة الأساسية لمعلمي التوحد	النسبة المئوية
معهد التربية الفكرية	٤	%٢٨.٨	٨	%٣٦
معهد النور للمكفوفين	٢	%١٤.٢	٢	%٩
دمج مدرسة القبلتين	٣	%٢١.٤	٤	%١٨
دمج مدرسة العزيزية	٣	%٢١.٤	٥	%٢٣
دمج مدرسة الازهري	٢	%١٤.٢	٣	%١٤
المجموع	**١٤**	**%١٠٠**	**٢٢**	**%١٠٠**

أما عن توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغيرات الدراسة: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، سيوضح في الجداول الآتية رقم (٢) ، (٣).

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي

ماكن تواجد فصول طلاب التوحد	عـدد المعلمين	المؤهل العلمي			
		دبلوم	النسبة المئوية	بكالوريوس	النسبة المئوية
معهد التربية الفكرية	٨	٣	%١٤	٥	%٢٣
معهد النور للمكفوفين	٢	١	%٥	١	%٥
دمج مدرسة القبلتين	٤	١	%٥	٣	%١٤
دمج مدرسة العزيزية	٥	٢	%٩	٣	%١٤
دمج مدرسة الازهري	٣	١	%٥	٢	%٩
المجموع	٢٢	٨	%٣٦	١٤	%٦٤

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير وسنوات الخبرة

ماكن تواجد فصول طلاب التوحد	عـدد المعلمين	سنوات الخبرة			
		اقل من ٣ سنوات	النسبة المئوية	٣ سنوات فأكثر	النسبة المئوية
معهد التربية الفكرية	٨	٣	%١٤	٥	%٢٣
معهد النور للمكفوفين	٢	١	%٥	١	%٥
دمج مدرسة القبلتين	٤	١	%٥	٣	%١٤
دمج مدرسة العزيزية	٥	٣	%١٤	٢	%٩
دمج مدرسة الازهري	٣	١	%٥	٢	%٩
المجموع	٢٢	٩	%٤١	١٣	%٥٩

أدوات الدراسة: قام الباحث بالاطلاع على التراث التربوي الخاص بالكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، عن طريق ترجمة وتطوير معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (CEC) اللازمة للعمل مع الطلبة ذوي اضطراب التوحد، كذلك الرجوع الى معايير المجلس الأمريكي المعتمدة في اعداد وتدريب المعلمين (NCATE). كما اطلع الباحث على الدراسات السابقة والمقاييس ذات العلاقة من مثل دراسة المساعدة (٢٠١١)، ودراسة الشمري (٢٠٠٧)، سكر (٢٠٠٧)، ودراسة ليرمان وفورندر وأديسون وكون (Lerman, Vorndran, Addison & Kuhn,2004)، ومن ثم قام بإعداد مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في صورته الاولية.

العينة الاستطلاعية: للتأكد من صدق وثبات مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي أطفال التوحد، قام الباحث بتطبيق المقياس على

عينة استطلاعية مكونة من (١٤) معلماً من معلمي اضطراب التوحد.

- **صدق المحكمين:** قام الباحث بعرض مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على عشرة محكمين من ذوي الخبرة في مجالات التربية الخاصة، وذلك بهدف الاخذ بآرائهم وملاحظاتهم بالنسبة لمحتوى المقياس، حيث أخذ الباحث بنسبة ٩٠ % من آراء المحكمين وقام بإجراء التعديلات الضرورية.

- **صدق الاتساق الداخلي:** قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تندرج تحته على مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي أطفال اضطراب التوحد، ثم قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الكفايات التعليمية لمعلمي أطفال اضطراب التوحد مع بيان مستوى الدلالة في كل حالة، وذلك كما هو مبين في الجداول المرقمة (٤) ، (٥) ، (٦).

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الكفايات الشخصية والدرجة الكلية للبعد

ن = (١٤)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٨٦**	٨	٠.٩٢١**	١٥	٠.٨٤٨**
٢	٠.٧٧٩**	٩	٠.٧٣٨**	١٦	٠.٧٣١**
٣	٠.٧٤٣**	١٠	٠.٩١٦**	١٧	٠.٩٣٧**
٤	٠.٩٠٩**	١١	٠.٩٠٣**	١٨	٠.٨٣٣**
٥	٠.٩٠٧**	١٢	٠.٧٠٥**	١٩	٠.٨٤٨**
٦	٠.٦٧٩**	١٣	٠.٧٨٩**	٢٠	٠.٧٠٣**
٧	٠.٩١١**	١٤	٠.٦٧٢**	٢١	٠.٧٧٣**

ن : تعني عدد أفراد العينة ، وينطبق ذلك على الجداول اللاحقة .

** تعني دالة عند مستوى ٠.٠١ ، وينطبق ذلك على الجداول اللاحقة .

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الكفايات التدريسية والدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٨٤٤**	١١	٠.٩٠٠**	٢١	٠.٧٨٣**
٢	٠.٧٧٠**	١٢	٠.٨٢٣**	٢٢	٠.٨٤٤**
٣	٠.٨١٨**	١٣	٠.٨٦١**	٢٣	٠.٧٧٧**
٤	٠.٧٥٩**	١٤	٠.٧٦٠**	٢٤	٠.٨٥٩**
٥	٠.٧٢٢**	١٥	٠.٧٠٢**	٢٥	٠.٨٢٥**
٦	٠.٧٩٤**	١٦	٠.٧٠٧**	٢٦	٠.٨٢١**
٧	٠.٧٣٤**	١٧	٠.٨٠٦**	٢٧	٠.٨٠٩**
٨	٠.٨٢٨**	١٨	٠.٧٢١**	٢٨	٠.٨٣١**
٩	٠.٧٨٢**	١٩	٠.٨٠٧**	٢٩	٠.٨٦٥**
١٠	٠.٨٧٦**	٢٠	٠.٨٤٤**		

جدول (٦)

معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الكفايات التعليمية

البعد	معامل الارتباط
الكفايات الشخصية	٠.٨٠٦**
الكفايات التدريسية	٠.٨١٠**

يتضح من الجداول (٤) ، (٥) ، (٦) أن قيم معاملات الارتباط لعبارات المقياس قد تراوحت بين (٠.٦٧٢) في حدها الأدنى أمام العبارة رقم (١٤) المنتمية لبعد الكفايات الشخصية ، و(٠.٩٣٧) في حدها الأعلى أمام العبارة رقم (١٧) المنتمية لنفس البعد.

كما يتضح من الجداول السابقة أن قيم معاملات الارتباط لجميع عبارات المقياس مرتفعة، مما يشير بشكل واضح إلى أن جميعها تشترك في قياس مفهوم واحد، ومما يؤكد ذلك جميع هذه المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وهذا يعني أن الأداة تتمتع بالصدق البنائي وهي صالحة لأغراض الدراسة.

الثبات بطريقة التطبيق وإعادة لتطبيق:

ثبات أداة الدراسة (المقياس) يعني: التأكد من أنَّ الإجابة ستكون واحدة تقريباً إذا تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم، ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ)، حيث طُبِّقت المعادلة على درجات العينة الاستطلاعية التي تم اختيارها عشوائياً والمتكونة من (١٤) معلماً، ويوضح الجدول التالي معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول (٧)

يوضح حساب معامل الثبات بالإعادة

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الكفايات الشخصية	٢١	٠.٩٧
الكفايات التدريسية	٢٩	٠.٩٨
المقياس ككل		٠.٩٧

يتضح من الجدول (٧) أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة ثبات عالية، وذلك من خلال قيم معاملات الثبات (ألفا)، حيث بلغت قيمة معامل ألفا للدرجة الكلية للمقياس (٠.٩٧). وقد بلغت (٠.٩٧) لبعد الكفايات الشخصية، و(٠.٩٨) لبعد الكفايات التدريسية، وهي قيم مرتفعة تشير إلى صلاحية أداة الدراسة للتطبيق بغرض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، مما يؤدي إلى إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تُسفر عنها عند تطبيقها.

بعد إجراء عمليات الصدق والثبات على مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد احتفظ المقياس بمجموع فقراته؛ ذلك لأن جميع الفقرات كانت دالة إحصائياً في عمليات اختبار صدق الاتساق الداخلي، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٥٠) فقرة موزعة على بعدين هما: ملحق رقم (١).

- بعد الكفايات الشخصية: ومكون من (٢١) فقرة.
- بعد الكفايات التدريسية: ومكون من (٢٩) فقرة.

وقد وزعت درجات الاجابة على فقرات المقياس على النحو التالي: ٥= تنطبق بدرجة عالية جدا، ٤= تنطبق بدرجة عالية، ٣= تنطبق بدرجة متوسطة، ٢ = تنطبق بدرجة قليلة، ١= لا تنطبق.

طريقة التصحيح: تكونت الاستجابات على هذا المقياس على تدريج من (٥) مستويات، تراوحت بين المستوى (٥) وتعني انها تنطبق بدرجة عالية جدا الى المستوى (١) وتعني لا تنطبق، حيث تم تحديد نقاط القطع السابقة بناء على المعادلة التالية:

(الحد الاعلى للإجابة - الحد الادنى للإجابة) ÷ (٥)

(٥ - ١) ÷ ٥ = ٠.٨٠ % (الزيادة)

وبالتالي أصبحت نقاط القطع التالية كمعايير تصحيح وهي:

١-المتوسطات الحسابية التي تساوي أو تقل عن (١.٨٠) تعتبر منخفضة جداً.

٢-المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (١.٨١) ولغاية (٢.٦٠) تعتبر منخفضة.

٣-المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (٢.٦١) ولغاية (٣.٤٠) تعتبر مقبولة.

٤-المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (٣.٤١) ولغاية (٤.٢٠) تعتبر متوسطة.

٥-المتوسطات الحسابية التي تساوي أو تزيد عن (٤.٢١) تعتبر مرتفعة.

الأساليب الاحصائية المستخدمة: لتحليل البيانات والحصول على نتائج الدراسة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، النسب المئوية، الأوزان النسبية، معامل الارتباط بيرسون، معامل الثبات ألفا كرونباخ، اختبار مان ويتني.

خطوات اجراء الدراسة: من أجل تحقيق الدراسة، قام الباحث بالخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدب التربوي ذو العلاقة بمتغيرات الدراسة والتي لها علاقة بموضوع الكفايات التعليمية للمعلمين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- الاطلاع على المقاييس المتعلقة بمتغيرات الدراسة، والاطلاع على الدراسات السابقة، ومن ثم إعداد أدوات الدراسة وعرضها على المحكمين.
- اجراء الدراسة الاستطلاعية التي تكونت من (١٤) معلماً من معلمي أطفال اضطراب التوحد.
- ادخال البيانات في برنامج الإحصاء SPSS وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.
- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها ومن ثم صياغة التوصيات اللازمة.

نتائج الدراسة وتفسيراتها: قام الباحث بعرض وتفسير النتائج في ضوء الأسئلة مع بيان الأساليب الاحصائية التي اتبعها الباحث لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها من أفراد عينة الدراسة. وبعد تطبيق أدوات الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية تم الحصول على النتائج التالية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما درجة توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي اضطراب التوحد اللازمة للتعامل مع الطلاب ذوي اضطراب التوحد؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل والمتعلق بالكفايات التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	الكفايات الشخصية	٤,٣٠	٠.٥٢	مرتفعة
٢	الكفايات التدريسية	٤.٢٣	٠.٥٤	مرتفعة
المقياس ككل		٤.٣١	٠.٥٠	مرتفعة

يتبين من الجدول (٨) أن بعد الكفايات الشخصية جاء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٤.٣٠)، وبدرجة تقدير مرتفعة، ثم تلاها بعد الكفايات التدريسية بمتوسط حسابي (٤.٢٣)، وبدرجة تقدير مرتفعة ايضاً.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين على كل بعد من أبعاد المقياس، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

أولاً: فيما يتعلق بفقرات البعد الاول (الكفايات الشخصية) والتي تتضح من بيانات جدول رقم (٩).

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد على كل فقرة من فقرات البعد الأول (الكفايات الشخصية) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣	ألتزم بالآداب الاسلامية قولاً وسلوكا كونها قدوة	٤.٥١	٠.٦٣	مرتفعة
٢	١	أهتم بالمظهر الجيد والمناسب	٤.٤٧	٠.٦٥	مرتفعة
٣	٢	أهتم بوضوح الصوت وسلامة النطق	٤.٤٤	٠.٦٧	مرتفعة
٤	٨	أتمتع بقدر وافر من المرونة وروح الدعابة	٤.٤٠	٠.٧١	مرتفعة
٥	١١	أمتلك الانتباه وقوة الملاحظة	٤.٣٨	٠,٧٣	مرتفعة

٦	٩	أمتلك القدرة على السيطرة والتحكم داخل غرفة الفصل	٤.٣٥	٠.٧٦	مرتفعة
٧	٤	أتمتع باتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس	٤.٣٤	٠.٧٥	مرتفعة
٨	١٣	أتحكم بالأعصاب وضبط النفس	٤.٣٣	٠.٨٢	مرتفعة
٩	١٤	أتحمل الضغوطات المختلفة	٤.٣١	٠.٦٩	مرتفعة
١٠	١٠	أعدل وأهتم برعاية جميع الطلبة ذوي اضطراب التوحد	٤.٢٩	٠.٧٤	مرتفعة
١١	١٢	أمتلك سرعة البديهة وحسن التصرف في المواقف المفاجئة	٤.٢٨	٠.٧٥	مرتفعة
١٢	١٧	أتواصل مع الأسر وأولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد	٤.٢٦	٠.٧٣	مرتفعة
١٣	٢٠	أرغب في الابتكار والتفكير العلمي	٤.٢٥	٠.٨١	مرتفعة
١٤	١٨	أتعاون مع الفريق متعدد التخصصات	٤.٢٣	.٠٧٦	مرتفعة
١٥	٢١	أجدد في المناخ التعليمي والتربوي باستمرار	٤.٢٣	٠.٨٢	مرتفعة
١٦	١٦	أستخدم الأساليب التربوية في التوجيه والإرشاد	٤.٢٢	٠.٦٧	مرتفعة
١٧	٧	أتعامل مع الطلبة ذوي اضطراب التوحد بروح المحبة والصبر	٤.٢١	٠.٧١	مرتفعة
١٨	١٩	أتمتع بالقدرات الإبداعية المختلفة	٤.٢١	٠.٧٥	مرتفعة
١٩	١٥	أجذب انتباه الطلبة ذوي اضطراب التوحد	٤.١٨	٠.٧٨	متوسطة
٢٠	٦	أتقبل الطلبة ذوي اضطراب التوحد على اختلاف أطيافهم	٤.١٦	٠.٨٣	متوسطة
٢١	٥	أتمتع باتجاهات ايجابية نحو تعليم ذوي اضطراب التوحد	٣.٣٦	٠.٩٢	مقبولة

يتبين من الجدول (٩) أن عدد (١٨) كفاية شخصية من مجموع (٢١) كفاية شخصية حصلت على درجة مرتفعة ، وحصلت (٢) من الكفايات الشخصية على درجة متوسطة ، في حين تم الحصول على (١) من الكفايات الشخصية على درجة مقبولة ، حيث أن الفقرة رقم (٣) والتي تنص على ''ألتزم بالآداب الاسلامية قولاً وسلوكاً كونها قدوة' 'جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٥١)، وبدرجة تقدير مرتفعة ، وهذا دليل على أن الكثير من المعلمين الفاضلين ما زالوا يتمسكون بالآداب والأخلاق الإسلامية والتي دائماً تنعكس أثارها بشكل ايجابي على سلوك الطلاب ذوي اضطراب التوحد. أما الفقرة رقم (٢١) والتي تنص على ''أتمتع باتجاهات ايجابية نحو تعليم ذوي اضطراب التوحد ''فقد جاءت في المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (٣.٣٦)، وبدرجة تقدير مقبولة، وهذا يدل على أن هناك

عدداً من المعلمين لا زالوا يرفضون العمل مع الطلاب ذوي اضطراب التوحد، وقد يكون ذلك راجعاً إلى ثقافة المعلمين اتجاه الأطفال ذوي اضطراب التوحد، أو اظهار الطلبة ذوي اضطراب التوحد لكثير من أشكال السلوك غير المرغوبة، وأشكال من السلوك النمطي والتي تنعكس سلباً بشكل مباشر على رغبة وكفاءة هؤلاء المعلمين في تعاملهم مع هذه الفئة. ويرى الباحث أن معلمو اضطراب التوحد يمتلكون الكثير من الكفايات الشخصية اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي اضطراب التوحد ، وهذا ما أظهرته المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين على أبعاد المقياس ككل وعلى بعد الكفايات الشخصية ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن تدريب المعلمين قبل الخدمة كان ايجابياً ، والتي تم فيها صقل خبرات المعلمين في العمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام ، ومع الطلبة ذوي اضطراب التوحد بشكل خاص ، إما من خلال المواد المطروحة في الخطة الدراسية ، أو من خلال التدريب الميداني في برامج الإعداد قبل الخدمة ، والذي يشرف عليه المتخصصون في هذا المجال. ومع ذلك فان هناك عدداً من الكفايات الشخصية التي ما زال معلمي اضطراب التوحد بحاجة إلى اكتسابها بشكل أفضل، والتي قد تكون انخفضت لدى معلمي اضطراب التوحد بسبب عدم التركيز عليها أو مواجهتها قبل الخدمة، من مثل: أجذب انتباه الطلبة ذوي اضطراب التوحد، أتقبل الطلبة ذوي اضطراب التوحد على اختلاف أطيافهم، وأتمتع باتجاهات ايجابية نحو تعليم ذوي اضطراب التوحد. وجاءت هذه النتيجة منسجمة مع دراسة هيلبس ونيوزوم وكلايس(Helps, Newsom & Callias,1999) والتي أشارت في نتائجها إلى ضرورة تلقي معلمو اضطراب التوحد المزيد من التدريب للتعامل مع أطفال اضطراب التوحد ، واتفقت مع نتائج دراسة بوسبي وانجرام وبورن واليفر وليونز(Busby, Ingram, Bowron, Olever & Lyons,2012) والتي أظهرت نتائجها أن خمسة تحديات يواجهها معلمو اطفال اضطراب التوحد منها : الاعتقاد بأن تعليم الأطفال المصابون باضطراب التوحد هي عملية على درجة عالية من الفردية والخصوصية ، والتي تتطلب مهارات متخصصة وصفات شخصية فريدة ، وأن سلوك الأطفال ذوي اضطراب التوحد نمطي ومعقد. واتفقت مع دراسة ديمبليو (Dimopoulou,2012) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود أي أدلة لدعم الكفايات الذاتية، والكفاءات الجماعية، وتدني في بعض المعارف المتعلقة باضطراب التوحد. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة سكر (٢٠٠٧) والتي أشارت نتائجها إلى أن تقدير أهمية امتلاك المعارف والمهارات عموماً لمعلمي أطفال اضطراب التوحد كان عالياً.

ثانياً: فيما يتعلق بفقرات البعد الثاني (الكفايات التدريسية) والتي تتضح من بيانات جدول رقم (١٠).

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد على كل فقرة من فقرات البعد الأول (الكفايات التدريسية) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٤٠	أختار المعزز المناسب لكل طالب ذوي اضطراب التوحد	٤.٥٤	٠.٦١	مرتفعة
٢	٢٢	أستخدم لغة بسيطة، سهلة ومناسبة لمستوى الطلبة ذوي اضطراب التوحد	٤.٥٢	٠.٦٣	مرتفعة
٣	٥٠	أتواصل مع أسرة الطالب ذوي اضطراب التوحد لمعرفة رأيهم حول مدى تقدم ابنهم	٤.٤٩	٠.٦٦	مرتفعة
٤	٤٣	أستخدم الوسائل التعليمية المناسبة مع الطلبة ذوي اضطراب التوحد	٤.٤٧	٠.٦٨	مرتفعة
٥	٤٧	أستثمر وقت الحصة بفاعلية	٤.٤٧	٠.٦٩	مرتفعة
٦	٤١	أستغل الوقت والموقف المناسب لتقديم المعزز للطالب ذوي اضطراب التوحد	٤.٤٦	٠.٧١	مرتفعة
٧	٣٣	أشرك أسرة الطالب ذوي اضطراب التوحد في تحديد	٤.٤٤	٠.٧٣	مرتفعة

		الأهداف التعليمية والسلوكية			
٨	٢٥	أنظم البيئة الصفية بشكل ملائم لاحتياجات الطلبة ذوي اضطراب التوحد	٤.٤٢	٠.٧٥	مرتفعة
٩	٢٣	أستخدم وسائل التواصل اللفظي وغير اللفظي لاستثارة انتباه الطلبة ذوي اضطراب التوحد	٤.٤١	٠.٧٦	مرتفعة
١٠	٣٧	أختار المهارات والأنشطة المناسبة لعمر ومستوى الطالب ذوي اضطراب التوحد	٤.٤١	٠.٧٠	مرتفعة
١١	٤٥	أقيم باستمرار للتأكد من تنفيذ الاهداف وقياس تقدم الطالب ذوي اضطراب التوحد	٤.٣٩	٠.٧١	مرتفعة
١٢	٣٨	أعمم المهارات والأنشطة التي تم تعليمها للطالب ذوي اضطراب التوحد	٤.٣٨	٠.٧٣	مرتفعة
١٣	٣٢	أنوع في صياغة الأهداف التعليمية والسلوكية للطالب ذوي اضطراب التوحد	٤.٣٥	٠.٦٩	مرتفعة
١٤	٢٤	أوفر البيئة التعليمية المناسبة والداعمة	٤.٣٥	٠.٦٥	مرتفعة
١٥	٤٨	أتعامل مع مشكلات الطلبة ذوي اضطراب التوحد الطارئة كالصراخ والحركات النمطية	٤.٣٣	٠.٧٤	مرتفعة
١٦	٣٥	أستخدم طرق التدريس المختلفة والمناسبة لكل طالب ذوي اضطراب التوحد	٤.٣١	٠.٧٦	مرتفعة
١٧	٤٢	أقوم بإجراءات تعديل السلوك المختلفة للطلبة ذوي اضطراب التوحد	٤.٣٠	٠.٧٩	مرتفعة
١٨	٣١	أحدد الأهداف السلوكية القابلة للقياس والملاحظة للطالب ذوي اضطراب التوحد	٤.٢٩	٠.٧٧	مرتفعة
١٩	٣٦	أقدم المهمات التعليمية والسلوكية للطالب ذوي اضطراب التوحد بشكل فردي	٤.٢٩	٠.٨٠	مرتفعة
٢٠	٤٦	أراعي الفروق الفردية في أساليب تقييم الطلبة ذوي اضطراب التوحد	٤.٢٦	٠.٨١	مرتفعة
٢١	٢٨	أتعرف على السلوك المدخلي للطالب ذوي اضطراب التوحد	٤.١٩	٠.٨٣	متوسطة

٢٢	٣٩	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة ذوي اضطراب التوحد	٤.١٥	٠.٨٢	متوسطة
٢٣	٢٩	أحدد مستوى الأداء الحالي للطالب ذوي اضطراب التوحد	٣.٣٩	٠.٧٠	مقبولة
٢٤	٣٠	أعد خطة تربوية فردية لكل طالب ذوي اضطراب التوحد	٣.٣٨	٠.٦٩	مقبولة
٢٥	٣٤	أنفذ الخطة التعليمية الفردية لكل طالب ذوي اضطراب التوحد	٣.٣٥	٠.٧١	مقبولة
٢٦	٤٩	أوظف التكنولوجيا الحديثة كالحاسوب في تعليم الطلبة ذوي اضطراب التوحد	٣.٣٢	٠.٧٣	مقبولة
٢٧	٤٤	أوظف أحدث البرامج العلاجية المستخدمة مع الطلاب ذوي اضطراب التوحد	٣.٣١	٠.٧٨	مقبولة
٢٨	٢٦	أعرف وألم بأدوات القياس والتشخيص المناسبة للطلبة ذوي اضطراب التوحد	٢.٥٩	٠.٨٥	منخفضة
٢٩	٢٧	أطبق أدوات القياس والتشخيص المتخصصة لتقييم الطالب ذوي اضطراب التوحد	٢.٥٦	٠.٨٩	منخفضة

يتبين من الجدول (١٠) أن معلمو اضطراب التوحد يمتلكون الكفايات التدريسية اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي اضطراب التوحد ، وهذا ما أظهرته المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين على بعد الكفايات التدريسية ، حيث تبين أن (٢٠) كفاية تدريسية من مجموع (٢٩) كفاية تدريسية حصلت على درجة مرتفعة ، وحصلت (٢) من الكفايات التدريسية على درجة متوسطة ، في حين حصلت (٥) من الكفايات التدريسية على درجة مقبولة ، وحصلت (٢) من الكفايات التدريسية على درجة منخفضة ، حيث أن الفقرة رقم (٤٠) والتي تنص على ''أختار المعزز المناسب لكل طالب ذوي اضطراب التوحد ''جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٥٤)، وبدرجة تقدير مرتفعة ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معلمي طلبة اضطراب التوحد مدركين لأهمية التعزيز للطفل التوحدي في زيادة انتباهه و دافعيته للعمل والتعلم ، فضلاً عن معرفتهم بضرورة تنويع المعززات لهم ، بحيث أن تقديم معزز واحد لا يصلح لجميع أطفال اضطراب التوحد ، بسبب اختلاف خصائصهم والتباين الواضح بينهم ، وتمسكهم بالروتين. وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٢٢) والتي تنص على ''أستخدم لغة بسيطة وسهلة ومناسبة لمستوى الطلبة ا ذوي اضطراب التوحد ''وبمتوسط حسابي (٤.٥٢)، وبدرجة تقدير مرتفعة. أما الفقرة رقم (٢٧) والتي تنص على ''أطبق أدوات القياس والتشخيص المتخصصة لتقييم الطالب ذوي اضطراب التوحد ''فقد جاءت في المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (٢.٥٦)، وبدرجة تقدير منخفضة. ويفسر الباحث هذه النتيجة على أن ارتفاع متوسط الحاجة إلى التدريب والتعليم تبدو واضحة، فأفراد العينة غير متمكنين من المعرفة التامة بأساليب القياس والتشخيص للطفل ذوي اضطراب التوحد وتنقصهم الكفايات اللازمة لتطبيق تلك الأدوات عليهم. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم التركيز الكلي من المعلمين على هذه الكفاية، وذلك لاعتمادهم على التشخيص المعد من الأخصائيين في وحدة القياس والتشخيص، وعدم الاطلاع والمعرفة ببعض المقاييس المتعلقة بتشخيص هؤلاء الطلاب، إما بسبب عدم توفرها بين يدي المعلمين أو عدم امتلاكهم لخبرة تطبيقها على بعض الطلاب ذوي اضطراب التوحد قبل الخدمة. كما وأن تطبيق أدوات القياس والتشخيص تتطلب مهارة ودقة ووقت كافي، لذلك قد لا يهتم كثير من المعلمين لإجراءات التشخيص المتبعة، وإنما جل اعتمادهم على الملاحظة المباشرة في عملية التشخيص لأنها أسهل وتختصر الكثير من الوقت والجهد. وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع نتيجة دراسة ديمبليو(Dimopoulou,2012) والتي أشارت إلى أن هناك قصور في بعض المهارات لمعلمي ذوي اضطراب التوحد كمهارة التقييم والتشخيص المستخدمة مع الطلبة ذوي اضطراب التوحد، واختلفت هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة ونكوف وزيوج اندرسون واليروسالاس (Weinkauf, Zeug, & Ala-Rosales,2011) والتي أشاروا فيها إلى قدرة المعلمين على إجراء

التقييم والتشخيص للطلبة ذوي اضطراب التوحد بصورة ايجابية. كما بينت النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية أن تقدير معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد للكفايات التدريسية الواردة في المقياس كان مرتفعاً ، وهذا ما أظهرته المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين على أبعاد المقياس ككل وعلى بعد الكفايات التدريسية ، وهذا يشير إلى أن أغلب معلمي اضطراب التوحد تتوافر لديهم الكفايات التدريسية المهمة واللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي اضطراب التوحد ، ويمكن تفسير ذلك أن تدريب المعلمين قبل الخدمة كان ايضاً ايجابياً على هذا البعد ، وقد يعود ذلك أيضاً إلى كونهم درسوا مساقات متخصصة في مجال التربية الخاصة وتحديداً مجال التوحد والإعاقات النمائية ، مما يشعرهم بأهمية هذه الكفايات التدريسية في الجانب المعرفي والمهاري، كذلك الالتحاق بالتدريب الميداني قبل الخدمة كان له الأثر الواضح في اكتساب وإتقان معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد للكثير من المهارات التدريسية والتي انعكست على أدائهم أثناء الخدمة. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به نتائج هندريسك (Hendricks,2011) والتي أشارت نتائجها إلى أن مهارات المعلمين في التدريس والاستراتيجيات التعليمية كانت جيدة وايجابية، كذلك جاءت هذه النتيجة منسجمة مع دراسة عرابي (٢٠٠٧) والتي أشارت نتائجها إلى قدرة المعلمين على توظيف أساليب تعديل السلوك بصورة ايجابية لضبط السلوكيات التي قد تصدر عن الطلبة ذوي اضطراب التوحد. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ديمبليو (Dimopoulou,2012) والتي أشار فيها إلى أن هناك قصوراً في بعض المهارات التدريسية التي يمتلكها معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد، كمهارة الإدارة الصفية والتخطيط للتدريس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق في درجة توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد يعزى لمتغير المؤهل العلمي لديهم؟

جدول (١١)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في درجة توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد باختلاف المؤهل العلمي للمعلم

البعد	المؤهل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة الإحصائية Sig(2-tailed)	الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
الكفايات الشخصية	دبلوم التربية الخاصة	٨	٧.٨١	٦٢.٥	-٢.٠٢٦-	٠.٤٣	دالة
	بكالوريوس التربية الخاصة	١٤	١٣.٦١	١٩٠.٥			
الكفايات التدريسية	دبلوم التربية الخاصة	٨	٦.٣١	٥٠.٥	-٢.٨٤١-	٠.٠٠٤	دالة
	بكالوريوس التربية الخاصة	١٤	١٤.٤٦	٢٠٢.٥			
المقياس ككل	دبلوم التربية الخاصة	٨	٦.٦٣	٥٣.٠	-٢.٦٦٣-	٠.٠٠٨	دالة
	بكالوريوس التربية الخاصة	١٤	١٤.٢٩	٢٠٠.٠			

يتبين من الجدول (١١) أن قيمة (Z) تساوي (-٢.٦٦٣) للدرجة الكلية لتوافر الكفايات التعليمية لدى معلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد باختلاف المؤهل العلمي للمعلم (دبلوم التربية الخاصة ، بكالوريوس التربية الخاصة)، وهذه القيمة دالة إحصائياً، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية (□ = ٠.٠٥) في توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد باختلاف المؤهل العلمي، وبمقارنة متوسطات الرتب اتضح أن هذه الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على بكالوريوس التربية الخاصة، وهذا يدل على أن متوسط أداء المعلمين الحاصلين على بكالوريوس التربية الخاصة أفضل من أداء المعلمين الحاصلين على دبلوم التربية الخاصة في الكفايات التعليمية.

ولمعرفة الفروق في توافر كل كفاية من الكفايات التعليمية لدى معلمي أطفال التوحد باختلاف مؤهلاتهم العلمية، يتبين من الجدول (٩) أن قيمة (Z) تساوي (-٢.٠٢٦) للكفايات الشخصية. وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (□ = ٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية في توافر الكفايات الشخصية لدى معلمي أطفال التوحد باختلاف المؤهل العلمي، وبمقارنة متوسطات الرتب، اتضح أن هذه الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على بكالوريوس التربية الخاصة. ويبين الجدول أن قيمة (Z) تساوي (-٢.٨٤١) للكفايات التدريسية. وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة) = ٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية في توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي أطفال التوحد

باختلاف المؤهل العلمي، وبمقارنة متوسطات الرتب، اتضح أن هذه الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على بكالوريوس التربية الخاصة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة الى أن معلمي المستوى الجامعي البكالوريوس تلقوا تدريباً أكبر قبل الخدمة من ذوي مستوى الدبلوم، امتد إلى ما يقارب الأربع سنوات في تلقيهم للكثير من المقررات المطروحة في الخطة الدراسية لتخصص التوحد، بالإضافة إلى التدريب الميداني (التدريب ما قبل الخدمة)، وهذا بدوره أكسب المعلمين الكثير من الكفايات، والتي عملت على صقل خبراتهم للعمل مع الطلبة التوحديين. عوضاً عن ذلك فهذه النتيجة تعتمد على التقرير الذاتي للمعلم ووجهة نظره الخاصة حول ما يمتلك من مهارات. وتنسجم نتيجة هذه الدراسة مع دراسة هندريسك (Hendricks,2011) والتي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين من ذوي المؤهلات العالية، يؤثرون بصورة ايجابية في تقديم الخدمات والتعليم للطلبة التوحديين، كذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة مازن (Mazin,2011) والتي أشارت نتائجها إلى أن أفضل تنبؤ حول المعرفة في التوحد وامتلاك المهارات لدى المعلمين كانت في المجالات التالية: تقارير التقديرات العالية، والمؤهلات العالية، وعدد سنوات الخبرة المهنية مع الطلبة التوحديين، وعدد الطلاب التوحديين الذين تم التعامل معهم. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عرابي (٢٠٠٧) والتي أشار فيها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بمعرفة المعلمين لأساليب تعديل السلوك تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حاملي درجة الدراسات العليا، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة سكر(٢٠٠٧) والتي أشارت إلى عدم وجود تأثير لمتغيرات المؤهل العلمي على درجة أهمية وامتلاك المهارات والمعارف لدى معلمي اطفال التوحد.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: هل توجد فروق في درجة توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد يعزى لمتغير الخبرة لديهم؟

جدول (١٢)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في درجة توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد باختلاف الخبرة للمعلم

البعد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة الإحصائية Sig(2-tailed)	الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
الكفايات الشخصية	أقل من ٣ سنوات	٩	٧.٨٩	٧١.٠	-٢.١٩٥-	٠.٠٢٨	دالة
	٣ سنوات فأكثر	١٣	١٤.٠٠	١٨٢.٠			
الكفايات التدريسية	أقل من ٣ سنوات	٩	٧.٢٨	٦٥.٥	-٢.٥٦٣-	٠.٠١٠	دالة
	٣ سنوات فأكثر	١٣	١٤.٤٢	١٨٧.٥			
المقياس ككل	أقل من ٣ سنوات	٩	٧.٢٢	٦٥.٠	-٢.٥٧٤-	٠.٠١٠	دالة
	٣ سنوات فأكثر	١٣	١٤.٤٦	١٨٨.٠			

يتبين من الجدول (١٢) أن قيمة (Z) تساوي (-٢.٥٧٤) للدرجة الكلية لتوافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد باختلاف الخبرة للمعلم (أقل من ٣ سنوات ، ٣ سنوات فأكثر)، وهذه القيمة دالة إحصائياً ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية (□ = ٠.٠٥) في توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد باختلاف الخبرة ، وبمقارنة متوسطات الرتب اتضح أن هذه الفروق لصالح المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن (٣) سنوات ، وهذا يدل على أن متوسط أداء المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن (٣) سنوات أفضل من أداء المعلمين الذين تتراوح خبرتهم من (٣) سنوات فأكثر.

ولمعرفة الفروق في توافر كل كفاية من الكفايات التعليمية لدى معلمي طلاب ذوي اضطراب التوحد باختلاف خبرتهم، يتبين من الجدول (١٠) أن قيمة (Z) تساوي (-٢.١٩٥) للكفايات الشخصية. وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (□ = ٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية في توافر الكفايات الشخصية لدى معلمي أطفال التوحد باختلاف خبرتهم، وبمقارنة متوسطات الرتب، اتضح أن هذه الفروق لصالح المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن (٣) سنوات. ويبين الجدول أن قيمة (Z) تساوي (-٢.٥٦٣) للكفايات التدريسية. وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (□ = ٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية في توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي أطفال التوحد باختلاف خبرتهم، وبمقارنة متوسطات الرتب، اتضح أن هذه الفروق لصالح المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن (٣) سنوات.

ويرى الباحث ان هذه النتيجة منطقية، لأنه كلما زادت خبرة المعلم زادت معرفته واتقانه للمهارات المختلفة سواء المتعلقة بالمهارات الشخصية أو التدريسية، بحيث أن المعلم يستفيد من التجارب السابقة والمواقف المختلفة في تطوير نفسه وتطوير خبراته العملية، فزيادة الخبرة في الميدان تعمل على صقل الخبرات وتنمية القدرات للمعلمين في امتلاكهم للكفايات والممارسات التعليمية والشخصية، وفنيات التعامل مع الطلبة التوحديين، وهذا بدوره ينعكس على أداء المعلمين بصورة ايجابية. ويمكن ارجاع ذلك أيضاً إلى أن هؤلاء ذوي

الخبرة الأكثر قد تعرضوا لدورات تدريبية أكثر خلال فترة خدمتهم، وتبادل للخبرات مع معلمين من نفس المجال أو زيارات ميدانية لمؤسسات أو مراكز أخرى لمعرفة الجديد واكتساب المفيد. وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة عرابي (٢٠٠٧) والتي أشارت في نتائجها إلى أن هناك توظيف أفضل للأساليب التعليمية مع زيادة الخبرة ، كذلك اتفقت مع دراسة هيلبس ونيوسوم وكالياس (Helps, Newsom & Callias,1999) والتي أشارت نتائجها إلى أن عامل الخبرة له أثر في صقل ممارسات المعلمين وتنميتها في مجال التعامل مع التوحديين ، كما اتفقت نتائجها مع نتائج دراسة هندريسك (Hendricks,2011) والتي بين فيها أن زيادة فترة الخبرة للمعلم تؤثر بصورة ايجابية على طريقة تقديم الخدمات للطلبة التوحديين ، وانسجمت نتائج هذه الدراسة مع دراسة سيجال وكامبيل (Segall & Campbell,2012) والذين أشاروا فيها أيضاً إلى الدور الايجابي لعامل الخبرة في التعامل مع الطلبة التوحديين ، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كلا من سكر (٢٠٠٧)، و دراسة الشمري(٢٠٠٧) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود تأثير لمتغير الخبرة في تعليم الطلبة التوحديين.

التوصيات: بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

- تبني الاتجاهات الحديثة في مجال تدريب معلمي التوحد قبل أو أثناء الخدمة.
- تدريب المعلمين وفق احتياجاتهم التدريبية في ضوء الكفايات الأكاديمية والتربوية والشخصية.
- عقد المعاهد والمراكز التي تعنى بالمعاقين من ذوي التوحد دورات تدريبية أثناء الخدمة تسهم في اكساب معلمي طلبة التوحد العاملين كافة المعارف والمهارات التي يحتاجونها أو يعانوا من ضعف فيها.
- عمل ورشات تدريبية للمستجدين من معلمي طلبة التوحد لتهيئتهم ميدانياً قبل العمل معهم.

الاقتراحات:

- اجراء دراسة على عينة أشمل من هذه العينة لتشمل جميع معلمي اضطراب التوحد في مناطق المملكة العربية السعودية المختلفة.
- إجراء مزيد من الدراسات حول الكفايات التعليمية ذات العلاقة بمعلمي طلبة التوحد باستخدام أسلوب ملاحظة المعلمين.
- اجراء المزيد من الدراسات والبحوث بهدف معرفة كل الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي ذوي اضطراب التوحد.

المراجع:

- الباتع، عبد العزيز السيد. (١٩٩٢). الحاجة إلى التكامل بين المؤسسات التربوية لتحقيق تطوير الكفاءات في المملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والإسلامية**. جامعة الملك سعود. ٤ (٢). المملكة العربية السعودية.
- البطاينة، أسامة. (٢٠٠٧). تقييم الكفايات اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة لدى عينة من طلبة الارشاد في جامعة اليرموك في ضوء دراستهم لمساق التربية الخاصة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. جامعة دمشق.٢٣ (١). الجمهورية العربية السورية.
- الخطيب، جمال، الصمادي، جميل والروسان، فاروق والحديدي، منى ويحيى، خوله والناطور، ميادة والزريقات، ابراهيم والعمايرة، موسى والسرور، ناديا. (٢٠١٠). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. دار الفكر، الاردن.
- الراوي، فضيلة وحماد، آمال. (١٩٩٩). **التوحد الإعاقة الغامضة**. مؤسسة حسن علي. قطر.
- الزريقات، ابراهيم. (٢٠١٠). **التوحد السلوك والتشخيص والعلاج**. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- الزهراني، علي ورشدي، سري. (٢٠٠٩). الرضا المهني كمتنبئ للذكاء الانفعالي لدى معلمي التربية الخاصة. **مجلة كلية التربية**. جامعة الزقازيق.٢١ (١). مصر.
- السيد، مُحَمَّد. (٢٠٠٦). **الكفايات اللازمة لمعلم المرحلة الثانوية لاستخدام الكمبيوتر في عملية التدريس بمدارس الجمهورية اليمنية ومدى توافرها لديه**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الدول العربية. مصر.
- الشامي، وفاء. (٢٠٠٤). **خفايا التوحد أشكاله وأسبابه وتشخيصه**. مركز جدة للتوحد. مكتبة العبيكان. المملكة العربية السعودية.
- الشمري، طارش. (٢٠٠١). الأطفال التوحديون: أساليب التدخل ومقومات النجاح. **ندوة الاعاقات النمائية**. جامعة الخليج العربي ومؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود. البحرين.
- المساعدة، معتصم. (٢٠١١). **الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقة العقلية في الأردن وفاعلية برنامج تدريبي في تطويرها**. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. الأردن.
- ذيب، رائد. (٢٠٠٤). **تصميم برنامج تدريبي لتطوير المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحديين وقياس فاعليته**. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. الأردن.
- الموسى، ناصر بن علي. (٢٠٠٨). مسيرة **التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج**. دار القلم. الامارات العربية المتحدة.
- الهذلي، عبد الله محسن. (١٩٩٥). مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين. **المجلة التربوية**. جامعة الكويت. ٣٥ (٩). الكويت.
- سكر، عدنان وليد. (٢٠٠٧). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي الاطفال التوحديين وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. الأردن.
- عبد الرحمن، مُحَمَّد. (٢٠٠٥). **رعاية الأطفال التوحديين، دليل الوالدين والمربين**. دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- عرابي، وضاح. (٢٠٠٧). **معرفة معلمي التوحديين في الجمهورية العربية السورية بأساليب السلوك**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. الأردن.

- وج، مُحَمَّد عبد الرزاق. (٢٠٠٣). **منظومة تكوين المعلم في ضوء المعايير الجودة الشاملة**. دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان.
- يحيى، خولة. (٢٠٠٦). **البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة**. دار المسيرة. عمان.
-Autism Society of America. (2003).**Papers about autism,** http://www.autis-m society.org/html.
-Busby, R.Ingram, R.Bowron, R.Oliver, J & Lyons. (2012).**Teaching Elementary Children with Autism**: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs.33 (2).27-35.
-Chakrabarti, S. & Fombonne, E. (2005).Pervasive developmental disorders in preschool children: confirmation of high prevalence. **Am J Psychiatry** 162:1133-1141.
-Christin, S. Dimitrios, C. Grigorios, T. & Stavroula, P. (2012). Teachers Perceptions Regarding the Management of Children with Autism Spectrum Disorder. **Journal of Autism & Developmental Disorders**.42 (5).755-780.
-Dimopoulou, E. (2012). Self Efficacy and Collective Efficacy Beliefs of Teachers for Children with Autism. **Literacy Information and Computer Education Journal (LICED)**.3(1).509-512.
-Hallahan, D. Kauffman, J. & Pullen. P. (2009). **Exceptional Learners: Introduction to Special Education**. (11 Ed). Boston: Allyn & Bacon.
-Helps, S. Newsom-Davis, I. & Callias, M. (1999). Autism The Teachers View**. Autism SAGE Publications and the National Autistic Society**. 3(3) 287-298.
-Hendricks, D. (2011). Special education teaches serving students with autism: A descriptive study of characteristics and self- reported knowledge and practices employed. **Journal of Vocational Rehabilitation**. 35-37-50.
-Lerman, D. Vorndran, Addison, L. & Kuhn, S. (2004). Preparing Teachers in Evidence- based Practices for Young Children with Autism. **School Psychology Review**, 33(4).510-517.
-Mazin, A. (2011).Preparing Teachers in Autism Spectrum Disorders: Reflections on Teacher Quality. **Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy under the Executive Committee of Graduate School of Arts and Sciences. Columbia University.**
-McCulloh, E. & Martin, J. (2011). Where Are the Autism Teaching **Competencies? Education Week**. P27.
-Muller, E. (2006**). State Approaches to Serving Students with Autism Spectrum Disorders**. Washington: NASDSE.
-Perko, s. & Mclaughhlin, T. (2002).Autism: Characteristics Causes and Some Educational Interventions**. International Journal of Special Education**, 17(2), 59-68.
-Scheuermann, B., & Webber, J. (2002). **Autism: Teaching does make a difference**. Belmont, CA: Thomson Learning.
-Segall. & Campbell, J. (2012).Factors relating to education professionals classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. **Research in Autism Spectrum Disorders**.6.1156-1167.
-Weinkauf, S. Zeug, N. Anderson, C. & Ala-Rosales, S. (2011). Evaluating the effectiveness of a comprehensive staff training package for behavioral interventions for children with autism. **Research in Autism Spectrum Disorders**.5.864-871.

Availability of educational competencies for teachers of students with autism in special education institutes and integration classes in Medina

Dr. Ashraf Ibrahim Almalak

Abstract

This study aimed to detect the availability of educational competencies of teachers of students with autism in special education institutes and integration classes in Medina. The study sample consisted of (22) teachers of students with autism who teach at the Institute of Intellectual Education for Boys, and the teachers of integration classes in the Medina. The researcher prepared scale of the educational competencies for teachers of students with autism, which consisted of (50) items distributed on two fundamental aspects: personal competencies, and the teaching competencies, the researcher used, percentages, averages, standard deviations, and statistical analysis Man Whitney.

The results showed availability of personal competencies for teachers of students with autism necessary for dealing with autism students, which came in first rank, with a mean score of (4.30), and a high degree. The results also showed availability of teaching competencies for teachers, which came in second rank with a mean score of (4.23), and with highly degree also.

The results indicated that there are statistically significant differences at the level of significance (α = 0.05) between the average performance of teachers on the dimensions the personal competencies, and the teaching competencies,, according to the variable (Bachelor's level and the level of diploma) in favor of the bachelor level.

The results also indicated the presence of statistically significant differences at the level of significance (α = 0.05) between the average performance of teachers on the dimensions of the personal competencies, and the teaching competencies, according to the experience variable (less than three years, three years and more) in favor of three years and more.

Key words: Autism – Educational Competencies – Teachers of Autism Students

(الإمساك بقية اليوم مراعاة للصوم)

د/ مُحَمَّد بن مرعي الحارثي

كلية التربية – جامعة جازان – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

تظهر أهمية هذا البحث الموسوم بـ: (الإمساك بقية اليوم مراعاة للصوم) في علاقته بشعيرة الصوم لاسيما صوم رمضان. مع كثرة وقوع هذه المسألة والسؤال عنها، ولم يسبق بحثها على صفة الاستقلال.. على أن الإمساك ليس بصوم شرعي، ولايسقط به الصوم الواجب. وإنما هو أمر عارض متعلق بالصوم يختلف حكمه بناء على الحال المقتضي له. والإمساك من خواص رمضان، فلا إمساك على من أفطر في غير رمضان كالنذر والقضاء والكفارة على ما ترجح لدى الباحث من أقوال العلماء، ويلزم الإمساك من أصبح مفطرًا يوم الثلاثين ظانًّا أنه من شعبان فبان أنه رمضان، وكذلك من أفطر في نهار رمضان متعمدا بلا عذر، ومن أكل يظن أن الفجر لم يطلع فإذا هو قد طلع، أو أفطر يظن أن الشمس قد غربت فإذا هي لم تغرب..

أما من أصبح معيّدًا فسافر إلى بلد ووجد أهلها صياما فإنه لا يلزمه الإمساك؛ وكذلك الكافر إذا أسلم في أثناء النهار، والصبي إذا بلغ، والمجنون إذا أفاق، ولا يلزم الإمساك– أيضًا– من أفطر في رمضان لعذر يبيح الفطر ثم زال ذلك العذر أثناء النهار مثل الحائض والنفساء إذا طهرتا، والمسافر إذا قدم مفطراً، والمريض إذا برئ..،لكن لا يأكل المكلف عند من لا يعرف عذره؛ لأنه إذا تظاهر بالأكل والشرب عرض نفسه للتهمة.

كلمات مفتاحية: الصوم ، الإمساك ، رمضان ، المفطرات ، الوقت ، اليوم ، الشمس ، الفجر ، القضاء ، الكفارة.

مُقَدِمَةُ :

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، سيدنا مُحَمَّد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد: فإن الصوم أحد شرائع الدين، وصوم رمضان أحد أركان الإسلام.. ولما كانت هناك عوارض تعترض قيام الشخص بهذا الفرض على وجهه فلا يبقى معها معتبرا؛ إما لعذر أو لغير عذر، جاء الكلام عن (الإمساك بقية اليوم مراعاة للصوم)، فكان هذا البحث لأجل بيان هذه المسألة، وعلى الله المعتمد ومنه العون مستمد..

أهمية الموضوع وأسباب اختياره للبحث:

تتضح أهمية هذه المسألة وأسباب اختيارها للبحث فيما يلي:

١- علاقتها بشعيرة الصوم، وصوم رمضان على وجه الخصوص.

٢- تناول الفقهاء لها في مواضع متعددة من أبواب الصوم .

٣- كثرة وقوعها والسؤال عنها، وخفاء أحكامها عن كثير من الناس.

٤- عدم تناولها بالبحث على صفة الاستقلال فيما علمت.

الدراسات السابقة:

لم أجد من بحث هذه المسألة على وجه الاستقلال، وإن كانت كتب الفقه تذكر حكم الإمساك في الحالات التي يحكم فيها بعدم اعتبار الصوم، وقد أشارت الموسوعة الفقهية الكويتية إلى بعض الأحكام في مصطلح (إمساك) (الجزء السادس ص ٢٥٤) وفي مصطلح (صوم) عند: الإمساك لحرمة شهر رمضان (الجزء الثامن والعشرون ص٧٩-٨٣)، حيث جمعت الموسوعة في هذا الموضع جملة من عناصر المسألة وآراء الفقهاء فيها، إلا أنها بحاجة إلى تبويب وتفصيل لأقوال الفقهاء وإيراد للأدلة ومناقشتها..

ومما يميز البحث الذي بين أيدينا أنه يجمع جزئيات المسألة ويرتبها، مع ذكر الأقوال فيها بالأدلة والمناقشات والترجيح.

خطة البحث:

يشتمل البحث على مقدمة، وتمهيد، وستة مباحث، وخاتمة.

المقدمة، وتحتوي على: - أهمية الموضوع، وأسباب اختياره للكتابة فيه.

- الدراسات السابقة في الموضوع، وما يميز هذا البحث عنها.
- عرض خطة البحث.
- منهج البحث.

مبحث تمهيدي ويشمل: أولا: تعريف الإمساك، وشرح التعريف.

ثانيا: الفرق بين الإمساك والصوم.

ثالثا: بيان اقتصار البحث على الإمساك دون تعرض للقضاء والكفارة.

المبحث الأول: الفرق في الإمساك بين صوم رمضان وغيره من الصوم

المبحث الثاني: إمساك من أصبح مفطرا معتقدا أنه من شعبان فبان أنه رمضان

المبحث الثالث: إمساك من أصبح معيّدا فسافر إلى بلد لم يزل أهله صائمين
المبحث الرابع: إمساك من صار في أثناء النهار أهلا للوجوب
المبحث الخامس: إمساك من أفطر لعذر ثم زال ذلك العذر أثناء النهار
المبحث السادس: إمساك من أفطر والصوم لازم له، وفيه مطلبان:
المطلب الأول: من أفطر نهار رمضان متعمدا بغير عذر
المطلب الثاني: من أكل وهو يظن أن الفجر لم يطلع فإذا هو قد طلع، أو أفطر وهو يظن أن الشمس قد غربت فإذا هي لم تغرب.
الخاتمة
قائمة المصادر

منهج البحث:

ينهج البحث نهج البحوث الفقهية وذلك على النحو التالي:
أولا: بحث المسائل الفقهية بحثا مقارنا بين المذاهب الفقهية المعتمدة، وما ثبت نقله عن علماء الأمة الإسلامية.
ثانيا: تصوير المسألة المراد بحثها تصويرا واضحا، وتحرير محل النزاع فيها إن كان بعض مواضعها محل اتفاق وبعضها محل خلاف.
ثالثا: المسائل المتفق عليها يذكر الحكم فيها بدليله موثقًا من الكتب المعتمدة، أما المسائل الخلافية فتورد الأقوال بأدلتها، مع مناقشة ما يمكن مناقشته من تلك الأدلة للوصول إلى القول الراجح في المسألة.
رابعا: يعتمد البحث الأدلة النقلية والعقلية التي يستدل بها الفقهاء.
خامسا: عزو الآيات بأرقامها إلى سورها.
سادسا: تخريج الأحاديث والآثار من المصنفات الأصلية في علم الحديث، ثم ما ورد منها في الصحيحين أو أحدهما اكتفي بذلك استنادًا إلى ما علم من صحتها وتلقي الأمة لها بالقبول، وما لم يرد فيهما فإنه يخرج من مظانه مع بيان حكمه صحة وضعفا.
سابعا: التعريف بالمصطلحات وشرح الغريب.
ثامنا: الاعتماد على المصادر العلمية الأصيلة، مع مراعاة الترتيب الزمني بين المذاهب الفقهية في التوثيق، وترتيب الكتب داخل المذهب الواحد بحسب أقدمية وفاة أصحابها –رحمهم الله -، وحرصت عند أول ورود للمرجع أن أذكر اسم الكتاب كاملا، والاسم المشهور به صاحبه، وفي آخر البحث ألحقت قائمة بتفصيل بيانات المراجع.

مبحث تمهيدي

أولا: تعريف الإمساك، وشرح التعريف:
الإمساك لغة: يطلق على الكف والامتناع، يقال كف عن القتال و كف عن شرب الماء، وأمسك عن ذلك أيضا، والكف عن الفعل هو الامتناع عن موالاة الفعل. كما يطلق الإمساك على الحبس، ومنه قوله تعالى:{فَأَمْسِكُوهُنَّ فِي الْبُيُوتِ حَتَّى يَتَوَفَّاهُنَّ الْمَوْتُ}[النساء: ١٥]، ويطلق أيضا على البخل؛ لما فيه من حبس المال عن النفقة ومنه قوله تعالى:{إِذًا لَأَمْسَكْتُمْ خَشْيَةَ الإِنفَاقِ وَكَانَ الإِنسَانُ قَتُورًا}[الإسراء: ١٠٠]. ويطلق على الصوم في اللغة الإمساك[(١)].
الإمساك في الاصطلاح: الكف عن المفطرات[(٢)].
والمقصود بالإمساك في البحث: الكف عن المفطرات بقية النهار؛ لسبب شرعي، مراعاة للصوم، دون أن يعد ذلك صوما.
شرح التعريف : الكف عن المفطرات: أي الامتناع عن المفطرات كالأكل والشرب والجماع ..
بقية النهار: النهار هو ظرف الصوم، والمعنى أن ابتداء الإمساك يكون من حين وجود السبب الشرعي المقتضي له في أثناء النهار، ويمتد إلى غروب الشمس.
لسبب شرعي: المقصود بذلك الأسباب المقتضية للإمساك، مثل إمساك من أصبح مفطصوما.تقداً أنه من شعبان فبان أنه رمضان .. وغير ذلك مما سيرد في البحث .
مراعاة للصوم: أي أن ذلك الإمساك لوحظ فيه استحضار حال الصوم، وإن لم يكن صوما .
دون أن يعد ذلك صوما: فلا يعتد بذلك في الصوم، بل لابد من قضاء ذلك اليوم. وعليه فإنه لا يدخل في هذا الباب من أكل أو شرب ناسياً، ونحوه ممن يحكم بصحة صومه؛ وذلك لأنه يتم صومه على أنه صوم معتبر، وليس بإمساك فحسب[(٣)].
ثانيا: الفرق بين الإمساك والصوم:
يمكن التفريق بين الإمساك والصوم من أربعة أوجه:
أحدها: أن الإمساك في اللغة أعم من الصوم؛ فالصوم أحد معاني الإمساك.
الثاني: أن الصوم الشرعي مفتقر إلى نية، أما الإمساك فليس كذلك؛ لأنه ليس بصوم.
الثالث: أن ترك المفطرات في الصوم يبدأ من طلوع الفجر، أما في الإمساك فإنه يبدأ من حين وجود سببه أثناء النهار.

---

(١) انظر: الفروق اللغوية للعسكري، لأبي هلال العسكري (ص: ١١٢)، نزهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر، لابن الجوزي ص ١٥٧ ، مختار الصحاح، للرازي ص٦٤٢، معجم لغة الفقهاء، محمد قلعجي ص ٨٩ .

(٢) انظر: البناية شرح الهداية، للعيني (٤/ ٣٣)، شرح مختصر خليل، للخرشي (٢/ ٢٣٨)، إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين، للبكري(٢/٢٤٢).

(٣) عن أبي هريرة ﷺ، قال: قال رسول الله ﷺ: ((من نسي وهو صائم، فأكل أو شرب، فليتم صومه، فإنما أطعمه الله وسقاه)). صحيح البخاري(١٩٣٣) (٣/ ٣١)، صحيح مسلم(١١٥٥) (٢/ ٨٠٩)

الرابع: أن الصوم يسقط به الواجب، في حين أن الإمساك لا يسقط به الصوم الواجب؛ ولذلك قد يلزم الإمساك سائر اليوم - عند وجود سببه - دون أن يمنع ذلك لزوم قضاء ذلك اليوم في الحالات الموجبة للقضاء.

وبهذا يتبين أن الإمساك ليس بصوم. جاء في المجموع شرح المهذب:[٤]"من أمسك تشبها فليس هو في صوم". وفي كشاف القناع عن متن الإقناع:[٥]"ولو حلف لا يصوم صوماً لم يحنث حتى يصوم يوماً؛ لأن يمينه تنصرف للصوم الشرعي وإمساك بعض يوم ليس بصوم شرعي".

ثالثا: بيان اقتصار البحث على الإمساك دون تعرض للقضاء والكفارة: يقتصر البحث على بيان أحكام الإمساك فحسب، دون الخوض في أحكام القضاء والكفارات، وذلك تلافيًا لتشعب البحث وخروجه عن موضوعه.

المبحث الأول

الفرق في الإمساك بين صوم رمضان وغيره من الصوم

اختلف الفقهاء في الإمساك عند وجود سببه، أهو من خصائص رمضان أم لا؟ على قولين :

القول الأول: إن الإمساك عند وجود سببه هو من خواص رمضان؛ فلا إمساك على من أفطر في غير رمضان كالنذر والقضاء والكفارة... وهذا قول جمهور الفقهاء؛ فهو مذهب الحنفية[٦]، وقول عند المالكية[٧]، ومذهب الشافعية[٨]، والحنابلة[٩].

ودليلهم: أن علة الإمساك ما يلي:

١- التشبه بالصائمين.
٢- مراعاة لحرمة الوقت.
٣- أن وجوب الصوم فيه بطريق الأصالة ولهذا لا يقبل غيره إلا بعذر.

وهذه العلل غير واردة في صوم غير رمضان[١٠].

القول الثاني: إن الإمساك ليس خاصا بالفطر في رمضان، بل إنه يكون أيضا بالفطر في أنواع أخرى من الصوم. وهذا القول هو المذهب عند المالكية[١١].

ولعل مستندهم في هذا: ما للصوم من حرمة بصفة عامة؛ ولهذا قالوا بإيجاب القضاء على المتطوع إذا أفسد صومه عامداً[١٢].

ويناقش ذلك من وجهين:

أحدهما: أنه وإن سلمنا حرمة الصوم عمومًا، إلا أن الإمساك حكم شرعي لايثبت إلا بدليل، ولم يذكروا دليلا شرعياً لما ذهبوا إليه.

الثاني: أن إيجاب قضاء صوم التطوع غير مسلم؛ بل هو محل خلاف بين العلماء، وكثير منهم لايرى لزوم القضاء. قال الإمام النووي:"وبه قال أكثر العلماء"[١٣].

الترجيح: الراجح هو ما ذهب إليه الجمهور من أن الإمساك عند وجود سببه من خواص رمضان، فلا إمساك على من أفطر في غير

---

(٤) للنووي (٦/ ٣٢٩).

(٥) للبهوتي (٦/ ٢٥٣).

(٦) انظر: تحفة الفقهاء، للسمرقندي (١ / ٣٦٥)، بدائع الصنائع، للكاساني (٢ / ١٠٢)

(٧) انظر: القوانين الفقهية، لابن جزي (ص: ٨٤)

(٨) المجموع شرح المهذب، للنووي (٦ / ٣٢٩) إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين، للبكري (٢/ ٢٦٩)

(٩) الفروع، لابن مفلح (٤/ ٤٣٣)، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، للمرداوي (٣/ ٢٨٤)

(١٠) انظر: تحفة الفقهاء (١ / ٣٦٥)، بدائع الصنائع – (٢ / ١٠٢) القوانين الفقهية (ص: ٨٤) المجموع – (٦ / ٣٢٩)إعانة الطالبين (٢/ ٢٦٩)

(١١) ولهم تفصيلات في ذلك، يمكن اختصارها فيما يلي :

قالوا: الصوم له أنواع أربعة، ولكل منها حكم في إمساك بقية اليوم الذي وقع الفطر فيه :

الأول: الصوم في الفرض المعين سواء كان رمضان أو نذرا معينا فهذا يجب الإمساك فيه سواء أفطر عمدا أو نسيانا أو غلبة بغير إكراه أو بإكراه. الثاني: الصوم الفرض المضمون في الذمة وهو كل صوم لا يجب تتابعه كالنذر غير المعين وصيام الجزاء والتمتع وكفارة اليمين وقضاء رمضان فالإمساك فيه جائز سواء كان الفطر عمدا أو نسيانا أو غلبة أو إكراها. الثالث: الصوم= = في الفرض غير المعين الواجب فيه التتابع ككفارة الظهار والقتل؛ فإن كان الفطر عمدا فلا إمساك لفساده، وإن كان غلبة أو سهوا وجب الإمساك إذا كان ذلك في غير اليوم الأول،-----واستحب الإمساك فقط إن كان في اليوم الأول. الرابع: الصوم في النفل وهو صوم التطوع فالإمساك واجب في النسيان غير واجب في العمد الحرام. الخلاصة الفقهية على مذهب السادة المالكية، للقروي (ص: ١٩٦-١٩٧). وانظر: الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، للنفراوي (١/ ٣٠٧)، حاشية العدوي على كفاية الطالب الرباني (١/ ٤٤٦)، الشرح الكبير للشيخ الدردير وحاشية الدسوقي (١/ ٥٢٥-٥٢٦)، منح الجليل شرح مختصر خليل، لمحمد عليش (٢/ ١٣٤)

(١٢) الاستذكار، لابن عبدالبر (٣/٣٥٨)

(١٣) المجموع (٦/٣٩٦). وتنظر المسألة أيضا في: تحفة الفقهاء (١ / ٣٤٢)، (الاستذكار(٣ /٣٥٨)، شرح الزركشي على مختصر الخرقي(٢/ ٦١٩).

رمضان؛ وذلك لاستناده إلى حجة قوية ، مع مناقشة مستند القول الآخر– والله أعلم- .

المبحث الثاني

إمساك من أصبح مفطرًا معتقدًا أنه من شعبان فبان أنه رمضان

من أصبح مفطراً يوم الثلاثين ظاناً أنه من شعبان فبان أنه رمضان، ففي حكم إمساكه قولان:

القول الأول: يجب عليه الإمساك. وهو قول عامة الفقهاء، فإليه ذهب الحنفية[١٤]، والمالكية[١٥]، وهو أصح القولين عند الشافعية[١٦]، ومذهب الحنابلة[١٧]. وقد ذكر ابن عبد البر: أن هذا قول جماعة العلماء[١٨]. كما ذكر ابن قدامة: أنه قول عامة الفقهاء[١٩].

واستدلوا بما يأتي :

١- أن الصوم واجب عليه إلا أنه كان لا يعرفه فإذا بان لزمه الإمساك[٢٠].

٢- أنه أبيح له الفطر بشرط أنه من شعبان وقد بان أنه من رمضان، فلزمه الإمساك[٢١].

القول الثاني: لا يجب الإمساك. وقد روي هذا القول عن عطاء[٢٢]، وهو القول الثاني عند الشافعية[٢٣]، وذكره أبو الخطاب رواية عن أحمد[٢٤]، قال ابن قدامة: "ولا أعلم أحدا ذكرها غيره، وأظن هذا غلط؛ فإن أحمد قد نص على إيجاب الكفارة على من وطئ ثم كفّر ثم عاد فوطئ في يومه؛ لأن حرمة اليوم لم تذهب، فإذا أوجب الكفارة على غير الصائم لحرمة اليوم فكيف يبيح الأكل"[٢٥]. وقال ابن عبد البر:"لا نعلم أحدا قاله غير عطاء"[٢٦].

وحجة هذا القول: أن الفطر كان لعذر فلم يلزم إمساك بقية النهار، كالحائض إذا طهرت، والمسافر إذا قدم[٢٧].

ونوقش: بأنه لا يصح قياس هذا على المسافر إذا قدم وهو مفطر وأشباهه؛ لأن المسافر كان له الفطر ظاهرا وباطنا، وهذا لم يكن له الفطر في الباطن مباحا، فأشبه من أكل يظن أن الفجر لم يطلع وقد كان طلع[٢٨].

الترجيح: الراجح هو القول الأول-القول بوجوب الإمساك-، وهو قول جماعة العلماء وعامة الفقهاء؛ لقوة حجته وضعف حجة القول الثاني .

إذا ثبت هذا فقد ذكر بعض الشافعية هنا مسألة الاعتداد بهذا الإمساك في الصوم والثواب، وصححوا أنه يثاب على إمساكه؛ لقيامه بواجب. لكنه ليس بصوم شرعي وإنما هو إمساك شرعي؛ لأنه لا يجزئه عن صوم رمضان ولا عن غيره بلا خلاف[٢٩].

المبحث الثالث

إمساك من أصبح معيّدًا فسافر إلى بلد لم يزل أهله صائمين

تتفرع هذه المسألة عن القول باعتبار اختلاف رؤية الهلال تبعا لاختلاف المطالع[٣٠]،

---

(١٤) بدائع الصنائع (٢ / ١٠٣) ، البحر الرائق، لابن نجيم (٢/٣١١).

(١٥) الاستذكار(٣/٣٥٣) ، الفواكه الدواني(١/٣٠٦).

(١٦) (العزيز شرح الوجيز، المعروف بالشرح الكبير، للرافعي (٣/ ١٨١)، المجموع شرح المهذب(٦ / ٢٧٣).

(١٧) المغني، لابن قدامة (٣/ ١٤٥)، المبدع في شرح المقنع، لابن مفلح (٣ /١١).

(١٨) (الاستذكار (٣ / ٣٥٣).

(١٩) المغني (٣/ ١٤٥).

(٢٠) العزيز شرح الوجيز(٣/ ١٨١).

(٢١) المهذب في فقه الإمام الشافعي، للشيرازي(١/ ٣٢٨).

(٢٢) التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، لابن عبدالبر (٢٢ / ٥٤)، المغني (٣/ ١٤٥).

(٢٣) المهذب في فقه الإمام الشافعي(١/ ٣٢٨) العزيز شرح الوجيز (٣/ ١٨١).

(٢٤) المغني لابن قدامة (٣/ ١٤٥) ، الشرح الكبير على متن المقنع، لأبي الفرج المقدسي (٣/ ١٤).

(٢٥) المغني (٣/ ١٤٥)

(٢٦) التمهيد(٢٢ / ٥٤)

(٢٧) المهذب في فقه الإمام الشافعي(١/ ٣٢٨)، المغني (٣/ ١٤٥)

(٢٨) المغني لابن قدامة (٣/ ١٤٥)

(٢٩) قال النووي رحمه الله: "وإذا أوجبنا الإمساك فأمسك فهل هو صوم شرعي أم لا فيه وجهان ...واتفقوا على أن الصحيح أنه ليس بصوم شرعي..– إلى أن قال– .. فحصل في المسألة ثلاثة أوجه: (الصحيح) أنه يثاب على إمساكه ولا يكون صوما (والثاني) يكون صوما (والثالث) لا يثاب عليه وهو الذي حكاه القاضي وهذان الوجهان فاسدان والله أعلم". المجموع شرح المهذب (٦/ ٢٧٢)، وانظر: مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، للشربيني (٢/ ١٧١)

(٣٠) انظر التفصيل في : البحر الرائق شرح كنز الدقائق، لابن نجيم (٢/ ٢٩٠)، حاشية ابن عابدين (رد المحتار على الدر المختار) (٢/ ٣٩٣)، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، لابن رشد(٢/٥٠)، القوانين الفقهية(ص:٧٩)، حلية العلماء في معرفة مذاهب الفقهاء، للقفال(٣/ ١٥٠)، المجموع شرح المهذب (٦/

وقد نص عليها على وجه الخصوص كل من الشافعية والحنابلة، ولهم في حكم إمساك من أصبح معيِّدًا فسافر إلى بلد ووجد أهلها صياما قولان :

القول الأول: يجب عليه الإمساك بقية النهار. وبه قال أبو محمد الجويني من الشافعية، وهو الأصح عندهم[٣١]، واختاره بعض الحنابلة[٣٢].

وقد علل أصحاب هذا القول بما يلي :

١- أن فيه موافقة للصائمين وتشبها بهم[٣٣].

ويمكن مناقشته: بأنه إيجاب بغير دليل. وأما التشبه والموافقة فإنه يمكن بغير الإمساك، وذلك بعدم إظهار الأكل والشرب .

٢- أنه بالانتقال إليهم صار منهم[٣٤].

ويناقش: بأنه ليس فيه أثر يدل على إيجابه عليه مثلهم، وقد عاين الهلالَ في ليلته في البقعة الأولى[٣٥].

القول الثاني : أنه لا يجب عليه الإمساك، وهو القول الثاني عند الشافعية[٣٦]، ومذهب الحنابلة[٣٧].

وصرح الغزالي– من الشافعية- هنا بأن الأولى الإمساك، مع استبعاده إيجابه[٣٨].

واستدل أصحاب هذا القول بما يلي :

١- عدم ورود أثر فيه[٣٩].

٢- أن فيه تجزئة لليوم الواحد وإيجاب إمساك بعضه دون بعض، وهو بعيد[٤٠].

ورد الرافعي استبعاد الغزالي للوجوب.. بيوم الشك إذا ثبت الهلال في أثنائه فإنه يجب إمساك باقيه دون أوله[٤١].

ورد السبكي على الرافعي بأن تبعيض الحكم في يوم الشك إنما هو في الظاهر، وأما في مسألتنا فهو تبعيض ظاهرا وباطنا بالنسبة إلى حكم البلدين، فيكون كما لو أسلم الكافر أو أفاق المجنون أو بلغ الصبي وهو مفطر، فإنه لا يلزمهم الإمساك على الأصح[٤٢].

وأما القول بأن الإمساك هو الأولى؛ فلعله يعلل بما ذكره أصحاب القول الأول من موافقة الصائمين والتشبه بهم، وقد سبق أن ذلك يمكن تحقيقه بعدم إظهار الأكل والشرب.

الترجيح : الذي يظهر لي أن الراجح هو القول بعدم وجوب الإمساك لقوة حجة هذا القول ، وعدم استناد القول بالوجوب إلى دليل، والأصل براءة الذمة. ويحسن عدم إظهاره الأكل والشرب أمام الصائمين الذين قدم عليهم؛ وذلك موافقة لهم وتشبها بهم. وهذا إذا كان في وسط مسلم، أما إذا كان في مجتمع غير مسلم فلا إشكال في إظهار ذلك- والله أعلم-.

المبحث الرابع

إمساك من صار في أثناء النهار أهلا للوجوب

من صار في أثناء النهار أهلا للوجوب، ويشمل: من أسلم في أثناء اليوم، والصبي إذا بلغ، والمجنون إذا أفاق. اختلف الفقهاء في حكم إمساك هؤلاء على أربعة أقوال:

القول الأول: لا يلزمهم الإمساك. وهو قول لبعض الحنفية[٤٣]، والمذهب عند المالكية[٤٤]، والأصح عند الشافعية[٤٥]، ورواية عند الحنابلة[٤٦].

---

٢٧٣)، المغني(٣/ ١٠٧)، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، للمرداوي (٣/ ٢٧٣).

(٣١) انظر: نهاية المطلب في دراية المذهب، للجويني إمام الحرمين (١٨/٤)، الوسيط في المذهب، للغزالي(٢ / ٥١٧) ، روضة الطالبين وعمدة المفتين، للنووي (٣٤٩/٢)

(٣٢) انظر: الفروع (٤١٥/٤– ٤١٦)، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف للمرداوي (٣/ ٢٧٣)

(٣٣) (الوسيط في المذهب (٥١٧/٢) ، تحفة المحتاج في شرح المنهاج، للهيتمي (٣/ ٣٨٤)

(٣٤)المنهاج القويم شرح المقدمة الحضرمية، للهيتمي (ص: ٢٤٤)، إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين، للبكري (٢٤٧/٢).

(٣٥) انظر: نهاية المطلب في دراية المذهب(١٨/٤–١٩)

(٣٦)انظر: الوسيط في المذهب(٥١٧/٢)،روضة الطالبين(٣٤٩/٢)، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج (٢/ ١٤٦).

(٣٧) الفروع (٤/ ٤١٥)، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف (٣/ ٢٧٣).

(٣٨) انظر: الوسيط في المذهب، للغزالي (٢ / ٥١٧)، الوجيز في فقه الإمام الشافعي، للغزالي ٢٣٦/١).

(٣٩) انظر: العزيز شرح الوجيز، للرافعي (٣/ ١٨١)، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، للرملي ٣ / ١٥٧).

(٤٠) انظر: الوجيز في فقه الإمام الشافعي(٢٣٦/١) ، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج (٢/ ١٤٦).

(٤١) العزيز شرح الوجيز (٣/ ١٨١)، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج (٢/ ١٤٦).

(٤٢) مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج (٢/ ١٤٦).

(٤٣) انظر: العناية شرح الهداية، للبابرتي (٢/ ٣٦٣).

(٤٤) مواهب الجليل في شرح مختصر خليل (٢/ ٤١٣).

(٤٥) العزيز شرح الوجيز(٣/ ٢٢٤)، روضة الطالبين وعمدة المفتين(٢/ ٣٧٢).

ونص القائلون بعدم اللزوم من الحنفية والشافعية على أنه مستحب[٤٧].وكذا المالكية فيمن أسلم، دون الصبي والمجنون[٤٨].

واستدل هؤلاء لعدم اللزوم بما يأتي:

١- ما وردعن ابن مسعود-رضي الله عنه- أنه قال:{من أكل أول النهار فليأكل آخره}[٤٩].

٢- أنه أبيح له فطر أول النهار ظاهرا وباطنا، فإذا أفطر كان له أن يستديمه إلى آخر النهار، كما لو دام العذر[٥٠].

٣- أنه مفطر، فكيف يجب عليه الكف عن المفطرات[٥١].

٤- أن وجوب الإمساك تبع للزوم الصوم، وهؤلاء لم يلتزموا الصومَ؛ فإنهم لم يدركوا وقتاً يسع الصومَ الشرعي، وشرط التكليف الإمكان[٥٢].

أما استحباب الإمساك في حقهم فقد احتجوا له: بمراعاة حرمة الوقت[٥٣].

واحتج المالكية لاستحباب الإمساك في حق من أسلم أثناء النهار بأمرين :

الأول: مراعاة لقول من يرى أنه مخاطب بالصيام في حال كفره[٥٤].

والثاني: لتظهر عليه صفات الإسلام بسرعة، وإنما لم يجب عليه الإمساك ترغيبا في الإسلام[٥٥].

القول الثاني: يجب عليهم الإمساك بقية اليوم . وهو مذهب الحنفية[٥٦]، ورواية عند المالكية[٥٧]، وقول عند الشافعية[٥٨]، والمذهب عند الحنابلة[٥٩].

واستدلوا بما يأتي:

١- أمره ﷺ بإمساك يوم عاشوراء[٦٠].

وجه الاستدلال: أنه أمرهم بالإمساك مع تقدم الفطر[٦١].

ونوقش: بأن صوم عاشوراء كان تطوعاً وأمروا بإمساكه استحباباً، ولو صح وجوبه لم يكن فيه دليل؛ لأنهم لو علموا وجوبه قبل الأكل لزمهم الصوم، فشابه يوم الشك الذي يلزمهم إمساك بقيته إذا علموا أنه من رمضان؛ لأن هذا العلم لو تقدم لزمهم الصوم، ولم يجز الفطر[٦٢].

---

(٤٦) المبدع في شرح المقنع (٣/ ١١)، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف للمرداوي (٣/ ٢٨٢).

(٤٧) انظر: العناية شرح الهداية، للبابرتي (٢/ ٣٦٣)، الجوهرة النيرة على مختصر القدوري، للزبيدي (١/ ١٤٤) المهذب في فقه الإمام الشافعي، للشيرازي (١/ ٣٢٥)، المجموع شرح المهذب (٦/٢٥٦).

(٤٨) المقدمات الممهدات، لابن رشد (١/ ٢٤٠)، مواهب الجليل في شرح مختصر خليل (٢/ ٣٩٥، ٤١٣).

(٤٩) السنن الكبرى، للبيهقي (٨٠٠٧) (٤/٣٦٥)، مصنف ابن أبي شيبة (٩٠٤٤) (٢/ ٢٨٦) ، التفسير من سنن سعيد بن منصور(٢٧٩) (٢/ ٧٠٢)، و إسناده صحيح. انظر: ما صح من آثار الصحابة في الفقه، لغلام قادر(٢/٦٤٠)، صحيح فقه السنة وأدلته وتوضيح مذاهب الأئمة، لكمال أبو مالك (٢/ ١٢٣).

(٥٠) المغني، لابن قدامة (٣/ ١٤٦).

(٥١) العناية شرح الهداية (٢/ ٣٦٣)، البناية شرح الهداية، للعيني (٤/ ٩١).

(٥٢) نهاية المطلب في دراية المذهب، للجويني (٤/ ٥٦).

(٥٣) المهذب في فقه الإمام الشافعي، للشيرازي (١/ ٣٢٥).

(٥٤) المقدمات الممهدات (١/ ٢٤٠).

(٥٥) شرح مختصر خليل للخرشي (٢/ ٢٤٢)، الشرح الكبير للشيخ الدردير وحاشية الدسوقي (١/ ٥١٦).

(٥٦) والقاعدة عندهم: أن كل من كان له عذر في صوم رمضان في أول النهار مانع من الوجوب أو مبيح للفطر ثم زال عذره وصار بحال لو كان عليه في أول النهار لوجب عليه الصوم ولا يباح له الفطر كالصبي إذا بلغ في بعض النهار وأسلم الكافر وأفاق المجنون ... مع قيام الأهلية فإنه يجب عليه إمساك بقية اليوم.. انظر: المبسوط، للسرخسي (٣/ ٥٨)، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع (٢/ ١٠٢).

(٥٧) انظر: المنتقى شرح الموطأ، للباجي (٢/ ٦٧)، مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، للحطاب (٢/ ٤١٣).

(٥٨) انظر:الحاوي الكبير، للماوردي (٣/ ٤٤٧)، المجموع شرح المهذب (٦/ ٢٥٦).

(٥٩) انظر: شرح الزركشي على مختصر الخرقي (٢/ ٦٢٣)، المبدع في شرح المقنع (٣/ ١١)، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف للمرداوي (٣/ ٢٨٢).

(٦٠) انظر: الحاوي الكبير (٣/ ٤٤٧)، الفروع (٤/ ٤٣٠). وحديث عاشوراء ورد بعدة روايات منها ما جاء في الصحيحين عن سلمة بن الأكوع –ﷺ– قال: أمر النبي ﷺ رجلا من أسلم أن:((أذن في الناس: أن من كان أكل فليصم بقية يومه، ومن لم يكن أكل فليصم، فإن اليوم يوم عاشوراء)). صحيح البخاري(٢٠٠٧)(٣/ ٤٤)، صحيح مسلم (١١٣٥)(٢/ ٧٩٨).

(٦١) الحاوي الكبير، للماوردي (٣/ ٤٤٧).

(٦٢) الحاوي الكبير (٣/ ٤٤٧).

٢- أنه معنى لو وجد قبل الفجر أوجب الصيام، فإذا طرأ بعد الفجر أوجب الإمساك، كقيام البينة بالرؤية في أثناء النهار[٦٣].

ونوقش بعدم التسليم؛ لأن كل من جاز له الأكل في أول النهار مع العلم بالصوم، فإذا أفطر لم يلزمه أن يمسك بقية يومه. أصله الحائض إذا طهرت..[٦٤].

٣- حرمة الوقت أي نهار رمضان،كما لو قامت البينة بالرؤية في أثناء النهار أيضا[٦٥].

ويناقش: بأن حرمة الوقت هي في حق من كان الصوم عليه واجبا، وهؤلاء ليسوا كذلك، ولايصح القياس المذكور؛ لأن وجوب الإمساك إذا قامت الرؤية إنما هو في حق من كان واجبا عليه الصوم قبل ثبوت الرؤية .

٤- أنه لو أكل ولا عذر به اتهمه الناس، والتحرز عن مواضع التهمة واجب[٦٦].

ويناقش بأنه لايلزم من هذا التحرز وجوب الإمساك؛ إذ يمكن عدم إظهار الأكل ونحوه من المفطرات. جاء في المهذب[٦٧]:"ولا يأكل عند من لا يعرف عذره؛ لأنه إذا تظاهر بالأكل عرض نفسه للتهمة".

القول الثالث: أنه يلزم الكافر إذا أسلم، دون الصبي والمجنون. وهو قول عند كل من المالكية[٦٨]، والشافعية[٦٩].

واحتجوا بأنهما– أي الصبى والمجنون- معذوران لأنه ليس إليهما إزالة ما بهما، وأما الكافر فإنه يلزمه الإمساك لتقصيره؛ إذ إنه مأمور بترك الكفر والإتيان بالصوم.

ويناقش هذا التفريق: بأن الكافر وإن أفطر بغير عذر إلا أنه لما أسلم جعل كالمعذور فيما فعل في حال الكفر، ولهذا لا يؤاخذ بقضاء ما تركه ...[٧٠].

القول الرابع: يلزم الكافر والصبي دون المجنون. وهو قول عند الشافعية[٧١].

واحتجوا على إيجاب الإمساك في حق الكافر والصبي بتقصيرهما؛ أما الكافر فلما ذكر في القول السابق، وأما الصبي فلأنه متمكن من الإتيان بالصوم مأمور به أمر تدريب كما في الصلاة، بخلاف المجنون[٧٢].

ويناقش: بما نوقش به الدليل السابق في حق من أسلم، وأما الصبي فلا يسلّم ما ذكروه من أمره به، ثم إن الصوم غير واجب عليه قبل ذلك، والإمساك إنما هو مراعاة للصوم.

الترجيح: الراجح- والله أعلم- هو القول الأول، وهو عدم وجوب الإمساك بقية اليوم على الكافر إذا أسلم في أثناء النهار، والصبي إذا بلغ كذلك، والمجنون إذا أفاق في أثنائه أيضاً؛ وذلك لقوة أدلة هذا القول. ويستحب في حقهم؛ مراعاة للخلاف، ولما استدل به لذلك– والله تعالى أعلم-.

مسألة: حكم إمساك من ارتد ثم رجع في أثناء النهار

صرح بهذه المسألة الشافعية، وألزموه الإمساك؛ لأنه متعد بردته فهو إذًا متعد بفطره[٧٣].وهو الذي يظهر لي-والله أعلم-.

المبحث الخامس

إمساك من أفطر لعذر ثم زال ذلك العذر أثناء النهار

من أفطر في رمضان لعذر يبيح الفطر، ثم زال ذلك العذر أثناء النهار،مثل حائض ونفساء طهرتا، ومسافر قدم مفطراً، ومريض برئ، أو أفطرت مرضع خوفاً على ولدها ثم مات الولد في أثناء اليوم، أو أفطر شخص لإنقاذ غريق ونحوه فأنقذه، ومن اضطر للفطر في رمضان من شدة جوع أو عطش فأفطر. فللفقهاء في حكم الإمساك في هذه الحال قولان مشهوران:

أحدهما: يلزمهم الإمساك بقية اليوم. وهو قول الحنفية[٧٤]، وإحدى الروايتين عن الإمام أحمد[٧٥]،قال في الإنصاف[٧٦]: "وهو المذهب، وعليه أكثر الأصحاب"، وهو قول الإمامين الثوري والأوزاعي[٧٧].

الأدلة:

---

(٦٣) المغني، لابن قدامه (٣/ ١٤٦).

(٦٤) الحاوي الكبير (٣/ ٤٤٧).

(٦٥) انظر: الكافي في فقه الإمام أحمد، لابن قدامه (١/ ٤٣٤) الفروع، لابن مفلح (٤/ ٤٣٠).

(٦٦) المبسوط، للسرخسي (٣/ ٥٨).

(٦٧) المهذب في فقه الإمام الشافعي، للشيرازي (١/ ٣٢٥).

(٦٨) الذخيرة، للقرافي (٢/ ٥٢٢).

(٦٩) العزيز شرح الوجيز، للرافعي (٣/ ٢٢٤).

(٧٠) المهذب في فقه الإمام الشافعي (١/ ٣٢٥).

(٧١) العزيز شرح الوجيز (٣/ ٢٢٤) روضة الطالبين وعمدة المفتين، للنووي (٢/ ٣٧٢).

(٧٢) العزيز شرح الوجيز (٣/ ٢٢٤)، روضة الطالبين وعمدة المفتين (٢/ ٣٧٢)، المجموع شرح المهذب (٦/ ٢٥٦).

(٧٣) انظر: المجموع شرح المهذب (٦/ ٣٢٩)، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج (٢/ ١٧١).

(٧٤) المبسوط للسرخسي (٣/ ٥٧)،بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع (٢/ ١٠٢)، البناية شرح الهداية (٤/ ٩١).

(٧٥) الهداية على مذهب الإمام أحمد، لأبي الخطاب (ص: ١٥٥)، المغني (٣/ ١٤٥).

(٧٦) الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، للمرداوي (٣/ ٢٨٣).

(٧٧) حلية العلماء في معرفة مذاهب الفقهاء (٣/ ١٤٦)،المجموع شرح المهذب (٦/ ٢٥٧)، المغني لابن قدامة (٣/ ١٤٦).

١- أمره ﷺ بإمساك يوم عاشوراء[٧٨].

وجه الاستدلال:

أنه أمرهم بالإمساك مع تقدم الفطر، وصوم عاشوراء كان فرضًا يومئذ[٧٩].

ونوقش: بأن صوم عاشوراء كان تطوعًا وأمروا بإمساكه استحبابًا، ولو صح وجوبه لم يكن فيه دليل لأنهم لو علموا وجوبه قبل الأكل لزمهم الصوم، فشابه يوم الشك الذي يلزمهم إمساك بقيته إذا علموا أنه من رمضان؛ لأن هذا العلم لو تقدم لزمهم الصوم، ولم يجز الفطر وليس كذلك المسافر، لأن الفطر له جائز[٨٠].

٢- "أن زمان رمضان وقت شريف فيجب تعظيم هذا الوقت بالقدر الممكن، فإذا عجز عن تعظيمه بتحقيق الصوم فيه يجب تعظيمه بالتشبه بالصائمين قضاء لحقه بالقدر الممكن إذا كان أهلا للتشبه ونفيا لتعريض نفسه للتهمة"[٨١].

ويمكن مناقشته: بأن الإمساك عبادة، فلا يفرض إلا بنص، وليس مجرد التشبه بالصائمين دليلًا يقوى على الإيجاب، وأما التهمة فيمكن التحرز عنها بأن يستتر بهذا الفعل، فيقي نفسه التهمة والتعريض للعقوبة[٨٢].

٣- أن كل معنى لو وجد في ابتداء الصوم لزمه إمساك ذلك اليوم، فإذا وجد في أثنائه لزمه إمساك بقيته؛ أصل ذلك: إذا أصبح يوم الثلاثين من شعبان على شك، ثم علم أنه من رمضان[٨٣].

ونوقش: بالفرق؛ فإن صوم يوم الشك كان واجبا على من أفطر فيه إلا أنه جهله وبه فارق المسافر - ونحوه ممن ذكروا- فإنه يباح لهم الإفطار مع علمهم؛ للعذر[٨٤].

القول الثاني: لا يلزمهم الإمساك. وهو قول المالكية[٨٥]، والشافعية[٨٦]، والرواية الثانية عن الإمام أحمد[٨٧].

وصرح الشافعية باستحباب الإمساك في حق الحائض والنفساء إذا طهرتا، والمسافر إذا قدم، والمريض إذا برئ[٨٨].

الأدلة:

١- ما وردعن ابن مسعود-رضي الله عنه- أنه قال: {من أكل أول النهار فليأكل آخره}[٨٩].

٢- أن زوال العذر بعد الترخص لا يؤثر، كما لو قصر المسافر ثم أقام والوقت باق[٩٠].

٣- أنّ الإمساك نوع مؤاخذة[٩١]، وهؤلاء معذورون.

٤- أنه أبيح له الفطر أول النهار ظاهرًا وباطنًا، فإذا أفطر كان له أن يستديمه إلى آخر النهار، كما لو دام العذر[٩٢].

---

(٧٨) انظر: الحاوي الكبير (٣/ ٤٤٧)، الفروع (٤/ ٤٣٠) وحديث عاشوراء–سبق ذكره– وقد ورد بعدة روايات منها ما جاء في الصحيحين عن سلمة بن الأكوع –ﷺ– قال: أمر النبي ﷺ رجلا من أسلم أن:((أذن في الناس: أن من كان أكل فليصم بقية يومه، ومن لم يكن أكل فليصم، فإن اليوم يوم عاشوراء)). صحيح البخاري(٢٠٠٧)(٣/ ٤٤)، صحيح مسلم (١١٣٥)(٢/ ٧٩٨).

(٧٩) بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع (٢/ ١٠٣)، الحاوي الكبير (٣/ ٤٤٧).

(٨٠) انظر: الحاوي الكبير (٣/ ٤٤٧).

(٨١) بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع (٢/ ١٠٣).

(٨٢) انظر:الحاوي الكبير (٣/ ٤٤٧) العزيز شرح الوجيز (٣/ ٢٢٢).

(٨٣) انظر: الحاوي الكبير (٣/ ٤٤٧)، المغني (٣/ ١٤٦).

(٨٤) انظر: فتح الوهاب بشرح منهج الطلاب (١/ ١٤٣).

(٨٥) الذخيرة، للقرافي (٢/ ٥٢٢)، القوانين الفقهية (ص: ٨٢)، الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني (١/ ٣٠٦).

(٨٦) قال النووي في المجموع شرح المهذب (٦/ ٢٥٧):"وحكى صاحب العدة في وجوب الإمساك عليها – أي الحائض – خلافا كالمجنون والصبي وهذا شاذ مردود "انتهى. وحكي في الحاوي أن طريقة البصريين في المريض يرأ أنه يلزمه الإمساك بخلاف المسافر.انظر:الحاوي الكبير (٣/ ٤٤٧)حلية العلماء في معرفة مذاهب الفقهاء (٣/ ١٤٦)لكن قال الشاشي القفال: " وَالأصح ما ذكرناه أولا"– يعني المساواة بين المريض والمسافر في استحباب الإمساك دون وجوبه–. حلية العلماء في معرفة مذاهب الفقهاء (٣/ ١٤٦) وقال النووي:"والمذهب ما قدَّمنا." روضة الطالبين وعمدة المفتين (٢/ ٣٧٢).

(٨٧) المغني، لابن قدامة (٣/ ١٤٦).

(٨٨) انظر: المجموع شرح المهذب (٦/ ٢٥٦)، أسنى المطالب في شرح روض الطالب (١/ ٤٢٤).

(٨٩) السنن الكبرى، للبيهقي (٨٠٠٧) (٣٦٥/٤)، مصنف ابن أبي شيبة (٩٠٤٤) (٢/ ٢٨٦) ، التفسير من سنن سعيد بن منصور(٢٧٩) (٢/ ٧٠٢)، وإسناده صحيح. انظر: ما صح من آثار الصحابة في الفقه، لغلام قادر، صحيح فقه السنة وأدلته وتوضيح مذاهب الأئمة، لكمال أبو مالك (٢/ ١٢٣).

(٩٠) العزيز شرح الوجيز (٣/ ٢٢٢).

(٩١) الوسيط في المذهب (٢/ ٥٤٣).

(٩٢) البيان في مذهب الإمام الشافعي، للعمراني (٣/ ٤٧٢)، المغني (٣/ ١٤٦).

٥- أن وجوب الإمساك في يوم واحد لا يتجزأ، كوجوب الصوم[٩٣].

٦- أن الإمساك تشبها يجب خلفا عن الصوم، والصوم لم يجب فلم يجب الإمساك خلفا؛ ولهذا لو قال: لله علي أن أصوم اليوم الذي يقدم فيه فلان فقدم بعد ما أكل الناذر فيه أنه لا يجب الإمساك، فكذلك هنا[٩٤].

ونوقش الاحتجاج بقوله إن التشبه وجب خلفا عن الصوم ..: بأنه ليس على إطلاقه؛ بل يجب قضاء لحرمة الوقت بقدر الإمكان لا خلفا على سبيل الإطلاق، بخلاف مسألة النذر؛ لأن الوقت لا يستحق التعظيم حتى يجب قضاء حقه بإمساك بقية اليوم، وههنا بخلافه[٩٥].

وأما استحباب الشافعية الإمساك بقية اليوم في حق الحائض والنفساء والمسافر والمريض إذا زالت أعذارهم أثناء النهار في رمضان، فقد احتجوا له بما يأتي:

١- مراعاة لحُرمة الوقت[٩٦].

ونوقش من وجهين:

أ- أن الإمساك بمنزلة الخلَف عن الصوم في حق قضاء حرمة الوقت، فإن لم يكن الأصل واجبا لا يجب الخلَف[٩٧].

ب- في حق الحائض: بأن هذه المرأة يباح لها الفطر أول النهار إباحة مطلقة، فاليوم في حقها ليس يومًا محترمًا، ولا تستفيد من الإمساك إلا التعب[٩٨].

ويمكن أن يجاب بهذا الجواب في حق النفساء؛ لأنها في معناها، كما أن العلة المذكورة-وهي الإباحة المطلقة-يدخل فيها المسافر والمريض.

٢- الخروج من الخلاف[٩٩].

ويناقش: بأن الخلاف هنا غير مستند إلى دليل ناهض لمقاومة البراءة الأصلية.

الترجيح: الذي يظهر لي رجحانه هو القول الأول، وهو عدم وجوب الإمساك في حق من أفطر في رمضان لعذر يبيح الفطر ثم زال ذلك العذر أثناء النهار؛ وذلك لقوة أدلة هذا القول، ومناقشة أدلة القول الثاني، كما أن القول بالاستحباب مفتقر إلى نص شرعي؛ لأنه حكم تعبدي. ومجرد إرادة الخروج من الخلاف في هذه المسألة لا يعد دليلا شرعيا يثبت به حكم الاستحباب في حق هؤلاء المرخص لهم في الفطر؛ وذلك لعدم قوة برهان المخالفين. لكن لا يأكل عند من لا يعرف عذره لأنه إذا تظاهر بالأكل والشرب عرض نفسه للتهمة[١٠٠]... والعلم عند الله تعالى..

المبحث السادس

إمساك من أفطر والصوم لازم له

وفيه مطلبان:

المطلب الأول

من أفطر نهار رمضان متعمدا بغير عذر

من لزمه الصوم فأفطر متعمدا كأن أكل أو شرب أو جامع في نهار رمضان متعمدا دون عذر، فقد اتفق الفقهاء على وجوب الإمساك عليه بقية اليوم؛ وذلك لما يأتي :

١- أنه أفطر بغير عذر.

٢- التشبه بالصائمين .

٣- مراعاة لحرمة الوقت .

٤- أن التعدي بالأكل ونحوه في نهار رمضان حرام، فإن فسد الصوم لم يرتفع التحريم[١٠١].

مسألة : من لزمه الإمساك في نهار رمضان بسبب الجماع فوطئ حال إمساكه:

من جامع في نهار رمضان لزمه الإمساك كما سبق، فإذا كفر في يومه ثم وطئ مرة أخرى حال إمساكه فهل تلزمه كفارة أخرى بهذا الوطء؟ قولان: القول الأول: لا تلزمه كفارة، وهو مذهب الحنفية[١٠٢]،

والمالكية[١٠٣]، والشافعية، وقالوا عليه الإثم فحسب[١٠٤].

---

(٩٣) المبسوط للسرخسي (٣/ ٥٨).

(٩٤) بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع (٢/ ١٠٣).

(٩٥) انظر: تحفة الفقهاء (١/ ٣٦٥)، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع (٢/ ١٠٣).

(٩٦) مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج (٢/ ١٧١).

(٩٧) تحفة الفقهاء (١/ ٣٦٥).

(٩٨) انظر: الشرح الممتع على زاد المستقنع، لابن عثيمين (٤/ ٣٨١).

(٩٩) انظر: حاشية الجمل على شرح المنهج المسمى فتوحات الوهاب بتوضيح شرح منهج الطلاب (٢/ ٣٣٥).

(١٠٠) المهذب في فقه الإمام الشافعي للشيرازي (١/ ٣٢٥).

(١٠١) انظر: تحفة الفقهاء (١/٣٦٤)، (بدائع الصنائع (٢/١٠٣،١٠٢)، الشرح الكبير للدردير وحاشية الدسوقي (١/ ٥٢٦)، الخلاصة الفقهية على مذهب السادة المالكية (ص: ٢٠٥)، المهذب مع شرحه المجموع (٦ / ٣٢٩/٣٣٠)، المغني لابن قدامة (٣/ ١٤٥)، كشاف القناع – (٢ / ٣٠٩).

(١٠٢) الجوهرة النيرة على مختصر القدوري، للزبيدي (١/ ١٤١)، مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر، لزاده أفندي (١/٢٤٠).

(١٠٣) بداية المجتهد ونهاية المقتصد (٢/ ٦٨) القوانين الفقهية (ص: ٨٤).

(١٠٤) انظر: فتح الوهاب بشرح منهج الطلاب، للأنصاري (١/ ١٤٤)، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج (٢/ ١٧١)، فتح المعين بشرح قرة العين بمهمات الدين، للمليباري (ص: ٢٧٠)، إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين، للبكري (٢/ ٢٦٩).

واحتجوا: بأن الإمساك ليس صومًا شرعيًّا ولاحقيقيا[١٠٥].

ونوقش: بأن الكفارة تجب على المستديم للوطء، ولا صوم هناك، فكذا هنا[١٠٦].

ويمكن الإجابة عن هذه المناقشة بالفرق؛ فإن نفي الصوم في استدامة الوطء ليس كنفي الصوم في الإمساك؛ لأنه في الاستدامة متمادٍ ومستمر في إفساد صومه بالوطء، فهو مفسد لصوم شرعي، وليس الحال في الإمساك كذلك ؛ لأنه ليس صومًا شرعيا.

القول الثاني: تلزمه الكفارة بالوطء، وهو مذهب الحنابلة[١٠٧].

واحتجوا بما يلي:

١- أنه وطء يحرم بحرمة رمضان، فوجبت به الكفارة، كوطء الصيام[١٠٨].

ويناقش: بعدم تسليم القياس؛ لأنه معارض بوطء من هو مفطر ولم يلزمه الإمساك، كمن قدم من سفر وهو مفطر وقد طهرت زوجه من الحيض يوم قدومه، فإنه لا يلزمه الإمساك على ما ترجح سابقا، ويباح له إتيان زوجته في نهار رمضان .

٢- ولهتكه حرمة الزمن بالوطء[١٠٩].

ويناقش: بما سبق في الدليل الأول.

٣- القياس على من أكل ثم جامع[١١٠].

ويناقش: بالفرق؛ فإن هذا على قولهم تلزمه كفارة واحدة، وهم يلزمون الممسك بأكثر من كفارة.

الترجيح: الذي يظهر لي– والله أعلم–رجحان القول الأول، فلا تلزمه كفارة؛ لقوة حجته ومناقشة ما احتج به الآخرون، لكن من فعل ذلك يكون آثما؛ لانتهاكه حرمة الوقت..وتجب عليه التوبة إلى الله تعالى.

المطلب الثاني

من أكل وهو يظن أن الفجر لم يطلع فإذا هو قد طلع،

أو أفطر وهو يظن أن الشمس قد غربت فإذا هي لم تغرب

جمهور العلماء في المذاهب الأربعة على أن من أكل وهو يظن أن الفجر لم يطلع فإذا هو قد طلع، أو أفطر وهو يظن أن الشمس قد غربت فإذا هي لم تغرب، فإنه يفطر بذلك[١١١]،قال الإمام النووي: "هذا هو الصحيح الذي نص عليه الشافعي وقطع به المصنف-الشيرازي صاحب المهذب- والجمهور، وفيه وجه شاذ أنه لا يفطر فيهما.."[١١٢]، وحكى بعد ذلك خلاف العلماء في المسألة [١١٣]، وقال ابن قدامة[١١٤]:"هذا قول أكثر أهل العلم من الفقهاء وغيرهم".

ومن أدلة ذلك :

١- ما ثبت عن هشام بن عروة، عن فاطمة امرأته، عن أسماء بنت أبي بكر–رضي الله عنها-قالت: {أفطرنا على عهد رسول الله-ﷺ-في يوم غيم ثم طلعت الشمس}. قيل لهشام: أمروا بالقضاء؟ قال: لا بد من القضاء[١١٥].

٢- أن الله تعالى أمر بإتمام الصوم، وهذا لم يُتمه[١١٦].

٣- ولأنه لو اجتهد فصلى المغرب فبان له أن الشمس لم تغرب لزمته الإعادة، كذلك في مسألتنا[١١٧].

٤- أنه أكل مختارا، ذاكرا للصوم، فأفطر، كما لو أكل يوم الشك.

٥- أنه جهل بوقت الصيام، فلم يعذر به، كالجهل بأول رمضان.

٦- أنه يمكن التحرز منه، فأشبه أكل العامد [١١٨].

---

(١٠٥) مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج (٢/ ١٧١)، إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين (٢/ ٢٦٩).

(١٠٦) المبدع في شرح المقنع (٣/ ٣٣).

(١٠٧) انظر: الكافي في فقه الإمام أحمد (١/ ٤٤٧)، المبدع في شرح المقنع (٣/ ٣٣)، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف (٣/ ٣٢٠).

(١٠٨) الكافي في فقه الإمام أحمد (١/ ٤٤٧).

(١٠٩) المبدع في شرح المقنع (٣/ ٣٣).

(١١٠) المغني (٣/ ١٤٥).

(١١١) هذا مذهب جمهور العلماء في المذاهب الأربعة وهو أنه يفطر بذلك، ويلزمه قضاء ذلك اليوم، وهناك من قال بعدم فطره.. انظر: الهداية في شرح بداية المبتدي، للمرغيناني (١٢٦/١)، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع (٢/ ١٠٢)، الإشراف على نكت مسائل الخلاف، للبغدادي المالكي (١/ ٤٣٠)، حاشية الدسوقي (١/ ٥٢٦)، المجموع شرح المهذب(٣٠٧/٦)، إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين (٢/ ٢٦٨)، المغني لابن قدامة (٣/ ١٤٧)، شرح الزركشي على مختصر الخرقي (٢/ ٥٩٩–٦٠٠).

(١١٢) المجموع شرح المهذب (٦/ ٣٠٦– ٣٠٧).

(١١٣) المجموع شرح المهذب(٣٠٩/٦– ٣١١).

(١١٤) المغني (٣/ ١٤٧).

(١١٥) صحيح البخاري (١٩٥٩)(٣/ ٣٧).

(١١٦) انظر: المجموع شرح المهذب (٦/ ٣١٠)، المبدع في شرح المقنع (٣/ ٢٨).

(١١٧) الإشراف على نكت مسائل الخلاف (١/ ٤٣٠).

(١١٨) انظر: المغني، لابن قدامة (٣/ ١٤٧)، شرح الزركشي على مختصر الخرقي (٢/ ٥٩٩–٦٠٠).

وإذا تقرر الفطر بذلك فإنه يلزم الإمساك حتى تغرب الشمس. وذلك مراعاة لحرمة الوقت، وتشبها بالصائمين[١١٩]. قال ابن قدامة: "لا نعلم بينهم فيه اختلافا"[١٢٠].

ويدخل في هذا الحكم الناسي للنية، كما صرح به الشافعية، والحنابلة[١٢١].

وذلك لأمرين: أحدهما: أن نسيانه يشعر بترك الاهتمام بأمر العبادة، فهو ضرب تقصير.

الثاني: أن الأكل في نهار رمضان حرام على غير المعذور، فإن فاته الصوم بتقصير أو غير تقصير لم يرتفع التحريم[١٢٢].

الخاتمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا مُحَمَّد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد ففي خاتمة البحث وملاحظة ما ترجح في مسائله الخلافية أورد أهم النتائج التي توصلت إليها:

١- الإمساك ليس بصوم شرعي، ولايسقط به الصوم الواجب. وإنما هو أمر عارض متعلق بالصوم يختلف حكمه بناء على الحال المقتضي له.

٢- الإمساك من خواص رمضان، فلا إمساك على من أفطر في غير رمضان كالنذر والقضاء والكفارة.

٣- من أصبح مفطرًا يوم الثلاثين ظانًّا أنه من شعبان فبان أنه رمضان لزمه الإمساك بقية يومه.

٤- من أصبح معيّدًا فسافر إلى بلد ووجد أهلها صياما لم يلزمه الإمساك؛ لعدم الدليل على ذلك. ويحسن عدم إظهاره الأكل والشرب موافقة لهم وتشبها بهم.

٥- عدم وجوب الإمساك بقية اليوم على الكافر إذا أسلم في أثناء النهار، والصبي إذا بلغ كذلك، والمجنون إذا أفاق في أثنائه أيضا. ويستحب في حقهم؛ مراعاة للخلاف، ولما استدل به لذلك.

٦- من أفطر في رمضان لعذر يبيح الفطر، ثم زال ذلك العذر أثناء النهار،مثل حائض ونفساء طهرتا، ومسافر قدم مفطراً، ومريض برئ...لا يلزمه الإمساك، لكن لا يأكل عند من لا يعرف عذره؛ لأنه إذا تظاهر بالأكل والشرب عرض نفسه للتهمة.

٧- يجب الإمساك بقية اليوم على من أفطر في نهار رمضان متعمداً بلا عذر، وذلك باتفاق الفقهاء.

٨- يلزم الإمساك من أكل وهو يظن أن الفجر لم يطلع فإذا هو قد طلع، أو أفطر وهو يظن أن الشمس قد غربت فإذا هي لم تغرب.

قائمة المصادر على الترتيب الهجائي:

١- ابن أبي شيبة، عبد الله بن مُحَمَّد، " مصنف ابن أبي شيبة المسمى: الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار"، المحقق: كمال يوسف الحوت، الطبعة: الأولى،١٤٠٩هـ، الناشر: مكتبة الرشد-الرياض.

٢- ابن الجوزي، جمال الدين عبد الرحمن، (١٤٠٤هـ)، "نزهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر" تحقيق: مُحَمَّد عبد الكريم كاظم الراضي ، الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة - بيروت .

٣- ابن جزي، مُحَمَّد بن أحمد، "القوانين الفقهية، المسمى: القوانين الفقهية في تلخيص مذهب المالكية والتنبيه على مذهب الشافعية والحنفية والحنبلية".

٤- ابن رشد، مُحَمَّد بن أحمد، (١٤٢٥هـ)، "بداية المجتهد ونهاية المقتصد"، الناشر: دار الحديث – القاهرة.

٥- ابن رشد، مُحَمَّد بن أحمد، المقدمات الممهدات"، الطبعة: الأولى، ١٤٠٨ هـ، الناشر: دار الغرب الإسلامي.

٦- ابن عابدين، مُحَمَّد أمين بن عمر الدمشقي "حاشية ابن عابدين، المسمى: رد المحتار على الدر المختار"، الطبعة: الثانية، ١٤١٢هـ، الناشر: دار الفكر-بيروت.

٧- ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله، (١٣٨٧هـ)، "التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد"، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي ، مُحَمَّد عبد الكبير البكري، الناشر: وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية – المغرب.

٨- ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله، (١٤٢١هـ)، "الاستذكار، المسمى: الاستذكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار وعلماء الأقطار فيما تضمنه الموطأ من معاني الرأي والآثار وشرح ذلك كله بالإيجاز والاختصار"، تحقيق: سالم مُحَمَّد عطا، مُحَمَّد علي معوض، الطبعة: الأولى، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت.

---

(١١٩) انظر: الهداية في شرح بداية المبتدي (١/ ١٢٦)، الجوهرة النيرة على مختصر القدوري (١/ ١٤٥)، الذخيرة (٢/ ٥٢٢)، الشرح الكبير للدردير وحاشية الدسوقي (١/ ٥٢٦)، فتح الوهاب بشرح منهج الطلاب (١/ ١٤٣)، إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين (٢/ ٢٦٩)،الشرح الكبير على متن المقنع (٣/ ١٤)، كشاف القناع عن متن الإقناع (٣٠٩/٢).

(١٢٠) المغني (٣/ ١٤٥).

(١٢١) العزيز شرح الوجيز (٣/ ٢٢٢)، فتح الوهاب بشرح منهج الطلاب (١/ ١٤٣)، المغني (٣/ ١٤٥)، كشاف القناع عن متن الإقناع (٢/ ٣٠٩).

(١٢٢) انظر: العزيز شرح الوجيز (٣/ ٢٢٢).

٩- ابن مفلح، مُحَمَّد بن مفلح، "الفروع"، المحقق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، الطبعة: الأولى ١٤٢٤هـ الناشر: مؤسسة الرسالة.
١٠- ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم، "البحر الرائق شرح كنز الدقائق"، الطبعة الثانية، الناشر: دار الكتاب الإسلامي.
١١- أبو الخطاب، محفوظ بن أحمد، "الهداية على مذهب الإمام أبي عبد الله أحمد بن مُحَمَّد بن حنبل الشيباني" المحقق: عبد اللطيف هميم - ماهر ياسين الفحل، الطبعة: الأولى، ١٤٢٥ هـ، الناشر: مؤسسة غراس للنشر والتوزيع.
١٢- أبو مالك، كمال بن السيد سالم، (٢٠٠٣م) "صحيح فقه السنة وأدلته وتوضيح مذاهب الأئمة" الناشر: المكتبة التوفيقية، القاهرة.
١٣- الأنصاري، زكريا بن مُحَمَّد، "أسنى المطالب في شرح روض الطالب"، الناشر: دار الكتاب الإسلامي.
١٤- الأنصاري، زكريا بن مُحَمَّد، "فتح الوهاب بشرح منهج الطلاب"، الطبعة: ١٤١٤هـ، الناشر: دار الفكر للطباعة والنشر.
١٥- البابرتي، مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن محمود، "العناية شرح الهداية"، الناشر: دار الفكر.
١٦- الباجي، سليمان بن خلف، "المنتقى شرح الموطأ"، الطبعة: الأولى، ١٣٣٢ هـ الناشر: مطبعة السعادة - بجوار محافظة مصر.
١٧- الباكستاني، زكريا غلام، "ما صح من آثار الصحابة في الفقه"، الطبعة الأولى ١٤٢١هـ، دار الخراز- جدة.
١٨- البخاري، مُحَمَّد بن إسماعيل، "صحيح البخاري، المسمى: الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه"، تحقيق: مُحَمَّد زهير، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢هـ، الناشر: دار طوق النجاة.
١٩- البغدادي، عبد الوهاب بن علي، "الإشراف على نكت مسائل الخلاف"، المحقق: الحبيب بن طاهر، الطبعة: الأولى ١٤٢٠هـ، الناشر: دار ابن حزم.
٢٠- البكري، أبو بكر بن مُحَمَّد "إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين"، الطبعة: الأولى، ١٤١٨ هـ، الناشر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
٢١- البهوتى، منصور بن يونس، "كشاف القناع عن متن الإقناع"، الناشر: دار الكتب العلمية.
٢٢- البيهقي، أحمد بن الحسين "السنن الكبرى"، المحقق: مُحَمَّد عبد القادر عطا، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت.
٢٣- الجمل، سليمان بن عمر، "فتوحات الوهاب بتوضيح شرح منهج الطلاب المعروف بحاشية الجمل"، الناشر: دار الفكر.
٢٤- الجويني إمام الحرمين ، أبو المعالي عبد الملك، "نهاية المطلب في دراية المذهب"، حققه: عبد العظيم محمود الدّيب، الطبعة: الأولى، ١٤٢٨هـ، الناشر: دار المنهاج للنشر والتوزيع-جدة.
٢٥- الحطاب، مُحَمَّد بن مُحَمَّد، "مواهب الجليل في شرح مختصر خليل" الطبعة: الثالثة، ١٤١٢هـ، الناشر: دار الفكر.
٢٦- الخراساني، سعيد بن منصور، "التفسير من سنن سعيد بن منصور"، تحقيق: د. سعد بن عبد الله آل حميد الطبعة: الأولى ١٤١٧ هـ، الناشر: دار الصميعي للنشر والتوزيع.
٢٧- الرازي، مُحَمَّد بن أبي بكر، (١٤١٥هـ)، "مختار الصحاح"، - تحقيق : محمود خاطر - مكتبة لبنان ناشرون – بيروت.
٢٨- الرافعي، عبد الكريم بن مُحَمَّد، (١٤١٧هـ)، "العزيز شرح الوجيز المعروف بالشرح الكبير"، المحقق: علي مُحَمَّد عوض- عادل أحمد عبد الموجود، الطبعة: الأولى، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت.
٢٩- الرملي، مُحَمَّد بن أبي العباس، "نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج"، الطبعة: ١٤٠٤هـ، الناشر: دار الفكر، بيروت.
٣٠- زاده أفندي، عبد الرحمن بن مُحَمَّد، "مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر"، الناشر: دار إحياء التراث العربي.
٣١- الزَّبِيدِيّ، علي بن مُحَمَّد، "الجوهرة النيرة على مختصر القدوري"، الطبعة: الأولى، ١٣٢٢هـ، الناشر: المطبعة الخيرية.
٣٢- الزركشي، مُحَمَّد بن عبد الله، (١٤١٣هـ)، "شرح الزركشي على مختصر الخرقي"، الطبعة: الأولى، الناشر: دار العبيكان- الرياض.
٣٣- السرخسي، مُحَمَّد بن أحمد، (١٤١٤هـ)، "المبسوط"، الناشر: دار المعرفة - بيروت
٣٤- السمرقندي، مُحَمَّد بن أحمد، "تحفة الفقهاء" الطبعة: الثانية، ١٤١٤ هـ، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت.
٣٥- الشربيني، مُحَمَّد بن أحمد الخطيب، "مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج" الطبعة: الأولى، ١٤١٥هـ، الناشر: دار الكتب العلمية.
٣٦- الشيرازي، إبراهيم بن علي، "المهذب في فقه الإمام الشافعي"، الناشر: دار الكتب العلمية.
٣٧- العثيمين، مُحَمَّد بن صالح، "الشرح الممتع على زاد المستقنع"، دارالنشر: دار ابن الجوزي، الطبعة: الأولى١٤٢٢ هـ
٣٨- العدوي، علي بن أحمد، "حاشية العدوي على شرح كفاية الطالب الرباني"، (١٤١٤هـ)، المحقق: يوسف الشيخ مُحَمَّد البقاعي، الناشر: دار الفكر – بيروت.

٣٩- العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله، "الفروق اللغوية"، حققه: مُحَمَّد إبراهيم سليم، الناشر: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.
٤٠- عليش، مُحَمَّد بن أحمد، (١٤٠٩هـ)، "منح الجليل شرح مختصر خليل"، الناشر: دار الفكر – بيروت.
٤١- العمراني، يحيى بن أبي الخير، "البيان في مذهب الإمام الشافعي"، المحقق: قاسم مُحَمَّد النوري، الطبعة: الأولى، ١٤٢١ هـ الناشر: دار المنهاج – جدة.
٤٢- العيني، محمود بن أحمد، "البناية شرح الهداية"، الطبعة:الأولى١٤٢٠ هـ، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت.
٤٣- الغزالي، أبو حامد مُحَمَّد بن مُحَمَّد، "الوسيط في المذهب"، تحقيق: أحمد محمود إبراهيم، مُحَمَّد مُحَمَّد تامر، الطبعة: الأولى ١٤١٧هـ، الناشر: دار السلام – القاهرة.
٤٤- الغزالي، أبوحامد مُحَمَّد بن مُحَمَّد ، "الوجيز في فقه الإمام الشافعي"، تحقيق: علي معوض، وعادل عبد الموجود، الطبعة الأولى ١٤١٨هـ- دار الأرقم للطباعة والنشر والتوزيع- بيروت.
٤٥- القرافي، أحمد بن إدريس، "الذخيرة"، المحقق:مُحَمَّد حجي وآخرون، الطبعة: الأولى، ١٩٩٤م، الناشر: دار الغرب الإسلامي- بيروت.
٤٦- القروي، مُحَمَّد العربي، "الخلاصة الفقهية على مذهب السادة المالكية" دار الكتب العلمية – بيروت.
٤٧- القفال، مُحَمَّد بن أحمد، "حلية العلماء في معرفة مذاهب الفقهاء"، المحقق: د. ياسين أحمد إبراهيم درادكة، الطبعة: الأولى، ١٩٨٠م، الناشر: مؤسسة الرسالة / دار الأرقم - بيروت / عمان.
٤٨- قلعجي، مُحَمَّد رواس، قنيبي، حامد صادق، "معجم لغة الفقهاء"، الطبعة: الثانية، ١٤٠٨ هـ، الناشر: دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع-بيروت.
٤٩- الكاساني، أبو بكر بن مسعود، "بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع"، الطبعة: الثانية، ١٤٠٦هـ، الناشر: دار الكتب العلمية.
٥٠- الماوردي، علي بن مُحَمَّد، "الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي وهو شرح مختصر المزني" المحقق: الشيخ علي مُحَمَّد معوض - الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الطبعة: الأولى، ١٤١٩ هـ الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت.
٥١- المرداوي، علي بن سليمان، "الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف"، الطبعة الثانية، الناشر: دار إحياء التراث العربي.
٥٢- المرغيناني، علي بن أبي بكر، "الهداية في شرح بداية المبتدي"، المحقق: طلال يوسف، الناشر: دار احياء التراث العربي– بيروت.
٥٣- المقدسي، عبد الرحمن بن مُحَمَّد، "الشرح الكبير على متن المقنع"، أشرف على طباعته: مُحَمَّد رشيد رضا صاحب المنار، الناشر: دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع.
٥٤- المليباري، أحمد بن عبد العزيز، "فتح المعين بشرح قرة العين بمهمات الدين"، الطبعة: الأولى، الناشر: دار بن حزم.
٥٥- النفراوي، أحمد بن غانم،(١٤١٥هـ)، "الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني"، الناشر: دار الفكر.
٥٦- النووي، يحيى بن شرف، "المجموع شرح المهذب"، الناشر: دار الفكر.
٥٧- النيسابوري، مسلم بن الحجاج، "صحيح مسلم، المسمى: المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ"، تحقيق: مُحَمَّد فؤاد عبد الباقي، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت.
٥٨- الهيتمي، أحمد بن مُحَمَّد، "المنهاج القويم شرح المقدمة الحضرمية"، الطبعة: الأولى ١٤٢٠هـ، الناشر: دار الكتب العلمية.
٥٩- الهيتمي، أحمد بن مُحَمَّد، (١٣٥٧هـ)، "تحفة المحتاج في شرح المنهاج"، الناشر: المكتبة التجارية الكبرى بمصر لصاحبها مصطفى مُحَمَّد.

The rest of the day in consideration of Fasting

Dr. MOHAMED MARI ALHARTHI

Abstract

The current study aims at casting a new light on the importance of abstinence the rest of the day in consideration of Fasting (Sawm) in relation to fasting in general and fasting of Ramadan in particular. The current issue raised many questions regarding this matter, which was not explored and probed before. Fittingly, the abstinence is not legal fasting (Sawm Shara'e) and the obligatory fasting is not broken by it as well. The abstinence is a temporally matter related to fasting which its ruling is not different but based on its rules and regulation appropriately ; the abstinence is one of requirements of Ramadan. There is no abstinence on a Muslim who breaks the fast not rather Ramadan i.e. the vow, the expiation as as well as making up missed Fast as some scholars opine. The abstinence is on a Muslim who breaks the fast on the thirtieth of Sha'ban because he/she thinks it is the completion of Sha'ban and then he/she knows it is the first day of Ramadan.

The fast of any day of Ramadan becomes void by intentional eating or drinking and etcetera. without lawful reasons or reasonable excuses. Amongst those Muslims whose fast is made void such as a person who eats and drinks etc, because he/she thinks the dawn does not break and he/she comes to know that the dawn breaks . In addition, a person who breaks the fast unintentionally because he/she thinks it is the time of sunset and knows the sun does not set.

The abstinence is not on an individual Muslim who arrives at his/her town celebrating Eed I-Fitr and finds his people fast. The abstinence is also not obligatory in such cases. For example, the non -Muslim who converted into Islam on the daybreak, the child who reaches the age of puberty and the insane person who becomes sane and able. In addition to a Muslim who breaks the fast for reasonable excuse and this excuse abated during the daybreak such as the woman in the period of menstruation and the woman in childbed if they purify.. Traveler who does not keep the fast and the sick Muslim who recovers. But the fit Muslim((Mukallaf) should not eat or drink with a person who does not know his/her reasonable excuse because if he/she eats and drinks , he/she expose himself/herself to suspicion.

Key words: Fasting, Abstinence, Ramadan, Fast breaking , The time, The day, The sun, The dawn, Expiation, Making up missed Fast (Kafarah).

المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية في المدينة المنورة

د/ عبير سليمان ماجد حسين

جامعة طيبة – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

تقصت الدراسة الحالية المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية الخاصة بها لدى (١٢) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة ، كما كشفت عن العلاقة بين إلمامهن بالمعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية في الرياضيات. تم جمع البيانات من خلال اختبارين؛ يقيس أحدهما المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الصفوف العليا في موضوع الكسور، ويقيس الثاني المعرفة البيداغوجية للمحتوى الرياضي، وذلك بعد التأكد من خصائصهما السيكومترية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تدني في مستوى معرفة معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية ، وأن المعلمات لم يحققن درجة الإتقان (٨٠%) على كل من الاختبارين ، وسجلت النتائج علاقة إيجابية ضعيفة بين كل من علاماتهن على الاختبارين.

كلمات مفتاحية: المعرفة الرياضية، المعرفة البيداغوجية في الرياضيات، المعلة، الكسور

مُقَدِمَةٌ :

تحتل الرياضيات مكانة بارزة بين جميع أفرع المعرفة الإنسانية، لما لها من تطبيقات واسعة وضرورية في الحياة المعاصرة؛ فهي متطلب أساسي وضروري لجميع مناحي الحياة، وهي تشكل أحد مكونات المنهاج المدرسي الأساسية. فالرياضيات ليست مجرد عمليات روتينية منفصلة عن بعضها أو مهارات آلية أو مجموعة من الموضوعات المنعزلة، بل إنها عبارة عن أنظمة وأبنية محكمة ترتبط ببعضها ارتباطاً وثيقاً، فهي شبكة من البناء الفكري. هذه الأبنية والتراكيب تتكون من لبنات أساسية تعد المكونات الرئيسة للمعرفة الرياضية.

وقد أصبح الإلمام بالمعرفة الرياضية وبأصول تدريسها مطلباً أساسياً لمعلم الرياضيات وبخاصة معلم الرياضيات للمرحلة الابتدائية ، والتي تعتبر اللبنة الأساسية في تشكيل وبناء معارف الطلاب. فمعرفة المحتوى الرياضي وفهمه من قبل المعلم ينعكس بدوره على أصول تدريسه، أو بيداغوجية المعرفة الرياضية ومدى فهم الطلبة للمحتوى الرياضي . وهذا ما أكدته دراسة خصاونة والبركات (٢٠٠٧) ، وشطناوي (٢٠٠٧) . وتعد المعرفة الرياضية مزيجاً من المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية ، وبذلك تكون معرفة المعلم بالمحتوى الرياضي بجزأيه ؛ المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية من الأمور الأساسية لتعليم هذا المحتوى، لأن معرفة المعلم هذه ستنعكس آثارها بالتأكيد على معرفة طلبته. ,.Cheng-Yaa et al) (Davis & Thipkong, 1991) ,(Becker & Lin, ،2013) 2005)

وتشتمل المعرفة المفاهيمية على معرفة المفاهيم وفهمها وتمثيلها، كما تتضمن ادراك التكامل والترابط بين المفاهيم الرئيسية والفرعية ، وتحديد المبادئ والقوانين والقواعد المرتبطة بالمفاهيم الرياضية وتفسير العلاقات بينها. أما المعرفة الإجرائية فتتضمن معرفة وتطبيق الإجراءات والخوارزميات والقواعد والقوانين والنظريات .

وتعد المفاهيم أهم أشكال المعرفة الرياضية والأساس الذي تعتمد عليه باقي أشكالها من مبادىء وقوانين ونظريات، وهي التي تكسبها مرونتها وتساعد في تنظيمها واستيعابها. وتعد المفاهيم أكثر ارتباطا بحياة الطالب، فإذا أدرك الطالب المفاهيم الرياضية ومعانيها تصبح الرياضيات ذات معنى وأكثر وضوحا وفهما. وتساعد المفاهيم الطلبة على التعلم الذاتي، وتقلل الحاجة لإعادة التعلم عند مواجهة مواقف جديدة، وتساعد في تنمية استراتيجيات التفكير، وتسهل عملية الإتصال والتواصل الرياضي، وتزيد من دوافع الطلبة لتعلم مادة الرياضيات، وتحفزهم للتعمق فيها. كما تساعد المفاهيم على تذكر المعرفة والاحتفاظ بها واسترجاعها (H , et al., 2012: 471 (Darey.

فالمفاهيم الرياضية تعتبر اللبنات الأساسية للبناء الرياضي ، وتشكل عملية اكتسابها جزءاً أساسياً ومهماً من عملية التعلم. فهي تمثل حجر الزاوية في تعلم البنية المعرفية للمادة الدراسية وتعلمها، وهذا ما جعل تعلمها في سلم أولويات تعلم الرياضيات وتعليمها، ومن أهم أهداف تدريس الرياضيات في جميع مراحل التعليم المختلفة.

فالهدف المستقبلي لتدريس الرياضيات هو زيادة المعرفة الرياضية التي يكون التلاميذ قادرين على تطبيقها، ويظهر ذلك بوجه خاص في المرحلة الابتدائية التي تعد أولى مراحل التعليم الاساسي، واللبنة الاساسية في تشكيل وبناء معارف الطلاب.

إن تعلم المعرفة الرياضية بصورة عامة، والإعداد بصورة خاصة يساعد الفرد على التكيف مع البيئة إذا ضمن هذا التعلم الموازنة بين المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية. حيث يعتقد كثير من التربويين أن وجود توازن بين المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية عند تدريس معلم الرياضيات للمقرر يعد من الامور المهمة التي تعزز تعلم الرياضيت في المرحلة الابتدائية. وقد أكدت العديد من الدراسات: موريس (Morris, 1999) ، وتافت (Tufte, 1988) ، وأسبينول وميلر (Aspinwell & Miller, 1997)، وبيكر وآخرون (Baker, et al, 2004) وانجيليريشت وآخرون (Engelbrecht, et.al, 2009) إن الطرائق التقليدية المستخدمة في تعليم الرياضيات تركز على المهارات والاجراءات أكثر من تركيزها على فهم الرياضيات فالطلاب يدرسون عدداً من المفاهيم في الحساب والجبر والهندسة بدون فهم.

ويعود ذلك إلى المعلمين الذين يوجهون تركيز طلبتهم في الغالب على المهام الروتينية والاجرائية أكثر من تركيزهم على العمق المفاهيمي، وهذا بدوره يؤدي إلى خلل في التوازن بين الإجراءات والمفاهيم ، والذي يفترض أن يبنى عليه تعليم الرياضيات . وهو مايؤدي بالطلاب إلى امتلاك قدرة اكبر على التعامل مع المهارات الرياضية والإجراءات أكثر من قدرتهم على التعامل مع المعرفة المفاهيمية ، فيصلون إلى المرحلة الجامعية بخبرات رياضية تتركز حول المعرفة الاجرائية وبقليل من الخبرة المفاهيمية. وفي هذا الصدد يشير خشان وآخرون (٢٠١١: ٣) إلى وجود قناعة لدى معلمي المرحلة الابتدائية بأهمية المعرفة الإجرائية على حساب المعرفة المفاهيمية ، وأن معظم المعلمين يرون أن التدرج الطبيعي للفهم لدى الطلاب يبدأ بالمعرفة الإجرائية التي تقود بدورها إلى المعرفة المفاهيمية، وأن المعلمين يعتقدون بصورة كبيرة أن الطلاب في هذه المرحلة يجب أن يتقنوا المعارف والمهارات الاجرائية بصورة أكبر من غيرها من المعارف والمهارات، وهذا مايفسر بعدهم عن حالة التوازن بين المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية.

وقد أوضحت التجارب والمشاريع الاصلاحية التربوية أن أحد اهم عناصر نجاح أي مشروع إصلاحي تعليمي يقع في الدرجة الأولى على المعلم ، فهو يملك مفتاح النجاح والفشل ، اذ يمثل المعلم العمود الفقري في أي مشروع إصلاحي للتعليم . وهذا يتطلب معلمين معدين إعداداً تربوياً وتخصصياً جيداً، بالاضافة إلى تمتعهم بقدرات خلاقة تمكنهم من التكيف مع المستحدثات التربوية ، وتنمية ذاتهم وتحديث معلوماتهم باستمرار ، ليلبو حاجات الطالب والمجتمع. وهذا ماتسعى اليه النظم الساسية والتربوية في الغالب ، عن طريق برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم تربوياً ومسلكياً ومهنياً، أن هذه البرامج الإعدادية تقوم على اساس مجموعة من الخصائص المطلوب توفرها لدى المعلمين ، والتي من أهمها المعارف البيداغوجية ، وهي مجموعة من المعارف التي يستخدمها المعلم أثناء الممارسة المهنية. حيث يؤكد كاستنز (Kastens, 2004) أن المعرفة البيداغوجية التي يحتاجها المعلم لتدريس موضوع أو فرع كالرياضيات تتضمن معرفة الأفكار التي يجب أن يمتلكها التلاميذ قبل عملية التدريس ، والصعوبات التي يواجهها التلاميذ عند تعلم فكرة معينة، والتسلسل المنطقي في عرض الافكار الرياضية، والترتيب الهرمي لعرض الأفكار للتلاميذ ، والاستراتيجيات المتنوعة لمواجهة الصعوبات في تعلم الرياضيات ، وكيفية اختيار المواد التعليمية واستعمالها . والنماذج التعليمية كالوسائل المرئية والمحسوسات من أجل تنمية الفهم في الرياضيات ، وكيفية تقييم تعلم التلاميذ لموضوع محدد في الرياضيات . (Kastens, 2004 : 2)

وقد عرف شولمان (Shulman, 1986) المشار اليه في (أبولطيفة ، ٢٠٠٥) المعرفة البيداغوجية العامة بأنها المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها عملية تنفيذ التدريس مثل المناحي العملية لادارة الصف، ومهارات التدريس، وزمن التعلم الأكاديمي، ووقت الانتظار، والنظام الاجتماعي الصفي والمدرسي، ومبادئ التفاعل في الصف. وأضاف إلى ذلك تعريف المحتوى البيداغوجية على أنه يشير إلى كيفية تنظيم موضوعات المادة الدراسية وقضاياها، وكيفية تمثيلها للتدريس . (أبولطيفة ، ٢٠٠٥ : ٣)

أما جوتير وآخرون (٢٠٠٢ : ١٠٨) فقد عرف البيداغوجية بأنها مجموعة الاعمال التي يستخدمها المدرس في اطار وظائفه؛ وظائف نقل المعارف، والتربية لجماعة في سياق مدرسي.

ويذكر لوفات (Lovat,2003: 10) أن تعريف البيداغوجية عبارة عن تمازج معقدة من الفهم النظري ومهارة الممارسة، فهي تشير إلى كل من العلم/النظرية والفن /الممارسة.

وقد وصف جيد وتابلن (Jegede & Taplin ,2000 : 289) المعرفة البيداغوجية الخاصة بالرياضيات بأنها القدرة على تمثيل وتفسير مفاهيم محددة كالعدد السالب، وتوضيح الاجراءات والطرق وتبرير معقوليتها، وتصحيح الاخطاء والفهم الخطأ لمفهوم أو موضوع محدد.

إن برامج إعداد المعلمين بشكل عام، وبرنامج إعداد معلم الرياضيات بشكل خاص تسعى إلى الموازنة بين محتوى برامج إعداد المعلمين وتدريبهم المهني، فمعرفة المحتوى الرياضي وفهمه من قبل المعلم قبل الخدمة وفي أثنائها ينعكس بدوره على اصول تدريسه أو بيداغوجية المعرفة الرياضية ومدى فهم الطلبة للمحتوى الرياضي. إذ إن التركيز القومي في الدول على معايير الأداء الخاصة بالمعلمين مبني على افتراض أن المعايير الدقيقة لقياس إنجاز الطلبة يمكن الوصول إليها على أحسن وجه إذا كان المعلمون يتمتعون بمعارف ومهارات ضرورية لإعداد الطلبة حتى يتمكنوا من تلبية متطلبات هذه المعايير.(Costantino & Lorenzo, 2004) وفي هذا الصدد

تشير دراسة الحجرية (٢٠٠٩) إلى أن معرفة المعلم بالمحتوى العلمي تؤثر تأثيراً إيجابياً في تطور معرفته البيداغوجية بذلك المحتوى . كما أكدت دراسة ماجنسون وآخرون (Magnusson , et al, 1992)، ودراسة فيرلوب وآخرون (Verloop, et al, 2002) على أن معرفة المحتوى البيداغوجي لدى المعلم تؤثر في تحصيل الطلبة، وتزيد دافعيتهم نحو تعلم المادة. وحيث أن تعليم الرياضيات للمراحل الأولى يعتبر الاساس لتعلم الرياضيات واتقان مهاراتها مستقبلاً وذلك كما جاء في وثيقة المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM,2000)، فان تحديات المرحلة الابتدائية تفرض إعداد معلم يتقن المعرفة الرياضية اللازمة لتلك المرحلة ، ويفهم مايعرفه التلميذ حاضراً وما يؤهله لتعلم الرياضيات لاحقا ، ولديه الالمام الكافي بالطرائق الفعالة لتدريس الرياضيات واكتساب المهارات في ملاحظة نشاطات التلاميذ في الرياضيات وكيفية فهمهم لها . اضافة إلى الالمام بالوسائل والمصادر التي تدعم المنافسة والكفاية في الرياضيات والاستمتاع بتعلمها، فالبرامج الفعالة لإعداد المعلم لتدريس الرياضيات تتضمن المحتوى الرياضي، وبيداغوجية المحتوى الرياضي، وكيفية التطور المعرفي والانفعالي والمهاري لهؤلاء الاطفال . (خصاونة والبركات ، ٢٠٠٧: ٢٨٨)

وتعد الكسور والعمليات عليها من الموضوعات التي تشكل صعوبة جمة لطالب المرحلة الابتدائية وهي من الموضوعات الرياضية الأساسية التي يبنى عليها كم كبير من المعرفة فيما بعد، اذ تعد معرفة الطالب بهذا الموضوع جزءاً أساسياً من البنية المعرفية الرياضية له. لذا كان لزاما على معلم الرياضيات أن يتقن تدريسها منذ المرحلة الأولى ليبني الطالب معارفه بشكل سليم، فتعلم هذا الموضوع يشكل تحدياً صعباً بالنسبة للطلبة حيث أشارت نتائج المجلس القومي لتقويم التقدم التربوي (NAEP) في الفترة من ١٩٧٨-١٩٩٧ أن العديد من الطلاب لايمتلكون فهم أساسيات الكسور ، كما أظهرت العديد من الدراسات أن تعلم الطلبة للعديد من الإجراءات الرياضية يقف عند مستوى الحفظ والتذكر، دون فهم لتلك المفاهيم التي تنطوي عليها تلك الإجراءات، وينعكس هذا بشكل واضح على تحصيل التلاميذ عندما يتعلق الأمر بالعمليات الحسابية التي تتضمن كسورا ، كما أكد تقرير ذات المجلس (NAEP,2001) على أن الكسور صعبة للغاية بالنسبة للطلاب والمعلم، فصعوبتها لدى الطلاب تتمثل في عدم القدرة على استيعاب الكسور واجراء العمليات الحسابية عليها وحل المشكلات المرتبطة بها ، فهم غير قادرين في كثير من الاحيان على تذكر خبراتهم السابقة عن الكسور التي اكتسبوها في المراحل المتقدمة.

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة ميندبيورو وهاسلبرنج (Mendiburo & Hasselbring, 2011) ، ودراسة ميلز (Mills,2011) ، ودراسة موريس (Morris,2009) ، ودراسة شرف الدين (٢٠٠٤) ، ودراسة المحميد (١٤١٨) ، ودراسة الحواس (٢٠٠٦)، ودراسة أبو عقيل (2001) ، ودراسة الحموري والكحلوت (1999) ودراسة الدويك (2010) فقد أظهرت أن تلاميذ الصفوف العليا يعانون من صعوبة عند تعاملهم مع الكسور ، وأن العديد من الطلاب يعانون من صعوبة كبيرة في فهم معنى الكسور، وأن الكسور هي من بين المفاهيم الرياضية الأكثر صعوبة لطلاب الصفوف الابتدائية العليا. وكذلك أظهرت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت على معلمي ماقبل الخدمة والمتعلقة بموضوع الكسور كدراسة ديفيس و ثيبكونق (Davis ,and Thipkong , 1991) ، ودراسة سيمون (Simon,1993) ، ودراسة بيكر ولين (Becker and Lin, 2005) ، ودراسة كريمر وآخرون (Cramer, et.al, 2002) ، ودراسة فاندن كيبوم (Van den Kieboom,2008) ، ودراسة اوسانا و رويا (Osana & Royea, 2011) أن معرفة معلمي ماقبل الخدمة بمفهوم الكسور والعمليات عليها ضعيفة للغاية وأنهم يجدون صعوبة في فهم واستيعاب مفهوم الكسور والعمليات عليها، كما يوجد العديد من العوائق المعرفية والاجرائية لديهم أثناء تعليمهم حل المشكلات على الكسور للتلاميذ.

فنتائج الدراسات العربية والاجنبية كشفت عن تدني مستوى أداء الطلبة في موضوع الكسور، وهذا التدني مرتبط بعدة أسباب ؛ منها تدني إدراك الطالب للمفاهيم الأساسية في هذا الموضوع ، وشيوع الكثير من الأخطاء المفاهيمية لديهم. وذلك بسبب عدم التركيز على فهم المفاهيم ومعنى العمليات على الكسور ، اذ يتم التركيز على الناحية الاجرائية سواء من ناحية طرق التدريس أو من ناحية عرض المحتوى . فالمعلمون يهتمون بالعمليات الحسابية على الكسور أكثر من اهتمامهم بمفاهيم الكسور المتضمنة في هذه العمليات. ولعل ذلك يعود إلى أن بعض المعلمين لديهم نقص في فهم بعض مفاهيم الكسور والعمليات عليها، فيرى تولوك (Toluk,2009 :168) أن المعرفة والفهم لدى المعلمين المتكونة لديهم من خلال المرحلة الجامعية ليست كافية لتدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية. ويؤكد يو(Wu,2001:12) ان سبب ذلك مرجعه ضعف إعداد معلم الرياضيات العائد بدوره إلى ضعف برامج إعداد معلمي الرياضيات ، فهناك مقررات قد تتطرق لموضوع الكسور وبعض مواضيع المرحلة الابتدائية بصورة مقتضبة ، وبعض المقررات قد لايتطرق لها. وعليه فإن خريج كلية المعلمين يقوم بتدريس مثل هذه المواضيع مستقبلاً بناءً على المعلومات التي اكتسبها من معلميه في المرحلة الابتدائية عندما كان طالباً في تلك المرحلة. كما يشير هارفي (Harvey 2012,) إلى أن الأدب يشير إلى عدم وجود عمق بمعرفة المعلمين ومعلمي ما قبل الخدمة لمحتوى الكسور والمعرفة التربوية المرتبطة بها، مما يؤدي إلى انخفاض أداء الطلبة في موضوع الكسور . وهذا المعنى يؤكده المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM,2000) حيث ذكر بأنه يجب على التلاميذ أن يستوعبوا الكسور بعمق، ويكونوا قادرين على استخدامها بكفاءة في حل المشكلات ، ولكن يبدوا أنهم يتقدمون بصعوبة في تعلم الكسور ويشعر المعلمون بالإحباط عندما يقومون بالبحث عن أساليب لتدريس الكسور

بكفاءة. فبرامج إعداد المعلم تركز في الغالب على المعرفة بالمحتوى ، وتغفل المعرفة البيداغوجية الخاصة بها .

وقد تعزى أسباب ضعف الطلبة بموضوع الكسور وتدني تحصيلهم فيه أيضاً إلى تدني مستوى مهارة حل المسألة الرياضية عند معظم الطلبة، لهذا نجد أن الاتجاه السائد الآن في معظم بلدان العالم هو التركيز على تعليم الرياضيات من خلال إستراتيجية حل المسألة. وفي هذا السياق أوصى المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM, 2000) بضرورة التركيز على حل المسائل، والانتقال بالطلبة من ممارسة العمليات الحسابية إلى فهم المفاهيم التي تتضمنها هذه العمليات، وتشجيع الطلبة على بناء مفاهيمهم بأنفسهم، والانتقال بهم من ممارسة العمليات الحسابية إلى محاولة فهم هذه العمليات. (مقدادي وآخرون، ٢٠١٣ : ١٥٥٧)

كما أن من أسباب تدني مستوى أداء الطلبة في موضوع الكسور أيضاً تقديم موضوعات الكسور بصورة مجردة، وعدم استخدام وسائل مناسبة تساعد على توضيح المعنى وفهم مفاهيم الكسور والعمليات عليها بشكل حسي وملموس، وهذا ماأشار اليه (إسماعيل ،٢٠٠٥) وأكدته دراسة (الجهني ، ١٤٢٠).

ولذلك يرى كثير من التربويين أمثال هارفي (Harvey ,2012) وتولوك (Toluk,2009) ومقدادي وآخرون(٢٠١٣) وغيرهم على ضرورة زيادة معرفة المعلمين ومعلمي ماقبل الخدمة بمفهوم الكسور والعمليات عليها ، وإيجاد الطرق والأساليب المناسبة لنقل المعرفة وتوصيلها إلى الطلاب.

مشكلة الدراسة :

كان الاعتقاد السائد - وإن ظل سائداً لدى البعض في وقتنا الراهن – أن تعلم الرياضيات من أجل التدريس يتطلب معرفة المحتوى العلمي للمادة من خلال دراسة عدد من مقررات الرياضيات في الجامعة، وهذا الاعتقاد يحمل فهماً قاصراً وسطحياً عن مهنة التعليم . ولكن أبحاث شولمان (Shulman, 1986) في معرفة المعلم غيرت هذا الاعتقاد ، وأثارت اهتماماً واسعاً حول معرفة المعلمين اللازمة للتدريس. فقد دعا إلى ضرورة دراسة العلاقة بين فهم المعلم للمحتوى الدراسي وطريقة تدريسه له، ودعا إلى توسيع معرفة المعلم اللازمة للتدريس ، لتشمل ثلاثة أنواع من المعرفة وهي: معرفة المحتوى العلمي ، والمعرفة البيداغوجية ، ومعرفة المنهج . وكان لمفهوم المعرفة البيداغوجية صدى خاص، لأنه حول التركيز من معرفة المحتوى العلمي إلى نوع مختلف من المعرفة يختص بمهنة التدريس ولا يختص بأي مهنة أخرى. وبحسب شولمان (Shulman, 1986) والذي اورده (أبو لطيفة،٢٠٠٥: ٣) فإن المعرفة البيداغوجية هي المعرفة التي تتعدى معرفة المحتوى الدراسي لذاته إلى معرفة المحتوى الدراسي لتدريسه، من أجل جعل المحتوى الدراسي سهلاً وقابلاً للتعلم من خلال الشروحات، والتوضيحات، والحوارات، وضرب الأمثلة، والعروض العملية، وغيرها من التمثيلات التي تجعل المحتوى قابلاً للاستيعاب من الطلبة على اختلاف افهامهم وبيئاتهم وخلفياتهم .

وفي ضوء الدراسات السابقة التي أظهرت الحاجة إلى اعادة النظر في محتوى تأهيل المعلمين وبرامج إعدادهم وخصوصاً معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية ، نجد أن معرفة محتوى الكتب المدرسية وفهم البيداغوجية المتعلقة بها يشكلان أساساً في إعداد المعلم ونجاحه، اضافة إلى فهم المعرفة الرياضية من قبل الطالب المعلم ليتمكن من ايصالها للطلبة بشكل سليم. فبمراجعة الادب التربوي في مجال المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية يتضح أن الاهتمام في الأونة الاخيرة ينصب على التكاملية بين هذين المفهومين، اذ أن اتقان المحتوى الرياضي ضروري ولكنه ليس كافي لنجاح المعلم ، ولكن ما يشكل ضرورة قصوى يكمن في فهم المحتوى الرياضي وتمثيله بطرق وأساليب تمكن من ايصاله إلى الطلاب بما يتناسب وقدراتهم ، فالمعرفة الرياضية والبيداغوجية لدى المعلمين متبادلتا التأثير والاتجاه ، وكلاهما مكون اساسي للرقي بتحصيل الرياضيات لدى الطلاب.

ويواجه المعلمين ومعلمي ما قبل الخدمة في برامج إعدادهم صعوبات في تعليم وتعلم الكسور مما يؤثر على قدرتهم على تدريسها . الامر الذي ادى إلى تدني مستوى التحصيل الذي لازم طلاب جميع المراحل التعليمية على مر الازمنة في موضوع الكسور والعمليات عليها. فتعليم وتعلم الكسور يمثل صعوبة لدى المتعلم والمعلم ، فصعوبتها لدى المتعلم تتمثل في عدم القدرة على استيعاب الكسور واجراء العمليات الحسابية عليها وحل المشكلات المرتبطة بها، بينما صعوبتها لدى المعلم تتمثل في عدم وجود عمق بمعرفة المعلمين لمحتوى الكسور والمعرفة التربوية المرتبطة بها، والبحث عن طريقة تدريسية أو وسيلة تعليمية تساعدهم في تيسير وتسهيل عملية تعليم الكسور. وبما أن موضوع الكسور من المواضيع المهمة في مناهج الرياضيات الخاصة بالمرحلة الابتدائية ، لهذا فإن الدراسة الحالية تهدف إلى استطلاع مدى الملم معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية للمعرفة الرياضية التي تؤهلهن لتدريس الكسور والعمليات عليها، والبيداغوجية الخاصة بتلك المعرفة، والتعرف على العلاقة بينهما. وتحاول الدراسة الحالية الاجابة عن الاسئلة الاتية :

١. مامدى الملم معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية بالمعرفة الرياضية وفقاً لمجالات (نوع المعرفة، والمحتوى الرياضي) ، وهل يختلف مستوى المعرفة الرياضية لديهن عن المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)؟
٢. مامدى الملم معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية بالمعرفة البيداغوجية (التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم)، وهل يختلف مستوى المعرفة البيداغوجية لديهن عن المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)؟
٣. هل توجد علاقة ارتباطية بين مدى الملم معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية بالمعرفة الرياضية ، ومدى الملمهم بالمعرفة البيداغوجية اللازمة لها ؟

فروض الدراسة :

وللاجابة عن هذه الاسئلة تم صياغة الفروض الاتية :

- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمستوى المعرفة الرياضية لدى معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية والمستوى المقبول تربوياً (٨٠%).
- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمستوى المعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية والمستوى المقبول تربوياً (٨٠%).

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء المعرفة الرياضية والبيداغوجية في الرياضيات لدى معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية في المدينة المنورة ، والتعرف على العلاقة بين المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية اللازمة لها.

اهمية الدراسة:

باتت دراسة البيداغوجية، والمعارف البيداغوجية التي يجب أن يمتلكها المعلم، من أهم الموضوعات التي تواجه المسؤلين عن التعليم لما لها من أهمية في رصد الاحتياجات القائمة في الأدوار، والمعار ف البيداغوجية. كما تنبع أهمية هذا الدراسة من خلال إجابتها على أسئلة البحث إذ تبين مدى المام معلمات الرياضيات للمعارف الرياضية والبيداغوجية ، وذلك من خلال تعريض المعلمة إلى اختبارات تقيس معرفتها الرياضية و البيداغوجية اللازمة لتدريس الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ، مما سيساهم في مساعدة القيادات التربوية في التعرف إلى أدوار ومعايير ومعارف المعلم التي يجب أن يمتلكها لتدريس تلك المادة، وتمكين وزارة التربية والتعليم من وضع معايير لمعلم المرحلة الابتدائية السعودي، وللمعارف الرياضية والبيداغوجية التي يجب أن يمتلكها، وتبصير القائمين على التخطيط لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات ووزارة التربية والتعليم بالأدوار المستقبلية والمعارف الرياضية والبيداغوجية للمعلم لتغطيتها في برامج إعداد المعلمين . كما أن الدراسة تأتي في سياق قلة الدراسات السابقة التي تعالج موضوع المعرفة الرياضية والبيداغوجية لدى معلمي الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية ، وبخاصة في موضوع الكسور والذي يحتل مكاناً بارزاً في مناهج الرياضيات . وقد تسهم في تحسين مستوى التعليم في المرحلة الابتدائية وخاصة للصفوف العليا من خلال النتائج التي توصلت اليها.

المصطلحات وتعريفاتها الإجرائية:

المعرفة الرياضية: مكونات المحتوى الرياضي (الكسور والعمليات عليها) وتشمل المعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية .

المعرفة المفاهيمية: وهي تشير إلى العلاقات الهيكلية الكامنة وراء الافكار الرياضية وربط ذلك بشرح واعطاء معنى للاجراءات الرياضية وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة بعد تعرضها لاختبار المعرفة الرياضية للكسور.

المعرفة الإجرائية: وتعرف بأنها اتقان المهارات الحسابية وتحديد مكونات الرياضيات : الخوارزميات والتعاريف وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة بعد تعرضها لاختبار المعرفة الرياضية للكسور.

المعرفة البيداغوجية في الرياضيات: التقنيات اللازمة لتدريس المعرفة الرياضية للصف الرابع الابتدائي، وتشمل المعرفة في مجالات (التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم).

مدى المام المعلمة بالمعرفة الرياضية: الدرجة التي تحصل عليها المعلمة بعد تعرضها لاختبار المعرفة الرياضية المعد من قبل الباحثة.

مدى المام المعلمة بالمعرفة البيداغوجية في الرياضيات: الدرجة التي تحصل عليها المعلمة بعد تعرضها لاختبار المعرفة البيداغوجية في الرياضيات المعد من قبل الباحثة.

الدراسات السابقة:

١- الدراسات العربية :

هدفت دراسة أبو موسى (٢٠٠٤) إلى التعرف إلى واقع المعرفة البيداغوجية عند معلمي الرياضيات في الصف العاشر الاساسي ، كما سعت الدراسة إلى تحديد النماذج التدريسية التي يستخدمها المعلمون والمعلمات في تدريسهم لوحدة الاقترانات ، وقد قام الباحث باختيار عينة قصدية مكونة من خمسة معلمين وخمس معلمات ذوي خبرة ومؤهلات متنوعة ، كما استخدم الباحث ثلاث ادوات لتحقيق هدف الدراسة وهي : استبانة للكشف عن طبيعة معتقدات معلمي الرياضيات ، والمقابلات الفردية ، والملاحظات الفردية ، ودلت النتائج على أن المعلمين والمعلمات يتبعون في تدريسهم نموذجاً رئيسياً واحداً ألا وهو نموذج العرض المباشر، وأن المعلمين و المعلمات على وعي بأفعالهم الهادفة التي يمارسونها أثناء التدريس فهم ملتزمون بالدوام الرسمي، ويحضرون الدروس، ويعرضون المادة من الكتاب ويجرون نفس إجراءات التقويم، ودلت نتائجه أن المعلم هو محور العملية التدريسية والمسيطر الأكبر في معظم النشاطات الصفية ، وركز على ضرورة المعرفة البيداغوجية للمحتوى وخصائص المتعلمين والسياق التدريسي.

كما قام أبو لطيفة (٢٠٠٥) بدراسة بعنوان مقارنة المحتوى البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية الجيدين وغير الجيدين في المرحلة الأساسية العليا، تكونت عينة الدراسة من (٦٤) معلما ومعلمة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث أسلوب الملاحظة والمقابلة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعرف البيداغوجية لدى المعلمين الجيدين أفضل من المعارف البيداغوجية لدى المعلمين غير الجيدين، وأن المعلمين الجيدين ابدوا إفهاما جيدة للمحتوى المعرفي والمحتوى البيداغوجي في حين أبدا المعلمون غير الجيدين إفهاما غير سليمة للمحتوى المعرفي وللمحتوى البيداغوجي العام.

وتقصت دراسة خصاونة والبركات (٢٠٠٧) العلاقة بين المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى ١٥٢ من الطلبة المعلمين ، وكشفت عن العلاقة بين المامهم بالمعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية في الرياضيات، وعلاقة بعض المتغيرات بكل منها. وتم جمع البيانات من خلال اختبارين : يقيس احدهما المعرفة الرياضية

اللازمة لتدريس الصفوف الثلاثة الأولى، ويقيس الثاني المعرفة البيداغوجية للمحتوى الرياضي، وقد أظهرت النتائج أن طلبة معلم الصف لم يحققوا درجة الاتقان (٨٠%) على كل من الاختبارين . كما سجلت النتائج علاقة ايجابية متوسطة بين كل من علاماتهم على الاختبارين، وكان المعدل التراكمي في الجامعة والمسار الاكاديمي في الثانوية العامة من أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بمعرفة عينة الدراسة في الرياضيات وبيداغوجيا الرياضيات، وذلك من بين مجموعة من المتغيرات الديموغرافية لطلبة معلم الصف.

وأجرى شطناوي (٢٠٠٧) دراسة تهدف إلى التعرف إلى مستوى المعرفة الرياضية والبيداغوجية عند معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة اربد ،و معرفة اثر كل من الجنس، والمؤهل العلمي ،والخبرة، والتفاعل بينها في مستوى معرفة المعلمين . وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية : ما مستوى معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المعرفة الرياضية (المفاهيم ، والمهارات ، والتعميمات ، وحل المسألة) ، وهل يختلف هذا المستوى عن المستوى المعرفي المقبول تربوياً ؟ هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المعرفة الرياضية (المفاهيم، والمهارات ، والتعميمات ، و حل المسألة) تعزى للجنس والمؤهل والخبرة والتفاعل بينها ؟ ما مستوى معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المعرفة البيداغوجية (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) ، وهل يختلف هذا المستوى عن المستوى المعرفي المقبول تربوياً ؟ هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المعرفة البيداغوجية (التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم) تعزى للجنس والمؤهل والخبرة والتفاعل بينها ؟، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية في محافظة اربد ، إذ بلغ عددهم(١٦٢١) معلماً ومعلمة، واختيرت عينة طبقية عشوائية بلغت(٤٨٦) معلماً ومعلمة بنسبة (٣٠%) من مجتمع الدراسة. وقام الباحث بإعداد أداتان هما : اختبار في المعرفة الرياضية تكون من (٥٠) فقرة موزعة على المفاهيم والمهارات و التعميمات وحل المسألة. واختبار في المعرفة البيداغوجية تكون من(٥٠) فقرة موزعة على التخطيط والتنفيذ والتقويم . وتم التحقق من صدق الأداتان. وكانت ابرز نتائج الدراسة : وجود بدنٍ في مستوى معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المعرفة الرياضية والبيداغوجية ، إذ بلغ المتوسط الحسابي المئوي لأداء المعلمين في المعرفة الرياضية(٥٢,٧) وفي المعرفة البيداغوجية (٤٥,٩) وهما أقل من المستوى المقبول تربوياً لكل منهما. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) في مستوى معرفة المعلمين في المفاهيم والمهارات والتعميمات وحل المسألة وفي التخطيط والتنفيذ والتقويم تعزى للمؤهل العلمي ولصالح حملة المؤهل الجامعي. كذلك وجد تفاعل ذو دلالة إحصائية (٠,٠٥) في مستوى أداء المعلمين في المفاهيم وحل المسألة وفي التخطيط والتقويم يعزى للتفاعل بين المؤهل العلمي والخبرة وذلك لصالح حملة المؤهل الجامعي في مستويات الخبرة كافة .

وأجرى باسم حوامدة (٢٠٠٨) دراسة بهدف التعرف إلى مدى معرفة معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمحتوى البيداغوجي، ولتحقيق هدف البحث فسيجيب البحث عن السؤالين التاليين: ما مستوى المعرفة المادية للمحتوى الدراسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية؟ وما معتقدات وفهم معلمي ومعلمات اللغة العربية للمعرفة البيداغوجية العامة؟ تكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلماً ومعلمة، تمّ اختيارهم بالطريقة القصدية، وتكونت أداة الدراسة من المقابلات، ولقد أظهرت النتائج تبايناً في مستوى المعرفة المادية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، حيث كشفت المقابلات الشخصية الأولى للمعلمين وجود سوء فهم و أخطاء لدى المعلمين والمعلمات المستجيبين في بعض القضايا التي تتعلق بمادة اللغة العربية، وأظهرت النتائج تبايناً في المعرفة البيداغوجية العامة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، من حيث المحتوى الدراسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، وذلك وفق ما يلي: المحتوى الدراسي وسيلة لا غاية، والمحتوى الدراسي يدرس من أجل الفهم لا لمجرد إنهائه في وقت محدد، والمحتوى الدراسي أداة طيعة في يد المعلم يشكلها كما يريد لتحقيق الأهداف، والمحتوى الدراسي عنصر من عناصر المنهاج، واحترام الطلبة وتقبل آرائهم ومراعاة مشاعرهم، ومفهوم التعلم وكيفية حصوله، ومفهوم المتعلم ودوره في العملية التعليمية – التعلمية، ومفهوم المعلم ودوره، و مدى وضوح أهداف تدريس اللغة العربية، وضبط الصف، وخصائص المعلم الفعّال.

وسعت دراسة العليمـــات والخوالدة (٢٠٠٩) للكشف عن تصورات معلمي علوم المرحلة الأساسية في الأردن عن معرفتهم البيداغوجية وممارساتهم التدريسية لها، وإلى معرفة مصادر اكتسابهم للمعرفة البيداغوجية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

-1ما تصورات معلمي علوم المرحلة الأساسية لمعرفتهم البيداغوجية؟ ٢ -هل يمارس معلمو علوم المرحلة الأساسية تصوراتهم عن المعرفة البيداغوجية أثناء تدريسهم؟ ٣ -ما مصادر اكتساب معلمي علوم المرحلة الأساسية لمعرفتهم البيداغوجية؟ للإجابة عن هذه الأسئلة قام الباحثان بتحليل وثائق الأداء، وملاحظة عدد من الحصص الصفية لعينة من المعلمين المشاركين تألفت من (١٢) معلماً ممن يدرسون مادة العلوم العامة في المرحلة الأساسية في محافظة المفرق ، كما تم إجراء مقابلات مع جميع المعلمين المشاركين باستخدام صحيفة مقابلة بعد أن تم تحكيمها، وقد كشفت النتائج تبايناً في المعرفة البيداغوجية لدى معلمي علوم المرحلة الأساسية، وذلك وفقاً للمجالات الآتية: معرفة المحتوى الدراسي، ومعرفة خصائص الطلبة، والمعرفة البيداغوجية العامة، ومعرفة البيئة التعليمية، كما بينت النتائج أن امتلاك المعلمين أو عدم امتلاكهم للمعرفة البيداغوجية قد انعكس على ممارساتهم التدريسية، وأن أهم مصادر اكتساب المعلمين لمعرفتهم البيداغوجية تمثل بدراستهم الجامعية، والتقليد، وزملاء المهنة.

أما دراسة يحيى (٢٠٠٩) فقد هدفت إلى تحديد مستوى المعرفة الرياضية لطلاب الصف الثامن الأساسي في محافظة قلقيلية ، كما هدفت أيضا إلى تحديد مستوى المعرفة الرياضية لمعلمي الرياضيات الذين يدرسون هؤلاء الطلبة ؛في محاولة لدراسة أثر بعض المتغيرات السياقية على مستوى المعرفة الرياضية ؛ لتحديد تلك المتغيرات التي تؤثر في مستويات المعرفة الرياضية بصورة إيجابية أو سلبية بما يمكن من توجيه ؛ برامج الإعداد الأكاديمي للمعلمين قبل الخدمة وأثنائها، وتمكن من توجيه أيام العمل الدراسية التي تنظمها مديريات التربية في موضوع الرياضيات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبارين، أحدهما للطالب والآخر للمعلم، اشتمل اختبار المعلم على ٢٠ سؤالاً لما يعتقد أنه مفهوم خاطئ (بديل) لدى معلمي الثامن الأساسي في مجالات المحتوى الجبر،البيانات والفرص، الهندسة ، نظرية الإعداد . أما اختبار الطالب فقد اشتمل على ٤٠ فقرة موزعة مجالات المحتوى التالية: الإعداد ونظرية الإعداد والنسبة والتناسب ،الهندسة والقياس ،الجبر ،البيانات والفرص . وقد حاولت الدراسة اعتماد الإطار النظري لدراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) في مجالات المحتوى ومجالات المعرفة التي قاستها اختبارات التحصيل في تلك الدراسة. وقد بلغ حجم العينة (١٦١) طالبا وطالبة . وقد توصلت الدراسة إلى : تدني مستوى المعرفة الرياضية لدى الطلاب والمعلمين ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة المعرفة الرياضية، تعزى لمتغير جنس المعلم، ولصالح المعلمين الذكور. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة المعرفة الرياضية، تعزى لمتغير تخصص المعلم. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة المعرفة الرياضية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة البكالوريوس كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة المعرفة الرياضية، وفق متغير سنوات خبرة المعلم، ولصالح فئة الخبرة من سنة إلى خمس سنوات. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة المعرفة الرياضية، وفق متغير المعرفة الرياضية لدى المعلم. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة المعرفة الرياضية، تعزى لمتغير جنس الطالب. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة المعرفة الرياضية، تعزى لمتغير المكان، ولصالح القرية. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة المعرفة الرياضية، وفق متغير جنس المدرسة، ولصالح المدارس المختلطة.

كما سعت دراسة سعاد (٢٠١٠) للاجابة على السؤال التالي: ما مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمي الرياضيات بمرحلة التعليم الثانوي ؟ واستخدم الباحث اختبار معرفي موقفي واتبع المنهج الوصفي ، وقد اجريت الدراسة الميدانية على مستوى أقسام السنة أولى ثانوي بثانويات الجزائر، واشتملت العينة على ٨٠ معلم من معلمين الرياضيات الذين يدرسون السنة الأولى الثانوي. وكان من اهم النتائج: عدم وضوح المفاهيم الجديدة في الممارسة المهنية كالمقاربة بالكفاءات، يحصر المعلمون الأهداف التعليمية في المجال المعرفي يم مجال المهارات، التي كثيرا ما يربطونها بالقدرة على حل المشكلات الرياضية المقررة في الكتاب المدرسي، وفي القدرة على انجاز الطبيقات المكلفون بها.

أما دراسة الزعابي (٢٠١٢) فقد هدفت إلى اسقصاء المعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى معلمي ومعلمات الصفوف المتوسطة (السابع ، والثامن ، والتاسع) من التعليم الاساسي في المدارس الحكومية بولاية صحار بسلطنة عمان . كما تقصت مدى اختلاف مستوى المعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى معلمي تلك الصفوف باختلاف الجنس والخبرة التدريسية ومعيار الأداء التدريسي ، والعلاقة بين المعرفة البيداغوجية لديهم من خلال اجابتهم المكتوبة من جهة وممارساتهم التدريسية في الغرف الصفية من جهة اخرى. ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية طبقية مكونة من ١٠ معلمين و١٠ معلمات ذوي خبرات متنوعة ، وأداء تدريسي مختلف ، وقام الباحث بإعداد اختبار المعرفة البيداغوجية في الرياضيات والقيام بزيارات صفية.وقد اظهرت النتائج أن معلمي الرياضيات ومعلماتها للصفوف السابع والثامن والتاسع من التعليم الاساسي لديهم معرفة بيداغوجية في الرياضيات ليست بالمستوى المطلوب علاوة على أنها غير كافية لتدريس الرياضيات للطلبة . كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً في مستوى المعرفة البيداغوجية في الرياضيات تعزى لمتغير الجنس ومعدل الأداء التدريسي ، في حين أن هناك فر دال احصائياً في مستوى المعرفة البيداغوجية في الرياضيات يعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة ٥ سنوات فأكثر ، كما اظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية متوسطة بين

مستوى المعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى افراد عينة الدراسة من خلال اجابتهم المكتوبة على مهام الاختبار ، وممارستهم التدريسية الفعلية في الغرف الصفية .

كذلك هدفت دراسة عبد الجواد (٢٠١٣) إلى بيان مدى اتقان كفايات المعارف الرياضية لدى معلمي الرياضيات بمرحلة التعليم الاساسي ، ولتحقيق ذلك اختار الباحث ٢٤ معلم ومعلمة من المعلمين حملة ثانويات العلوم الاساسية شعبة الرياضيات ، وممن يقومون بالتدريس الفعلي للصفوف النهائية بمرحلة التعليم الاساسي ، وتم تطبيق اختبارين على افراد العينة . وقد توصل البحث للنتائج التالية : تمكن المعلمين من كفايتين فقط من بين كفايات المعارف الرياضية للكسور هما تمثيل الكسور ، واستيعاب الكسور المتكافئة وتبسيط الكسور وعدم تمكنهم من بقية الكفايات . وعدم تمكنهم من كفايات المعارف الرياضية للاشكال الرباعية والانشاءات الهندسية.

وهدفت دراسة أمبوسعيدي والحجري، (٢٠١٣) إلى استقصاء تقدير درجة أهمية معرفة المحتوى البيداغوجي في مادة العلوم لدى عينة من المعلمين الذين يدرسون المادة في الصفوف (١٠-٥) بسلطنة عمان، في ضوء متغيرات جنس المعلم، وتخصصه الدقيق، وخبرته التدريسية. تكونت عينة الدراسة من (١٠٢) من معلمي العلوم من الجنسين، تم اختيارهم من ثلاث مديريات للتربية والتعليم بسلطنة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعداد استبانة من قبل الباحثين تقيس درجة أهمية معرفة المحتوى البيداغوجي الخاصة بمادة العلوم مكونة من (٣٩) عبارة في صورتها النهائية بعد التأكد من صدقها، وحساب ثباتها، وقد أظهرت نتائج الدراسة حصول محور "المعرفة بمتعلم مادة العلوم" على الترتيب الأول، وحصل محور "المعرفة باستراتيجيات التدريس" على الترتيب الثاني بينما جاء محور "المعرفة بمناهج العلوم" في الترتيب الثالث والأخير. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير درجة أهمية معرفة المحتوى البيداغوجي لدى المعلمين تعزى إلى متغير الجنس في محور "المعرفة بمناهج العلوم"، ووجود فروق دالة إحصائيا في محوري " المعرفة بمتعلم مادة العلوم"، و"المعرفة باستراتيجيات التدريس"، وفي مجمل محاور معرفة المحتوى البيداغوجي بالنسبة لمتغير الخبرة التدريسية، وأخير عدم وجود فروق دالة احصائيا تبعا لمتغير التخصص الدقيق والتفاعل بين المتغيرات الثلاثة.

٢- <u>الدراسات الاجنبية :</u>

كما أجرت ميرديث (Merdith,1995) دراسة هدفت إلى الكشف عن معرفة المحتوى البيداغوجية لدى أحد الطلاب المعلمين في تخصص الرياضيات الذين يدرسون في مساق السنة الواحدة بعد البكالوريوس، حيث استخدمت الباحثة نموذج شولمان، وركزت على الجوانب التالية: معرفة المادة الدراسية، ومعرفة المتعلمين، ومعرفة تدريس الرياضيات. وقد أظهرت النتائج أن نموذج شولمان مفيد لفهم عملية تعلم المتدربين، ولكنه غير كاف ليشمل مجالات المعرفة البيداغوجية الواسعة التي قد تكتنف شخصية المتدرب. وأظهرت أن معرفة المتدرب تتطور أثناء عملية التدريب جنبا إلى جنب مع ما أسمته التفكير البيداغوجي .

وأجرى فولر (Fuller, 1996) دراسة استطلاعية وصف فيها المعرفة البيداغوجية وقارنها لدى مجموعتين من معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية (K-6)، منهم (٢٦) ما قبل الخدمة، و(٢٨) لديهم خبرة في تعليم الرياضيات. تناولت تلك المعرفة: العمليات على الأعداد الكلية، والكسور، والهندسة. وتم جمع البيانات من خلال أداة صُممت من قبل الباحث وتتعلق بالمعرفة البيداغوجية لمحتوى الموضوعات الرياضية السابقة لدى المعلمين من مجموعتي الدراسة. أظهرت النتائج تفوق المعلمين ذوي الخبرة في تدريس الرياضيات على نظرائهم من المعلّمين قبل الخدمة، وذلك في مجال الفهم المفاهيمي للعمليات على الأعداد الكلية، بينما أظهرت المجموعتان امتلاكاً للمعرفة الإجرائية على الكسور. وتعتقد المجموعتان أن المعلم الجيد هو من يخبر تلاميذه بالإجراءات مباشرةً. كما خلصت الدراسة إلى ضرورة اهتمام المعلمين بفهم الرياضيات، وعليهم اكتشاف، وتمييز، وتحدي اقتراحاتهم حول دور المعلّم وتطوير معرفته البيداغوجية في الرياضيات.

وهدفت دراسة كانز ونسبت (Kans & Nisbet, 1996) إلى تكوين تصور عن معرفة معلمي الرياضيات في أستراليا بالنسبة لأساسيات مهنة التعليم وهي: المعرفة في الرياضيات، ومعرفة خاصة ببيداغوجيا الرياضيات، ومعرفة تتعلق بالمنهاج. جمعت البيانات من خلال استبانة تتعلق بتصورات عينة من معلمي الرياضيات في المرحلتين الأساسية والثانوية، وأظهرت النتائج أن أقل من نصف المعلمين يعتقدون بأن إعدادهم كان كافياً في مجال المحتوى الرياضي، بينما يعتقد ثلثا العينة بأن مستوى معرفتهم البيداغوجية في الرياضيات غير كافٍ.

أما جيد وتابلن (Jegede & Taplin, 2000) فقد أجريا دراسة استطلاعية في هونغ كونغ، هدفت إلى التعرف على مجالات المعرفة التي يعتقد الطلبة معلمو الرياضيات بأنهم يمتلكونها بثقة، والكشف عن تصوراتهم للجوانب التي يحتاجون إلى مزيد من المعرفة بها ليصبحوا خبراء في تعليم الرياضيات. وقد شارك في الدراسة (١٨٣) من الطلبة/المعلّمين. واستخدمت استبانة من (٦٠) فقرة شملت مجالات معرفة المفاهيم، والقدرة على اتباع الإجراءات، والمعرفة البيداغوجية بشكل عام، والمعرفة البيداغوجية الخاصة بالرياضيات، والمعرفة بنظريات التعليم والتعلّم والخبرة الشخصية بمظاهر التعليم. وأظهرت نتائج الدراسة بأنّ تقديرات الطلبة المعلّمين لمعرفتهم أثناء التدريب وقبله ليست عالية، كما أظهروا أنّهم بحاجة إلى مزيد من المعرفة في مجالات معرفة المفاهيم الرياضية، والمعرفة البيداغوجية، والمعرفة البيداغوجية الخاصة بالرياضيات، ونظريات التعليم واستخدامها. كما كشفت النتائج أنّه لا يوجد علاقة بين الجنس وتصوراتهم عما يعرفونه في مجالات المعرفة البيداغوجية لمحتوى الرياضيات. وبمقارنة تقديرات مجموعة ما قبل التدريب الميداني ومجموعة

الطلبة أثناء التدريب، تبين أن المجموعة الثانية كانت أكثر ارتياحاً لمعرفتها البيداغوجية العامة وبيداغوجيا المحتوى الخاصة.

وفي نفس السياق، هدفت دراسة غالوزو وليلي ولومس (Galuzzo, Leali & Loomis, 2000) إلى الكشف عن العلاقة بين علامات تسعة من معلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة على اختبار مقنن في المعرفة الرياضية ومهاراتها، أعد ضمن التقييم الوطني في الولايات المتحدة لطلبة المرحلة الابتدائية، ونوعية التغذية الراجعة التي يقدمها هؤلاء الطلبة/المعلمين للحلول المكتوبة لست مسائل لفظية ذات خطوتين من قبل مجموعة من طلبة المرحلة الابتدائية، إذ تعكس التغذية الراجعة فعاليتهم في بيداغوجيا الرياضيات. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية منخفضة بين المعرفة الرياضية للطلبة معلمي المرحلة الابتدائية ومعرفتهم البيداغوجية.

وتقصت دراسة فيسترو- يو (Vistro-yu, 2005) العلاقة بين المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية في الرياضيات لستة من معلّمي المرحلة الثانوية في الفلبين. وقد تعرض هؤلاء المعلّمين إلى مهمات تعدهم لتدريس مساق "مقدمة في الجبر" لمستوى الكلية، وركز إعدادهم على تطوير معرفة بيداغوجية جديدة لتدريس الجبر. وقد اختيرت عينة الدراسة في ضوء أدائهم على اختبار في الرياضيات، قُدم إلى (٣٣) معلماً لرياضيات المرحلة الثانوية ومن الملتحقين في برنامج ماجستير في الرياضيات التربوية. وحاولت الدراسة الإجابة عن مجموعة من الأسئلة من مثل: كيف يفهم المعلّمون المعرفة البيداغودجية؟ ما معتقداتهم عن المعرفة البيداغوجية؟ كيف يتم إعدادهم لمهمات تعليمية جديدة؟ كيف يقيّمون أداءهم أثناء تأديتهم لمهام تعليمية جديدة؟ كيف يطورون معرفتهم البيداغوجية في الرياضيات؟. ولأغراض جمع البيانات تم مقابلتهم، بالإضافة إلى الإجابة على استبانة. وكان الهدف من المقابلة التعرف على مستويات فهمهم للمعرفة البيداغوجية، وكذلك مصادر تلك المعرفة وكيفية تطويرهم لها. وطلب منهم تدريس حصة لمدة (٢٠) دقيقة وبخطة معدة لهم مسبقاً وبموضوع في مساق مقدمة في الجبر، كما طلب منهم تحضير خطة لحصة دراسية وتدريسها لمعرفة مدى التزامهم بها. وبعد أسبوعين من تدريس الحصتين قُدمت لهم استبانة بهدف التأمل والتعليق على خبرتهم التعليمية. أظهرت المقابلات والممارسات التدريسية الفعلية للمعلّمين بأنّهم على وعي نظري بالمعرفة البيداغوجية العامة وما تعنيه، ولكن معرفتهم البيداغوجية في الرياضيات كانت محدودة. وأشاروا بأنّ برامج إعدادهم في الكلية كانت محدودة الفائدة في هذا المجال، ولا يوجد لديهم متسع من الوقت والمرونة لاستخدام طرائق تدريس جديدة، فقد استخدموا الاستراتيجيات والإجراءات العادية عندما واجهتهم مهمات تعليمية جديدة. كما أشارت النتائج إلى أن المساقات في الرياضيات البحتة ليست كافية، والمساقات المتعلقة بأصول التدريس متعددة، ولكنها لم تؤهلهم لتدريس موضوعات مختلفة في الرياضيات. كما أشاروا إلى أن التربية العملية كانت ذات فائدة.

أما دراسة فاندن كيبوم(Van den Kieboom,2008) فقد هدفت هدفت إلى استقصاء كيف يطور ويستخدم المعلمون قبل الخدمة المعرفة الرياضية في تدريس الكسور أثناء دراستهم لمحتوى رياضي متكامل ومقرر خبرة ميدانية . وقد توصلت الدراسة إلى: نمو الوعي وتعمق الفهم لدى المعلمين قبل الخدمة لمحتوى مقرر تدريس الرياضيات من خلال مشاركتهم في مجموعات عمل صغيرة ، حيث كل مجموعة تستخدم حل المشكلات والاستدلال والتواصل كأدوات لبناء الفهم ، كما ظهر لدى المعلمين قبل الخدمة المشاركين في الدراسة الميدانية فهم أعمق لمحتوى الرياضيات ، وتحسن في معارفهم الرياضية التدريسية ، وكانوا أكثر نجاحاً في تنفيذ مهام التدريس.

التعقيب على الدراسات السابقة :

يضح مما سبق عرضه من الدراسات السابقة أن هناك قصورا واضحا في الدراسات والأبحاث السابقة التي تتعرف على واقع المعرفة الرياضية والبيداغوجية لدى معلمي الرياضيات ، وكشفت الدراسات السابقة عن معاناة الميدان التربوي من النقص في الدراسات المتعلقة بالمحتوى البيداغوجي في الرياضيات لدى معلمي الرياضيات . وقد سعت بعض الدراسات للتعرف على مستوى المعرفة الرياضية لدى معلمي الرياضيات ، وأكدت على أن المعارف القوية لدى المعلم ذات فاعلية في تنمية تحصيل الطلاب وتؤثر تأثيراً إيجابياً في تطور معرفته البيداغوجية بذلك المحتوى. كما اختلفت الدراسات السابقة في تناولها لمعرفة المحتوى البيداغوجي لدى المعلمين من حيث التخصص اذ تناولت الدراسات السابقة معرفة المحتوى البيداغوجي في تخصص (الرياضيات ، والتربية الإسلامية ، واللغة العربية ، والعلوم) . كذلك أظهرت بعض الدراسات السابقة عدم تمكن معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الاساسي من المعارف الرياضية المتعلقة بموضوع الكسور والعمليات عليها. ولقد اجريت بعض الدراسات على عينات صغيرة نسبياً من مجتمع الدراسة، كما تنوعت الادوات التي استخدمت لجمع البيانات فقد شملت استبانات ، ومقابلات ، واختبارات، وملاحظة. كما يلحظ أن معظم الدراسات السابقة تمت على معلمي المرحلة الابتدائية ، مما يؤكد أهمية تلك المرحلة اذ أنها البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك الطفل فهي مرحلة التأسيس للمستقبل ، ففي جميع دول العالم تمثل المرحلة الابتدائية قاعدة وبداية سلم التعليم، وكلما كانت القاعدة قوية وراسخة كلما كان البناء قوياً، وبهذا تتشابه هذه الدراسة مع دراسة شطناوي (٢٠٠٧)، ودراسة خصاونة والبركات (٢٠٠٧)، ودراسة فيسترو- يو (Vistro-yu, 2005) في تناولها موضوع المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية، ولكنها تختلف عنها في أنها لا تقيس الدراسية الحالية علاقة بعض المتغيرات (الجنس ، المؤهل ، الخبرة ، المعدل التراكمي) بكل من المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية، كما تختلف عنها كذلك في عدد افراد عينة الدراسة .

وقد افادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في العديد من المواضيع منها الاطار النظري، وطريقة اختيار مجتمع وعينة الدراسة وأدوات الدراسة، وفي طريقة التحليل للبيانات.

الطريقة والاجراءات:

فيما يلي وصفا للطريقة والإجراءات التي استخدمت لتحقيق هدف الدراسة، حيث يتضمن وصفاً لمجتمع الدراسة وعينها، وأدوات الدراسة وصدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة، ومنهج الدراسة ، والمعالجة الإحصائية.

١- مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من معلمات مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية للبنات بمنطقة المدينة المنورة ، ممن يدرسن الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣/ ٢٠١٤.

٢- عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (١٢) معلمة من معلمات مادة الرياضيات اللاتي يدرسن الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية ، وتم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة .

٣- أدوات الدراسة :

تم بناء اختبارين أحدهما يتعلق بالمعرفة الرياضية والاخر بالمعرفة البيداغوجية في الرياضيات.

أولاً: اختبار المعرفة الرياضية:

تم بناء اختبار المعرفة الرياضية من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة في هذا الموضوع مثل دراسة مقدادي وآخرون(٢٠١٣)، ودراسة كريمر وآخرون Cramer, et.al, (2002)، ودراسة عبد الجواد (٢٠١٢)، وقد تم اختيار فقراته في المواضيع التي تعتقد الباحثة أنها تشكل أخطاء في المعرفة الرياضية لدى المعلمات. بواقع(٦٠) فقرة كصورة أولية للاختبار متعلقة بنوع المعرفة الرياضية بشقيها (المعرفة المفاهيمية والاجرائية للكسور)، ووفقاً لمجالات المحتوى الرياضي: (معنى الكسر-تمثيل الكسر- مقارنة الكسور - تبسيط الكسر - الكسور المتكافئة - العمليات الحسابية - حل المشكلات اللفظية) لذلك عملت الباحثة على تحديد تلك المجالات لتكون معياراً لإعداد فقرات الاختبار، وفي ضوء ذلك أُعد الاختبار. كما تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المعرفة الرياضية التي يجب أن يمتلكها معلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية. وطُلب إليهم إبداء آرائهم وملحوظاتهم حول فقرات الأداة والمجالات التي تندرج تحتها، للتأكد من صدق الاختبار وشموله لجميع جوانب التعلم ، ومدى مناسبة مفردات الاختبار للمستوى الذي وضعت لقياسه، وتم الأخذ بملحوظاتهم حيث تم حذف بعض الفقرات وإضافة فقرات أخرى، وتعد هذه الإجراءات الدليل على صدق الأداة . وأصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (٥٠) فقرة ، من نوع الاختيار من متعدد، بأربعة بدائل. وبعد ذلك قدم الاختبار لـ (15) معلم من أفراد مجتمع الدراسة ممن لا ينتمون لعينتها (عينة استطلاعية) لغرض معرفة صعوبة الفقرات وتميزها ومقدار زمن الاجابة المناسب، وتراوح معامل التميز (٠.٣٧ – ٠.٦٨) وتشير المصادر قبول الفقرات ذات القوة التميزية التي معاملها أكثر من (٠.٢) (الظاهر، ١٩٩٩: 131)، بينما تراوح معامل الصعوبة (٠.٢٨ – ٠.٨٣) لأسئلة الاختبار. وهي جيدة لأن الاختبار الجيد تتراوح مستوى صعوبة الفقرات بين (٠.٢٠-٠.٨٠) (الظاهر،١٩٩٩: ١٢٩) ، ولدراسة درجة الاتساق الداخلي لاختبار المعرفة الرياضية فقد تم استخراج دلالة التجانس الداخلي للمقياس (صدق البناء) باستخدام قياس ارتباط كل فقرة بمجالها حسب محاور المحتوى الرياضي ونوع المعرفة الرياضية ، وكذا درجة كل فقرة مع الاختبار الكلي حيث تراوحت ما بين (٠.٦٣- ٠.٨٦) وجميعها دالة إحصائياً مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لاختبار المعرفة الرياضية، ، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للدرجة الكلية (٠.٨٧) وتدل هذه الدرجة على اتساق داخلي مرتفع يكفي لأغراض هذه الدراسة ، أما ثبات الاختبار فقد تم اعادة الاختبار بعد اسبوعين من التطبيق الأول. ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين وبلغت قيمته (٠.٨٢) وتعدّ مثل هذه القيمة من الثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، والجدول التالي يبين توزيع فقرات اختبار المعرفة الرياضية وفق أجزاء المحتوى الرياضي ونوع المعرفة الرياضية .

الجدول رقم (١)توزيع فقرات اختبار المعرفة الرياضية وفق أجزاء المحتوى الرياضي ونوع المعرفة الرياضية

المحتوى الرياضي/ نوع المعرفة	مفاهيمية	اجرائية	المجموع
معنى الكسر	٣	٢	٥
تمثيل الكسر	٣	٣	٦
مقارنة الكسور	٤	٣	٧
تبسيط الكسر	٤	٤	٨
الكسور المتكافئة	٤	٥	٩
العمليات الحسابية	٤	٤	٨
حل المشكلات اللفظية	٣	٤	٧
الكلي	٢٥	٢٥	٥٠

ثانياً: اختبار المعرفة البيداغوجية:

قامت الباحثة بتصميم اختبار المعرفة البيداغوجية معتمدة على الادب التربوي السابق وبعض الدراسات كدراسة ابولطيفة (٢٠٠٥) ، ودراسة شطناوي (٢٠٠٧) ودراسة (خصاونة والبركات (٢٠٠٧)، ودراسة العليمـــــات والخوالدة (٢٠٠٩)، ودراسة ماجنسون وآخرون (Magnusson , et al, 1992)، ودراسة فيسترو- يو (Vistro-yu, 2005) بحيث يمكن معرفة مدى الملم معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية بالمعرفة البيداغوجية في الرياضيات ، لذا عملت على تحديد مجالات المعرفة البيداغوجية لتكون معياراً لإعداد فقرات الاختبار : (التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم) ، وقد تم إعداد الاختبار في صورته الأولية بواقع (٤٥) فقرة ضمن المجالات السابقة مجتمعة ، وتم التحقق من صدق الاداة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص ، وتم الأخذ بملحوظاتهم حيث تم حذف بعض الفقرات واضافة فقرات أخرى وبذلك يكون قد تحقق للاختبار صدق المحكمين ، وأصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (٤٠) فقرة ، من نوع الاختيار من متعدد، بأربعة بدائل. بعد ذلك قدمت لنفس العينة الاستطلاعية لاختبار المعرفة الرياضية وعددها (15)، ومن ثم استخرجت الباحثة معامل الصعوبة لفقرات الاختبار فتراوحت بين (٠.٣٠-٠.٧٠) ، كما استخرجت الباحثة القوة التميزية لفقرات الاختبار وتراوحت بين (٠.٤٠-٠.٨٠) ويعدان هذان المعاملان جيدان. ثم تم حساب ثبات الاتساق الداخلي بين فقرات الاختبار بحساب معامل كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل ثبات الأداة ككل (٠.٧٩) وهو معامل ثبات مرتفع مما يعزز الثقة باستخدام الاختبار، كما أن معامل الثبات لكل مجال (التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم) كانت (٠.٧٧، ٠.٧٨، ٠.٧٧) على التوالي ، وبناء على ماسبق فان هذه النتائج بالنسبة لصدق الاختبار وثباته تعد مناسبة وكافية لاستخدام الاختبار لاغراض الدراسة.

٤- إجراءات الدراسة :

اتبعت الباحثة مجموعة من الاجراءات البحثية تمثلت فيما يلي:

- إعداد أداة البحث والتأكد من صدقها وثباتها.
- قامت الباحثة بمقابلة عدد من معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية مقابلات غير رسمية لاختيار عينة الدراسة من بينهم .
- بعدها تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من معلمات الرياضيات ممن يدرسن الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية.
- تم تطبيق الاختبارين عليهن، بعد شرح أهداف الدراسة ومشكلتها. حيث بلغ الزمن المقرر لاختبار المعرفة الرياضية (٩٠) دقيقة ، بينما بلغ الزمن المقرر لاختبار المعرفة البيداغوجية في الرياضيات (٧٠) دقيقة.
- جمعت البيانات في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٣ ، ومن ثم ادخلت البيانات إلى الحاسوب وتم تحليلها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للوصول إلى النتائج ومن ثم تحليلها ومناقشتها واستخلاص التوصيات منها.

٥- منهج الدراسة :

اتبعت الباحثة أسلوب المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات وتحليلها كمنهج مناسب لمثل هذه الدراسات، والذي يقوم بتقدير خصائص الظاهرة ودراستها كما توجد في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً والتعبير عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً ، تعبير كيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها ، وكمي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى ويعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالتها وحصر العوامل المختلفة المؤثرة في الظاهرة موضع الدراسة. (عبيدات وآخرون ، ١٩٩٦: ٢٤٧)

٦- المعالجة الاحصائية :

للإجابة عن أسئلة الدراسة ، تم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية : استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ، وتم استخدام اختبار"ت" لعينة واحدة "One sample T-test" ، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Coefficient ، ومعامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

- أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على مامدى الملم معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية بالمعرفة الرياضية وفقاً لمجالات (نوع المعرفة، والمحتوى الرياضي) ، وهل يختلف مستوى المعرفة الرياضية لديهن عن المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمات عينة الدراسة على اختبار المعرفة الرياضية والجدول رقم (٢) يبين ذلك:

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المقبول تربوياً لمستوى المعرفة الرياضية حسب المحتوى الرياضي لدى أفراد العينة والدرجة الكلية على اختبار المعرفة الرياضية

المحتوى الرياضي	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي المقبول تربوياً ٨٠%
معنى الكسر	٥	١.٥٧	١.٢٥	السابعة	٤
تمثيل الكسر	٦	٣.٣٦	١.٤٩	الثانية	٤.٨
مقارنة الكسور	٧	٢.٣٧	١.٤٥	الثالثة	٥.٦
تبسيط الكسر	٨	٤.٥٠	٢.٢٣	الأولى	٦.٤
الكسور المتكافئة	٩	٢.٢٨	١.٧٦	الرابعة	٧.٢
العمليات الحسابية	٨	٢.٢١	١.٤٨	الخامسة	٦.٤
حل المشكلات اللفظية	٧	٢.١٤	١.٤٥	السادسة	٥.٦
الكلي	٥٠	١٨.٣٤	١١.١١	-	٤٠

يلاحظ من الجدول (٢) أن تبسيط الكسر قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤.٥٠) وانحراف معياري (٢.٢٣) ، واحتل معنى الكسر المرتبة السابعة الأخيرة بمتوسط حسابي (١.٥٧) وانحراف معياري (١.٢٥)، وتفسير ذلك أن تعلم كثير من المعلمات خلال مراحل تعليمهن وفي فترة إعدادهن تقف عند مستوى حفظ وتذكر الاجراءات دون فهم لما تنطوي عليه الاجراءات من دلالات ومعان . وتتدرج بقية عناصر المحتوى: تمثيل الكسر (المرتبة الثانية) مقارنة الكسور (المرتبة الثالثة) الكسور المتكافئة (المرتبة الرابعة) العمليات الحسابية (المرتبة الخامسة) حل المشكلات اللفظية (المرتبة السادسة).

ويلاحظ من الجدول أيضاً أن المتوسطات الحسابية لمستوى المعرفة الرياضية حسب المحتوى الرياضي قد تراوحت بين ١.٥٧ - ٤.٥٠ بانحراف معياري بلغ ١.٢٥– ٢.٢٣ وجميعها دون المستوى المقبول تربوياً.

كما أظهرت ادراسة النتائج التالية على مجالات نوع المعرفة كما يبينها الجدول (٣) ، اذ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمات عينة الدراسة على اختبار المعرفة الرياضية حسب نوع المعرفة.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المقبول تربوياً لمستوى المعرفة الرياضية حسب نوع المعرفة لدى أفراد العينة والدرجة الكلية على اختبار المعرفة الرياضية

نوع المعرفة	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي المقبول تربوياً ٨٠%
مفاهيمية	٢٥	١٠.٣٣	٢.٥٦	الثانية	٢٠
اجرائية	٢٥	١٦.٣٣	٥.٩٣	الأولى	٢٠
الكلي	٥٠	٢٦.٦٦	٦.٤٩	-	٤٠

يتضح من الجدول (٣) تدني المتوسطات الحسابية لأداء المعلمات عينة الدراسة على اختبار المعرفة الرياضية بشقيها المفاهيمية والاجرائية ، حيث كان المتوسط الحسابي للمعرفة المفاهيمية (١٠.٣٣) وانحراف معياري (٢.٥٦) ، وحصلت على المرتبة الثانية ، بينما احتلت المعرفة الاجرائية المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١٦.٣٣) وانحراف معياري (٥.٩٣)، وجميعها دون المستوى المقبول تربوياً.

أما متوسطات أداء المعلمات وفقا لمجالات نوع المعرفة (مفاهيمية ، اجرائية) ، والمحتوى الرياضي (الكسور والعمليات عليها) فكانت ممثلة بالجدول (٤):

الجدول رقم (٤)

متوسطات أداء المعلمات وفقا لمجالات نوع المعرفة والمحتوى الرياضي

المحتوى الرياضي/ نوع المعرفة	معنى الكسر	تمثيل الكسر	مقارنة الكسور	تبسيط الكسر	الكسور المتكافئة	العمليات الحسابية	حل المشكلات اللفظية
مفاهيمية	١.٢٧	٢.٢٧	٢.١٩	٢.٣٥	١.٦٦	١.٥٩	١.٤٨
اجرائية	١.٣٩	٢.٤٢	٢.٤٠	٣.١٨	٢.٥٨	٢.٥٢	٢.١٥

ويتضح من الجدول السابق تدني متوسط أداء المعلمات في فهم معنى الكسر حيث بلغ (١.٢٧) فقط ، أما أعلى متوسط للأداء كان في تبسيط الكسور حيث بلغ متوسط الأداء (٣.١٨) مما يعطي مؤشرا واضحا الى الفرق بين أعلى وأدنى متوسطي أداء للمعلمات في الاختبار، ويبين أن جميع المتوسطات كانت دون المستوى المقبول تربوياً. كما يتضح من الجدول تدني متوسط أداء المعلمات في فهم العمليات الحسابية والمشكلات اللفظية، وهذا يشير إلى ضعف الملم هؤلاء المعلمات بالمعرفة الرياضية المتعلقة بالكسور، ولا سيما المعرفة المفاهيمية .

وبذلك يكون الملم معلمات الرياضيات بالمعرفة الرياضية متدني وأقل بكثير من المستوى المقبول تربوياً ، وبالتالي فهن غير مؤهلات لتدريس موضوع الكسور بفاعلية لطالبات المرحلة الابتدائية ، ذلك لان معرفتهن بهذا الموضوع لم تصل إلى المستوى المقبول تربوياً . فهن يحملن في اذهانهن عدد كبير من المفاهيم الرياضية الخاطئة المتعلقة بالكسور والتي من المتوقع أن ينقلنها إلى الطالبات مما يؤدي إلى تدني مستوى أداء الطالبات. فالمعلم الذي لاتصل معرفته لدرجة الاتقان غير قادر على تدريس الطلبة والوصول بهم إلى تلك الدرجة . وتعزى هذه النتيجة إلى ضعف الملمهم خلال فترة الإعداد بالمعرفة الرياضية المتعلقة بالكسور ولاسيما المعرفة المفاهيمية . فهم لم يعتادوا على تبرير المعرفة وفهمها وانما اعتادوا على حفظها وتطبيق العمليات بصورة آلية دون أن يكون لديهم معرفة عميقة حقيقية لادراك المفاهيم . كما تفسر الباحثة تدني مستوى المعرفة الرياضية للمعلمات إلى اقتصار هذه المعرفة على الحد الادنى من المفاهيم الموجودة في الكتاب المدرسي، وعدم التوسع والتعمق في هذه المفاهيم . كما يعزى تدني مستوى نتائج عينة الدراسة إلى عدم الاهتمام الجيد ببرامج إعدادهم الاكاديمي والذي يتطلب التركيز على البنية الرياضية المفاهيمية للمعلم لأنه الأساس لبناء المبادئ والتعميمات والقوانين والحقائق الرياضية ، فإعداد معلم متمكن من الرياضيات يحقق لتعليم الرياضيات النتائج المرجوة منه. فهناك فجوة موجودة بين مرحلة إعداد المعلمين وبين الواقع العملي الميداني ، اذ أن برامج إعداد معلم الرياضيات لم تستطع أن تظهر لطلابها العلاقة بين ما يتعلمونه من مفاهيم رياضية في مرحلة الإعداد وبين ما سيعلمونه لتلاميذهم في المستقبل في مرحلة ممارسة المهنة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من مقدادي وآخرون (٢٠١٣) ، وبيكر ولين (Becker and Lin, 2005) ، وخصاونة والبركات (٢٠٠٧)، وسيمون (Simon,1993)، وديفيس وثيبكونق (Davis ,and Thipkong , 1991) ، وكريمر وآخرون (Cramer, et.al, 2002).

- ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني على مامدى الملم معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية بالمعرفة البيداغوجية (التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم) ، وهل يختلف مستوى المعرفة البيداغوجية لديهن عن المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)؟

فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمات عينة الدراسة على اختبار المعرفة البيداغوجية في الرياضيات باختلاف مجال المعرفة البيداغوجية (التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم) ، والجدول رقم (٥) يبين ذلك:

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المقبول تربوياً لمستوى المعرفة البيداغوجية لدى أفراد العينة والدرجة الكلية على اختبار المعرفة البيداغوجية

مجال المعرفة	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي المقبول تربوياً ٨٠%
التخطيط	١٢	٤.٥١	٢.٢٣	الأولى	٩.٦
التنفيذ	١٥	٤.٤٩	٢.٢٥	الثالثة	١٢
التقويم	١٣	٤.٥٠	٢.٢٣	الثانية	١٠.٤
الكلي	٤٠	١٣.٥	٦.٧١	-	٣٢

يلاحظ من الجدول (٥) أن التخطيط قد احتل المرتبة الأولى بالنسبة لمجالات المعرفة البيداغوجية الثلاثة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٤.٥١) بانحراف معياري (٢.٢٣) ، واحتل التقويم المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٥٠) وانحراف معياري (٢.٢٣)، أما التنفيذ فقد احتل المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (٤.٤٩) وانحراف معياري (٢.٢٥)، وتفسير ذلك أن معظم المعلمات يرون أن من واجباتهم تحضير الدروس ، لأنهم يعتقدون أن المعلم المرتجل لأدائه التعليمي غالباً ما يسير بالدرس بشكل مشوش وغير متماسك فيجعل ما يجب أن يقال في بداية الدرس وسطه وما يقال في الوسط في الأخير، وهكذا يتخبط المعلم تخبطاً عشوائياً من دون تخطيط منظم للدرس، وهذا ما جعل المعلمات يمتلكونها بدرجة عالية ، فيعدون خطة للتدريس يتم إعدادها قبل التدريس بوقت مناسب، وتشتمل الخطة على تعيين حدود المادة المراد إعطاؤها للطالبات، وترتيب الحقائق التي يتضمنها موضوع الدرس، ورسم طريقة محدودة وواضحة يمكن بها توصيل المعلومات إلى أذهان الطالبات بالشكل الذي يتناسب مع قدراتهم العقلية والجسمية باستخدام الوسائل والادوات والمواد المناسبة ، ولكنها غير قابلة للتنفيذ رغم جودتها نظرياً . فأغلب المعلمات يتبعون خطوات متشابهة عند تنفيذ الدرس ، والتي تلخص بمقدمة وعرض وخاتمة ، ولكنها صعبة التنفيذ نظراً للفلسفات التي تحملها المعلمات عن الأسلوب الأمثل للتدريس ، وقد تكون هذه الفلسفات مبنية على إصرار بعض المعلمين على بعض الممارسات التعليمية التي تعوق عملية التعليم والتعلم ، حيث يتجمد هؤلاء على طريقة تدريس واحدة ، ويصرون على نفس تحركاتهم التدريسية ؛ وإن لم تؤد إلى نجاح عملية التدريس. كما يعود السبب لافتقار اغلب المدارس إلى الامكانات والأدوات والأجهزة ، التي يمكن أن تساعد في تنفيذ الدروس. وهذا قد يجعل المعلمة تتخلى عن بعض الأجزاء من الدرس لعدم توفر الوسائل أو قدمها. كما أن كثرة عدد الطالبات في الفصل ، تؤدي إلى عدم كفاية الزمن المخصص للأنشطة ، مما يجعلها لا تحسن إدارة الوقت داخل الدرس .

ويلاحظ من الجدول أيضاً أن المتوسطات الحسابية لمستوى المعرفة البيداغوجية قد تراوحت بين ٤.٤٩ -٤.٥١ بانحراف معياري بلغ ٢.٢٥– ٢.٢٣ وجميعها دون المستوى المقبول تربوياً.

وبذلك يكون الملم معلمات الرياضيات بالمعرفة البيداغوجية متدني وأقل بكثير من المستوى المقبول تربوياً ، وتعزى هذه النتيجة إلى عدم تعمق فهم المعلمات قبل الخدمة وخلال برامج الإعداد لمحتوى مقرر طرق تدريس الرياضيات، فهم يدرسونه بسطحية مما أدى إلى عدم فهم أعمق لمحتوى الرياضيات وظهور أخطاء مفاهيمية ، وإلى عدم تحسن معارفهم الرياضية التدريسية ، الامر الذي جعلهن أكثر اخفاقاً في تنفيذ مهام التدريس. كذلك يعزى السبب إلى أن أغلب المعلمات ليس لديهم نظرية واضحة للتعلم والتعليم ، ولا يربطون سلوكهم التدريسي بالنظريات التربوية التي سبق لهن دراستها في برامج الإعداد ، واهمها نظرية برونر اذ أن طالبات المرحلة الابتدائية مازلن في مرحلة العمليات الحسية ، حيث لاتفهم الرياضيات إلا من خلال نماذج حسية وأنشطة تعليمية. كما يعود السبب إلى نقص برامج التدريب أثناء الخدمة فلا توجد برامج تدريبية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية تسعى لتطويرهم المهني في مجال محتوى الرياضيات ، اذ لاتوجد برامج تسعى لإكسابهم مهارة إعداد الأنشطة التعليمية واستخدامها وفقاً لمراحل نموذج برونر في تعليم الكسور، رغم العدد الكبير من الدورات التدريبية التي يشاركن بها ، والتي لاتهتم غالباً بمهارات تنفيذ التدريس أو تطوير المعرفة الرياضية لديهن .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من : فاندن كيبوم (Van den Kieboom,2008) ، وعبد الجواد (٢٠١٣) ، وخصاونة والبركات (٢٠٠٧) ، وشطناوي (٢٠٠٧) ، وأبو موسى (٢٠٠٤) ، وميرديث (Merdith,1995) ، وسعاد (٢٠١٠) ، والزعابي (٢٠١٢) ، وفيسترو- يو (Vistro-yu, 2005) ، وأمبوسعيدي والحجري، (٢٠١٣) بينما تختلف مع دراسة حوامدة (٢٠٠٨) ، والعليمـــــات والخوالدة (٢٠٠٩) ، وأبولطيفة (٢٠٠٥) فيما يتعلق بالتباين في المعرفة البيداغوجية العامة لدى المعلمين.

ومن خلال الجدولين (٤) و(٥) يتضح تدني المتوسطات الحسابية لأداء معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية على اختباري المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية في الرياضيات، وقد انبثق من السؤالين الأول والثاني الفرضيتين الآتيتين :

- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمستوى المعرفة الرياضية لدى معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية والمستوى المقبول تربوياً (٨٠%).
- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمستوى المعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية والمستوى المقبول تربوياً (٨٠%).

ولاختبار فروض الدراسة تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة "One sample T-test" للتأكد فيما إذا كان هناك دلالة إحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى المعرفة الرياضية والمتوسطات الحسابية لمستوى المعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية وبين المتوسط الحسابي للمستوى المقبول تربوياً (٨٠%) وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول(٦).

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لختباري المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية ونتائج اختبار (ت)

الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى المقبول تربوياً	ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
المعرفة الرياضية	١٨.٤٣	١١.١١	٤٠	٧.٤٨٩	١١	*٠.٠٠٠
المعرفة البيداغوجية	١٣.٥	٦.٧١	٣٢	٨.١٥١	١١	*٠.٠٠٠

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠.٠٥)

يشير الجدول (٦) إلى أن الفرق بين المتوسط الحسابي لمدى المام معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية بالمعرفة الرياضية على الاختبار الكلي والمتوسط الحسابي للمستوى المقبول تربوياً (٨٠%) كان ذو دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة للفرق بين المتوسطين (٧.٤٨٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥)، كذلك تشير النتائج في الجدول إلى أن الفروق في المتوسطات الحسابية لمدى المام معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية بالمعرفة البيداعوجية والمتوسط الحسابي للمستوى المقبول تربوياً (٨٠%) كانت ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (٨.١٥١) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥)، وبالنظر للجدول يتضح أن الدلالة كانت لصالح المتوسط الحسابي للمستوى المقبول تربوياً. بمعنى أن المام معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية بالمعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية الخاصة بها اقل بكثير من المستوى المقبول تربوياً. وتبين نتائج الدراسة أن هناك ضعفاً عاماً لدى معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية بالمعرفة الرياضية الخاصة بموضوع الكسور والمعرفة البيداغوجية اللازمة لها، ويتضح ذلك من خلال متوسط أدائهن في اختبار المعرفة الرياضية (١٨.٤٣)، والذي يقل عن المستوى المقبول تربوياً (٤٠)، ومتوسط أدائهن في اختبار المعرفة البيداغوجية (١٣.٥)، والذي يقل ايضاً عن المستوى المقبول تربوياً (٣٢). وقد يعزى هذا الضعف إلى تدني مستوى معرفة المعلمين بمفهوم الكسور والعمليات عليها، فهم يجدون صعوبة في فهم واستيعاب مفهوم الكسور والعمليات عليها، والذي كشفت عنه بعض الدراسات منها دراسة ديفيس وثيبكونق (Davis,& Thipkong, 1991)، ودراسة سيمون (Simon,1993) ، ودراسة بيكر ولين (Becker and Lin, 2005) ، ودراسة كريمر وآخرون (Cramer, et.al, 2002) ، ودراسة فاندن كيبوم (Van den Kieboom,2008) ، ودراسة اوسانا و رويا (Osana & Royea, 2011) ، فعدم تمكنهم من المعارف المفاهيمية والاجرائية يؤدي إلى عدم تمكنهم من تمثيلها بطرق وأساليب تمكن من ايصالها إلى الطلاب بما يتناسب وقدراتهم ، وقد يكون هذا مؤثراً في معرفتهم البيداغوجية الخاصة بها. فتطوير المعرفة الرياضية للمعلمين هي اساس لتطوير معرفتهم البيداغوجية وهذا ما أكدته دراسة هارفي (Harvey , 2012) .

- ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني على هل توجد علاقة ارتباطية بين مدى المام معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية بالمعرفة الرياضية ، ومدى المامهم بالمعرفة البيداغوجية اللازمة لها ؟

استخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) للاجابة عن هذا السؤال. وجدول (٧) يوضح نتيجة هذه العلاقة.

جدول (٧)

معامل ارتباط بيرسون بين المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية لدى أفراد عينة الدراسة

المعرفة الرياضية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المعرفة البيداغوجية	٠.٢٠	٠.٠٠١

يلاحظ من جدول (٧) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠.٠٠١) في الاتجاه الايجابي بين مستوى المعرفة الرياضية لدى معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية والمعرفة البيداغوجية ، وبالتالي تدل النتائج على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية في الاتجاه المتوقع بين المام معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية بالمعرفة الرياضية والمامهن بالمعرفة البيداغوجية اللازمة لها ، وهذا الارتباط ورغم أهميته إلا أنه قد لا يبدو مرتفعاً، وربما يعود ذلك إلى ضعف برنامج إعداد معلمة الرياضيات وعدم اعطاء الرياضيات الوقت الكافي لاستيعابها، وطرح امثلة كافية لكيفية تمثيل الافكار الرياضية وتقديمها ، وتذليل الصعوبات لتعلمها ، مما يجعلها لا تفهم العلاقة بين المفاهيم الرياضية الأساسية بطريقة تسمح لها بتدريسها. اضافة إلى عدم وعي المعلمات الكافي بمناهج الرياضيات الابتدائية أثناء مرحلة الإعداد وتدريبهن عليها . وهذه النتيجة تؤكد نتائج بعض الدراسات المسحية والتي تشير إلى رأي الطلبة المعلمين بأن ماتعلموه في الرياضيات هو مجرد قواعد واجراءات حفظوها عن ظهر قلب واستخدموها كخوارزميات لحل بعض المسائل ، ولم يساعدهم احد على تطوير فهم تلك القواعد

والاجراءات (Ball & Wilson ،١٩٩٠) ، لذلك لم تظهر العلاقة بتلك القوة المتوقعة . وهذه العلاقة وإن كانت بسيطة فهي تشير على أنه كلما ازداد المام المعلمة بالمعرفة الرياضية ازداد المامها بالمعرفة البيداغوجية الخاصة بها ، فنجاح المعلمة في ممارساتها البيداغوجية للمرحلة الابتدائية يتوقف على مدى اتقانها للمعرفة الرياضية اللازمة لتلك المرحلة ، وهذا ما اكدته دراسة بول وهما (Powell , Hama,2006) فوضحت أن المعرفة الرياضية والتربوية لدى المعلمين متبادلتا التأثير والاتجاه، وكلتاهما مكون اساسي للرقي بتحصيل الرياضيات لدى التلاميذ . ويؤيد ذلك حقيقة مفادها **أن تطوير المعرفة الرياضية للمعلمين هي أساس لتطوير أساليب تدريسهم للرياضيات.**

وهكذا تشير نتائج الدراسة إلى ضعف معلمات الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية بالمعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية الخاصة بها ، وعدم المامهن الالمام الكافي بتلك المعرفة . وهذا يعني أن كليات التربية لم تؤهلهن لفهم الرياضيات اللازمة لتدريس الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية بالمستوى الكافي مما انعكس على اساليب تدريسها. وربما يرجع ذلك إلى ماتواجهه برامج إعداد معلم الرياضيات من جوانب قصور لعل أبرزها افتقار تلك البرامج للساعات الكافية لمناقشة المعرفة الرياضية وتقنيات تدريسها . فيرى تولوك (Toluk,2009:168) أن المعرفة والفهم لدى المعلمين المتكونة لديهم من خلال المرحلة الجامعية ليست كافية لتدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية. ويؤكد يو(Wu,2001:12) أن سبب ذلك مرجعه ضعف إعداد معلم الرياضيات العائد بدوره إلى ضعف برامج إعداد معلمي الرياضيات .كما يشير هيدغز وكولن (Hedges & Cullen, 2005:76) بأن الدراسات الحديثة التي اجريت في الالفية الثالثة اظهرت بأن معرفة المعلمين بمحتوى المنهاج المدرسي غير مناسبة وغير دقيقة ، مما يعيق فهم الاطفال وتعلمهم.

الامر الذي يتطلب اعادة النظر في برامج إعداد وتدريب المعلمين وتقويمها ، لمساعدة المعلمين على تكوين معرفتهم الرياضية والبيداغوجية والتي تنعكس على فهم الطلبة للعلم واهدافه وطرائقه في غرفة الصف ، وبالتالي تحقيق غايات تدريس الرياضيات اذ أن عدم تمكن المعلمين من المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية قد يؤدي بالضرورة إلى ضعف تحصيل تلاميذهم للرياضيات وهذا ما أكدته دراسة عبد الجواد (٢٠١٢) ، كما وضحت دراسة خصاونة والبركات (٢٠٠٧) ، وشطناوي (٢٠٠٧) أن برنامج إعداد معلم الصف في مجال الرياضيات لايحقق التطلعات والتوقعات لمعلم المستقبل ، وخاصة لتلك الفئة من الطلاب ، وأن المنفذ السليم لتحسين وتطوير المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية الخاصة بها هو تحسين برنامج معلم الصف وتطويره .

التوصيات والمقترحات:

في ضوء الخلفية النظرية للدراسة والنتائج يوصى بالأتي :

١. الأخذ في الاعتبار عند تقييم أداء المعلمة داخل الفصل مدى تمكنها من المعارف الرياضية والبيداغوجية .
٢. إعداد برامج تدريبية تهدف إلى تنمية المعارف الرياضية لدى المعلمين والمعلمات بمرحلة التعليم الأساسي.
٣. تقديم دورات تدريبية متخصصة في تدريس الكسور والعمليات عليها لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية.
٤. تضمين معرفة المعلم بتدريس الكسور في مقررات طرق التدريس ، في أثناء عملية إعدادهم في كليات التربية .
٥. أن يعمل المعلمون على تنويع أساليب التدريس التي تعمل على تعميق فهم الطلاب للمادة ولموضوع الكسور والابتعاد عن اسلوب الحفظ والتلقين.
٦. اعادة إجراء هذه الدراسة على عينة كبيرة من المعلمين والمعلمات ، وتحت إشراف وزارة التربية والتعليم حتى نطمئن إلى مصداقية نتائج الدراسة الحالية .

انطلاقاً من نتائج الدراسة وتوصياتها يمكن تقديم المقترحات التالية :

١. إجراء بحث يهدف إلى بيان مدى تأثير إتقان معلمي الرياضيات للمعارف الرياضية والبيداغوجية على تنمية التحصيل لدى التلاميذ .
٢. إجراء دراسة تتناول المعارف البيداغوجية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر التلاميذ والمديرين والمشرفين .
٣. إجراء دراسة للكشف عن العوائق والاعتراضات التي تواجه المعلمات قبل الخدمة أثناء تعليمهم للكسور.
٤. دراسة كيف يستخدم المعلمون قبل الخدمة المعرفة الرياضية في تدريس الكسور أثناء التربية العملية.
٥. إجراء المزيد من الدراسات حول مدى المام معلمات المرحلة الايتدائية بالمعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية لموضوعات أخرى في الرياضيات غير الكسور.

المصادر والمراجع :

١. **أبو عقيل، ابراهيم، (2001)** ، "دراسة تحليلية لأخطاء الطلبة في العمليات الأربع على الكسور العادية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في منطقة الجنوب لمحافظة الخليل" رسالة ماجستير ، غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

٢. **أبو لطيفة، رايد،(٢٠٠٥)** ، "مقارنة معرفة المحتوى البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية الجيدين وغير الجيدين في المرحلة الأساسية العليا" رسالة دكتوراه ،غيرمنشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

٣. **أبو موسى، مفيد، (٢٠٠٤)** ، "المعرفة البيداغوجية للمحتوى عند معلمي الرياضيات في الصف العاشر الأساسي" ، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٤. **إسماعيل ، حنفي،(٢٠٠٥)**، "تعليم وتعلم الرياضيات بأساليب غير تقليدية" ، مكتبة الرشد، الرياض.

٥. **الحجرية ، فاطمة (٢٠٠٩)** ، " واقع ممارسة الطالبات المعلمات/ تخصص العلوم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس لعمليات تداول المعرفة التربوية وإنتاجها:دراسة حالة " رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

٦. **أمبوسعيدي، عبدالله والحجري، فاطمة،(٢٠١٣)**، "تقدير درجة أهمية معرفة المحتوى البيداغوجي في مادة العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي المادة بسلطنة عمان" مجلة دراسات، العلوم التربوية، ٤٠ ،١ : ٣٢٨-٣٤٣.

٧. **الجهني، منصور، (١٤٢٠)** ، "اثر استخدام قطع النماذج في تعلم الكسور الاعتيادية لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي بالمدينة المنوره" رسالة ماجستير، جامعة ام القرى.

٨. **جوتير، كليرموت ودينبس، جين وسيمارد، دينس ومارتينو، ستيفين،(٢٠٠٢) ، "من أجل نظرية في البيداغوجيا بحوث معاصرة في معرفة المدرسين العلمية" ، ترجمة: وجيه سعد، المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر، (نشر الكتاب الأصلي عام ١٩٩٧)، دمشق.**

٩. **الحموري، هند واحمد الكحلوت، (1999)** ، "مدى إتقان طلبة الصفوف الرابع إلى السادس في محافظة العاصمة عمان لمفهوم الكسر" مجلة دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية ،٢٦ ،٢: ١٨٦-١٩٥.

١٠. **الحواس ، محمد ، (٢٠٠٦)** ، "أثر استخدام الوسائل التعليمية في تدريس الكسور و العمليات عليها على تحصيل طلاب الصف الخامس في محافظة القريات في الرياضيات و على اتجاهاتهم نحوها" رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الاردنية.

١١. **حوامدة، باسم، (2008)** ، "المعرفة البيداغوجية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، دراسة حالة مدارس محافظة جرش -الأردن" مجلة التربية، جامعة عين شمس،٣، ٣٢: ٥٧٧-٦١١.

١٢. **خشان، خالد و أبو الغيط ، رفعت والنذير ، محمدوخشان، محمد، (٢٠١١)** ، "التوازن بين المعرفة الإجرائية والمفاهيمية والعوامل المؤثرة فيه لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية" مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.

١٣. **خصاونة ، أمل و البركات ، علي ، (٢٠٠٧)** ، "المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى الطلبة/المعلمين" المجلة الاردنية في العلوم التربوية ، ٣ ، ٣: ٢٨٧-٣٠٠.

١٤. **الدويك، فداء محمد بركات،(2010)** ،" الأخطاء الشائعة في مفاهيم الكسور والعمليات عليها واستراتيجيات التفكير المصاحبة لهذه الأخطاء" رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.

١٥. **الزعابي، عبدالله ،(٢٠١٢)** ، "المعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى معلمي الصفوف المتوسطة في سلطنة عمان" رسالة ماجستير ،كلية التربية ، جامعة اليرموك .

١٦. **سعاد، عباسي ،(٢٠١٠)** ، "مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمي الرياضيات بمرحلة التعليم الثانوي" مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ،عدد خاص/ ملتقى التكوين بالكفايات في التربية ، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

١٧. **شرف الدين ، سعاد، (٢٠٠٤)** ، "أثر استخدام استراتيجية التدريس العلاجي في تحصيل تلاميذ الصف الخامس في الكسور الأحادية والعشرية" رسالة ماجستير، جامعة صنعاء ،اليمن.

١٨. **شطناوي ، مصطفى ، (٢٠٠٧)** ، " مستوى المعرفة الرياضية والبيداغوجية عند معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة اربد"، رسالة دكتوراه ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الاردنية .

١٩. **الظاهر، زكريا وآخرون،(١٩٩٩)** ، " مبادىء القياس والتقدم في التربية" مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

٢٠. **عبد الجواد ، محمد ، (٢٠١٢)** ، " فعالية استخدام نموذج برونر في تنمية الفهم وإجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات اللفظية لوحدة الكسور لدى الطلاب المعلمين" جامعة عمر المختار، مجلة المختار للعلوم الانسانية، ١٧، الربع الثاني: ١-٣٤.

٢١. **عبد الجواد ، محمد ، (٢٠١٣)** ، " اتقان كفايات المعارف الرياضية لدى معلمي الرياضيات بمرحلة التعليم الاساسي" مجلة المختار للعلوم الانسانية، جامعة عمر المختار، كلية التربية ، ٢١ ، الربع الثاني.

٢٢. **عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد، (١٩٩٦) ، "البحث العلمي مفهومه- أدواته- أساليبه" دار أسامة للنشر والتوزيع، الرياض.**

٢٣. **العليمـــــات، علي و الخوالدة، سالم (٢٠٠٩)** ، " تصورات معلمي علوم المرحلة الأساسية في الأردن عن
معرفتهم البيداغوجية وممارستهم لها" مجلة المنارة ،جامعة آل البيت ، ١٧، ٢ ، ١٠٥-١٣٣.

٢٤. **المحميد ، سليمان،(١٤١٨)،"** تحليل الأخطاء الشائعة لتلاميذ المرحلة الابتدائية العليا (بنين) في الكسور
الاعتيادية بمدينة الرياض في ضوء نظرية بياجيه" ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.

٢٥. **مقدادي ، ربى و ملكاوي، آمال و الزعبي ،علي، (٢١٠٣)** ، " المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية المتعلقة
بالكسور وعلاقتها بقلق الرياضيات لدى الطلبة/المعلمين" مجلة دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية ، 2،40: ١٥٥٥-١٥٧٠.

٢٦. **يحيى ، جهاد ،(٢٠٠٩)** ،" أثر بعض المتغيرات السياقية على المعرفة الرياضية لدى معلمي الصف الثامن
وتحصيل طلابهم في الرياضيات في محافظة قلقيلية (الإطار النظري لدراسة TIMSS)" رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية.

1. Aspinwell, L., & Miller, D. (1997). Students' positive reliance on writing as a process to learn first semester calculus. Journal of Institutional Psychology, (24):253-261.
2. Baker, W., Czarnocha, B., & Prabhu V. (2004). Procedural and conceptual knowledge in mathematics. Proceedings Annual Conference of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Toronto, Ontario , Canada.
3. Ball, D.L. & Wilson, S.M. (1990). Knowing the subject and learning to teach it: Examining assumptions about becoming a mathematics Teacher. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Reasearch Assosiation, Boston.
4. Becker. P. and Lin, C. Y. (2005). Effects of conceptual skills workshop on preservice elementary teachers .Preliminary Report. Paper presented at the annual meeting of the Mathematical Association of American Mathematical Society, Atlanta, GA.
5. Cheng-Yaa, L., Jerry, B., Der-Ching, Y. and Tsai-Wei, H. (2013). Preservice Teachers Conceptual and Procedural Knowledge of Fraction Operation: A comparative Study of the United State and Taiwan. School Science and Mathematics, 113 (1): 41-51.
6. Costantino, M & Lorenzo, M (2004) :Developing aprofssional teaching portfolios: Aguide for success.University of Maryland and College Park .
7. Cramer, K., Post, T.R. and Del Mas, R. C. (2002). Initial fraction learning by fourth- and fifth-grade students .Journal For Research in Mathematics Education, 33(2): 111-144
8. Darey, H., Terzinha, N., Peter, B. and Christina, T. (2012). Individual Differences in Conceptual and Procedural Fraction Understanding: The Role of Abilities and School Experience. Journal of Experimental Child Psychology, 113 (4): 469-486.
9. Davis, E. J. and Thipkong, S. (1991). Preservice elementary teachers' misconceptions in interpreting and applying decimals. School Science and Mathematics, 91 (3): 93-99.
10. Engelbrecht, J., Bergsten, C., Kagesten, O. (2009). Undergraduate students' preference for procedural to conceptual solutions to mathematical problems. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 40(7) :927-940.
11. Fuller, R.A. (1996). Elementary Teachers' Pedagogical content Knowledge of Mathematics. Paper presented at the Mid-Western Educational Research Association conference, Chicago, IL ،october 5.
12. Galuzzo,G.R., Leali, S.A. & Loomis, D. (2000). Do we have to give Standarized Tests of Teacher content Knowledge?. Paper presented at the 21st Annual Meeting of the National Council of states, Miami ،FL, Nov.17-21.

http://www.sree.org/conferences/2011/program/downloads/abstracts/148.pdf

22. Meredith, A. (1995) 'Terry's learning: some limitations of Shulman's pedagogical content knowledge.' Cambridge Journal of Education, 25(2):175-187. National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and Standards for School.
23. Mills, J. (2011). Body fractions: A physical approach to fraction learning. *Australian* Primary Mathematics Classroom, 16(2) :17-22.
24. Morris, A. (1999). Developing concepts of mathematical Structure: Pre-arithmetic reasoning versus extended arithmetic reasoning. Focus on learning problems in Mathematics, 21(1) :44-71.
25. Morris, J.(2009):Understanding fractions: A focus on funda- mental . concepts , M.A. Hofstra University, 143 page , AAT 146844
26. National Council of Teacher of Mathematics NCTM. 2000. Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA: Author.
27. Osana,H.P.& Royea,D.A(2011): Obstacles and challenges in – pressrvice teachers' explorations with fractions: Aview from a small ,scale intervention study, The Journal of Mathem- atical Behavior. (30)4:332-352
28. Powell , A.B , Hanna ,E. (2006) : Understanding Teachers' Mathematical knowledge for Teaching : A Theoretical and Methodological Approach , International Group for the psychology of Mathematic Education , (4:)369-376 .
29. Simon, M.A. (1993). Prospective elementary teachers'knowledge of division. Journal for Research in Mathematics Education, 24 (3) :233-254.
30. Toluk-Ucar, Z. (2009). Developing preservice teachers understanding of fractions through problem posing. Teacher and Teacher Education, (25:)166-175.
13. H.Wu (2001). What Is So Difficult About the Preparation of Mathematics Teachers? Berkeley, CA [On line] http://www.math.berkeley.edu/ ¢ wu/
14. Harvey, Roger,(2012): Stretching Student Teachers' Understanding of Fractions, mathematics Education Research Journal, (24)4 :493-511 Dec, ERIC Number**:** EJ984997
15. Hedges, H., & Cullen, J. (2005). Subject Knowledge in Early Childhood Curriculum and pedagogy: Beliefs and Practices. Contemporary Issues in Early childhood, 6(1) :66-79.
16. Jegede, O. & Taplin, M. (2000). Trainee Teachers 'Perception of their Knowledge about Expert Teaching. Educational Research, 42(3) :287-308.
17. Kans, C.& Nisbet, S. (1996). Mathematics Teachers 'Knowledge Bases: Implications for Teacher Education. Asia-Spacific Journal of Teacher Education, 24(2) :159-172.
18. Kastens, Kim A. (2004). Making DLESE into the Source of Pedagogical Knowledge Pertaining to the Earth and the Environment. White paper. Retrieved 25 December 2006 from : http://www.dlese.org/swikis/quality/uploads/1/Geo _PCK_source.pd
19. Lovat., T.J .(2003) ."The Role of the 'Teacher' coming of Age?" Australian Council Deans of Education, Discussion Paper.
20. Magnusson, S.; Broko, H.; Kruajcik, J. and Layman, J. (1992):The Relationship between Teacher Content and Pedagogical Content Knowledge and Student Content Knowledge of Heat Energy and Temperature. (ERIC Document Reproduction Service ED385435).
21. Mendiburo, M., & Hasselbring, T. (2011). Technology's impact on fraction learning: an experiment comparison of virtual and physical manipulatives, SREE Spring 2011 onference. Washington D. C. Retreived from

31. Tufte, F. (1988). Conceptual vs. procedural knowledge in introductory calculus-rogramming effects. Electronic proceedings of the first annual conference on technology in collegiate mathematics, Columbus, Ohio. Retrieved 3, 2012, from : http://archives.math.utk.edu/ICTCM/i/01/A274.html

32. Van den kieboom, L.A.(2008): Developing and using mathe- matical knowledge for Teaching fractions : A case study of preservice .teachers, Ph.D., Marquette University, 451 pages ; ATT3326751 .

33. Verloop, N., Van Driel, J., and Meijer, P. (2002):Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. International Journal of Educational Research, 35(2001): 441–461.

34. Vistro-Yu, C.(2005). On Pedagogical Knowledge in Mathematics: How Secondary School Mathematics Teachers Face the challenge of teaching a New Class. Retrieved June 5,2006 from : http://www.cimt.plymouth.ac.ux/journal/vistroyu.Pdf

The Mathematical and Pedagogical Knowledge of Primary Upper Classes Mathematics teachers in Al-Madinah

Abeer Suliman Majed Husian

Assistant professor of Mathematics Instruction and Methodology

Taibah University

Abstract

The current study investigated the mathematical and pedagogical knowledge of (12) female primary stage teachers in Al- Madinah. It also revealed the relationship between their recognition of mathematical and pedagogical knowledge. Data was collected from two tests. The first measured the required mathematical knowledge for teaching Fractions to upper primary classes. The second measured the pedagogical knowledge of the mathematical content. After making sure of the psychometric characteristics. The results indicated a low level of recognition of primary upper classes teachers in the mathematical and pedagogical knowledge. The sample has not achieved the mastery level of (%80) in both tests. The results also found a low positive correlation between their scores in both tests.

Key words: : (mathematical knowledge , pedagogical knowledge , Teacher , Fractions)

فعالية برنامج إرشادي لخفض بعض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى عينة من ذوى الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات بمجتمع المدينة المنورة*

أد. حسن مصطفى عبد المعطي
أستاذ التربية الخاصة – جامعة طيبة

د. سهير محمد سلامة شاش
أستاذ التربية الخاصة المشارك– جامعة طيبة

د. زين بن حسن ردادي
أستاذ علم النفس التربوي المشارك – جامعة طيبة

د. فوزية سعد ساعد الصبحي
أستاذ الصحة النفسية المساعد – جامعة طيبة

المُلخَص

استهدفت الدراسة التعرف على فعالية برنامج إرشادي في خفض بعض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى عينة من ذوى الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات في مجتمع المدينة المنورة. وتكونت عينة الدراسة من (١٦) طفلاً من ذوي الإعاقات (الحركية ، والبصرية ، والسمعية) تراوحت أعمارهم بين ٩–١٥ سنة ، يدرسون في مدارس ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين : إحداهما تجريبية من أبناء المطلقات ، والأخرى من أبناء غير المطلقات. وتم تطبيق مقياس للاضطرابات الانفعالية والسلوكية على المجموعتين ، كما تم تطبيق برنامج إرشادي على أبناء المطلقات استهدف خفض مستوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتوافق مع تحديات الإعاقة والطلاق. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن : اضطرابي الوحدة النفسية والقلق كانا في مقدمة الاضطرابات الانفعالية ، وجاءت اضطرابات النوم يليها العدائية ، فقصور الانتباه في مقدمة الاضطرابات السلوكية ، ووجدت فروق دالة إحصائياً بين أبناء المطلقات وأبناء غير المطلقات في اضطرابات : القلق ، والاكتئاب ، والوحدة النفسية ، واضطراب العدائية ، واضطرابات النوم لصالح أبناء المطلقات. كما ووجدت فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية (أبناء المطلقات) في جميع الاضطرابات الانفعالية والسلوكية حيث انخفضت تلك الاضطرابات في القياس البعدي ، ولم توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي ، مما يدل على استمرار فعالية البرنامج الإرشادي بعد توقفه.

كلمات مفتاحية: ذوي الاحتياجات الخاصة – ذوي الإعاقات – أبناء المطلقين– الاضطرابات الانفعالية والسلوكية – البرنامج الإرشادي.

مُقَدِمَةُ :

تتكون الأسرة الطبيعية من الأب والأم والأبناء، وكل منهم له دورٌ محدد يؤدي إلى تكامل النظام المجتمعي ، ولعل أدوار الأبوة والأمومة من الوظائف الاجتماعية التي يكرس لها الزوجان أنفسهما من أجل الأبناء ودوام الأسرة والمجتمع بأسره ، والأسر السوية هي التي يسودها الانسجام التام ، والاحترام المتبادل بين الوالدين وسائر الأبناء ، ولا يعانون من آية مشكلات سلوكية بين أعضائها ، ويشتركون جميعاً في القيم السامية التي تحافظ على بناء وتماسك الأسرة. مثل هذه الأسر تستطيع تذليل جميع المشاكل والصعوبات والتوترات الداخلية التي تجابهها بالحكمة والتعقل ، وبالمحبة والتعاطف والاحترام العميق لمشاعر الجميع صغاراً وكباراً - وعلى العكس : فإن الشقاق بين أفراد الأسرة، أو الطلاق، أو غياب دور أحد الوالدين أو كليهما – لا شك أن له تأثيرات سلبية على شخصية الأبناء وضعف المعايير السلوكية ، وينجم عنه كثير من المشكلات والاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

ويمثل الطلاق الوالدي خبرة مؤلمة تولد صراعاً نفسياً لدى الأبناء ، وذلك لافتقارهم الوالدين اللذين يشعرانهم بالأمن النفسي ويتفاهمان معهم ويخففان من حدة الصراع النفسي ، وقد ينتج عن خبرة الطلاق الوالدي مشاعر اكتئابية مرتفعة تتولد نتيجة معاناتهم وافتقارهم للرعاية الوالدية من كلا الوالدين ، كما أن الوضع الأسرى والظروف الأسرية السلبية تلعب دوراً في إكساب الفرد الأفكار اللاعقلانية ، حيث تبين أن الأطفال والمراهقين الذين يعيشون في مناخ أسرى غير طبيعي تتولد لديهم أفكاراً لاعقلانية بدرجة مرتفعة ، مرتبطة ببعض المتصاحبات والأعراض النفسية السلبية (زهران ،٢٠٠١ ، ١٥٩).

وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة للأطفال العاديين فما لاشك فيه أن الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الذين يعانون من إعاقات بدنية أو حسية أو فكرية ، ويكونون أكثر حاجة للوالدين والانسجام الأسرى ، فإن الطلاق الوالدي ينعكس بشدة على حالتهم النفسية ، وينتج عنه زيادة معدل الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لديهم ، ومن هذا المنطلق تظهر أهمية الإرشاد النفسي لهذه الفئة التي في أَمَس الحاجة

لاستعادة الاتزان النفسي في ظل ضغوط الطلاق الوالدي والضغوط الناجمة عن الإعاقة ، بالإضافة لذلك : فإذا كان للطلاق والانفصال الوالدي انعكاسات سلبية على شخصية الأبناء وتوافقهم النفسي والاجتماعي والتعليمي والسلوكي ، فإن ذلك يتطلب ضرورة التدخل الإرشادي والعلاجي للحد من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأبناء – وهذا ما تتناوله الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

المتطلع للتغيرات المعاصرة التي تواجهها المجتمعات الإنسانية في الوقت الحاضر – وليس المجتمع السعودي بمعزل عنها – يرى أن القيم والتفاعلات الأسرية قد تغيرت وتبدلت ، فقد كشفت وزارة العدل السعودية عن أن حصيلة حالات الطلاق الواردة إلى محاكم السعودية خلال عام ٢٠١٠ بلغت ٩٢٣٣ حالة، مقابل ٧٠٧ حالات زواج في الفترة نفسها، بمعدل ٢٥ حالة طلاق مقابل كل حالة زواج واحدة يومياً، وهو العدد الذي رأى فيه بعض المتخصصين تصدر المملكة كافة الدول الخليجية والعربية في ارتفاع حالات الطلاق. وفي آخر دراسة أعدتها وزارة التخطيط السعودية تبين أن نسبة الطلاق في المملكة العربية السعودية ارتفعت عن الأعوام السابقة بنسبة ٢٠%، كما أن ٦٥% من الزيجات التي تتم عن طريق الخاطبة تنتهي بالطلاق حيث سجلت المحاكم الشرعية ٧٠ألف عقد زواج و١٣ ألف صك طلاق خلال عام واحد (موسوعة ويكيبديا ، ٢٠١٠) ، ووفقًا لتقرير وزارة العدل ارتفعت حالات الطلاق المسجلة في محاكم المملكة عام ١٤٣٥هـ بنسبة ٢٢% مسجلة ٥٤.٤٧١ حالة طلاق لتحقق معدل ٧ حالات طلاق مقابل كل ١٠ حالات زواج جديدة ، كما ارتفعت دعاوى فسخ النكاح المسجلة لدى المحاكم السعودية خلال العام ١٤٣٥هـ بنحو ١٧% عما سجل خلال عام ١٤٣٤هـ لتبلغ ١٠.٤٦٩ دعاوى بمعدل ٢٩ دعوى منظورة في اليوم الواحد، في حين ارتفع أيضاً عدد دعاوى الخلع وإثباته المنظورة لدى محاكم المملكة خلال الفترة نفسها بنسبة نحو ٤٧% مقارنة بالعام الذي سبقه لتبلغ ٢.٠٣٣ دعوى بمعدل قارب ال ٦ دعاوى منظورة يومياً بحسب إحصاءات وزارة العدل. وتصدرت منطقة مكة المكرمة حالات الطلاق بنسبة ٢٧% تلتها المنطقة الشرقية (٢١%)، واحتلت المدينة المنورة الترتيب الثالث (١٣%)، ثم القصيم (١٠%)، فتبوك (٦%)، وعسير (٤%)، ثم نجران (٣%)، والباحة (١%)، وأخيراً منطقة جازان بنسبة ٠.٤% (الجزيرة نت ، ٢٠١١).

إن ارتفاع ظاهرة الطلاق وزيادة عدد المطلقات وازدياد نسبته بدرجة كبيرة أصبح ظاهرة اجتماعية خطيرة تهدد مجتمعنا الإسلامي، وذلك لما له من آثار مدمرة في الأسرة والمجتمع، وأصبحت أرقام ونسب الطلاق تنافس أرقام ونسب الزيجات.

ولا شك أن الطلاق لا بد وأنه يسبقه جو من الصراع بين الزوجين ، والشجار المتعاقب في المنزل ، والعراك والصراخ ، وينبذ كل منهما الآخر ويعلن عن عدم رضاه عن حياته الزوجية ، ولا شك أن الأبناء في هذا الجو من الصراع بين الوالدين يعيشان مناخاً مضطرباً وظروفاً قاسية. وإذا كان الأمر كذلك ، فمما لا شك فيه أن الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة - الذين هم بطبيعة إعاقتهم- يعانون كثيراً من الاضطرابات النفسية ، فإنهم في وسط هذه الأجواء النفسية المزعجة يكونون أكثر استهدافاً للاضطرابات الانفعالية والسلوكية بدرجة أشد من غيرهم.

ويعتبر الطلاق خبرة بغيضة يصاحبها بعض الاضطرابات الانفعالية وعدد من المشكلات السلوكية لدى الأبناء ، حيث يجعل الأبناء يستهدفون لخبرة الشعور بالقلق والاكتئاب ، ولعل ذلك يتفق مع ما يراه فرويد ، حيث يرى أن عدم تواجد أحد الوالدين مع الابن خلال خبراته الحياتية الأولى يمثل تهديداً له ويسبب افتقاده للأمن النفسي ، ولعل أسر ذوي الاحتياجات الخاصة لديها معدلات من الطلاق أعلى بكثير، وقضاياها غالباً ما تنطوي على معالجة أكثر تخصصاً لتلبية مطالب الطفل ذي الاحتياجات الخاصة (الإعاقة والظروف المرتبطة بالطلاق) ، ولا شك أن برامج الإرشاد النفسي تلعب دوراً مهماً في الحد من تفاقم الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى أبناء المطلقين (Fisher, 2007,Stolberg & Garrison, 2005).

ومن هذا المنطلق فإن الدراسة الحالية تستهدف استقصاء مدى فعالية برنامج إرشادي في خفض بعض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى عينة من ذوى الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات في مجتمع المدينة المنورة ، والخروج بتوصيات للحد من هذه العوامل ، ولعلاج تأثيراتها السلبية على الأبناء.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية بصفة عامة إلى استقصاء الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى عينة من الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات بمجتمع المدينة المنورة في المرحلة العمرية : ٩-١٥ سنة ، والفروق بين ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات وأبناء الأسر المستقرة ، والكشف عن مدى فعالية برنامج إرشادي في خفض تلك الاضطرابات لدى أبناء المطلقات.

ويمكن تحديد أهداف البحث فيما يلي :

١. الكشف عن نوع الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى أبناء المطلقات.
٢. الكشف عن الفروق في الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بين ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات وأقرانهم من أبناء غير المطلقات.
٣. الكشف عن مدى فعالية برنامج إرشادي في خفض بعض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى أبناء المطلقين – وذلك من خلال : الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية من أبناء المطلقات في الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

٤. الكشف عن مدى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي بعد شهرين من توقفه في خفض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ، وذلك من خلال الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي.

٥. الخروج بتصور مقترح لعلاج الآثار النفسية السلبية للطلاق الوالدي على الأبناء من ذوى الاحتياجات الخاصة.

أهمية الدراسة

إذا كانت الأسرة هي الأساس في بناء المجتمع ، وهى نواته الأساسية ومنطلق وحدته وتماسكه ، فإن الطلاق - لأي سبب من الأسباب - يمكن أن يؤدى إلى إهمال الأبناء والى إساءة التعامل معهم ، مما يؤدى إلى ظهور انحرافات اجتماعية خطيرة والى اضطرابات انفعالية وسلوكية لدى الأفراد مما يضر بأمن المجتمع وتماسكه. وتعتبر ظاهرة أطفال الشوارع والمشردين والمنحرفين مثالاً على ذلك ، حيث يؤدي الطلاق الوالدي وإهمال مسئولية الوالدين في تنشئة الأطفال ورعايتهم إلى تشرد هؤلاء الأطفال وتعرضهم لأشكال متعددة من الإساءة مع ما يصاحب ذلك من انحراف في السلوك الاجتماعي ، فالتفكك الأسري لا يعني إلا مزيداً من تفكك المجتمع ككل ، وهذه قضية وطنية يجب أن نعي مسئوليتنا تجاهها.

وإذا كان الطلاق يؤدى إلى آثار سلبية على شخصية الأبناء ، فإن الاضطرابات الانفعالية والسلوكية تتفاقم إذا كان أبناء المطلقين من ذوى الاحتياجات الخاصة- ومن هذا المنطلق فإن ما تسفر عنه الدراسة من نتائج تتعلق بتأثير الطلاق على الأبناء - عامة ، ومن ذوى الاحتياجات الخاصة على وجه الخصوص - من اضطراب بالشخصية ، وشيوع الاضطرابات الانفعالية والسلوكية يمكن أن يدق ناقوس الخطر لتوفير مؤسسات وجمعيات خاصة تقدم خدمات الرعاية المتكاملة للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الذين يكونون عرضة لخطر الانحراف– يكون من مهام هذه الجمعيات تقديم الخدمات المادية ، والصحية، والاجتماعية، والنفسية، والتعليمية البديلة عن الرعاية الوالدية حتى لا ينجرفوا إلى تيار الانحراف.

بالإضافة لذلك فإن نتائج الدراسة يمكن أن تفيد في المتابعة الميدانية لذوي الاحتياجات الخاصة أبناء أسر المطلقين : كالمتابعة في البيوت ، وملاحظة الصحة النفسية لأفراد الأسرة عامة والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على وجه الخصوص والمشكلات السلوكية والانفعالية لديهم ، إذ أن هذه الأسر بحاجة إلى رعاية تعويضية تخفف من الأعباء المالية ، والصراع النفسي ، وتتابع سلوكياتهم وتقدمهم الدراسي.

مصطلحات الدراسة

١. الطلاق

الطلاق في الاصطلاح الفقهي هو رفع قيد الزواج الصحيح حالاً ومالاً بلفظ يدل على ذلك صراحة أو كتابة ، أو بما يقوم مقام اللفظ من كتابة أو إشارة. ويراد برفع قيد النكاح رفع أحكامه وعدم استمراره ، لأن عقد الزواج نفسه مادام قد وقع فلا يمكن رفعه إلا بالطلاق - فالمقصود بالرفع هنا رفع أحكامه (خضر ، ٢٠٠٨ ، ٤٥).

والطلاق هو إنهاء الحياة الزوجية بصورة نهائية ودائمة ، ولقد أجازت الشريعة الإسلامية الطلاق كحالة للتخلص من العلاقة الزوجية التي لا خير في بقائها ، لأن الطلاق في بعض الأحيان يكون حلاً للمشكلات والصراعات المتواصلة التي تخيّم على الحياة الزوجية.

٢. ذوي الاحتياجات الخاصة

يقصد بالطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة : أنه الطفل الذي يختلف عن الطفل العادي من حيث القدرة العقلية أو الجسمية أو الحسية أو من حيث الخصائص السلوكية أو اللغوية أو التعليمية إلى الدرجة التي يصبح ضرورياً معها تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة لتلبية الحاجات الفريدة لدى الطفل (مجلس وزراء العمل والشئون الاجتماعية لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي ، ٢٠٠١).

٣. الاضطرابات الانفعالية والسلوكية

تعرف الاضطرابات الانفعالية بأنها : مجموعة من الاضطرابات التي تعبر عن انفعالات غير مرغوب فيها ، والتي تتجلى في القلق والاكتئاب والانسحاب الانفعالي .... وغيرها.

وتعرف الاضطرابات السلوكية بأنها : مجموعة من الاضطرابات التي تعبر عن سلوك غير مرغوب فيه ، يظهر في علاقة الطفل مع نفسه ومع الآخرين ، والعدائية ، والسلبية ، وقصور الانتباه وفرط الحركة.... وغيرها (القمش ، ٢٠١٣).

٤. الإرشاد النفسي

يعرف الإرشاد النفسي بأنه " علاقة مهنية بين مرشد مدرب ومسترشد بحاجة للمساعدة في مواجهة أزمة ذات طبيعة شخصية أو انفعالية أو اجتماعية ، وتكون هذه العلاقة في العادة علاقة شخص بشخص أو أكثر ، وهي علاقة مخصصة لمساعدة المسترشدين لفهم وتوضيح آرائهم ومشكلاتهم عن فترة معينة من حياتهم ، وأن يتعلموا كيف يصلوا إلى أهدافهم التي يقررونها بأنفسهم عن طريق الاختيارات ذات المعنى والمعلومة لديهم جيداً وحل المشكلات ذات الطبيعة الانفعالية أو الشخصية أو الاجتماعية" (عبد المعطي وآخرون ، ٢٠١٤ ، ٢٤).

والبرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية يقصد به : خطة محددة تشمل مجموعة من الإجراءات والخبرات التعليمية المقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من أبناء المطلقات من أجل مساعدتهم على التغلب على الاضطرابات الانفعالية والسلوكية الناجمة عن تزاوج الإعاقة والطلاق الوالدي ، كما تقدم بعض الجلسات للأمهات بهدف التغلب على الضغوط المرتبطة بدورهن الوالدي في رعاية أبنائهن المعاقين بعد حدوث الطلاق الوالدي. وتشمل هذه الخطة أسلوب التنفيذ والتقييم والمدة الزمنية للتطبيق.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بالحدود التالية :

١. الحد الزمني : تم تطبيق إجراءات الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٣٥/١٣٤هـ.
٢. الحد المكاني : تم تنفيذ البرنامج في نادي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدينة المنورة.
٣. الحد البشري : طلاب وطالبات من ذوى الاحتياجات الخاصة (المعاقين حركياً ، وحسياً : سمعياً وبصرياً) ببعض معاهد ومدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة من أبناء المطلقات تتراوح أعمارهم بين ٩-١٥ سنة ، وطلاب وطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة من نفس الإعاقات وفي نفس الفئة العمرية ويعيشون مع والديهم.
٤. الحد الموضوعي : تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالأدوات المستخدمة والبرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه على عينة الدراسة (الأطفال وأمهاتهم).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أثر الطلاق على الأبناء

الطلاق هو الإعلان الرسمي عن فشل الحياة الزوجية ، وهو أحد المشكلات الخطيرة التي تهدد كيان الأسرة. وأياً كانت أسباب الطلاق ، فإنه يحرم الطفل من رعاية وتوجيه الوالدين ، ويحرمه من النمو السوي ، ويزداد هذا الحرمان كلما حدث الطلاق في السن المبكرة للطفل ، بحيث يتكون لديه كثير من العقد النفسية وصعوبات انفعالية أشد في حياته المستقبلية ، مما قد يدفع إلى كراهية أحد الوالدين أو كليهما ، وكثيراً ما يتعرض الطفل للعوز والحرمان من الموارد الضرورية ، ويتعداه إلى سلوكه الاجتماعي ، وربما يؤدي به إلى الانحراف والاضطراب السلوكي (أبو سكينة وخضر، ٢٠١١ ، ١٩).

ولقد أجريت دراسات عديدة لاستقصاء تأثير الطلاق الوالدي على حدوث الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأبناء - فلقد قام أماتو وكيث (Amato& Keith,2001) بفحص (٩٢) دراسة تم فيها المقارنة بين أطفال يعيشون في أسر وحيدة الأب بسبب الطلاق بين الوالدين وأطفال يعيشون في أسر سليمة بشكل متواصل – وفي هذه الدراسات تم تطبيق مقاييس عديدة للرفاهية ، وأوضحت نتائج معظم هذه الدراسات عن نتائج متنوعة في حجم تأثير الطلاق الوالدي على الأبناء فقد كان أبناء المطلقين يتعرضون بدرجة أكبر للمشكلات السلوكية ، وأعراض أكثر من سوء التوافق النفسي ، وانخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي ، وصعوبات اجتماعية أكثر، ومستوى ضعيف لمفهوم الذات ، وضعف العلاقات البينشخصية ، ونقص الرفاهية الاقتصادية والاجتماعية. وكان توافق الأطفال للطلاق يعتمد على عوامل متعددة تتضمن : كمية ونوعية التواصل مع الآباء غير الشرعيين والتوافق النفسي للوالدين الشرعيين ، ومهارات الوالدين ، ومستوى الصراع بين الوالدين الذي يسبق ويعقب الطلاق ، ودرجة المشقة الاقتصادية التي يتعرض لها الأطفال، وعدد أحداث الحياة الضاغطة التي تصحب وتتلو الطلاق. وهذه العوامل يمكن أن تستخدم كموجه لتقدير التأثير المحتمل للتدخلات القانونية والعلاجية لتحسين رفاهية الأطفال من أبناء المطلقين.

وقام كل من ليفيا وميشيلز (Livia & Michaels,2004) بدراسة لمدركات الأطفال وآبائهم ، وعلاقة توافق الأطفال بطلاق الوالدين ، وقد تكونت عينة الدراسة من ثمانين طفلاً : منهم أربعين يقيمون مع آبائهم في ظروف طبيعية ، وتم تطبيق عدداً من أدوات القياس النفسي عليهم هي : قائمة بيانات ، تقارير الأطفال عن سلوك الآباء ، ومقياس للتوافق السلوكي للأطفال ، أما أمهات الأطفال فقد أكملن مقياس عن العدائية البينشخصية ، وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً توصل الباحثان إلى نتائج تشير إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الأطفال ذوى خبرة الطلاق الوالدي مقارنة بمجموعة الأطفال الذين يقيمون مع والديهم في ظل ظروف أسرية طبيعية وذلك في تقييمهم لإدراكهم لوالديهم ، حيث أن الأطفال الذين خبروا الطلاق الوالدي تبين لديهم مفاهيم سلبية عن الوالدين ، وعدم القدرة على التواصل الإيجابي معهم أكثر من أقرانهم الذين يعيشون في ظروف طبيعية ، كما تبين لديهم أيضاً مستويات عدائية مرتفعة وسوء توافق اجتماعي ، بينما تبين أن الأطفال الذين يعيشون في ظل مناخ أسرى طبيعي ومعهم والديهم كان لديهم مدركات ايجابية عن الوالدين.

وأجرى تايرنى (Tierney,2005) دراسة هدفت إلى فحص واستقصاء ما إذا كان هناك تأثير للطلاق الوالدي على شعور الأبناء بالوحدة النفسية مقارنة بأقرانهم الذين هم من أسر سليمة ويقيمون مع والديهم. وتكونت عينة الدراسة من عدد (٦٠٤) طالباً من طلاب الصف الأول الجامعي من جامعة بوسطن والذين يقيمون بالسكن الجامعي. وقد طُبق عليهم استمارة بيانات ؛ ومقياس كاليفورنيا للشعور بالوحدة النفسية ، ومقياس الصراع : وهو مقياس فرعى للبيئة الأسرية ، ومقياس التفاعل بين الوالد/ الطفل المعدل ، واستبيان معلومات عن الطلاق الوالدي ، وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً توصل الباحث إلى نتائج تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالوحدة النفسية بين الأفراد الذين خبروا الطلاق الوالدي والمستجيبين من الأسر السليمة لصالح الأفراد الذين خبروا الطلاق الوالدي من بيوت محطمة (مفككة).

وأجرى كل من ستيفنز ودای (Stephens & Day,2009) دراسة لتحديد الدور الجنسي وتحديد الهوية الوالدية ومفهوم الذات لدى عينة من الإناث المراهقات اللواتي من أسر غائبة الأب / الأم بالطلاق مقارنة بأخريات من أسر متماسكة (حاضرات الوالدين) ، وتكونت عينة الدراسة من عدد (٣٩) فتاة مراهقة ، تراوحت أعمارهن ما بين ١٢-٢٣ عاماً ، منهن أربعة فتيات يبلغن أكثر من ١٨ عاماً ويعشن بعيداً عن بيوتهن ، أما الأخريات فقد كن يعشن مع كلا الوالدين أو مع بدائل أبوية. وقد انقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات فرعية : تضم الأولى إناث غائبات الأم ، وتضم الثانية إناث غائبات الأب ، بينما تضم الثالثة مجموعة إناث حاضرات الأم والأب

معاً ويعشن في أسر متماسكة ، وقد أجرى الباحثان على أفراد العينة الكلية للدراسة مقياس مفهوم الذات للأطفال الذي أعده كل من: بيرز وهاريس ، وقائمة الدور الجنسي لبيم. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً توصل الباحثان إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعات الثلاثة على قائمة بيانات تحديد الدور الجنسي ، كما تبين أن الإناث اللواتي أقمن مع أمهاتهن بعد الطلاق لديهن مفهوماً سلبياً عن ذواتهن مقارنة بقريناتهن اللواتي ينتمين إلى أسر سليمة ومتماسكة ، كما تبين أن الإناث اللواتي يعشن في مناخ أبوي طبيعي وأسر سليمة متماسكة لديهن مفهوماً أفضل عن الدور الجنسي لهن في المستقبل أفضل من قريناتهن غائبات الأب واللواتي هن من بيوت مفككة.

وفي دراسة أجراها بلميهوب وآخرون (٢٠٠٩) للتعرف على مدى تأثير اضطراب العلاقات الزواجية على الصحة النفسية للأبناء المراهقين من الجنسين في الجزائر، وتكونت العينة من (١١٦) تلميذاً وتلميذة تتراوح أعمارهم بين ١١-١٧سنة ، طُبق عليهم مقياسي الصحة النفسية والعلاقات الأسرية ، وتوصلت إلى وجود فروق جوهرية في الصحة النفسية حسب درجة الاستقرار الأسري ، ولم توجد فروق دالة تبعاً للجنس أو مستوى تعليم الأب أو وظيفته أو المستوى الاقتصادي أو نوعية الإقامة مع الأسرة الممتدة أو النووية أو نوعية السكن . كما تبين أن خوض الأبناء لخبرة الحرمان الوالدي سواء بالطلاق أو بالوفاة يجعل الطفل يضطر لأن يقيم في مناخ غير أبوي يفتقد فيه الرعاية والعطاء الوالدي ، مما يعرضه لسوء التوافق أو لعدد من الاضطرابات النفسية ، حيث يؤدى الطلاق الوالدي إلى عدد من المشكلات النفسية والاجتماعية للأبناء ، فقد تبين أن الأبناء من الأسر المتصدعة أو البيوت المحطمة ، ومن آباء مطلقين لديهم مشاعر مرتفعة من الحزن والخوف وسوء التوافق العام والاجتماعي.

وفي دراسة أجراها والرستين (Wallerstein,2011) عن التأثيرات طويلة المدى للطلاق على العلاقة بين الوالدين والطفل والتي أجريت على أعداد كبيرة من الأطفال الذين عاشوا خبرة الطلاق الوالدي لسنوات طويلة ، توصلت إلى أن إدراك الأطفال للخلافات الأسرية قد يزيد من قدرتهم على التنظيم الانفعالي ، كما يزيد من أعراض الاكتئاب والقلق ، فعند حدوث الطلاق الوالدي يمر الأطفال بحالة من التوتر ، وبمشاعر يصعب عليهم مواجهتها ، ويكون دائماً لدى الطفل الأمل في عودة الكيان الأسرى مرة أخرى إلى وضعه الطبيعي ، ويعاني الأطفال من صراع الولاء المزدوج للوالدين مما يولد التناقض الانفعالي بين حب الوالد البعيد وكرهه ، واستنتجت أن انفصال الوالدين بالطلاق وانهيار الأسرة يساعد على عدم اتزان شخصية الأطفال وسوء تكيفهم الانفعالي ، واضطراب شخصيتهم مما قد يؤدى إلى شعورهم بالاكتئاب والانطواء والفوبيا الاجتماعية والقلق.

الطلاق في أسر ذوي الاحتياجات الخاصة

غالباً ما تفرز الإعاقة مشكلات انفعالية ونفسية استثنائية لدى الأسر : فهناك جملة من ردود الفعل نحو الإعاقة عند اكتشافها كالخجل والرفض وعدم التقبل أو الاعتراف بوجودها ، مما ينعكس بصورة سلبية على النظام الأسري ، وعلى شبكة العلاقات بين أفرادها (القريوتي ، ٢٠٠٨) ، ولقد أشارت عديد من الدراسات إلى كثرة وقوع المنازعات والخلافات الزوجية في أسر ذوي الاحتياجات الخاصة التي تؤدي إلى الفرقة والشقاق، ومن ثمّ الطلاق. فقد حاولت دراسة مولدون (Mauldon, 2002) استخدام البيانات الأمريكية لصحة الطفل لتقدير أثر إعاقة الطفل أو الإصابة بمرض مزمن خطير على : مخاطر الطلاق الوالدي قبل أن يبلغ الطفل الحادية عشرة ، وفرص الأم في الزواج مرة أخرى بعد الطلاق. وقد وُجد أن الطلاق أكثر شيوعاً بشكل ملحوظ بين آباء الأطفال المعوقين أو المرضى عنها بين آباء الأطفال الأصحاء ، وكانت هذه الآثار التخريبية من ضعف الطفل أقوى عند الأطفال ما بين عمر ست وتسع سنوات عما إذا كان الطفل أصغر سناً. ومن المحتمل أن يصبح الطلاق هو الخيار الوحيد القابل للتطبيق بالنسبة لبعض الآباء حينما يبدأ الطفل المريض قضاء جزء من اليوم بعيداً عن المنزل، في المدرسة ، وعلى العكس ، لم تكن الحالة الصحية للطفل منبئاً عن وقت انتظار الأم الزواج مرة أخرى.

وفي دراسة أجراها هوداب وكراسنر Hodapp& (Krasner,2004) تمت مقارنة العوامل الديموغرافية للأسرة في المجتمع الأمريكي لدى طلاب بالصف الثامن من ذوي الاحتياجات الخاصة :يعانون من إعاقة بصرية (ن=٨٩) ، والضعف السمعي (ن = ١٠٥) ، والصمم (ن = ٢٩) ، وضعف العظام (ن = ٦٠) ، ٢٢٣٦٨ طالباً عادياً. وأظهرت النتائج أن أسر الأطفال ذوي الإعاقة لديها نسب عالية من الطلاق أو الانفصال ، وانخفاض دخل الأسرة ، والمزيد من الأسر ذات العائل الواحد عما في عائلات الأطفال الآخرين. وأظهرت أسر الأطفال ذوي الإعاقة البصرية اضطرابات أكثر وضوحاً عن ذوي الإعاقات الأخرى. ولم توجد فروق بين أسر الأطفال المعوقين وغير المعوقين في النفقات التعليمية الإضافية. ومقارنة مع المجموعات العرقية أظهرت أسر الأطفال ذوي الإعاقات ارتفاع معدلات الطلاق والانفصال والأسر ذات العائل الواحد.

وأجرى جوتا وكين (Jutta & Ken,2007) دراسة استهدفت تحديد مدى ارتباط الظروف الصحية للأطفال بمخاطر حدوث الانفصال أو الطلاق لدى أمهاتهم. واستندت الدراسة على بيانات أكثر من ٧٠٠٠ طفلاً ولدوا لأمهات متزوجات لمرة واحدة كما هو محدد في سجلات صحة الطفل في المسح الوطني للصحة. وقد تم تقدير آثار الظروف الصحية لـ (١٥) طفلاً على مخاطر الطلاق لدى الأمهات. وطبقاً للمتغيرات الديموغرافية والزوجية والإنجابية : وجد أن فرص الأمهات للطلاق تتأثر سواء سلباً أو إيجاباً بحسب الحالة الصحية لأطفالهن ، اعتماداً على نوع إعاقة الطفل. وكانت النساء اللاتي لدى أطفالهن مرضاً خلقياً في القلب ، أو الشلل ، أو كف البصر ، أو كان انخفاض الوزن عند الولادة - يبدو لديهن مخاطر أعلى من الانهيار الزواجي عن أمهات الأطفال الأصحاء. وفي المقابل :

كانت الأمهات اللاتي يعاني أطفالهن الصداع النصفي ، أو صعوبات تعلم ، أو حساسية تنفسية ، أو فقدان أو تشوه الأطراف ، أو الربو – هؤلاء الأمهات كانت معدلات الطلاق لديهن أقل إلى حد ما.

واستهدفت دراسة شوفيت وفورستر Shufeit, &Wurster, (2007) استقصاء مدى تكرار حدوث الطلاق في أسر الأطفال ذوي الإعاقات بالمجتمع الأمريكي ، وقد شملت الدراسة (٧٦) من آباء الأطفال المعاقين ، طبق عليهم استبيان تتعلق بنوده بتقدير درجة الإعاقة لدى الطفل ، ودرجة رضاهم الزواجي. وقد كشف الاستقصاء البحثي أن وجود الأولاد المعاقين يسبب أزمات حادة واسعة النطاق في العلاقات الزوجية ، ودرجة معينة من الضغوط داخل الأسرة ، ودرجة عالية من عدم الرضا الزواجي ، غير أن تكرار معدل الطلاق في مجتمع العينة لم يكن دالاً بدرجة عالية عما هو سائد في المجتمع الأمريكي ككل.

وفي دراسة هارتلي وآخرين (Hartley , 2010) تم استقصاء مدى حدوث وتوقيت حدوث الطلاق لدى (٣٩١) من أولياء أمور أطفال اضطراب طيف التوحد مقارنة بعينة مطابقة من الآباء لديهم أطفال غير معاقين ، وذلك باستخدام تحليل بقاء الوالدين معاً ، وُجد أن آباء وأمهات أطفال طيف التوحد لديهم معدلاً من الطلاق أعلى من مجموعة المقارنة ، وظل معدل الطلاق الوالدي لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد مرتفعاً طوال فترة الطفولة والمراهقة والرشد المبكر، في حين أنه كان ينخفض بعد طفولة الابن أو الابنة (بعد حوالي ٨ سنوات) في مجموعة المقارنة. وكان أصغر عمر للأم عند ولادة طفل طيف التوحد منبئاً ايجابياً للطلاق لدى والدي طفل طيف التوحد ، وركزت النتائج على أثر التدخلات في تخفيف التوترات الزواجية طويلة المدى لدى آباء وأمهات أطفال طيف التوحد.

الإرشاد النفسي ومواجهة مخاطر الطلاق الوالدي

يعد الإرشاد النفسي عملية تستهدف مساعدة الفرد في اكتشاف وفهم وتحليل نفسه ومشكلاته الشخصية والانفعالية والسلوكية التي تؤدي إلى توافقه النفسي وحل مشكلاته. والحاجة إلى الإرشاد العلاجي ماسة : فهناك مشكلات تحدث للفرد فتؤثر على تكيفه وعلاقاته ، وقد تؤدي إلى الإصابة بالأمراض النفسية مما يوجب حل تلك المشكلات قبل الإصابة بالأمراض (الداهري ، ٢٠٠٥ ، ٤١٤).

ولقد أجريت دراسات عديدة لإجراء تدخلات علاجية منها تلك الدراسة التي أجرتها هيت (Hett,2001) عن أثر الإرشاد النفسي في مواجهة الضغوط النفسية التي يعانيها أبناء المطلقين ، على اعتبار أن الطلاق من المواقف الضاغطة في الحياة الحديثة المشحونة بالانفعالات والمشاعر التي تنتج عن انقطاع أواصر الرابطة بين الوالدين. وقد وجدت الدراسة أن أطفال الآباء المطلقين يعانون اضطرابات عقلية تستوجب العرض على العيادة النفسية ، بل إن الأطفال الذين لم يترددوا على العيادة النفسية منهم أظهروا صعوبات في اللعب، وفى علاقاتهم مع الآخرين. وقد كانت الفترة التالية للطلاق مباشرة فترة ضغط شديدة امتدت آثارها لفترة تراوحت بين عامين وثلاث أعوام ، وفى مجال التدخل الإرشادي العلاجي للأطفال المضطربين انفعالياً بدرجة شديدة داخل مركز الإرشاد النفسي بكاليفورنيا ، تم استخدام فنيات إرشادية لعينة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٩-١١ سنة وآباؤهم ، وقد انخفضت الاضطرابات النفسية لدى الأطفال الذين تلقوا تعضيداً نفسياً بدرجة واضحة ، وقد شفى الأطفال من تأثير الطلاق أسرع من آبائهم ، واستعادوا مستواهم السابق في النشاط والأداء.

وأجرى لونج وروبسون (Leung & Robson, 2001) دراسة هدفت إلى اختبار آثار وفاعلية مدخل الإرشاد النفسي الوقائي الذي تم تصميم جلساته لمساعدة الآباء المنفصلين على تقليل وتقليص الضغوط الناجمة عن الانفصال على أطفالهم ومساعدتهم على حماية أطفالهم ووقايتهم من آثار الصراع المستمر، وقد أكمل ٦٩ من الآباء المنفصلين جلسات الإرشاد النفسي الذي استهدف مساعدة الأطفال على التحرر من آثار الطلاق الوالدي والتي ركزت على: التغيرات في اتجاهات المفحوصين ، وإدراك المفحوصين لاتجاهاتهم نحو انفصام العلاقة بين الوالدين، واكتساب مهارات وقاية الأطفال من الصراع ، والأمل في المستقبل ، واحتمال استخدام بدائل لإنهاء الصراعات المتعلقة بالأطفال ، والمدى الذي عنده ينوى المفحوصون استخدام المهارات التي تعلموها فيما يتعلق بالأطفال والقرين السابق. وأشارت النتائج إلى أن معظم المفحوصين قد كتبوا تقارير تدل على إدراك متزايد لآثار مخاطر الصراع بين الآباء على الأطفال ، والمهارات التي تم تعلموها لوقاية الأطفال من الصراع المستمر ، وقد عزم معظم المفحوصين عزماً أكيداً على الاستمرار في استخدام المهارات لتقليص الصراع مع شريك الحياة السابق ، وعلى تأييد ودعم العلاقات الإيجابية بين الأطفال وآبائهم. وقد انعكس الإرشاد النفسي للمطلقين على تحسن الصحة النفسية للأبناء.

ودراسة شورت (Short,2002) التي قارنت بين ٨٧ طالباً من الذين عانوا من طلاق الآباء بين سن ٨-١٨ ، ٦٧ طالباً من الذين عانوا من وفاة الآباء في نفس السن ، ٨٧ طالباً ممن استمر زواج آبائهم دون طلاق. وتشير أهم نتائج الدراسة إلى أن الأفراد المنحدرين من أسر بها طلاق ذكروا أنهم يعانون من ضغوط الحياة باستمرار ، وصراع بالأسرة ، والمواجهة غير السوية ونماذج والدية أقل دعماً (قبل الطلاق) من المجموعتين الأخريين ، وقد ارتبطت تلك المتغيرات ارتباطاً جوهرياً بتقارير الأطفال المنحدرة من أسر بها طلاق عن السلوك المعادي للمجتمع، والقلق والاكتئاب أكثر من أقرانهم. وقد استخدمت إجراءات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لخفض الاضطرابات الانفعالية لدى الأطفال ، أسفرت نتائجه عن تحسن أساليب مواجهة الضغوط النفسية الناجمة عن الطلاق الوالدي.

وتناولت دراسة عبد المعطى (٢٠٠٤) : المشكلات النفسية لدى الأطفال والمراهقين الذين يقعون ضحية الطلاق الوالدي ، ومدى

فعالية برنامج إرشادي لخفض تلك المشكلات. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين أبناء المطلقين وأبناء الأسر المستقرة في المشكلات النفسية ؛ حيث كان أبناء المطلقين أكثر معاناة لهذه المشكلات. وفى محاولة لاختبار مدى فعالية برنامج إرشادي (مكون من ١٤ جلسة) في خفض حدة المشكلات النفسية لدى عشرة من أفراد عينة أبناء المطلقين ، استخدم فيها أسلوب الإرشاد الجماعي مستخدماً فنيات المحاضرة والمناقشة الجماعية المعرفية مع التكليف بمهام تتعلق بموضوع المناقشة للتدريب على تعديل السلوك ، قد أسفرت نتائج القياس البعدي عن انخفاض في متوسطات المشكلات النفسية لدى أبناء المطلقين عما كانت عليه قبل الجلسات الإرشادية.

وأجرى ريموند وأندريو (Raymond & Andrews,2009) دراسة ركزت على العوامل المرتبطة بالطفل والآباء في العائلات المطلقة والمتماسكة ، وشملت الدراسة (٧٩) من الآباء المطلقين ، (٧٩) من أطفالهم ، (٧١) من الوالدين المتعايشين معاً ، (٧١) من أطفالهم ، وتراوحت أعمار الأطفال بين ٦-١٢ سنة ، وقد انفصل الآباء بعد فترة زواج تتراوح بين سنة -١٣ سنة ، واستخدمت هذه الدراسة العلاقة بين الآباء والطفل ، ومقياس ضغوط الآباء ، ومقياس تكيف الأسرة ، ومقياس تقدير اكتئاب الأطفال. وتشير أهم نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الأسر المطلق وغير المطلقة في الدرجات على مقياس إحباط الطفل ، ومقياس العلاقة بين الوالدين والطفل التي تقرر أن كثيراً من الأطفال الذين تعرضت أسرهم للطلاق يعانون من كثير من الضغوط قبل وأثناء وبعد الطلاق. ويعانى الأطفال من ضغوط داخلية وخارجية ، ويمكن أن تظهر آثار تلك الضغوط في اكتئاب ومظاهر أخرى تعتبر أعراضاً لتلك الصعوبة ، وقد أظهر الأسر التي تلقت برنامجاً علاجياً بعد الطلاق طبق على الأطفال والآباء ، ظهر منها تحسن أداء الأطفال ووجهة نظرهم فيما يتعلق بالطلاق والعلاقة بالوالدين ، كما انخفض معدل الأعراض الاكتئابية.

يلاحظ من استعرض الدراسات السابقة عدم وجود دراسة متكاملة تستطلع الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لذوي الاحتياجات الخاصة من أبناء المطلقين ، والكشف عن مدى فعالية الإرشاد النفسي في الحد من تلك الاضطرابات لدى أطفال هذه الفئة – لذا تبرز أهمية إجراء مثل هذه الدراسة.

فروض الدراسة الحالية

في ضوء نتائج الدراسات السابقة فقد أمكن صياغة الفروض التالية كإجابات محتملة عن التساؤلات التي أثيرت في مشكلة الدراسة ، وهي :

١. توجد اضطرابات انفعالية وسلوكية نوعية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات وأقرانهم أبناء غير المطلقات ، وتكون الفروق لصالح أبناء المطلقات.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي ، وتكون الفروق لصالح القياس البعدي في الاتجاه الأفضل.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات بين القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهرين من توقف البرنامج الإرشادي).

منهج الدراسة

استخدم الباحثون منهجاً يجمع بين الإجراءات الوصفية والتجريبية – حيث تم :

- استقصاء الاضطرابات الانفعالية والسلوكية الشائعة بين ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات ، والفروق بين ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات وأبناء غير المطلقات في تلك الاضطرابات (باستخدام المنهج الوصفي).
- كما تم استخدام المنهج التجريبي في الكشف عن الفروق في الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بين ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات في القياس القبلي (قبل تطبيق البرنامج الإرشادي) ، والقياس البعدي (بعد البرنامج) ، وكذا الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي في تلك الاضطرابات.

مجتمع الدراسة

الفئة المستهدفة هي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (إعاقة حركية ، إعاقة بصرية ، إعاقة سمعية) الذين يعيشون مع أمهاتهم بعد حدوث الطلاق الوالدي في مجتمع المدينة المنورة.

ونظراً لعدم انتظام مثل هذه الفئة في مكان معين فقد أمكن حصر أفراد هذه العينة من خلال اللقاءات الفردية مع الأخصائيات النفسيات ومعلمات التدريبات السلوكية بمعاهد ومدارس التربية الخاصة ومركز الأطفال المعوقين بالمدينة المنورة ، غير أن إجراءات تطبيق البرنامج الإرشادي فقد تمت بمركز ذوي الاحتياجات الخاصة في وجود مترجمة لغة الإشارة لذوي الإعاقة السمعية.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة النهائية من (١٦) طفلاً من ذوي الاحتياجات الخاصة ذوي إعاقات (حركية ، وبصرية ، وسمعية) تتراوح أعمارهم بين ٩-١٥ سنة بمتوسط قدره ١٢.٧ ، وانحراف معياري ٢.١ ، يدرسون في مدارس ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة ، وينقسمون إلى مجموعتين :

- المجموعة الأولى : الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات وعددهم ثمانية أطفال: يعيشون مع أمهاتهم لمدة لا تقل عن عام بعد حدوث الانفصال بين الوالدين بسبب الطلاق (ولقد تم تطبيق البرنامج الإرشادي على أطفال هذه العينة

وأمهاتهم) ، تراوحت أعمار الأمهات ما بين ٢٨- ٤٤ سنة ، وتراوح مستواهن التعليمي ما بين الابتدائية والتعليم الجامعي.

- المجموعة الثانية : الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعيشون مع كلا الوالدين ، وعددهم ثمانية أطفال ولديهم نفس الإعاقات ومن نفس الفئة العمرية.

جدول (١) مؤشرات وصف العينة

البيان		أبناء المطلقات	أبناء غير المطلقات
نوع الإعاقة	حركية	٣	٢
	بصرية	٣	٣
	سمعية	٢	٣
الجنس	إناث	٥	٥
	ذكور	٣	٣
العمر الزمني	المتوسط	١٢.٥	١٢.٩
	الانحراف المعياري	٢.٧	١.٨
المستوى التعليمي	تعليم ابتدائي	٤	٤
	تعليم متوسط	٤	٤

أدوات الدراسة

١. استمارة بيانات

تم إعداد هذه الاستمارة بهدف جمع بيانات عن أفراد عينة البحث وفقاً للمواصفات التي تتفق مع أهداف البحث ، وتتضمن بيانات عن : الجنس ، والعمر ، ونوع الإعاقة ، والمستوى التعليمي ، وعدد أفراد الأسرة ... وما إلى ذلك من بيانات اضبط العينة.

٢. مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية

مر إعداد المقياس بعدة مراحل :

المرحلة الأولى : الاستفتاء المفتوح

أ. في البداية تم توزيع استفتاء مفتوح على عينة مكونة من (١٠٠) فرد من معلمي ومعلمات المدارس العامة ومدارس ومعاهد التربية الخاصة ، وكذا الأخصائيين النفسيين ومعلمي التدريبات السلوكية الذين يتعاملون مع مشكلات الطلاب اليومية ، وأولياء أمور طلاب في نهاية المرحلة الابتدائية وفي المرحلة المتوسطة : وكان الهدف من هذا الاستفتاء التعرف الدقيق على الاضطرابات الانفعالية والسلوكية التي تنتشر بين أطفال هذه المرحلة العمرية ، وقد تضمن الاستفتاء سؤالاً واحداً هو : "ما أنواع السلوكيات غير السوية التي تلمسها في تعاملك مع الطلاب والأبناء في هذا العمر؟".

وقد طُلب من أفراد العينة كتابة عشر سلوكيات غير سوية مما يجدونه شائعاً بين الطلاب في الفئة العمرية من ٩-١٤ سنة. وبذلك يضمن الباحثون إتاحة الفرصة الكافية أمام المجيب للتفكير الحر الطليق في عرض ومناقشة الاضطرابات والسلوكيات غير السوية التي تواجهه يومياً في التعامل مع طلاب هذه المرحلة العمرية ، كما أن هذا من شأنه المساعدة في صياغة عبارات الاستبانة من واقع استجابات المربين ما أمكن.

ب. بعد جمع الاستفتاء قام الباحثون بحصر أنواع الاضطرابات والسلوكيات غير السوية ، وحساب نسبة تكرار السلوك غير السوي ، وترتيبها تنازلياً حسب تكرار كل منها ، وكان ترتيبها على النحو التالي :

جدول (٢) الترتيب التنازلي لتكرار الاضطرابات السلوكيات غير السوية

م	الاضطرابات	التكرار	%
١	القلق	٧٤	٨.٦١٥
٢	العزلة والانطواء والإحساس بالوحدة	٦٩	٨.٠٣٣
٣	الاكتئاب	٦٥	٧.٥٦٧
٤	التشاؤم	٦٠	٦.٩٨٥
٥	الحزن	٥٥	٦.٤٠٣
٦	التوتر النفسي	٥٢	٦.٠٥٤
٧	الخجل	٤٩	٥.٧٠٤
٨	العدوان والضرب واستخدام العنف	٤٥	٥.٢٣٩
٩	التهور والتسرع والاندفاع	٤٤	٥.١٢٢
١٠	الشعور بالنقص	٤١	٤.٧٧٣
١١	العناد والتمرد	٣٨	٤.٤٢٤
١٢	نقص الثقة في النفس	٣٦	٤.١٩١
١٣	المخاوف	٣٣	٣.٨٤٢
١٤	قصر مدى الانتباه	٣٠	٣.٤٩٢
١٥	الغضب وسرعة الاستثارة	٢٨	٣.٢٦
١٦	صعوبات النوم	٢٧	٣.١٤٣
١٧	الأنماط الحركية الثابتة	٢٤	٢.٧٩٤
١٨	الفوضوية وعدم ضبط السلوك	١٩	٢.٢١٢
١٩	المخادعة	١٦	١.٨٦٣
٢٠	فتور العاطفة وانعدام الحس الوجداني	١٤	١.٦٣
٢١	عدم التعاون	٩	١.٠٤٨
٢٢	المشكلات الصحية	٩	١.٠٤٨

٢٣	الغيرة	٨	٠.٩٣١
٢٤	الكذب	٧	٠.٩٣١
٢٥	السرقة	٧	٠.٨١٥

صدق المقياس

المرحلة الثانية : المقياس في صورته الأولية :

اجتمع فريق البحث لمناقشة ما أسفرت عنه نتائج الاستفتاء المفتوح حول الاضطرابات والسلوكيات غير السوية ، وتم الإبقاء على العشرين اضطراباً الأولى باعتبارها الأكثر شيوعاً ، كما تم ضم بعض الاضطرابات إلى بعضها البعض (باعتبارها أعراضاً لاضطراب معين) ، وتم إهمال الاضطرابات التي كانت نسبة تكرارها ضئيلة ، ومن ثَم تم تصنيف الاضطرابات في فئتين – هما : الاضطرابات الانفعالية ، والاضطرابات السلوكية.

- تتضمن الاضطرابات الانفعالية : القلق - الاكتئاب - الوحدة النفسية - الشعور بالنقص - المخاوف - الخجل.
- وتتضمن الاضطرابات السلوكية : العدائية - قصور الانتباه - النشاط الحركي الزائد - التهور والاندفاعية - اضطرابات النوم.

وقد تمت صياغة خمس عبارات حول كل اضطراب من الاضطرابات المذكورة في الفئتين السابقتين ، فكانت الاستبانة في صورتها المبدئية مكونة من (٥٥) عبارة .

تم التحقق من صدق المقياس بالأساليب التالية :

أ. صدق المحتوى : تم عرض الصورة المبدئية للمقياس على عدد من المحكمين (من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة) للحكم على مدى قياس العبارات لكل اضطراب من الاضطرابات التي وضعت لها، وقد تمت إعادة صياغة العبارات وفقاً لآراء المحكمين.

ب. الاتساق الداخلي : حيث تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٣٠) طالباً بالمستوى الثاني متوسط ، وتم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد (الاضطراب) الذي تنتمي إليه ، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠٥ على الأقل.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه

القلق		العدائية		الوحدة النفسية		قصور الانتباه		الشعور بالنقص		النشاط الحركي	
رقم	الارتباط	رقم	الارتباط	رقم	الارتباط	رقم	الارتباط	رقم	الارتباط	رقم	الارتباط
١	٠.٦٥	٦	٠.٣٩	١١	٠.٤٦	١٦	٠.٨٣	٢١	٠.٣٧	٢٦	٠.٥٥
٢	٠.٤٨	٧	٠.٤٣	١٢	٠.٧٢	١٧	٠.٥٤	٢٢	٠.٦٨	٢٧	٠.٤٨
٣	٠.٧٤	٨	٧٢	١٣	٠.٤٢	١٨	٠.٧٢	٢٣	٠.٧٣	٢٨	٠.٤٩
٤	٠.٦٩	٩	٠.٥٤	١٤	٠.٦٥	١٩	٠.٤٤	٢٤	٠.٥٣	٢٩	٠.٦١
٥	٠.٥٢	١٠	٠.٧٢	١٥	٠.٥٣	٢٠	٠.٦٣	٢٥	٠.٤٧	٣٠	٠.٧٤
الاكتئاب		التهور والاندفاعية		المخاوف		اضطرابات النوم		الخجل			
٣١	٠.٣٨	٣٦	٠.٤٨	٤١	٠.٦٦	٤٦	٠.٦٦	٥١	٠.٦٣		
٣٢	٠.٧٢	٣٧	٠.٥٦	٤٢	٠.٧١	٤٧	٠.٧٤	٥٢	٠.٧٤		

٣٣	٠.٤١	٣٨	٠.٦٦	٤٣	٠.٦١	٤٨	٠.٤٥	٥٣	٠.٦٢	
٣٤	٠.٧٢	٣٩	٠.٧٢	٤٤	٠.٤٧	٤٩	٠.٦٣	٥٤	٠.٥٤	
٣٥	٠.٦١	٤٠	٠.٦٣	٤٥	٠.٤٤	٥٠	٠.٨٣	٥٥	٠.٦١	

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ ٠.٣٤٩، ٠.٤٤٩عند مستوي ٠,٠١

ج. الصدق التمييزي : طُلب من المعلمين تحديد عدد من الطلاب الذين يقدرونهم بأنهم أقل اضطراباً ، ولا يصدر عنهم أي مشكلات انفعالية أو سلوكية (ن=١٢) ، وعدد آخر من الطلاب الذين يقدرونهم باعتبارهم مشكلين ، وتكثر الشكوى من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية التي تصدر منهم (ن=١٢) ، وتم تطبيق المقياس على المجموعتين ، وحساب الفروق بينهما في درجة كل من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية – وكانت قيم (ت) دالة إحصائياً ، وكانت متوسطات المضطربين أعلى من متوسطات غير المضطربين ، مما يدل على قدرة المقياس التمييزية بين المضطربين وغير المضطربين.

جدول (٤) الفروق بين ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والعاديين

الاضطرابات الانفعالية والسلوكية	المضطربين		غير المضطربين		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاضطرابات الانفعالية	٦٤.٦٢	٨.٩	٤٢.٨	٣.٢	٧.٥٠٤	٠.٠٠١
الاضطرابات السلوكية	٤٤.٣٧	٦.٣٣	٢٨.٥٦	٤.١٢	٦.٩٤	٠.٠٠١

ثبات المقياس

استخدمت طريقتان للتحقق من ثبات المقياس هما :

أ. إعادة الاختبار : حيث تم تطبيق الاختبار على عينة من طلاب الصف الثاني متوسط مرتين بفاصل زمني خمسة عشر يوماً ، وكان معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين التطبيقين للمقياس ككل (٠.٨٧٢).

ب. معامل ألفا لكرونباخ : تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، وكانت جميع معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس ، وبيانها على النحو التالي:

جدول (٥) معاملات ثبات المقياس بمعادلة ألفا لكرونباخ

الاضطرابات الانفعالية	معامل الثبات	الاضطرابات السلوكية	معامل الثبات
القلق	٠.٨٨	العدائية	٠.٨٢
الاكتئاب	٠.٨٧	قصور الانتباه	٠.٩٤
الوحدة النفسية	٠.٩١	النشاط الحركي الزائد	٠.٦٦
المخاوف	٠.٧٤	التهور والاندفاع	٠.٧٨
الشعور بالنقص	٠.٨٣	اضطرابات النوم	٠.٩٣

الخجل	٠.٦٩	-	-
الدرجة الكلية	٠.٨٦	الدرجة الكلية	٠.٨٩

١. البرنامج الإرشادي

لأغراض الدراسة الحالية تم بناء برنامج إرشادي يتكون من عشرين جلسة إرشادية، مدة كل جلسة ساعة ونصف، وتم تدريب أفراد المجموعة التجريبية والأمهات على مهارات التعامل مع الضغوط لخفض مستوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ، بالإضافة إلى تدريبهم على تحسين مستوى التوافق مع تحديات الإعاقة والطلاق.

ولقد قام أعضاء فريق البحث بإعداد مقترح محتوى جلسات البرنامج الإرشادي للتعامل مع الضغوط الناتجة عن الطلاق الوالدي بهدف خفض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة في صورته الأولية (وتم عرضه على عدد من أساتذة التربية الخاصة وعلم النفس ، وتم الأخذ بملاحظاتهم حول جلسات البرنامج ، وإجراءاته). وبعد الأخذ بملاحظات وآراء السادة المحكمين تم تحديد عدد جلسات البرنامج في صورته النهائية بـ (٢٠) جلسة منها عشر جلسات للأبناء ، وثمان جلسات للأمهات ، بالإضافة إلى جلستين مشتركتين بين الأبناء والأمهات : الجلسة التمهيدية الأولى : التعارف ، والتعريف بأهداف البرنامج ، ومدة البرنامج ، والإجراءات المتبعة في كل جلسة ، والجلسة الختامية التي استهدفت تقييم البرنامج والقياس البعدي.

أهداف جلسات الأبناء :

- الجلسة (١) : ابراز خواص الطلاق كعامل ضغط للفرد في الأسرة التي وقع فيها الطلاق.
- الجلسة (٢) : مناقشة المفاهيم المرتبطة بالاضطراب الانفعالي والسلوكي.
- الجلسة (٣) : إبراز علاقة الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بالطلاق الوالدي.
- الجلسة (٤) : تقديم بنية معرفية للمهام التي يتعين على الطفل والمراهق القيام بها في مواجهة التحديات والتهديدات التي يفرضها تحطم الزواج.
- الجلسة (٥) الاعتراف بإنفصام الزواج بين الوالدين واستيعاب نتائجه المباشرة.
- الجلسة (٦) : استعادة الإحساس بالتوجيه والحرية في مواصلة الأنشطة المعتادة برغم القلق والانشغال بسبب الأزمة القائمة في البيت.
- الجلسة (٧) : التعامل مع الخسارة والإحساس بالرفض عقب رحيل الوالد.
- الجلسة (٨) : التسامح مع الوالدين والتخلص من الانفعالات الحادة التي تترسب عن الطلاق الوالدي وانفصام العلاقة الزواجية.
- الجلسة (٩) : تقبل استمرارية الطلاق والتخلي عن الحنين لعودة عائلة ما قبل الطلاق الوالدي.
- الجلسة (١٠) : حسم قضايا العلاقة مع الوالدين ، والتغلب على الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

أهداف جلسات إرشاد الأمهات :

- الجلسة (١) : تزويد الأمهات بمعلومات عن الإعاقة والعجز والاختلال ، بما يجعلهن أكثر تفهماً وقدرة على التعامل مع أطفالهن ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الجلسة (٢) : مساعدة الأمهات على فهم خصائص وطبيعة أطفالهن ذوي الاحتياجات الخاصة ، وأثر الإعاقة على سلوكهم.
- الجلسة (٣) : مساعدة الأمهات على تجاوز الأزمة المرتبطة بالطلاق ، وفهم الواقع والتعامل معه.
- الجلسة (٤) : مساعدة الأمهات على إدراك الصلة بين أفكارهن ومفاهيمهن الخاطئة المرتبطة بالطلاق وبالإعاقة بصفة عامة.
- الجلسة (٥) : مساعدة الأمهات على إدراك العلاقة بين أفكارهن وسلوكهن والاضطراب الانفعالي لدى الأبناء .
- الجلسة (٦) : مساعدة الأمهات على استبدال أفكارهن اللاعقلانية بأفكار عقلانية.
- الجلسة (٧) : تنمية الجانب الايجابي في شخصية الأمهات ، وكيفية انعكاسه على الأبناء.
- الجلسة (٨) : تنمية أساليب المواجهة الفعالة للأحداث الضاغطة.

الفنيات المستخدمة

تم استخدام أسلوب الإرشاد الجماعي بما يتيحه من تبادل للخبرات ووحدة الهدف ، وفرص للتعبير عن الانفعالات بطريقة مقبولة ، كما أنه يحقق نتائج جيدة فيما يتعلق بالتعلم ، ويؤدي إلى الاتفاق على حلول مشتركة تتفق عليها الجماعة ، وينمي الثقة والتعاون المشترك بين المشاركين.

وقد وتمت صياغة هذا البرنامج في إطار النظرية المعرفية السلوكية بحيث يتحقق هدفه الرئيسي من خلال عدة أهداف فرعية تمثلت في تزويد الأمهات بالمعلومات اللازمة عن الإعاقة وأسبابها ، وكيفية التعامل معها ، وتدريب الأمهات على الفنيات المستخدمة خلال البرنامج والتي تمثلت في : المحاضرة ، والمناقشة ، التعرف على

الأفكار اللاعقلانية من خلال مراقبة المسترشد لذاته ، وتزويد المرشد له بردود أفعاله ، والإقناع اللفظي ، والتحصين التدريجي ، والتدريب على حل المشكلات ، والنمذجة ، ولعب الدور ، والتعزيز الذاتي ، والواجبات المنزلية.

تصميم البرنامج

يتألف البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة من محتوى تم تقديمه على ثلاث مراحل :

- المرحلة الأولى : تتضمن إمداد أفراد العينة بأهم المعلومات الأساسية التي تتعلق بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية ، وآثار الطلاق ، وأساليب التعامل مع الضغوط الحياتية ، والتوافق مع ظروف الطلاق.
- المرحلة الثانية : مرحلة التدريب :حيث يتم تدريب أفراد العينة على فنيات البرنامج الإرشادي المستخدم.
- المرحلة الثالثة : مرحلة إعادة التدريب : ويتم فيها إعادة تدريب أفراد العينة من خلال بعض المواقف والأنشطة التي تظهر كفاءتهم وإتقانهم الفنيات التي تم اكتسابها ، وكيفية تعميمها على السلوك المكتسب والمحافظة عليه.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نص الفرض الأول على أنه : "توجد اضطرابات انفعالية وسلوكية نوعية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات".

وقد استهدف هذا الفرض استقصاء الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات. وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعينة ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات في كل من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

جدول (٦) الاضطرابات الانفعالية والسلوكية النوعية لذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات

الاضطرابات الانفعالية	م	ع	الترتيب	الاضطرابات السلوكية	م	ع	الترتيب
القلق	١٩.٣٧٤	٢.٠٠٢	٢	العدائية	١٨.٩٢٥	١.٥٠٤	٢
الاكتئاب	١٧.٢٥	١.٨٤	٥	قصور الانتباه	١٨.١٢٥	١.٤٢٧	٣
الوحدة النفسية	٢٠.٠٠	٢.٩٧٤	١	النشاط الحركي الزائد	١٥.٦٢٥	١.٥٣	٥
المخاوف	١٦.١٢٥	٢.٨٨٣	٦	التهور والاندفاع	١٧.٧٥	٠.٩٣٦	٤
الشعور بالنقص	١٨.٥	١.٩٣٨	٤	اضطرابات النوم	١٩.٨٧٥	٢.٢١	١
الخجل	١٩.١٢٥	١.٩٥٣	٣	-	-	-	-
الدرجة الكلية	١١١.٣٧٥	٦.١٣٧		الدرجة الكلية	٩٣.٧٥	٥.٧٣٤	

يتضح من جدول (٦) ما يلي :

- تصدر الإحساس بالوحدة النفسية الاضطرابات الانفعالية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات في المرتبة الأولى ، يليه اضطراب القلق ، ثم اضطراب الخجل ، فالشعور بالنقص ، وبعدها جاء اضطراب الاكتئاب ، وأخيراً المخاوف.
- وفي الاضطرابات السلوكية جاءت اضطرابات النوم في مقدمة تلك الاضطرابات ، يليها العدائية ، فقصور الانتباه ، ثم جاء بعد ذلك التهور والاندفاع ، وأخيراً النشاط الحركي الزائد.

إن شيوع الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات ترجع إلى أن الطلاق الوالدي يمثل ضغطاً يضاف إلى ما يعانون منه بسبب الإعاقة ، فالمشكلات التي يعاني منها أبناء المطلقات تنبع من التغيرات التي تحدث في جميع مجالات الحياة العائلية : الاقتصادية ، والاجتماعية ، والنفسية ، بالإضافة إلى التغيرات التي تطرأ على علاقة الطفل بالآخرين ومجالات الأداء الوظيفي العائلي ، وحدوث تغيرات لدى الأبناء في البيت ، وفي أنماط رعايتهم ، وفي الحي ، وفي المدرسة ، وفي مستوى المعيشة العام. وبذلك فإن جوانب حياة ذوي الاحتياجات الخاصة من أبناء المطلقات تكون في الغالب في حالة تقلب مستمر.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية ما ذهب إليه كالتر Kalter (2007,) من أن أبناء المطلقين كانت نسبتهم عالية ضمن قوائم الانتظار في العيادات النفسية والمراكز الإرشادية بدرجة تزيد كثيراً عن نسبتهم في تعداد السكان بشكل عام ، إذ قدر أن أبناء المطلقين يشكلون نسبة ٥٠-٧٥% من مجتمع الأطفال والراشدين المصابين باضطرابات نفسية. وظهر في دراسة هيلارد (Hillard ,2004) أن

المراهقين الذين انفصل والداهم أو طلقا ظهر عندهم ميل شديد إلى العزلة والانطواء ، وأعراض اكتئابية ، كما كانوا أكثر حساسية للقبول الاجتماعي ، وأقل قدرة على ضبط النفس، وقد بدا لهم أن الخسارة الناجمة عن فقد أحد الوالدين يمكن استعادتها من خلال التشبث بأمل يائس لعودة الوالدين أو التجمع مرة أخرى.

أما ما توصلت إليه النتائج من شيوع عدد من الاضطرابات السلوكية في شخصية المراهقين من أبناء المطلقين : فإنه يتفق مع ما كشف عنه المسح الذي قام به والرستين وكيلي (Wallerstein &Kelly, 2009) من الاتفاق بين الباحثين بشأن الأثر النفسي الحاد الذي تحدثه تجربة الانفصال الوالدي ، حيث ظهر أن الغضب الذي يصبه الطفل على كلا الوالدين كان بسبب هدمهم الأسرة ، أو على الأقل كان الغضب موجهاً إلى الطرف الذي طلب الطلاق ، إذ كان هناك إدراك بأن أحد الوالدين أو كليهما خذلاه وقت الحاجة إليهما ، وكانت حالة الغضب واللوم موجودة لدى جميع أفراد العينة ، وربما قاموا بتعميم تلك المشاعر في تعاملاتهم مع الآخرين. كما أشار براون (Brown , 1990) إلى أن هناك زيادة في معدل التأخر الدراسي وتدهور السلوك الاجتماعي والخلقي بين أبناء المطلقين.

ونص الفرض الثاني على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات وأقرانهم أبناء غير المطلقات ، وتكون الفروق لصالح أبناء المطلقات".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثون اختبار رتب إشارات المجموعات المتزاوجة لويلكوكسون Wilcoxon ، ومان – ويتني Mann-Whitney لحساب الفروق بين متوسطات رتب أبعاد مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

جدول (٧)

نتائج اختبار ويلكوكسون ومان ويتني لدلالة الفروق بين متوسط رتب أبعاد الاضطرابات الانفعالية بين ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات وأبناء غير المطلقات

الأبعاد	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U مان ويتني	معامل W ويلكوكسون	قيمة Z ودلالتها	مستوى الدلالة
القلق	أبناء المطلقات	١٠.٨٨	٨٧.٠٠	١٣.٠٠	٤٩.٠٠	٢.٠٠٦	٠.٠٥
	أبناء غير المطلقات	٨.١٣	٤٩.٠٠				
الاكتئاب	أبناء المطلقات	١١.٦٩	٩٣.٥٠	٦.٥٠	٤٢.٥٠٠	٢.٧٢٥	٠.٠١
	أبناء غير المطلقات	٥.٣١	٤٢.٥٠				
الوحدة النفسية	أبناء المطلقات	١٠.٩٤	٨٧.٥٠	١٢.٥٠	٤٨.٥٠٠	٢.٠٦٣	٠.٠٥
	أبناء غير المطلقات	٦.٠٦	٤٨.٥٠				
المخاوف	أبناء المطلقات	١٠.١٩	٨١.٥٠	١٨.٥٠	٥٤.٥٠٠	١.٤٤١	غير دالة
	أبناء غير المطلقات	٦.٨١	٥٤.٥٠				
الشعور بالنقص	أبناء المطلقات	١٠.٢٥	٨٢.٠٠	١٨.٠٠	٥٤.٠٠	١.٤٨١	غير دالة
	أبناء غير المطلقات	٦.٧٥	٥٤.٠٠				
الخجل	أبناء المطلقات	١٠.٢٥	٨٢.٠٠	١٨.٠٠	٥٤.٠٠	١.٤٩٩	غير دالة
	أبناء غير المطلقات	٦.٧٥	٥٤.٠٠				
الدرجة الكلية	أبناء المطلقات	١٢.٢٥	٩٨.٠٠	٢.٠٠	٣٨.٠٠	٣.١٦٢	٠.٠١
	أبناء غير المطلقات	٤.٧٥	٣٨.٠٠				

يتضح من جدول (٧) : وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات وأبناء غير المطلقات في اضطرابات : القلق ، والاكتئاب ، والوحدة النفسية ، والدرجة الكلية للاضطرابات الانفعالية لصالح أبناء المطلقات.

وعدم وجود فروق بين المجموعتين في المخاوف ، والشعور بالنقص ، والخجل.

جدول (٨)

نتائج اختبار ويلكوكسون ومان ويتني لدلالة الفروق بين متوسط رتب أبعاد الاضطرابات السلوكية بين ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات وأبناء غير المطلقات

الأبعاد	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U مان ويتني	معامل W ويلكوكسون	قيمة Z ودلالتها	مستوى الدلالة
العدائية	أبناء المطلقات	١١.٢٥	٩٠.٠٠	١٠.٠٠	٤٦.٠٠	٢.٣٢٩	٠.٠٥
	أبناء غير المطلقات	٥.٧٥	٤٦.٠٠				
قصور الانتباه	أبناء المطلقات	١٠.٤٤	٨٣.٥٠	١٦.٥٠	٥٢.٥٠٠	١.٦٤٤	غير دالة
	أبناء غير المطلقات	٦.٦٥	٥٢.٥٠				
النشاط الحركي الزائد	أبناء المطلقات	١٠.١٣	٨١.٠٠	١٩.٠٠	٥٥.٠٠	١.٣٨٩	غير دالة
	أبناء غير المطلقات	٦.٨٨	٥٥.٠٠				
التهور والاندفاع	أبناء المطلقات	١٠.٤٤	٨٣.٥٠	١٦.٥٠	٥٢.٥٠	١.٦٦٤	غير دالة
	أبناء غير المطلقات	٦.٥٦	٥٢.٥٠				
اضطرابات النوم	أبناء المطلقات	١١.١٩	٨٩.٥٠	١٠.٥٠	٤٦.٥٠	٢.٣٧٦	٠.٠١
	أبناء غير المطلقات	٥.٨١	٤٦.٥٠				
الدرجة الكلية	أبناء المطلقات	١١.٣١	٩٠.٥٠	٩.٥٠	٤٥.٥٠	٢.٣٦٦	٠.٠١
	أبناء غير المطلقات	٥.٦٩	٤٥.٥٠				

يتضح من جدول (٨) : وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات وأبناء غير المطلقات في اضطراب العدائية ، واضطرابات النوم ، والدرجة الكلية للاضطرابات السلوكية لصالح أبناء المطلقات.

وعدم وجود فروق بينهما في اضطرابات : قصور الانتباه ، والنشاط الحركي الزائد ، والتهور والاندفاع.

(وبذلك فإن نتائج الجدولين (٧) ، (٨) في مجملها تحقق صحة الفرض الثاني من زيادة معدل الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات). فعلى الرغم من أن ذوي الاحتياجات الخاصة جميعاً يعانون الضغوط التي تفرضها الإعاقة ، إلا أن أبناء المطلقات يضاف إلى معاناتهم تلك الضغوط التي يفرضها الطلاق الوالدي ، مما زاد من حدة الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لديهم. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع عديد من الدراسات التي قارنت بين أبناء المطلقين وغيرهم ممن يعيشون مع أسرهم ، حيث أشارت نتائج دراسة أماتو وكيثAmato, P. & Keith (٢٠٠١) إلى أن أبناء المطلقين يتعرضون بدرجة أكبر للمشكلات السلوكية ، وأعراض أكثر من سوء التوافق النفسي ، وانخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي ، وصعوبات اجتماعية أكثر، ومستوى ضعيف لمفهوم الذات ، وضعف العلاقات البينشخصية ، ونقص الرفاهية الاقتصادية والاجتماعية ، كما تتفق مع دراسة بلميهوب وآخرون (٢٠٠٩) إلى أن الطلاق الوالدي يؤدى إلى عدد من المشكلات النفسية والاجتماعية للأبناء ، فقد تبين أن الأبناء من الأسر المتصدعة أو البيوت المحطمة ، ومن آباء مطلقين لديهم مشاعر مرتفعة من الحزن والخوف وسوء التوافق العام والاجتماعي. وأظهرت دراسة ليفيا وميشيلز Livia ,J. & Michaels(٢٠٠٤) أن أبناء المطلقين لديهم مفاهيم سلبية عن الوالدين ، وعدم القدرة على التواصل الإيجابي معهم أكثر من أقرانهم الذين يعيشون في ظروف طبيعية ، كما تبين لديهم أيضاً مستويات عدائية مرتفعة وسوء توافق اجتماعي. ومثل ذلك ما توصلت إليه نتائج دراسة تايرنى(Tierney,2005) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالوحدة النفسية بين الأفراد الذين خبروا الطلاق الوالدي والمستجيبين من الأسر السليمة لصالح الأفراد الذين خبروا الطلاق الوالدي من بيوت محطمة (مفككة).

ولعل الفرق بين أبناء المطلقات وغير المطلقات مرجعه إلى أنه في حالات الطلاق الوالدي يكون لدى الطفل دائماً الأمل في عودة الكيان الأسرى مرة أخرى إلى وضعه الطبيعي ، ويعاني الأطفال من صراع الولاء المزدوج للوالدين مما يولد التناقض الانفعالي بين حب الوالد البعيد وكرهه ، وقد استنتج والرستين Wallerstein (٢٠١١) أن انفصال الوالدين بالطلاق وانهيار الأسرة يساعد على عدم اتزان شخصية الأطفال وسوء تكيفهم الانفعالي ، واضطراب شخصيتهم مما قد يؤدى إلى شعورهم بالاكتئاب والانطواء والفوبيا الاجتماعية والقلق.

نص الفرض الثالث على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي ، وتكون الفروق لصالح القياس البعدي في الاتجاه الأفضل".

ولقد تم استخدام اختبار ويلكوكسون لحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية (أبناء المطلقات)

على الأبعاد الفرعية لمقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في القياسين القبلي والبعدي ، ونتائج معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة لدراسة حجم تأثير البرنامج.

جدول (٩)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسط رتب مقياس الاضطرابات الانفعالية في القياسين القبلي والبعدي في مجموعة التجريبية (أبناء المطلقات)

الأبعاد بالنقص الأبعاد	الإشارات (القبلي البعدي) (١)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
العجز القلق	السالبة	٧	٤٤.٥٠	٣١٦.٠٠	٢.٣٠٤	٠.٠٥١
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
الدرجة الكلية للاضطرابات الانفعالية	السالبة	٨	٤٥.٥٠	٣٦٤.٠٠	٢.٥٢٧	٠.٠١١
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
النشاط الحركي الزائد	السالبة	٦	٤٣.٥٠	٢٦١.٠٠	٢.٣٨١	٠.٠٥٥
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
التهور والاندفاع	السالبة	٨	٤٥.٥٠	٣٦٤.٠٠	٢.٥٢٧	٠.٠١١
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
اضطرابات النوم	السالبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٢.٥٣٦	٠.٠١
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
الدرجة الكلية للاضطرابات السلوكية	السالبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٢.٥٣٣	٠.٠١
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		

(١) الإشارة السالبة : عندما يكون: البعدي < القبلي. (البعدي أقل من القبلي)

الإشارة الموجبة : عندما يكون: البعدي > القبلي. (البعدي أكبر من القبلي)

يتضح من جدول (٩) وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لدى ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات في جميع أبعاد الاضطرابات الانفعالية والدرجة الكلية ، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي حيث انخفضت رتب جميع تلك الاضطرابات مما يعني فعالية البرنامج الإرشادي في خفض الاضطرابات الانفعالية لديهم.

جدول (١٠)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسط رتب مقياس الاضطرابات السلوكية في القياسين القبلي والبعدي في مجموعة التجريبية (أبناء المطلقات)

(١) الإشارة السالبة : عندما يكون: البعدي < القبلي.

الإشارة الموجبة : عندما يكون: البعدي > القبلي.

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لدى ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات في جميع أبعاد الاضطرابات السلوكية والدرجة الكلية ، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي حيث انخفضت رتب جميع تلك الاضطرابات مما يعني فعالية البرنامج الإرشادي في خفض الاضطرابات السلوكية لديهم. (وبذلك فإن نتائج الجدولين (٩) ، (١٠) تحقق صحة الفرض الثالث).

ويرجع انخفاض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بعد البرنامج الإرشادي إلى ما ركزت عليه الجلسات الإرشادية من إبراز خواص الطلاق كعامل ضغط للفرد في الأسرة التي وقع فيها الطلاق ، ومناقشة المفاهيم المرتبطة بالاضطراب الانفعالي والسلوكي ، وإبراز علاقة الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بالطلاق الوالدي ، وتقديم بنية معرفية للمهام التي يتعين على الطفل أو المراهق القيام بها في مواجهة التحديات والتهديدات التي يفرضها تحطم الأسرة بعد طلاق الوالدين.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت له الدراسات السابقة ، فقد تبين من نتائج عديد من الدراسات أن للبرامج الإرشادية المقدمة لأبناء المطلقين كان لها أثر كبير في خفض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لديهم : ففي دراسة هيت Hett(٢٠٠١) انخفضت الاضطرابات النفسية لدى أبناء المطلقين الذين تلقوا تعضيداً نفسياً بدرجة واضحة ، وقد تعافى الأطفال من تأثير الطلاق أسرع من آبائهم ، واستعادوا مستواهم السابق في النشاط والأداء. وفي دراسة لونج وروبنسون Leung & Robson (٢٠٠١) كتب معظم المفحوصين من المطلقين تقارير تدل على إدراك متزايد لآثار مخاطر الصراع الوالدي على أبنائهم ، وأن المهارات التي تعلموها لوقاية الأطفال من الصراع المستمر كانت فعالة في تأييد ودعم العلاقات الإيجابية بينهم وبين أطفالهم ،وبذلك انعكس الإرشاد النفسي للمطلقين على تحسن الصحة النفسية للأبناء. وأظهرت نتائج دراسة شورت Short,2002 فعالية إجراءات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض الاضطرابات الانفعالية لدى الأطفال ، عن تحسن أساليب مواجهة الضغوط النفسية الناجمة عن الطلاق الوالدي. وأشار عبد المعطي (٢٠٠٤) إلى أن أن أسلوب الإرشاد الجماعي باستخدام فنيات المحاضرة والمناقشة الجماعية المعرفية مع التكليف بمهام للتدريب على تعديل السلوك قد أسفر عن انخفاض في متوسطات المشكلات النفسية لدى أبناء المطلقين عما كانت عليه قبل الجلسات الإرشادية. كما تحسن أداء الأطفال ووجهة نظرهم فيما يتعلق بالطلاق والعلاقة بالوالدين ، وانخفض معدل الأعراض الاكتئابية لديهم (Walf,2006).

أما الفرض الرابع فقد نص على أنه : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات بين القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهرين من توقف البرنامج الإرشادي)".

وقد تم استخدام اختبار ويلكوكسون لحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقين على المقاييس الفرعية لمقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في القياسين البعدي والتتبعي.

جدول (١١)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسط رتب مقياس الاضطرابات الانفعالية في القياسين البعدي والتتبعي في المجموعة التجريبية (ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات)

الأبعاد	الإشارات (القبلي- البعدي)(١)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
القلق	السالبة	٤	٣.٠٠	١٢.٠٠	٠.٣٥١	غير دالة
	الموجبة	٣	٥.٣٣	١٦.٠٠		
الاكتئاب	السالبة	٦	٤.٠٨	٢٤.٥٠	٠.٩٥٢	غير دالة
	الموجبة	٢	٥.٧٥	١١.٥٠		
الوحدة النفسية	السالبة	٧	٤.٢١	٢٩.٥٠	١.٦٥١	غير دالة
	الموجبة	١	٦.٥٠	٦.٥٠		
المخاوف	السالبة	٣	٤.٣٣	١٣.٠٠	٠.٧١٢	غير دالة
	الموجبة	٥	٤.٦٠	٢٣.٠٠		
الشعور بالنقص	السالبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٢.٦٤	٠.٠١
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
الخجل	السالبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٢.٥٦٥	٠.٠١
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
الدرجة الكلية للاضطرابات الانفعالية	السالبة	٦	٤.٥٠	٢٧.٠٠	٢.٢٠١	٠.٠٥
	الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠		

(١) الإشارة السالبة : عندما يكون: التتبعي < البعدي.

الإشارة الموجبة : عندما يكون: التتبعي > البعدي.

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي لدى ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات في اضطرابات : القلق ، والاكتئاب ، والوحدة النفسية ، والمخاوف ، مما يدل على استمرار فعالية البرنامج الإرشادي بعد توقفه.

ووجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي لدي ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات في كل من الشعور بالنقص ، والخجل ، والدرجة الكلية للاضطرابات الانفعالية لصالح القياس التتبعي – بمعنى أن درجات الاضطرابات قد انخفضت بعد شهرين من توقف البرنامج الإرشادي أكثر مما كانت عليه عند انتهاء إجراءات البرنامج – وهذا يدل على استمرار فعاليته.

جدول (١٢نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسط رتب مقياس الاضطرابات السلوكية في القياسين البعدي والتتبعي في المجموعة التجريبية (أبناء المطلقات)

الأبعاد	الإشارات (القبلي- البعدي)[١]	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
العدائية	السالبة	٧	٤.٧١	٣٣.٠٠	٢.١٦٥	٠.٠٥
	الموجبة	١	٣.٠٠	٣.٠٠		
قصور الانتباه	السالبة	٤	٤.٥٠	١٨.٠٠	٠.٠٠	غير دالة
	الموجبة	٤	٤.٥٠	١٨.٠٠		
النشاط الحركي الزائد	السالبة	٦	٥.٣٣	٣٢.٠٠	٢.٠٢١	٠.٠٥
	الموجبة	٢	٢.٠٠	٤.٠٠		
التهور والاندفاع	السالبة	٦	٤.٢٥	٢٥.٥٠	١.٩٨٣	٠.٠٥
	الموجبة	١	٢.٥٠	٢.٥٠		
اضطرابات النوم	السالبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٢.٥٦٥	٠.٠١
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
الدرجة الكلية للاضطرابات السلوكية	السالبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٢.٥٣	٠.٠١

	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		

(١) الإشارة السالبة : عندما يكون: التتبعي < البعدي.
الإشارة الموجبة : عندما يكون: التتبعي > البعدي.

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي لدى ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات في اضطراب : قصور الانتباه ، مما يدل على استمرار فعالية البرنامج الإرشادي بعد توقفه.

وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي لدي ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات في كل من: العدائية ، النشاط الحركي الزائد ، التهور والاندفاع ، اضطرابات النوم ، والدرجة الكلية للاضطرابات السلوكية لصالح القياس التتبعي – بمعنى أن درجات الاضطرابات قد انخفضت بعد شهرين من توقف البرنامج الإرشادي أكثر مما كانت عليه عند انتهاء إجراءات البرنامج – وهذا يدل على استمرار فعاليته.

(وبذلك فإن نتائج الجدولين (١١) ، (١٢) تحقق صحة الفرض الرابع).

ويمكن تفسير استمرارية انخفاض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة أبناء المطلقات بعد فترة زمنية من توقف البرنامج الإرشادي إلى ما تضمنه البرنامج من مدى واسع من الأنشطة والفنيات المنظمة والمخططة التي وصلت بأفراد المجموعة التجريبية أبناء المطلقات من الاعتراف بإنفصام الزواج بين الوالدين واستيعاب النتائج المباشرة للطلاق الوالدي، واستعادة الإحساس بالتوجيه والحرية في مواصلة الأنشطة المعتادة برغم القلق والانشغال بسبب الأزمة القائمة في البيت ، والتعامل مع الخسارة والإحساس بالرفض عقب رحيل الوالد ، والتسامح مع الوالدين والتخلص من الانفعالات الحادة التي تترسب عن الطلاق الوالدي وانفصام العلاقة الزواجية ، وتقبل استمرارية الطلاق ، والتخلي عن الحنين لعودة عائلة ما قبل الطلاق الوالدي ، وحسم قضايا العلاقة مع الوالدين ، والتغلب على الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. كما أن حسن اختيار أنشطة البرنامج وترتيبها وتوظيفها في أجواء إرشادية ملائمة ، ساعد على إكساب أفراد المجموعة التجريبية معلومات حول طبيعة الطلاق ساعدت على التعبير عن ذواتهم ، والسعي إلى تدعيم شخصية كل طفل نحو التغيير. فالخبرات المنظمة والأنشطة الإرشادية أتاحت الفرصة أمامهم لتنمية قدراتهم الذاتية ، وتعزيز إمكانياتهم وشخصياتهم في إقامة علاقات اجتماعية وتفاعلات من الآخرين والانخراط مع المجموعة.

توصيات الدراسة

إذا كان الطلاق يؤدى إلى آثار سلبية على شخصية الأبناء ، فإن الاضطرابات الانفعالية والسلوكية تتفاقم إذا كان أبناء المطلقين من ذوى الاحتياجات الخاصة- ومن هذا المنطلق فإن الدراسة الحالية يمكن الاستفادة من نتائجها فيما يلي:

١. أن أبناء المطلقين عامة هم ضحية فشل علاقات زوجية فاشلة ، وهم بحكم الطلاق الوالدي يفتقدون الأمن والحب والحنان والرعاية المتكاملة لسبب ليس لهم يد فيه ، مما يستدعي تضافر كثير من الجهود للتوعية النفسية للوقاية من الاضطرابات التي يتعرض لها ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً وأبناء المطلقين منهم على وجه التحديد.
٢. إتاحة الفرصة لجميع أفراد الأسرة لإشباع احتياجات الابن المعاق ورعايته في جو آمن خالٍ من الصراعات والمشكلات والتناحر بين الزوجين ، وتوفير مناخ أسرى يسوده الحب والتضحية والإيثار ، تشبع فيه حاجات الأبناء بطريقة سوية ، والحفاظ على ترابط الأسرة وتماسكها وحمايتها .
٣. إعطاء فرصة لآباء أسر ذوي الاحتياجات الخاصة للالتقاء الفكري والوجداني حول مشكلات الأبناء ، واحتياجاتهم ، وطموحاتهم ، والتخلص من الضغوط النفسية الناشئة عن الإعاقة لمساعدة الأسر التي تنشب فيها الخلافات الزوجية والصراعات الأسرية حول إعاقة الطفل، وحل المشكلات الزواجية قبل أن تتفاقم ويستحيل حلها.
٤. التخطيط لبرامج أخرى للإرشاد الأسري والزواجي لخلق شخصيات ناضجة عاطفياً ووجدانياً ، تتسم بالنضج الانفعالي ، تسهم في تماسك المجتمع وسوائه.
٥. تقديم برامج الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة لخفض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بصفة عامة وفي أسر المطلقين خاصة.

المراجع

أبو سكينة ، ناديا ؛ خضر ، منال (٢٠١١). العلاقات والمشكلات الأسرية. عمان ، دار الفكر.

بلميهوب ، كلثوم ؛ بدوي ، مسعودة ؛ ولد مادي ، ليديا (٢٠٠٩). أثر اضطراب العلاقة الزوجية على الصحة النفسية للأبناء، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية ، العدد ٢١-٢٢ ، ٨-١٦.

الجزيرة نت (٢٠١٤). مطالبات بتأهيل الأزواج في السعودية. http://www.aljazeera.net/news/reportsandinterviews/2011/8/9/%d9%85 (تم الاسترجاع في : ٢٠١٤/٣/١٢م).

خضر ، عبد الباسط متولي (٢٠٠٨) : الإرشاد الأسرى في عصر القلق والتفكك : الخلفية النظرية والدراسات الميدانية. القاهرة ، دار الكتاب الحديث.

الداهري ، ، صالح حسن أحمد (٢٠٠٥). سيكولوجية التأهيل المهني ونظرياته. عمان ، دار وائل للنشر والتوزيع.
زهران، نيفين مُحَمَّد (١٩٩٤) . دراسة الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين الأيتام من الجنسين وعلاقته بأساليب الآباء في تنشئتهم . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
زهران، نيفين مُحَمَّد (٢٠٠١). الاكتئاب وعلاقته ببعض الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من المراهقين من الجنسين . دراسات طفولة ، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس ، المجلد ، العدد ١٣ ص ص ١٣٧-١٦٣.
عبد المعطى ، حسن مصطفى (٢٠٠٤). المناخ الأسرى وشخصية الأبناء. القاهرة : دار القاهرة .
عبد المعطي ، حسن مصطفى ؛ أبو قلة ، السيد عبد الحميد (٢٠١٢). مدخل إلى التربية الخاصة، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.
عبد المعطي ، حسن مصطفى ؛ عواد ، عصام نمر ؛ شاش ، سهير مُحَمَّد شاش (٢٠١٤). الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.
القريوتي ، إبراهيم (٢٠٠٨). تقبل الأمهات الأردنيات لأبنائهن المعاقين ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، المجلد (٤) ، العدد (٣) ، ٢٢١-٢٣٤.
القمش ، مصطفى نوري (٢٠١٣). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. ط٤ ، عمان ، دار المسيرة للطباعة والنشر.
مجلس وزراء العمل والشئون الاجتماعية لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي (٢٠٠١). الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل. الإشراف العلمي : جمال الخطيب ، ط ١ ، جامعة الدول العربية ، المكتب التنفيذي.
موسوعة ويكيبيديا (٢٠١٠). الطلاق في السعودية ، http://ar.wikipedia.org/wiki/ (تم الاسترجاع في ٢٠١٤/١١/٢٢م)
Amato, P. & Keith, B. (2001). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. Psychological Bulletin,110, 26-46.
Amato, P.R. &Rezac, S.J. (2004). Contact with nonresident parents, inter-parental conflict, and children's behavior. Journal of Family Issues,15, 191-207.
Fisher, J. (2007). The children of divorce parenting intervention: Outcome evaluation of an empirically based program. American Journal of Community Psychology, 21, 293-331.
Hartley, S. L.; Barker, E. T.; Seltzer, M. M.; Floyd, F. ; Greenberg, J. ; Orsmond, G.; Bolt, D. (2010). The relative risk and timing of divorce in families of children with an autism spectrum disorder. Journal of Family Psychology, Vol. 24(4), 449-457.
Hett , R. (2001) : Counseling children of divorce: A divorce life line program. Canadian Journal of counseling , Vol. 25 , No. 1 ,PP 34-49.
Hodapp, R. M. & Krasner, D. V.(2004). Families of children with disabilities: Findings from a national sample of eight-grade students. Special Education Journal ,Vol. 5, Issue 2, 71-81.
Jutta, M. J.& Ken R. S. (2007). Children's health and their mothers' risk of divorce or separation. Bio-demography and Social Biology. Vol. 44, Issue 3-4, 159-169.
Leung,A. & Robson, W. (2001):Counseling for children of divorce. J. of Social Health , vol. 5 , PP 161-163.
Livia ,J. & Michaels , G. Y. (2004): Childhood's perceptions of their parents : Relationship to child adjustment following divorce. Paper Presented at the Biennial meeting of the society for reach in child development, Toronto , Ontario , Canada, April 25- 28.
Mauldon, J. (2002). Children's risks of experiencing divorce and remarriage: Do disabled children destabilize marriages?. Population Studies: A Journal of Demography , Vol. 46, Issue 2, 349-362.
Raymond. & Andrews ,B. (2009). Parental depression in the context of divorce and the impact on children. Journal of Divorce & Remarriage ,Vol. 50, Issue 7, 223-241.
Short ,J. L. (2002). The **e**ffects of **p**arental **d**ivorce **d**uring **c**hildhood on **c**ollege **s**tudents. Journal of Divorce & Remarriage ,Vol. 38, Issue 1-2, 121-132.
Shufeit, L. J.; Wurster, S. R. (2007). Frequency of Divorce Among Parents of Handicapped Children. Arizona State University (ERIC , ED113909).
Stephens, Nancy & Day , H.(1999). Sex role , identity, personal identification and self-concept of adolescent daughters from mother absent , father absent families. J. of Psychology , vol. 103, No 2 , PP 193-202.

Academy of Child and Adolescent Psychiatry,30, 349-360.

Zill, N, Morrison, D.R., &Coiro, M.J. (2003). Long-term effects of parental divorce on parent-child relationships, adjustment, and achievement in young adulthood. Journal of Family Psychology, 7, 91-103.

Stolberg, A. L., & Garrison, K. M. (2005). Evaluation a primary prevention program for children of divorce: The Divorce Adjustment Project. American Journal of Community Psychology, 13, 111-124.

Tierney , Peter X. (2005) : Loneliness in college freshmen from divorce and intact families. Diss. Abst. Inter. , vol. 44, No. 12- B , P 3920.

Wallerstein, J.S. (2011). The long-term effects of divorce on children: A review. Journal of the

The
Effectiveness of a Counseling Program in Decreasing some Emotional and Behavioral Disorders in a Sample of Divorced Women's Children with Special Needs in Al-Madinah Al-Monawarah

Dr.Hassan M. Abdel-Moaty
Pro. Of Special Education
Taibah University

Dr. Suhair M. Shash
Associate Prof. of Special Education
Taibah University

Dr. Zain H. Radadi
Associate Prof. of Educ. Psychology
Taibah University

Dr. Fawzia S. Al-Sobhi
Assistant Prof. of Mental Health
Taibah University

This study aimed to test the effectiveness of a counseling program in minimizing some emotional and behavioral disorders in a sample of divorced women's children with special needs in Al-Madinah Al-Monawarah. The sample of this study consisted of 16 children with motor , visual and hearing impairments whose ages ranged from 9 – 15 years and who were students in special education schools and institutions in Al-Madinah Al-Monawarah. The sample was divided into two groups: an experimental group with divorced women's children and a control group with non-divorced women's children. A scale for emotional and behavioral disorders was applied to both groups. Children of divorced women received a counseling program aiming to minimize their emotional and behavioral disorders levels and to help face the challenges of impairment and divorce. The results of this study show that loneliness and worry were among the first emotional disorders whereas sleeping disorders aggressiveness and attention disorders were among the first behavioral disorders. There were statistically significant differences between divorced women's children and non-divorced women's children in worry, depression, loneliness, aggressiveness and sleeping disorders in favor of divorced women's children. There were also statistically significant differences between pre and post measurements of the experimental group (divorced women's children) in all emotional and behavioral disorders as disorders level was lower in the post-measurement. There were no statistically significant differences between post and follow-up measurement which ensure that the program was effective even after stopping .

Key Words: Special Need Children , Impaired children, Divorced women's children, Emotional and Behavioral Disorders , Counseling Program.

الاحتياجات التدريبية لبعض مديري المدارس السعودية لمواكبة متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية

د/ مجدي مُحَمَّد يونس

كلية التربية – جامعة المنوفية – مصر

المُلخَص

هدفت الدراسة تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام السعودي لمواكبة متطلبات الإدارة الإلكترونية ، ومعرفة الفروق في الاحتياجات التدريبية لمتغيرات المؤهل العلمي والمرحلة التعليمية وسنوات الخبرة الإدارية وعدد الدورات التدريبية في مجال الحاسبات ، واستخدم الباحث منهج البحث الوصفي (الوثائقي والمسحي) واعتمد على الاستبانة لجمع البيانات .

وتوصلت النتائج الى أن مستوى الاحتياجات التدريبية لمواكبة متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية جاءت عالية ، وأنه توجد فروق دالة إحصائيا في جميع محاور الدراسة بين آراء مديري المدارس تبعاً لمتغير مستوى المؤهل الدراسي . وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين احتياجات مديري المدارس تبعا لمتغير المرحلة التعليمية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة في محور الاحتياجات التي تتعلق بالقدرة على حفظ البيانات واسترجاعها لصالح الحاصلين على ٣ – ٥ دورات مقابل غير الحاصلين على دورات، ووجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد مجتمع الدراسة في محور الاحتياجات التي تتعلق بطرق أمن المعلومات وسرية البيانات لصالح الحاصلين على أكثر من ٥ دورات مقابل الحاصلين على أقل من ٣ دورات. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس حول احتياجاتهم التدريبية لمواكبة متطلبات الإدارة الإلكترونية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

كلمات مفتاحية: الاحتياجات التدريبية ، مديري المدارس ، الإدارة الإلكترونية .

مُقَدِمَةُ :

منذ أواخر القرن العشرين ومع بدايات القرن الحادي والعشرين، حدثت طفرة هائلة في المجال التكنولوجي على المستوى العالمي، ترتب عليها ضرورة استخدام جميع المؤسسات لأنماط إدارية حديثة تواكب هذا التطور التكنولوجي، وبرز من بين هذه الأنماط ما أصبح يعرف بالإدارة الإلكترونية التي مكنت الكثير من المؤسسات ومنها المدارس من معالجة وثائقها وعملياتها الإدارية بطريقة إلكترونية، أدت إلى انحسار المعاملات الورقية ، والتخلي عن أساليب الإدارة التقليدية لتحل محلها الإدارة الإلكترونية. وبذلك تزايدت الحاجة لإجراء تحولات شاملة في الأساليب والهياكل والتشريعات التي تقوم عليها الإدارة التقليدية، لإتاحة الفرص لتطبيق الإدارة الإلكترونية.

وحتى يتسنى لمؤسسات التعليم مواكبة التطورات الحديثة والاستفادة من معطيات العصر، فإنه لابد من عصرنة الإدارة المدرسية، لتستفيد من تكنولوجيا المعلومات واعتماد أساليب إدارية حديثة تتسم بالدقة والمرونة في آن واحد على كافة المستويات الإدارية وذلك من خلال ميكنة الإدارة عن طريق ربط المهام الإدارية بشبكات الحاسب الآلي المحلية والعالمية، سعيًا لتحقيق سرعة الإنجاز وفي ذات الوقت جودة الأداء الإداري (الحامد، وآخرون ٢٠٠٥ : ٣٧).

غير أن تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام في الدول النامية ما زال يواجه بالكثير من الصعوبات والمشكلات الناجمة عن عملية التغيير، والتي تحول دون الاستفادة من معطيات العصر التكنولوجية والقيام بدورها في التنمية والبناء التي تنشدها هذه الدول في كافة المجالات، ولعل المتتبع لمسيرة التعليم في المملكة العربية السعودية يلحظ أن إداراته قد تطورت تطوراً كبيراً عما كانت عليه في السابق، غير أنها ما تزال بحاجة إلى تحديث وتطوير لمواجهه العديد من المشكلات الناجمة عن مركزيتها الشديدة وأساليبها التقليدية (العقيل، ٢٠٠٥ : ٢٧٣) وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة (الحارثي ١٤٢٩: ١٣) التي أشارت إلى أن المتتبع لمواقع مدارس التعليم السعودي على شبكة الإنترنت يجد أن هناك قصورا واضحاً في الاستفادة من إمكانيات هذه الشبكة وتوظيفها توظيفاً جيدا في مجال الإدارة المدرسية ، كما أشارت دراسة (المنيع ١٤٢٩ : ١٦) إلى أنه بالرغم من التطورات التي رافقت الإدارة المدرسية والتعليمية والتربوية إلا أنها ما زالت دون المستوى المطلوب لمواكبة التطورات الحديثة في مجال التكنولوجيا

الحديثة ، مما أوجد فجوة بين إدارة التعليم واستخدام التقنية الحديثة. كما يشير(حمدي ، ١٤٣٠: ١٩) إلى وجود تباين واضح في جهود الإدارات المدرسية خلال تطبيقها للإدارة الإلكترونية وقد يصل الأمر في بعض الأحيان إلى اجتهادات شخصية أثناء تطبيق الإدارة الإلكترونية .

ويكاد ينعقد الإجماع على أن الاستفادة المثلى من الإدارة الإلكترونية في المدارس لا يمكن أن تتحقق بدون تأهيل العناصر البشرية التي تتعامل مع التقنية الإلكترونية، والتي تتطلب الاهتمام بالتدريب لتنمية وتطوير القدرات التقنية والكفاءة العلمية في مجال تقنية المعلومات والاتصالات لدى المديرين، من أجل مساعدتهم على الإلمام بما يحقق تطبيق الإدارة الإلكترونية والقدرة على التعامل معها بفاعلية، وهنا تأتي الحاجة الملحة لتدريب مديري المدارس على الاحتياجات التدريبية اللازمة للتعامل مع الإدارة الإلكترونية من خلال تقديم البرامج التدريبية المكثفة والموزعة والمتصلة بعمل المديرين في مدارس التعليم، والتي ينبغي أن تنطلق من احتياجاتهم التدريبية التي تتعلق بمهارات التعامل مع الحاسب الآلي وكيفية التعامل مع الشبكات والتطبيقات والبرامج المتعلقة بالإدارة الإلكترونية، وكيفية تخزين واسترجاع المعلومات والبيانات، إلى جانب الاحتياجات المتعلقة بأمن المعلومات وسرية البيانات.

مشكلة البحث وأسئلته:

لعل أهم المعوقات التي تقف أمام التحول نحو استخدام الإدارة الإلكترونية في مجال التعليم يتمثل في ندرة العنصر البشري القادر على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة في مجال العمل الإداري بالمدارس، وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات مثل دراسة (غنيم، ٢٠٠٦) ، و (بخش ، ١٤٢٨) ، و (المسعود ، ٢٠٠٨) ، و (أبا الحسن، ٢٠١٠) ، و (العاجز ، ٢٠١١) حيث أكدت على أن المعوقات البشرية تقف حائلا دون تطبيق الإدارة الإلكترونية وأن هذه المعوقات تتمثل في عدم تأهيل المديرين تأهيلا معلوماتيًا عاليًا ، وقلة المعرفة الكافية بالتعامل مع تقنيات الحاسب الآلي وقلة توافر برامج التدريب للمديرين على استخدامات الحاسب الآلي. هذا الى جانب العائق اللغوي حيث تعتمد معظم البرمجيات الإلكترونية على اللغة الإنجليزية، مما يشكل صعوبة وعائقا أمام الذين لا يجيدون هذه اللغة . وهذا ما دفع (الطائي ٢٠١١) إلى القول بأن أهمية العنصر البشرى في إدارة وتشغيل هذه التقنيات الإلكترونية تفوق أهمية المستلزمات المادية نفسها على نحو كبير.

ويعد تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية دقيقة هو نقطة البداية الذي يرتكز عليه التدريب السليم من أجل تحقيق الكفاءة وتحسين الأداء، كما أن نجاح أي برنامج تدريبي إنما يقاس بمدى قدرته على تلبية الاحتياجات التدريبية للمتدربين، ولكن بالرغم من ذلك فقد أشارت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (أبا الحسن، ٢٠١٠) و(الغامدي، ١٤٢٦) إلى وجود العديد من المعوقات التي تقلل من فاعلية البرامج التدريبية ، من بينها عدم ا لاهتمام بتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للمتدربين قبل بدء البرنامج. ولقد أكد (توفيق ٢٠٠٥ : ٢١٩) على أهمية تحديد لاحتياجات التدريبية بوصفه لها بأنها تمثل مرحلة التشخيص بالنسبة للعملية التدريبية، فكما أن الطبيب لا يستطيع أن يصف العلاج قبل فحص المريض وتحديد نوع المرض، فإنه من الصعب تحديد الموظفين الذين يشملهم التدريب وأهداف التدريب ومحتوى البرنامج التدريبي والأسلوب الذي يمكن أن يقدم به التدريب، دون التحديد الدقيق والموضوعي للاحتياجات التدريبية لمن سيشملهم هذا التدريب.

ومن خلال قيام الباحث بدراسة استطلاعية لعدد (٢٥) مدير مدرسة بمراحل التعليم المختلفة بإدارات التعليم على مستوى المملكة العربية السعودية، أثناء قيامه بالتدريس لهم في إحدى الدورات التدريبية وجد أن (٨٣%) منهم لا يجيدون التعامل مع الإدارة الإلكترونية وبسؤالهم عن أسباب عدم إقبالهم على استخدام الإدارة الإلكترونية بمدارسهم أجابوا بأنهم ينقصهم الكثير من المعارف والمهارات والخبرات التي تتعلق بالإدارة الإلكترونية خاصة ما يتعلق منها بمهارات التعامل مع الحاسب الآلي والشبكات وبرامج وتطبيقات الإدارة الإلكترونية، ومهارات تخزين واسترجاع البيانات، إلى جانب افتقارهم للتعامل مع أمن وسرية المعلومات. وقد تأكد ذلك أيضاً من خلال استقراء الباحث لخطط برامج التدريب التربوي التي تقدمها بعض الإدارات العامة للتربية والتعليم في عام ١٤٣٥/١٤٣٤هـ حيث وجد أن البرامج المقدمة للمديرين في أثناء الخدمة قليلة، ولا تتناول إلا عدداً قليلاً من البرامج التي لا تغطي احتياجات المديرين في مجال الإدارة الإلكترونية، وهذا ما أكدته دراسة (القرني، ١٤٣٢) التي أشارت إلى أن أهم الصعوبات التي تواجه مديري المدارس ندرة الدورات التدريبية في مجال تطبيقات الحاسب الآلي الإدارية.

ومن هذا المنطلق ظهرت الحاجة إلى القيام بهذه الدراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتطبيقات الإدارة الإلكترونية لمديري مدارس التعليم العام الحكومي بالمملكة العربية السعودية، لتكون جاهزة أمام مسئولي التدريب لتضمينها في البرامج التدريبية للمديرين. وقد تبلورت مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي :

ما الاحتياجات التدريبية لبعض مديري مدارس التعليم العام السعودي لمواكبة متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية المدرسية ؟ وتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما الأسس النظرية لتحديد الاحتياجات التدريبية ؟
٢. ما أهم متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بمدارس التعليم العام السعودي؟

٣. ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس التعليم العام السعودي لمواكبة متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية كما يراها المدراء أنفسهم؟
٤. هل توجد فروق دالة احصائيا في تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمديري التعليم العام السعودي تبعا لمتغيرات (مستوى المؤهل الدراسي، والمرحلة التعليمية التي يعملون بها ، وسنوات الخبرة الإدارية، وعدد الدورات التدريبة الحاصلين عليها في مجال الحاسب الآلي)؟
٥. ما المقترحات التي يمكن أن تسهم في اشباع الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام السعودي لتمكينهم من القدرة على تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارسهم؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :

١. توضيح الأسس النظرية اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس .
٢. الكشف عن المتطلبات البشرية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية بمدارس التعليم العام السعودي.
٣. تحديد أولويات الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام السعودي مرتبة حسب أهمية تحقيقها لتطبيق الإدارة الإلكترونية .
٤. الكشف عن الفروق في الاحتياجات التدريبية لمديري التعليم العام السعودي تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي ، والمرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة الإدارية ، وعدد الدورات التدريبية في مجال الحاسبات وتكنولوجيا المعلومات .
٥. تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في اشباع الاحتياجات التدريبية لمديري التعليم العام لتمكينهم من تطبيق الإدارة الإلكترونية بفاعلية في مدارسهم.

أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث في الآتي:

١. قد يفيد هذا البحث في التأصيل النظري لموضوعين مهمين في مجال الفكر الإداري التربوي المعاصر هما الاحتياجات التدريبية والإدارة الإلكترونية المدرسية .
٢. أن نتائج البحث ستسهم في تقديم قائمة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري المدارس لتطبيق الإدارة الإلكترونية، مما قد يفيد في وضع السياسات التدريبية التي تسهم في رفع مستواهم في التعامل مع التكنولوجيا الحديثة لزيادة قدرتهم على تطبيق الإدارة الإلكترونية.
٣. قد تساعد نتائج هذه البحث في مساعدة مخططي البرامج التدريبية على الإفادة منها في تصميم برامج تدريبية تقابل تلك الاحتياجات.
٤. قد تفيد نتائج هذا البحث في تقليل الهدر في مجال التدريب التربوي الذي ينجم عن العشوائية في تنفيذ البرامج التدريبية التي لا تراعي الاحتياجات التدرية الفعلية للمتدربين.

حدود البحث :

الحد الموضوعي : تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام السعودي لمواجهة متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية من وجهة نظرهم.

الحدالمكاني : مدارس التعليم العام للبنين (ابتدائي ، متوسط ، ثانوي) بالمملكة العربية السعودية.

الحد الزماني : تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٤/ ١٤٣٥.

الحد البشري : مديري مدارس التعليم العام للبنين بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

الاحتياجات التدريبية :

الاحتياج لغة : هو الافتقار والنقص ، والحاجة تعني القصور عن المبلغ المطلوب (الزبيدي، ١٩٩٥: ٢٥) وفي الاصطلاح يشير(الخطيب والعنيزي، ٢٠٠٨ :٣٥) إلى أن الاحتياجات التدريبية هي مجموعة التغيرات المطلوبة إحداثها في معلومات العاملين ومهارتهم وسلوكهم، لرفع كفاءاتهم، وفقا لمتطلبات العمل، بما يساعد في التغلب على المشكلات التي تعترض سير العمل في المنظمة، ويسهم في تطوير الأداء والارتقاء بمستوى الخدمات بشكل عام .

وعرف الباحث الاحتياجات التدريبية بأنها مجموعة التغيرات التي يحددها مديري المدارس لإشباع ما ينقصهم من معارف ومهارات وخبرات يحتاجونها لتطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارسهم بهدف رفع مستوى أدائهم الإداري في التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، لتجعلهم قادرين على أداء مهامهم بطريقة فعالة.

الإدارة الإلكترونية :

إدارة : مصدرها أدار ، وأدار العمل أي تصرف في الأمر (ابن منظور ، ٢٠٠٣: ٨٦)

الحاسب الألكتروني : جهاز يشتمل على مجموعة من العمليات التي تنوب عن الدماغ البشري في حل أعقد العمليّات (عمر، ١٩٩٨: ٩٣) .

وقد عرف (الصيرفي، ٢٠٠٧: ١٣) الإدارة الإلكترونية "بأنها وسيلة إدارية تستخدم لرفع مستوى الأداء الإداري بلا أوراق لأنها

تستخدم الأرشيف الالكتروني والأدلة والمفكرات الالكترونية والرسائل الصوتية وهي إدارة تلبي وظائف متعددة وتعتمد أساسا على عمال المعرفة"

وعرف الباحث الإدارة الإلكترونية بأنها مجموعة العمليات والتجهيزات الإلكترونية التي تسمح باستخدام الوسائل الإلكترونية لتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كافة عمليات الإدارة المدرسية عبر الشبكة العالمية (الإنترنت) .

منهج البحث:

تم استخدام منهج البحث الوصفي بمدخليه (الوثائقي والمسحي) باعتباره المنهج الملائم للدراسة الحالية لأنه يمد الباحث ببيانات ومعلومات تسهم بشكل كبير في وصف ما هو كائن أثناء الدراسة ويتضمن تفسيراً لها مما يساعد على فهم الظاهرة فهما كيفياً وكمياً، وهذا ما أكده (عبيدات وآخرون ، ٢٠٠٦ : ٣٠٧) حين ذكر أن المنهج الوصفي " يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيرا كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها، بينما التعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً لمقدار الظاهرة أو حجمها". وسوف تسير منهجية البحث وفقا لما يلي:

- تقديم إطار مفاهيمي نظري يتضمن وصفاً نوعياً عن متغيري الدراسة (الاحتياجات التدريبية ، والإدارة الإلكترونية) معتمدا على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ليجيب عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة البحث.
- تقديم إطار ميداني يتضمن وصفاً كمياً للاحتياجات التدريبة اللازمة لمواكبة متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية من خلال عينة من مديري التعليم العام الحكومي يطبق عليهم استبانة من إعداد الباحث لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس من أسئلة الدراسة ، منتهيا بمجموعة من التوصيات والمقترحات التي تتناسب مع نتائج البحث للإجابة عن السؤال الخامس.

الدراسات السابقة :

قامت خلود جرادات (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديرات رياض الأطفال في الاردن في ضوء مشروع التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة ، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي بصورته المسحية والاستبانة لجمع البيانات. وقد بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أفراد العينة تعزى الى متغير المؤهل العلمي بينما وجدت فروق تعزى الى متغير ملكية الروضة وكانت لصالح رياض الاطفال الخاصة وفروق تعزى الى متغير الخبرة وكانت لصالح الخبرة من ٥ - ١٠سنوات. وقد اوصت الباحثة بضرورة إعداد برنامج تدريبي لمديرات رياض الاطفال لتزويدهن بالكفايات التي يحتاجهن عملهن.

أما دراسة القباطي (٢٠١١) فقد هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة في مدينة تعز بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم ووكلائهم، ومعرفة الفروق في الاحتياجات التدريبية وفق متغيرات: الجنس والمؤهل العلمي والوظيفة ، وقام الباحث ببناء استمارة لتحديد الاحتياجات التدريبية، تضمنت (٨) مجالات، وتوصل البحث إلى أن هناك احتياجات تدريبية لمديري المدارس على مجالات الاستبانة جميعها وبدرجة فوق المتوسط، كما دلّت نتائج البحث على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل والوظيفة.

كما قام القرني (١٤٣٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على مهارة استخدام الحاسب الآلي لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة جدة ودرجة أهميتها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت على جميع مديري المدارس الابتدائية الحكومية بنين داخل مدينة جدة، وأشارت نتائج الدراسة إلى اتفاق جميع المديرين على ضرورة امتلاك مدير المدرسة لمهارات الحاسب الآلي وتطبيقها في مهام الإدارة المدرسية، ووجدت الدراسة أن هناك صعوبات تواجه مديري المدارس وتحد من استخدام الحاسب الآلي في المهام الإدارية، ومن أهمها ندرة الدورات التدريبية للإداريين في مجال تطبيقات الحاسب الآلي الإدارية، وضعف عملية صيانة أجهزة وبرامج الحاسب الآلي المدرسية، وأوصت الدراسة بتدريب الإداريين على استخدام الحاسب الآلي في أعمال الإدارة المدرسية، وتحديث تطبيقات الحاسب الآلي الإدارية بشكل دوري.

وفي دراسة رشا السبعي (١٤٣١) هدفت إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمديرات مدارس التعليم العام الحكومي واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، و قامت بتصميم استبانة طبقت على ٢٠ مديرة و ٣٤ وكيلة .وأظهرت النتائج أن أهم الاحتياجات التدريبية لمجالات العمل المدرسي تمثلت في تنمية الاتجاهات نحو استخدام الحاسب الآلي ، وأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية لمتغير المرحلة التعليمية حول تحديد أهم الاحتياجات التدريبية وأنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية لمتغير مدة الخدمة في العمل الإداري حول تحديد أهم الاحتياجات التدريبية للمديرات وأنه لا توجد علاقة ذات د لالة إحصائية لمتغير الحصول على دورات تدريبية حول تحديد أهم الاحتياجات التدريبية للوكيلات في أبعاد الدراسة المعارف والمهارات والاتجاهات.

وهدفت دراسة عبير القرشي (١٤٣٠هـ) إلى التعرف على التجهيزات اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم الثانوية للبنات بمكة المكرمة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة قلة توفر التجهيزات المادية لتطبيقات الإدارة الإلكترونية بالمدارس، وكذلك قلة الكفايات البشرية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية، وأوصت الدراسة بضرورة توفير هذه التجهيزات وتدريب المديرات والإداريات على تطبيقات الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم الثانوي للبنات.

أما دراسة الغامدي (١٤٣٠هـ) فقد هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس تعليم البنين بمدينة ينبع الصناعية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق الإدارة الإلكترونية كان بدرجة عالية، وأن هناك اتفاقاً بين المديرين والوكلاء على أن استخدام الإدارة الإلكترونية يجود الأداء في العمل الإداري بدرجة عالية، وأوصت الدراسة بعقد الدورات التدريبية المتخصصة في مجال تطبيقات الإدارة الإلكترونية لجميع الإداريين، وتمكين وكلاء المدارس من استخدام كافة تطبيقات الإدارة الإلكترونية المتاحة في المدرسة.

كما هدفت دراسة الدبيان (٢٠٠٩) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري المدارس الثانوية في إدارة التربية والتعليم للبنين في الرياض ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وأظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية تركزت في توظيف التقنيات التربوية، وتطوير المناهج الدراسية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فورق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة في جميع مجالات الدراسة تعزى للمؤهل العلمي، أو لسنوات الخبرة، في حين وجدت فروق بين استجابات أفراد الدراسة في المجالات (تطوير العمل الفني والمهني، تطوير العمل الإداري، وتوظيف التقنيات التربوية، وشؤون الطلبة، وعلاقة المدرسة بالبيئات الخارجية) تعزى لعدد الدورات التدريبية.

وأجرى المسعود (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تحديد المتطلبات البشرية والمادية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية بمحافظة الرس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم المتطلبات اللازم توافرها لتطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية توافر الهيئة الإدارية المدرسية المؤهلة تأهيلاً فنياً، والقادرة على استخدام تقنية المعلومات الإدارية، وتواجد المبرمجين القادرين على تصميم وتطوير البرامج الإلكترونية للأعمال الإدارية المدرسية، مع تحقيق الربط الإلكتروني بين إدارات التربية والتعليم والمدارس التابعة لها.

وفي دراسة ردنة (٢٠٠٧) هدفت إلى التعرف على التقنيات الحديثة المتوافرة في إدارة المدارس الثانوية الحكومية، والأهلية للبنين في مدينة جدة، بالإضافة إلى تعرف أبرز احتياجات إدارة المدارس الثانوية لاستخدام التقنية الحديثة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، ودلت نتائجها على أن هناك اتفاق على توافر التقنيات الحديثة في المدارس الحكومية ، والأهلية، وتمثلت أهم معوقات استخدام التقنيات الحديثة في نقص الكوادر البشرية المؤهلة فنيًا لاستخدامها وقلة خبرة العاملين في مجال الإدارة المدرسية بطرق استخدامها.

في حين قامت فوزية الدعيلج (٢٠٠٦) بدراسة هدفت التعرف إلى الرؤى المستقبلية لتطبيق الإدارة الإلكترونية ، والتعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيقها في المدارس الثانوية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لدراستها، وكان من أهم نتائجها وجود أثر فعال لتطبيق الإدارة الإلكترونية تمثل في سرعة الحصول على المعلومات المطلوبة بدقة عالية، وسهولة تخزين المعلومات، ووجود معوقات تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية تمثلت في ضعف المخصصات المالية لشراء الأجهزة، ونقص الكوادر البشرية، والقصور في عقد الدورات التدريبية. ووجود طرق للتغلب على معوقات الإدارة الإلكترونية ، وخلق الوعي لدى منسوبي المدرسة بأهمية الإدارة الإلكترونية، وتوفير المدربات الماهرات.

أما دراسة براون وزملاؤه (Brown & Others, 2005) فقد هدفت إلى التحقق من التطوير المهني والاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام في المدارس الثانوية وكانت أداة الدراسة المستخدمة هي الاستبانة والمقابلة. وكانت أهم النتائج التي توصل إليها الباحثون أن معظم الأفراد المكلفين بالعمل الإداري يمتلكون المعرفة والمهارات التي تجعلهم يؤدون دورهم بشكل فعال، كما توصلت نتائج المقابلات إلى أن زيادة الإفراط في تحديد الاحتياجات التدريبية ممن يصمم برامج التدريب تزيد من حساسية الأفراد والشعور بالإحباط من قلة فرص مشاركتهم باتخاذ القرارات المدرسية والتخطيط والتطوير.

أما دراسة الغامدي (١٤٢٦) فقد سعت إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمديرات ووكيلات المدارس بمنطقة الباحة وفق أبعاد : المرحلة التعليمية ، و المؤهل العلمي ، وعدد سنوات الخدمة في العمل الإداري ، والمشاركة في الدورات التدريبية ، .والكشف عن الفروق بين مديرات ووكيلات المدارس في تحديد هذه الاحتياجات تبعا لأبعاد الدراسة ، . وقد استعانت الباحثة باستبانة لجمع البيانات. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، من

أبرزها إجماع مجتمع الدراسة على أن التمكن من تقنيات الحاسب الآلي وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية ، يمثل أهم احتياج تدريبي .

وقد قام "كروس" (Crouse,2004) بدراسة هدفت الى التعرف على أدوار المديرين في المدرسة التكنولوجية بولاية كاليفورنيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وكان من أهم نتائجها استخدام أغلبية مديري المدارس للحاسب الآلي المتصل بالشبكة المحلية للأعمال الإدارية من أجل مساندة عملية صنع القرار اليومية. وأن خبرة المديرين المكتسبة من البرامج التدريبية في استخدام الحاسب الآلي تزيد من استخدامهم له . و عدم كفاية التجهيزات لسد احتياجات مديري المدارس فيما يتعلق بالحاسب الآلي ونظم إدارة المعلومات.

كما قام رسيل (Russell,2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على إسهامات الإدارة الإلكترونية في العمل، ومدى تأثيرها الإيجابي على مرشدي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في أوهايو، والمعوقات التي تواجه استخدام الإدارة الإلكترونية في المدارس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي وتوصلت الدراسة إلى أن الإدارة الإلكترونية تسهم في زيادة الإنتاجية، وتقليل التكاليف، وتحقيق رضا المستفيدين من العملية التعليمية، وزيادة المشاركة، وتحسين فاعلية العمليات ، والتخلص من الأعمال الورقية، كما اشارت النتائج إلى أن أهم معوقات استخدام الإدارة الإلكترونية تتمثل في قلة التمويل، وقلة الدورات التدريبية.

وهدفت دراسة كريستوفر (Christopher,2003) إلى معرفة كيفية استخدام التقنيات في اتخاذ القرار أو دعمه، بولاية فرجينيا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في استبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة وكان من أبرز النتائج أن استخدام مديري المدارس للتقنية في عملية اتخاذ القرار جاء بنسبة تقل عن (٤٠٪) مع أن معظم مديري المدارس كانوا قادرين على استخدام التقنية حسب ما بينته الدراسة، واعتمد مديرو المدارس على قدراتهم الخاصة، وتأثيرهم الفردي في اتخاذ القرار أكثر من اعتمادهم على التقنية في ادارة مؤسساتهم التربوية.

أما أبو سنينة (٢٠٠٢) فقدم دراسة هدفت إلى تعرف واقع استخدام الحاسب لدى مديري مدارس التعليم ، ومدى حاجتهم لذلك، والتعرف إلى وجهة نظرهم بالنسبة للإدارة الإلكترونية، من حيث ضرورتها وإيجابياتها وسلبياتها. وتكونت عينة البحث من جميع مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي، والثانوي الأكاديمي، واعتمد الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة إفادة المديرين والمديرات من الدورات التدريبية كانت عالية، ولكن درجة إتقانهم لمهارات استخدام الحاسب الآلي كانت متوسطة. و أن تقديرات مديري ومديرات المدارس لمحاور الإدارة الإلكترونية، كانت عالية، وكان أغلبها لمحور إيجابيات الإدارة الإلكترونية، مما يشير إلى قناعاتهم ورغباتهم في الاعتماد على الإدارة الإلكترونية بدلا من الإدارة التقليدية.

وهدفت دراسة براون (Brown,2002) إلى معرفة المهام التي يستخدم فيها مديري المدارس المتوسطة الحاسب الآلي ومعرفة ما إذا كان للتدريب أثر على استخدام المديرين لتقنية الحاسب أم لا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (٦٦) مدير ومديرة مدرسة من ولاية كارولاينا الشمالية، وأوضحت النتائج أن هناك اختلاف في استخدام المديرين للحاسب تبعاً لمتغيرات التدريب، والعمر، والجنس، والخبرة، وتوفر جهاز الحاسب، فمدير المدرسة الذي تلقى تدريباً يستخدم الحاسب في إدارة مدرسته أكثر من المدير الذي لم يتدرب، ومديرو المدارس أصحاب الخبرة أكثر من (١٠) سنوات يستخدمون الحاسب أكثر من غيرهم في ادارتهم لمدارسهم.

وقد قام وايت (White 2001) بدراسة حول آراء مديري المدارس المتوسطة في أوهايو فيما يتعلق باستعمال الحواسيب وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية ، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. وتوصل إلى أن مديري المدارس الأساسية كانت لهم درجات مختلفة من الآراء حول أهمية استخدام الحاسب في الإدارة، وأن مديري المدارس الأساسية الجدد يفضلون استخدام الحاسب بدرجة أكبر ممن هم أقدم. وأن هناك معوقات تحول دون استخدام الحاسب في الإدارة كنقص الموارد المالية اللازمة لشراء الحواسيب، وقلة تدريب المديرين على استخدام البرامج الحاسوبية المختلفة.

كما أجرى بيترسون (Peterson,2000) دراسة هدفت إلى كشف المعرفة والمهارات والكفايات التقنية لمديري المدارس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (٣٨٥) مديراً من مديري المدارس الأمريكية، وأوضحت نتائج الدراسة عدم وضوح الرؤية لدى مديري المدارس حول المعرفة والمهارة والكفاية التقنية ، كما أوضحت أن مديري المدارس الغنية في المعرفة التقنية يتفوقون على مديري المدارس الفقيرة في المعرفة التقنية بينما لم توجد فروق في باقي المتغيرات (المنطقة الجغرافية والمرحلة الدراسية).

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أنها جمعت بين قسمين أحدهما ركز على الاحتياجات التدريبية ، والثاني ركز على استخدام الإدارة الإلكترونية في مجال التعليم ، كما ركزت معظمها على دراسة أحد المتغيرين في مرحلة واحدة من مراحل التعليم وظهر ندرة الدراسات التي تدرس مديري المدارس بجميع المراحل باستثناء دراسة أبو سنينة (٢٠٠٢) و بيترسون (Peterson,2000)

كما كان تركيز هذه الدراسات منصباً على المرحلة الثانوية مثل دراسة براون وزملاؤه (Brown & Others, 2005) و فوزية الدعيلج (٢٠٠٦) وردنة (٢٠٠٧) والمسعود (٢٠٠٨) ودراسة الديبان (٢٠٠٩) و دراسة عبير القرشي (١٤٣٠هـ) ولذلك تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تجمع بين متغيري الاحتياجات التدريبية والإدارة الإلكترونية ، كما أنها تهتم بذلك لدى جميع مديري المراحل التعليمية المختلفة بمدارس البنين وعلى مستوى المملكة ككل ، كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها جمعت بين البحث النوعي والكمي في دراسة متغيري الدراسة واعتمدت على منهج البحث الوصفي بمدخليه الوثائقي والمسحي. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري وبناء أداة البحث، وتفسير النتائج.

الإطار النظري للبحث:

تناول الإطار النظري للبحث الإجابة عن السؤالين الأول والثاني وذلك من خلال الحديث عن الاحتياجات التدريبية ، والإدارة الإلكترونية على النحو الآتي:

أولا : تحديد الاحتياجات التدريبية:

١. مفهوم الاحتياجات التدريبية : Training Needs

تمثل عملية تحديد الاحتياجات التدريبية الأساس في صناعة التدريب وتقوم عليها جميع دعائم العملية التدريبية المعنية بإحداث التغيرات والتطورات المطلوبة في معارف ومهارات وسلوكيات العاملين سواء للتغلب على نقاط الضعف أو المشاكل التي تحول دون تحقيق النتائج المرجوة أو لتحسين معدلات الأداء أو لإعداد العاملين لمقابلة التغير والتطور في محيط أعمالهم وأوضاعهم المؤسسية، فالهدف النهائي لعملية تحديد الاحتياجات التدريبية هو أن تتمكن المنظمة في النهاية من الإجابة على الأسئلة التي تتعلق بمن هم الأشخاص المطلوب تدريبهم؟ وعلى ماذا سيتدربون؟ ومانوع ومجال و مستوى التدريب المطلوب؟ ومتى يتم تدريب هؤلاء؟ (الكفافي ، ٢٠٠٧: ١٦٩)

والاحتياجات التدريبية هي عملية يقصد منها تحليل مجالات عدم التوازن بين الأداء المستهدف والأداء الحالي من ناحية والفرص التدريبية المتاحة من ناحية أخرى، ومن ثم فإن تحديد الاحتياجات التدريبية، ومعرفتها يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة من البرامج التدريبية، وإحداث التغيرات المطلوبة في الأفراد المراد تدريبهم؛ ليكونوا قادرين على أداء أعمالهم بكفاءة عالية، وفي إهمال تحديدها انهيار للتدريب، ومضيعة للوقت والجهد والمال؛ فالاحتياجات التدريبية تمثل الحلقة الأولى في سلسلة حلقات مترابطة تكوّن العملية التدريبية، وهي مؤشر لتوجيه التدريب نحو الاتجاه السليم. يضاف الى ذلك أن تحديد الاحتياجات التدريبية لا يقف عند تحديد الخلل في اداء الأفراد ، بل إن المعنى الحقيقي لعملية تحديد الاحتياجات يقوم على محورين رئيسيين هما محور الأداء، ومحور الإمكانيات والفرص التدريبية المتاحة (توفيق ٢٠٠٥: ٢٣٣)

ونظراً لأهمية الاحتياجات التدريبية لأي نشاط تدريبي، فسوف يتناول الباحث بعضاً من التعريفات التي تناولتها، وذلك نظراً لتعدد المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية وتنوعها لتصل أحيانا إلى درجة التعارض فيما بينها (ياغي ، ١٩٩٣: ٧٥)

فقدعرّف (الخطيب، والخطيب ٢٠٠٦: ٤٤) الاحتياجات التدريبية بأنها: "مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معارف، ومعلومات، ومهارات، واتجاهات الأفراد العاملين؛ لتعديل، أو تطوير سلوكهم، أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم، والذي يمكن أن يحقق الكفاية الإنتاجية في أدائهم، والقضاء على نواحي القصور، أو العجز في هذا الأداء، وبالتالي زيادة فاعليتهم في العمل". (كما حدد العزاوي، ٢٠٠٦ : ٩٣) مفهوم الاحتياجات التدريبية بأنه ما يحتاجه الموظفون من تدريب لتنمية شخصياتهم في المعارف والمهارات الإدارية والفكرية ، والمعارف والمهارات السلوكية ، والمعارف والمهارات الفنية . وحدد (الطعاني، ٢٠٠٧: ٢٩) تعريف الاحتياجات التدريبية ، "بأنه مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في الموظف ، والمتعلقة بمعلوماته ، وخبراته ، وأدائه ، وسلوكه ، واتجاهاته ، لجعله مناسبًا لشغل وظيفتة وأداء اختصاصات وواجبات وظيفته بكفاءة عالية "

أما هتن (Hiten , 2003, 38) فعرفت الاحتياجات التدريبية بأنها "الفرق بين الأداء المتوقع والواقع الفعلي ، ويمكن تحديدها من خلال تعرف أوجه النقص والقصور في أداء العاملين، ومن ثم تحديد الفجوة بين ما هو كائن في الميدان، وما يجب أن يكون عليه أداء المهنة وممارسة متطلباتها" وهذا ما أكده كل من (اللقاني، والجمل ١٩٩٩: ١١٥) حينما ذكرا أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين هي عبارة عن "مجموعة التطورات، والتغيرات التي يجب إحداثها في معلومات، ومهارات، واتجاهات المعلمين؛ لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية، وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي الذي يسهم بدوره في تحسين نوعية التعلم".

كما ذكر (رفاع ، ١٩٩٣: ٥٦) أن الاحتياجات التدريبية للمديرين هي عبارة عن مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معلوماتهم وخبراتهم التي ينبغي أن يحتوي عليها التدريب المقدّم لهم، لرفع مستوى أدائهم". ووصف (توفيق، ٢٠٠٥ : ١١٢) الاحتياجات التدريبية وحدد ملامحها من خلال أربع خصائص رئيسة تتمثل في المجالات الوظيفية والتنظيمية التي سوف تستفيد من التدريب ، والفوائد المرجو تحقيقها من التدريب ، وحجم الفجوة التدريبية أي تحديد من سيتم تدريبهم وعددهم وكم عدد المرات التدريبية التي سيتم تدريبهم من خلالها ، والإطار الزمني لمردود التدريب.

أما ليونارد (Leonard,1999: 56) فيرى أن هناك بعدين لتعريف الاحتياجات التدريبية هما: البعد النوعي، ويعكس محتويات الوظائف الإدارية والكفاءات، والتغيرات المطلوب إحداثها، وتتحقق بتحديد المشكلة الرئيسة لمناطق العمل المختلفة، والمهارات التي يجب تطويرها، وكذلك السلوك، والاتجاهات. أما البعد الكمي فهو الاحتياجات الكمية التي لا توجد مستقلة عن الاحتياجات النوعية، وتشير إلى عدد المتدربين المراد تدريبهم، ووظائفهم، والوقت المستغرق، والمواد، والأدوات المطلوبة، والمصادر المالية.

كما عرف (هلال، ٢٠٠٣ : ١١) الاحتياجات التدريبية بأنها " مجموعة المتغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الفرد ، بهدف إعداده وتهيئته وجعله محققًا للأداء الذي يتطلبه عمله بدرجة محددة من الجودة والإتقان" في حين رأت (الياور، ٢٠٠٥: ١٢٧) أن تحديد الاحتياجات التدريبية يعد القاعدة الأساسية التي تنطلق منها عملية التخطيط والتصميم للبرامج التدريبية المختلفة ، سواء كانت برامج تربوية أم غير تربوية ، وسواء كانت برامج مخصصة لقطاع التعليم أم لقطاع الأعمال ، فالآلية واحدة ويمكن إتباعها في كل منظمات التدريب لمعرفة الاحتياجات التدريبية التي تساعد في وضع الأهداف المراد تحقيقها من التدريب في الحاضر والمستقبل .

هذه بعض التعريفات التي اطّلع عليها الباحث ، ومن الملاحظ أن بعضها مشتق من بعض وتكاد تتفق معظم التعريفات على أن الاحتياجات التدريبية هي المعارف، والمعلومات، والمهارات، والاتجاهات التي يجب إحداثها في سلوك الأفراد أو إكسابها لهم بهدف تحسين الأداء وزيادة الإنتاجية أو تعديل وتطوير سلوك معين. ونخلص مما سبق عن مفهوم الاحتياجات التدريبية إلى أن التدريب لا يمكن أن يكون ذا معنى وفائدة ما لم يبن على تحديد واضح لاحتياجات المتدربين .

٢. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية :

أن فاعلية تخطيط وتصميم وتنفيذ البرامج التدريبية يعتمد أساسًا على فعالية عملية تحديد الاحتياجات التدريبية التي تمثل الخطوة المهمة لضمان نجاح أي برنامج تدريبي؛ لأنها بمثابة التشخيص الذي يسبق تقرير نوع العلاج ومقداره. وتحديدها وفق أسس علمية يساعد مخططي برامج التدريب في تصميم برامج تدريبية ناجحة ذات أهداف محددة ودقيقة، وأقرب إلى الواقع. ولعل هذا ما يدعو الى الاعتقاد بأن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لا تقف عند موضوع تدريب الأفراد فقط ، بل تتعدي ذلك إلى تفسير العديد من الأمور المرتبطة بعمليات التدريب والمترتبة عليه ، ولقد ذكر الطعاني (٢٠٠٧ : ١٦٥) عدة اعتبارات تؤكد أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية منها :

- إن تخطيط التدريب على أساس واقعي للاحتياجات التدريبية الفعلية تتيح الفرص العادلة لتقدم الموظفين وزيادة كفاءتهم وتحسين أدائهم .حيث يعطي ضوءً كاشفًا عن مستوى الموظفين المطلوب تدريبهم وعددهم وعن مجالات تدريبهم.
- أن تحديد الاحتياجات التدريبية يوصل إلى قرارات فعالة وسليمة وباتجاه التخطيط والتصميم ، ويوصل إلى معلومات صحيحة عن واقع العمل ومشكلاته .
- أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تؤدي إلى تخفيض النفقات والتقليل من الهدر في الإنفاق على البرامج التدريبية.

في حين يرى كل من (Andy, 1999) (Sally, 2004) أن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية ترجع إلى أنها:

- تُعد العامل الأساسي في رفع كفاءة العاملين بالحقل التعليمي لتأدية الأعمال الموكلة إليهم.
- تُعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح.
- تعد العامل الأساسي في توجيه الإمكانات المتاحة للتدريب إلى الاتجاه السليم والصحيح.
- تؤدي إلى توفير الجهد والمال والوقت المبذول في التدريب .
- تساعد في معرفة الاسباب الكامنة وراء الأداء المنخفض للعاملين.

ويضيف الباحث إلى هذه الاعتبارات أنها تبرر الجهد العلمي والوقت والتكلفة والإمكانيات البشرية والمادية والزمنية التي يجب على المدرسة أن تخصصها لهذا العمل ، وأنها تسهم في تبرير المطالبة المستمرة في زيادة المخصصات المالية للصرف على البرامج التدريبية ، كما ان عدم تحديد الاحتياجات التدريبية بدقة يعني عدم قدرة البرامج التدريبية على تحقيق اهدافها ، وان الاهتمام بتحديدها يعطي مؤشراً قوياً لسمعة وأهمية البرامج التدريبية ومنظومة التدريب بصفة عامة ٠ وبذلك تمثل عملية تحديد الاحتياجات التدريبية مرحلة التشخيص بالنسبة للعملية التدريبية ، بل أنها في نظر بعض العلماء تأتي " ضمن عملية التطوير الشاملة والتي هي أهم قضية تواجه إدارة الموارد البشرية وإدارة التدريب في أي منظمة.(جامع ١٤٢٨)

٣. مداخل تحديد الاحتياجات التدريبية :

تتعدد مداخل وطرق تحديد الاحتياجات التدريبية في المنظمات ، وتختلف باختلاف الهدف منها وجهة الاحتياج إذا كانت للمنظمة بشكل عام أم لقسم أم لبعض الكوادر البشرية ، كما تختلف باختلاف طبيعة العمل الممارس من قبل الأفراد ، ومدى وضوح

المهام وتوصيف الوظائف ونوعية الأفراد في المنظمة، وقد تطرق العديد من العلماء والباحثين في مجال التدريب لطرق تحليل الاحتياجات التدريبية وتحديدها ، فقد ذكر (توفيق، ٢٠٠٥: ٢١٧) منها ما يلي:

- مدخل مسح الاحتياجات التدريبية (المعرفة والمهارة) Training Needs: ويتم ذلك من خلال توجيه سؤال للأفراد الأساسيين عن (المعارف والمهارات) التي يعتقدون أو يشعرون أن المتدربين في حاجة إليها لأداء أعمالهم ٠
- مدخل دراسة القدرة والكفاءة Effectiveness Study : ويتم ذلك من خلال توجيه سؤال للأفراد الأساسيين عن (القدرات) التي يعتقدون أو يشعرون أن المتدربين في حاجة إليها لأداء أعمالهم.
- مدخل تحليل المهمة Task Analysis : ويتم ذلك من خلال تحديد المهام المطلوبة من المتدرب حتى يمكن أداء العمل بشكل صحيح وناجح ، والمعارف والمهارات المطلوبة لأداء المهام المحددة بشكل صحيح ، وضع المهام في سلم ترتيب معين والمعارف والمهارات حسب درجة الأولويات .
- مدخل تحليل الأداء Performance Analysis : ويتم ذلك من خلال تحديد الأداء المطلوب ، وتحديد مخرجات أو إنجازات الوظيفة ، وتحديد المعارف والمهارات المطلوبة لأداء المهام المحددة بشكل صحيح ٠ووضع المعارف والمهارات المطلوبة في سلم ترتيب معين حسب درجة الأولوية وذلك انطلاقا من درجة تأثيرها على أداء الوظيفة أو العمل .

كما يشير (الغامدي ١٤٢٥) و (حسنين ، ٢٠٠٢) و ياغي (١٩٩٣) إلى اتفاق العديد من المهتمين بالتدريب والتنمية الإدارية على وجود ثلاث مداخل رئيسة لتحديد الاحتياجات التدريبية وهي : مدخل تحليل التنظيم ، ومدخل تحليل الوظيفة ، ومدخل تحليل الموظف. وهذه المداخل تعبر عن مستويات تحديد الاحتياجات التدريبية وسوف نتناول كل مدخل من هذه المداخل بشئ من التفصيل نظرا لأهميتها في القدرة على تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين :

مدخل تحليل التنظيم Organization Analysis

ويراد بتحليل التنظيم دراسة المنظمة من عدة أوجه مثل أهداف المنظمة ، وسياستها ، وتنظيمها ونشاطها والعلاقات القائمة بين أجزائها ، وكذلك دراسة تركيب القوى العاملة ومعدلات الكفاءة والأساليب والإجراءات المتبعة والمناخ التنظيمي السائد . ويكون هدف التدريب عندها تحديد القسم أو الإدارة الذي يحتاج إليه التدريب ، وماهية هذا التدريب ؟ وهل سيكون في الهيكل التنظيمي Organization Structure ؟ أم في المناخ التنظيمي Organization Climate؟ ويسعى تحليل التنظيم إلى تشخيص مواطن القوة والضعف في التنظيم وتحديد المواقع التي تحتاج إلى تدريب ومن ثم تصميم برامج التدريب المناسبة لتحقيق مزيد من الكفاءة والفاعلية في أداء المنظمة (حسنين ، ٢٠٠٢ : ٤٣) . ويحوي تحليل التنظيم عدة أوجه أوردها ياغي (١٩٩٣ : ٨٣) و (مصطفى ، ٢٠٠٥ :٤٤) في النقاط الآتية :

١) تحليل أهداف المنظمة .
٢) تحليل الهيكل التنظيمي للمنظمة .
٣) تحليل المقومات النظامية : وتتضمن هذه العملية دراسة مجموعة القوانين واللوائح والإجراءات والتعليمات التي تقرها المنظمة بغرض تسيير العمل وتوجيه الموظفين . والغاية من هذا التحليل الوقوف على درجة وضوح وشمول ومعرفة موظفي المنظمة لهذه السياسات والتزامهم بها .
٤) تحليل معدلات الكفاءة : ويراد بالكفاءة أداء الأعمال بشكل صحيح .
٥) تحليل تركيبة القوى العاملة داخل التنظيم.
٦) تحليل المناخ التنظيمي .
٧) تحليل التغيرات المتوقعة في نشاط المنظمة : من ناحية الإعداد للتعامل مع الظروف الجديدة والدائمة التطور والتغيير ، ومن ثم تحديد التدريب الذي يلزم لمواجهة هذا التغيير . لذا يقوم المخطط للتدريب في هذا النوع من التحليل بدراسة الأوضاع والتغيرات المستقبلية في التنظيم والتي يجب أن تنعكس في الخطط التدريبية المستقبلية .

مدخل تحليل الوظيفة / العمل : Job / Operation Analysis

إن تحليل العمل يساعد في تحديد معايير العمل في وظيفة معينة و كذلك تحديد الحد الأدنى للصفات و المهارات والقدرات والمؤهلات المطلوبة في شاغل الوظيفة لكي يتمكن من تحقيق الأداء الجيد ، وبناءً على ذلك يتم في هذه الخطوة مقارنة الطريقة التي يتبعها الفرد في أداء عمله مع وصف الوظيفة ومواصفاتها وكذلك الوقوف على رأي المشرف المباشر في الطريقة التي يؤدي بها الموظف عمله وما إذا كانت تحتاج إلى تحسين وماهي تفاصيل ذلك التحسين ومن المستحسن أيضاً أخذ رأي الموظف نفسه في الطريقة التي يؤدي بها العمل . وتقوم الإدارة بتحديد التدريب المطلوب بناءً على هذه المعلومات . (السالم والصالح ، ٢٠٠٦: ١٣٦)

ويمكن الاستعانة بتحليل الوظيفة لتحديد الاحتياجات التدريبية عن طريق دراسة قوائم توصيف الوظائف بالمنظمة والتي تشمل مهام كل وظيفة من الوظائف والمواصفات اللازم توافرها في شاغلي هذه الوظائف وعن طريق هذه الدراسة فإنه من الممكن الخروج ببعض المؤشرات التدريبية مثل : - اختلاف مهارات وقدرات الموظفين عن متطلبات الوظائف ، وعدم تناسب التأهيل العلمي أو الخبرة العملية لبعض الأفراد مع متطلبات أداء وظائفهم ، واختلاف أنماط السلوك الفعلي للموظفين عن الأنماط المرغوب فيها كما تحددها قوائم توصيف الوظائف ، و ضعف الأداء الفعلي للموظفين مقارنة بمعايير الأداء كما تبرزه إحصاءات المنظمات المماثلة والدراسات العلمية (توفيق ، ٢٠٠٧ : ٢٢٢) .

والى جانب هذه المداخل الأساسية لتحديد الاحتياجات التدريبية ظهرت بعض المداخل التي يروق للبعض تسميتها بالمداخل الحديثة أو المداخل التشخيصية وقد وردت هذه المداخل في كتابات كل من (توفيق ، ٢٠٠٦ : ٩٤) و(عساف، ٢٠٠٢ : ٩٦) و(الطعاني ، ٢٠٠٧ : ١٨٥) وهذه المداخل تتمثل فيما يلي :

- **مدخل روبرت ميجر (Robert Manger)، وبتر بايب (Peter Pipe)** : وهو يركز على تحليل مشكلات الأداء) ويتمثل في نموذجً لتحليل الأداء استخدم على نطاق واسع منذ نشأته في أوائل الثمانينات ، ويقوم النموذج على مقدمة منطقية أساسية مفادها أن مشكلات الأداء وحلولها يمكن التعرف عليها عن طريق طرح مجموعة منهجية من الأسئلة الاستقصائية ، وفق مجالات خمسة رئيسية هي : وصف المشكلة دراسة الحلول السريعة ودراسة العواقب وتعظيم الكفاءة وإيجاد الحلول (توفيق ، ٢٠٠٦ :٩٤).

- **مدخل دوجان ليرد (Dugan Laird) ،** ويركز هذا النموذج على الفجوة بين مستويات الأداء والمعايير المحددة ، وتشمل عملية تحديد الاحتياجات التدريبية وفقا لهذا النموذج على عدة خطوات تبدأ بجمع المعلومات عن المشكلة في المنظمة ، ومقارنة الأداء بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون، واكتشاف وجود أو عدم وجود فجوة في الأداء ، وتقدير أهمية الفجوة ، وتحديد التغيير وتعريف الموظفين بمستوى أدائهم (عساف ، ٢٠٠٢ : ٩٦).

- **مدخل ميلان كوبر (Milan Kubr) وبروكو بنكو (Prokopenko)** والذي يرى فيه أن تحديد الاحتياجات التدريبية يكون على حاجات العاملين ومتطلبات المنظمة ، وبخاصة المشكلات التي تعوق الأداء والاحتياجات اللازمة لحله، ويقوم هذا النموذج عند تحديده للاحتياجات التدريبية على التركيز على حاجات الموظفين ومتطلبات المنظمة ، ويتألف النموذج من عدد من المقومات الأساسية ، تبدأ باكتشاف مشكلات التنظيم وتنتهي بتطوير لمعلومات البرامج التدريبية وغير التدريبية والتي تعتبر حلولا لمشكلات التنظيم ، ووفقاً لهذا المدخل تقسم مشكلات المنظمة إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي : مشكلات حالية ، مشكلات مستقبلية ، مشكلات إبداعية . (الطعاني ، ٢٠٠٧ : ١٨٥)

المدخل المتكامل في تحديد الاحتياجات التدريبية :

هو نموذج أو طريقة من الطرق الحديثة السابقة إلا أنه انطلق من عدم جواز فصل الاحتياجات التدريبية عن فلسفة المنظمة والأهداف الأساسية ، كما أن هذه الطريقة لا تركز على موضوع الأداء في المنظمة كما فعلت المداخل التشخيصية لأن ذلك يهمل إلى حد ما الاحتياجات الخاصة بالإبداع بجميع أشكاله ومجالاته كما أنها تسهل الاحتياجات المتعلقة بفلسفة المنظمة و منظومة قيمتها وانعكاسات ذلك على حياة المنظمة وفعالياتها ويقوم هذا النموذج على الخطوات الأساسية التالية (العزاوي ، ٢٠٠٦: ٩٦)

١) القيام بتحليل المنظمة من وقت لآخر وعلى المستويين الجزئي والكلي كضمانة لتحقيق الشمولية في التحليل ونتائجه ويشمل التحليل البيئة الخارجية والداخلية للمنظمة.
٢) اكتشاف جوانب ومظاهر ومؤشرات وأعراض المشاكل التي قد تعانيها المنظمة.
٣) جمع وتحليل هذه المؤشرات وبلورتها في صورة مشاكل محددة وتحديد أسبابها.
٤) تحديد المستوى الذي تقع فيه المشكلات.
٥) فرز المشكلات وتحديد الاحتياجات التدريبية.

غير أن مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية تعتبر مرحلة هامة وحاسمة، إذ لا بد من التحديد الدقيق للاحتياجات المطلوبة، ومن ثم وضع مقياس محدد يميز بين تلك الاحتياجات من حيث الأهمية والأولوية، كما أنه من الضروري أن يكون القائمون على تحديدها وتقيمها من ذوي الاختصاص والتأهيل المناسبين، لاتخاذ القرارات المناسبة في شأن تلك الاحتياجات ومدى ملاءمتها للغرض المطلوب .

لذلك كان من الضروري الاهتمام بتحديد الاحتياجات قبل تقديم أي برامج تدريبية في مجال عمل المديرين بالتربية والتعليم ، وربط هذه البرامج بتلك الاحتياجات حتى تكتسب هذه البرامج ثقة المديرين وتعطي مبررا لاستمرارها ، والمحافظة على استمرار تمويلها ، ومن هذا المنطلق يؤكد الباحث على أهمية التعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس ليكونوا قادرين على تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارسهم بعد أن أصبحت واقعا تفرضه التطورات التكنولوجية على مجال الإدارة المدرسية.

ثانياً: الإدارة الإلكترونية:

١. مفهوم الإدارة الإلكترونية Management Electronic

يعتبر مفهوم الإدارة الإلكترونية واحدًا من المفاهيم الحديثة في الفكر الإداري المعاصر، الذي يرى أن الإدارة الإلكترونية هي إدارة بلا أوراق تسعى إليها المؤسسات العامة والخاصة على مختلف أنشطتها للوصول إلى الشفافية في التعامل ورفع كفاءة تقديم الخدمات والتقليل من الإجراءات البيروقراطية (مكاوي، ٢٠١٠ : ١) كما أن الإدارة الإلكترونية تعد نمطاً جديداً ، ترك آثاره التكنولوجية على إدارة لمؤسسات وعلى استراتيجياتها، ووظائفها، والواقع أن هذه التأثيرات لا تعود فقط إلى البعد التكنولوجي المتمثل بالتكنولوجيات الرقمية، وإنما امتد أيضا إلى البعد الإداري المتمثل بتطوير المفاهيم الإدارية التي تراكمت لعقود عديدة، وأصبحت تعمل على تحقيق المزيد من المرونة الإدارية في التفويض، والتمكين الإداري (نجم، ٢٠٠٩) .

ولعل فكرة الإدارة الإلكترونية تتعدى بكثير مفهوم الميكنة الخاصة بإدارات العمل داخل المؤسسة، إلى مفهوم تكامل البيانات والمعلومات المختلفة والمتعددة واستخدام تلك البيانات والمعلومات في توجيه سياسة وإجراءات عمل المؤسسة نحو تحقيق أهدافها وتوفير المرونة اللازمة للاستجابة للمتغيرات المتلاحقة سواء الداخلية أو الخارجية. وتشمل الإدارة الإلكترونية جميع مكونات الإدارة من تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقييم وتحفيز إلا إنها تتميز بقدرتها على تخليق المعرفة بصورة مستمرة وتوظيفها من أجل تحقيق الأهداف. وتعتمد الإدارة الإلكترونية على تطوير البنية المعلوماتية داخل المؤسسة بصورة تحقق تكامل الرؤية (رضوان، ٢٠٠٤: ٩). وهذا ما دفع (بخش ١٤٢٨: ٤٠) الى القول بأن الإدارة الإلكترونية "هي انجاز الوظائف الإدارية بكفاية وفعالية باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات لتحقيق أهداف المنظمة" وهذا يعني ان الإدارة الإلكترونية ليست أعمالا يتم إنجازها عبر الشبكة العالمية (الإنترنت) أو عبر الشبكة الداخلية (الانترانت) وأيضا ليست عملية تبادل للملفات والمعلومات داخل منطقة ما أو بينها وبين غيرها من المنظمات (الاكسترانت) بقدر ما هي استخدام لنتاج القدرة التقنية في تحسين مستويات أداء الأجهزة الإدارية ورفع كفاءتها وتعزيز فعاليتها في تبادل المعلومات وتقديم الخدمات للمواطنين وقطاع الأعمال بسرعة عالية وتكلفة منخفضة عبر أجهزة الحاسب وشبكات الإنترنت، مع ضمان سرية وأمن المعلومات المتناقلة (الحسن، ٢٠٠٩ : ٤)

ولقد عرف (العبود ٢٠٠٥ :٢٦) الإدارة الإلكترونية "بأنها قدرة القطاعات المختلفة على توفير الخدمات التقليدية للمواطنين وانجاز المعاملات عبر شبكة الانترنت بسرعة ودقة متناهيتين وبتكاليف ومجهود اقل " ويتفق معه (ياسين، ٢٠٠٥ :٢٢) في أنها "منظومة الأعمال والأنشطة التي يتم تنفيذها الكترونيا لإنجاز الأعمال باستخدام النظم والوسائل الإلكترونية عبر الشبكات" وبذلك تعتبر الإدارة الإلكترونية هي استخدام الوسائل والتقنيات الإلكترونية بكل ما تقتضيه الممارسة أو التنظيم أو الإجراءات القائمة على الإمكانيات المتميزة للإنترنت وشبكات الأعمال في التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة بدون حدود من أجل تحقيق الأهداف. أما (باكير، ٢٠٠٦ :١٤) فقد اشار الى الإدارة الإلكترونية بأنها "استراتيجية إدارية لعصر المعلومات ، تعمل على تحقيق خدمات أفضل للمواطنين و المؤسسات مع استغلال أمثل لمصادر المعلومات المتاحة من خلال توظيف الموارد المادية و البشرية والمعنوية المتاحة في إطار الكتروني حديث من اجل استغلال أمثل للوقت و المال والجهد وتحقيقا للمطالب المستهدفة بالجودة المطلوبة. وبذلك تشمل الإدارة الإلكترونية جميع مكونات الإدارة التقليدية من تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقييم تحفيز، إلا أنها تتميز بقدرتها على تخليق المعرفة بصورة مستمرة وتوظيفها من أجل تحقيق الأهداف ، معتمدة على تطوير البنية المعلوماتية داخل المؤسسة بصورة تحقق تكامل الرؤية ومن ثم أداء الأعمال (رضوان، ٢٠٠٤ : ٣).

ولعل التعريفات السابقة جميعها تؤكد على أن الإدارة الإلكترونية نظام يعتمد على قيام المؤسسة باستخدام الوسائل الإلكترونية في إجراء معاملاتها والتواصل مع عملائها أو المستفيدين من خدماتها، أو التواصل بين العاملين فيها والجهات الرقابية، وذلك بهدف تيسير إجراء وتنفيذ الأعمال الإدارية والرقابية عليها بما يتناسب مع التطور الحادث في مجال تكنولوجيا المعلومات .

٢. سمات وملامح الإدارة الإلكترونية :

لعل التعريفات السابقة تشير إلى أن الإدارة الإلكترونية تتميز بالسمات الآتية:

١) أنها عملية إدارية تستفيد من الإمكانات المتميزة للإنترنت مما يحقق السرعة الفائقة في انجاز العمليات الادارية عن بعد .
٢) انها تعتمد على الانتقال من إدارة الأشياء إلى إدارة الرقميات.

٣) انها تعني الانتقال من التنظيم الهرمي إلى التنظيم الشبكي.
٤) عدم التقيد بالزمان والمكا ن.
٥) السرية والخصوصية :وذلك عبر ما تمتلكه الإدارة من برامج تمكنها من حجب المعلومات والبيانات المهمة وعدم إتاحتها إلا لذوي الصلاحية الذين يملكون كلمة المرور للنفاذ إلى تلك المعلومات.
٦) الانتقال من نظم المعلومات الإدارية التقليدية إلى نظم المعلومات الإدارية الذكية، أي بإمكان الإدارة الالكترونية استخدام منظومات وتقنيات محوسبة تتضمن القدرة على التفكير والرؤية والتعلم والفهم واستنباط المغزى العام من سياق المعلومات المنتجة.
٧) التحول من المركزية الوظيفية إلى اللامركزية والى الهياكل التنظيمية المرنة المستندة إلى المعلومات والعمل من خلال فرق العمل لا من خلال الفرد مهما بلغ نبوغه .

وهكذا فقد أسهمت هذه التغييرات التكنولوجيا المهمة في خلق أسلوب جديد للإدارة الحديثة ، وان تقنيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد أسهمت في تغيير مضامين وظائف العملية الإدارية التقليدية من تخطيط وتنظيم ورقابة وتنسيق واتخاذ قرارات، فلم تعد وظيفة التخطيط كالسابق نشاطًا رسميًا روتينيا يسبق التنفيذ ويتم تنفيذه من الأعلى إلى الأسفل ، مثلما تغيرت بصورة جوهرية وظائف التنظيم واتخاذ القرارات (ياسين، ٢٠٠٦ : ٣٥).

٣. المبررات التي تدعو الى التحول نحو الإدارة المدرسية الإلكترونية:

يشير (رضوان، ٢٠٠٤: ٦) و (سهام كعكي، ١٤٢٣: ١١) إلى عدد من المبررات الداعية الى التحول نحو الإدارة المدرسية الإلكترونية، واعتبار هذا التحول ضرورة لابد منها، انطلاقا من المبررات التالية:

١. التوجه نحو توظيف استخدام التطور التكنولوجي والاعتماد على تكنولوجيا المعلومات في اتخاذ القرارات.
٢. ازدياد حدة المنافسة بين المؤسسات التربوية، وضرورة وجود آليات للتميز داخل كل مؤسسة تسعى للتنافس.
٣. الاستجابة لتحقيق الاتصال المستمر بين العاملين مع اتساع نطاق العمل وتشعب تخصصاته.
٤. الانفجار المعرفي والذي يطالب بتحديث القيادة المدرسية لتكون أكثر ملاءمة مع احتياجات عصر العولمة.
٥. تنوع المهارات المطلوبة للقيادة المدرسية المستقبلية والتي تركز على تنوع الخبرات العلمية والعملية، وذلك ما تفرضه العولمة، ومتطلبات مدرسة المستقبل وهذا بحاجة إلى قوى عاملة قادرة على التكيف معه وفق مهارات محددة.
٦. شروط التوظيف الحالية التي تشترط على المتقدم فهم التكنولوجيا الحديثة، وتطويعها في حل المشكلات التربوية بفعالية وكيفية التعامل معها.
٧. زيادة عدد الطلاب، والقوى البشرية العاملة في المدرسة مما يستدعي وجود نظام إلكتروني يسهل التعامل معها.

٤. متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية:

ان العمل بالإدارة الالكترونية يعنى التحول الالكتروني E-Transformation من النموذج التقليدي الإداري في المنظمة إلى نموذج جديد للأعمال يستند إلى أجهزة الحاسب الآلي وشبكة الانترنت والمعرفة الافتراضية. وبذلك يتطلب العمل الإداري الإلكتروني إجراء تغيير استراتيجي في مكونات وأنشطة أعمال المنظمة، ونقل الارتباطات المادية التقليدية للمنظمة إلى وصلات رقمية تعمل على أساس تكنولوجيا المعلومات الاتصالات (ياسين، ٢٠٠٥، ٢٣٣).

ولذلك فإن مشروع الإدارة الالكترونية شأنه شأن أي مشروع أو برنامج آخر يحتاج إلى تهيئة البيئة المناسبة و المواتية لطبيعة عمله كي يتمكن من تنفيذ ما هو مطلوب منه وبالتالي يحقق النجاح و التفوق والا سيكون مصيره الفشل مما يسبب خسارة في الوقت والمال و الجهد ، ونعود عندها إلى نقطة الصفر، فالإدارة هي ابنة بيئتها تؤثر وتتأثر بكافة عناصر البيئة المحيطة بها و تتفاعل مع كافة العناصر السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية، ومن ثم فإن مشروع الإدارة الالكترونية يجب أن يراعي عدة متطلبات ، ذكرها الصيرفي (٢٠٠٧) و أبو حبيب (٢٠٠٩ :١٣) وياسين (٢٠٠٦: ٢٣٥) فيما يلي:

١. حل المشكلات القائمة في الواقع التقليدي قبل الانتقال إلى البيئة الالكترونية: إذ يجب على الحكومات أن تقوم بتوفير المعلومات اللازمة عن مواطنيها عبر الانترنت ، حيث يجب أن تتواجد سياسة يتم بموجبها اتاحة جميع الوثائق والمعلومات مباشرة عبر الانترنت .
٢. البنية التحتية، إذ أن الإدارة الالكترونية تتطلب وجود مستوى مناسب إن لم نقل عال من البنية التحتية التي تتضمن شبكة حديثة للاتصالات والبيانات وبنية تحتية متطورة للاتصالات السلكية

واللاسلكية تكون قادرة على تأمين التواصل و نقل المعلومات بين المؤسسات الإدارية نفسها من جهة و بين المؤسسات و المواطن من جهة أخرى.

٣. توافر الوسائل الالكترونية اللازمة للاستفادة من الخدمات التي تقدمها الإدارة الالكترونية ومنها أجهزة الكمبيوتر الشخصية و المحمولة و الهاتف الشبكي و غيرها من الأجهزة التي تمكننا من الاتصال بالشبكة العالمية أو الداخلية .

٤. توافر عدد لا بأس به من مزودي خدمة الإنترنت، من اجل فتح المجال لأكبر عدد ممكن من المواطنين للتفاعل مع الإدارة الالكترونية .

٥. وجود التشريعات والنصوص القانونية التي تسهل عمل الإدارة الالكترونية وتضفي عليها المشروعية والمصداقية وكافة النتائج القانونية المترتبة عليها.

٦. توفير الأمن الالكتروني والسرية الالكترونية على مستوى عال لحماية المعلومات الوطنية والشخصية ولصون الأرشيف الالكتروني من أي عبث والتركيز على هذه النقطة لما لها من أهمية وخطورة على الأمن القومي والشخصي للدولة أو الأفراد وذلك إما بوضع الأمن في برمجيات بروتوكول الشبكة أو باستخدام التوقيع الالكتروني أو بكلمة المرور.

٧. توفر القوى البشرية القادرة على التعامل الإداري الإلكتروني: وهم العنصر الأهم في التحول نحو الإدارة الإلكترونية، ويمثلون القيادات الرقمية والمديرون والمحللون للموارد المعرفية، ورأس المال الفكري ويتولون التخطيط الاستراتيجي لعناصر الإدارة الإلكترونية وتنفيذها والتغلب على مشكلاتها، فالإدارة الإلكترونية تتطلب مهارات خاصة في التعامل مع الحاسب، وطرق إدخال البيانات واسترجاعها، وحفظها ونقلها، وأرشفتها، أو التعامل مع برامج وأساليب حماية البيانات ومتابعتها، وطرق تنفيذ الرقابة الإلكترونية، وهذا كله يتطلب عناصر بشرية مدربة يمكنها التعامل مع المتطلبات المادية والفنية اللازمة لإدارة المعلومات وتداولها عبر أنظمة وتطبيقات الإدارة الإلكترونية.

ومن الملاحظ أن هذه المتطلبات السابقة تتعلق معظمها بالنواحي الادارية والتقنية والتشريعية ، والبشرية، ونظراً لأن المتطلبات البشرية واحتياجاتها التدريبية تمثل الجانب الأساسي في البحث الحالي فسوف يحاول الباحث أن يفرد لها مساحة مستقلة للحديث عن هذه المتطلبات. ويأتي ذلك من منطلق أن غالبية المتخصصين في مجال نظم المعلومات الإدارية القائمة على التقنية الالكترونية يركزون على الأهمية القصوى للعنصر البشري التي تفوق أهميته المستلزمات المادية نفسها على نحو كبير.(أبو النصر، ٢٠٠٨)

٥. معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية:

لعل أهم المعوقات التي تعترض التحول نحو الأخذ بالإدارة الإلكترونية تتمثل في ضعف الثقافة الإلكترونية ، وعدم الثقة في الوسائل الإلكترونية ، والعائق اللغوي المتمثل في أن معظم البرمجيات الإلكترونية تعتمد على اللغة الإنجليزية، والنقص في العنصر البشري من المبرمجين والفنيين. ومقاومة المديرين ذوي الإمكانيات المحدودة للتحول نحو الإدارة الإلكترونية، إضافة إلى ضعف إعداد وتدريب العاملين في المجال الإداري، ويمكن تصنيف المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية حال تطبيقها للإدارة الإلكترونية من خلال ما أورده كل من (عامر، ٢٠٠٧: ٥٤) ومنى البشري (١٤٣٠: ٦٢) فيما يلي:

- **معوقات تتعلق بالنظام الإداري وتشمل:**

١. انعدام التنسيق والتخطيط على مستوى الإدارة العليا لبرامج الإدارة الإلكترونية، وتحديد الوقت الذي يلزم فيه البدء في تطبيق وتنفيذ الخدمات الإلكترونية.
٢. ضعف اهتمام الإدارة العليا بتطبيقات الإدارة الإلكترونية.
٣. غياب التنسيق بين الأجهزة والإدارات ذات العلاقة بنفس النشاط، مما يصعب المشاركة وتبادل المعلومات.
٤. تعقيد الإجراءات الإدارية، وافتقار التشريعات واللوائح المنظمة لبرامج الإدارة الإلكترونية، وما يتعلق كذلك بمستوى الأمان والخصوصية للمعلومات.

- **معوقات بشرية تتعلق بالعاملين وتشمل:**

١. قلة عدد الموظفين الذين لديهم الإلمام بالمهارات الأساسية لاستخدامات الحاسبات الآلية، وشبكات الإنترنت.
٢. قلة برامج التدريب في مجال التقنية المتطورة.
٣. ضعف مهارات اللغة الإنجليزية لدى بعض الموظفين.
٤. ضعف دور الحوافز المادية والمعنوية لتشجيع العاملين في مجال نظم المعلومات الإدارية على التطوير، ومتابعة التعليم والتدريب.
٥. تقادم مهارات العاملين التقنية، ومقاومتهم لاستخدام التقنيات الحديثة.

٦. تخوف العاملين من تأثير التقنية الحديثة على مصالحهم، وما قد يترتب عليه من تقليص العمالة وانخفاض الحوافز، والتشديد الرقابي .

والشكل التالي يوضح أهم المعوقات التي تحد من التحول نحو تطبيق الإدارة الإلكترونية :

معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية



المصدر: عامر، طارق (٢٠٠٧) الإدارة الإلكترونية، نماذج معاصرة.

وللتغلب على هذه المعوقات فإن الأمر يتطلب الاهتمام بتدريب العناصر البشرية التي تتولى التحول نحو الإدارة الإلكترونية باعتبار أن ذلك يعد مدخلا مهما من مداخل تطوير القوى البشرية من ناحية ، ومحاولة الوفاء بمتطلبات تحقيق الإدارة الإلكترونية من ناحية ثانية ، وهنا تكمن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس باعتبارهم القيادات التربوية المعنية بالتحول نحو الإدارة الإلكترونية.

أهمية التدريب في مجال الإدارة الإلكترونية المدرسية:

يعد العنصر البشري في الإدارة الإلكترونية محورًا أساسيًا للوصول إلى أهدافها ، فمهما توافرت الموارد المادية، والمالية، والتكنولوجية، والهياكل التنظيمية، فإنها تبقى خامات تحتاج لتوافر الإنسان الكفء القادر على التعامل معها، بما يسهم في دعم الميزة التنافسية للمنظمة (المسعود، ٢٠٠٨) وانطلاقًا من أهمية إدارة الموارد البشرية ودورها في تطوير أداء المدرسة الكترونيا، فلابد من الاهتمام بالموارد البشرية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية، من خلال تقدير الاحتياجات التدريبية للعاملين في المدرسة والإعلان عن هذه الاحتياجات بما يحقق جذب العاملين من ذوي التخصصات المطلوبة والمنسجمة مع متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية (يونس، ٢٠٠٣) أو إعداد خطة التدريب التي تهدف إلى تحسين كفاءة المسؤولين عن أداء الأعمال الإلكترونية من خلال تزويدهم بالمعلومات وإكسابهم المهارات والاتجاهات الإيجابية المناسبة للعمل في الإدارة الإلكترونية، وتقديم خدماتها المختلفة، وذلك لأن العاملين في المدرسة يمثلون أهم متطلبات الإدارة الإلكترونية، والتي يمكن تحقيق الكثير من أهدافها من خلال توفير فرص التدريب للعاملين، لتحقيق إنجاز المهام التي تتطلبها (علوطي، ٢٠٠٨). ولكي تتمكن المدرسة من التحول الى الادارة الالكترونية، فإنها بحاجة إلى جهود عالية في مجال تدريب الإداريين في المدارس على كيفية تحقيق مثل هذه المهات، بحيث يصبح المديرون قادرين على اختيار الأنسب للقيام بهذه المهات وتدريبهم عليها، كل وفق قدراته ومؤهلاته.

وبناءً على ما سبق، فقد اهتم الباحث بتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري التعليم العام للوقوف على أهم احتياجاتهم التدريبية التي تمكنهم من التحول الى تطبيق الإدارة الإلكترونية وفاعلية تطبيقها وقد قام الباحث بتصنيف هذه الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري المدارس وفق متطلبات الإدارة الإلكترونية إلى أربعة محاور هي :

- **محور الاحتياجات التي تتعلق بمهارة استخدام الحاسب الآلي والانترنت:**

ويتضمن استخدام الحاسب الآلي والأجهزة الملحقة به وربطها، واستخدام شبكة الإنترنت، واستعمال البريد الإلكتروني في الأعمال الإدارية، وتنمية القدرة على استخدام البرامج الإدارية الرسمية، ومعرفة طرائق تحميل البرامج وتفعيلها على جهاز الحاسب الآلي، بالإضافة إلى التدريب على أساليب وقواعد البحث في قواعد المعلومات وشبكة الإنترنت، وأساليب التعامل مع نظم إدارة التعليم وكيفية الاستفادة من التطبيقات المتاحة في مجال الإدارة الإلكترونية.

- **محور الاحتياجات التي تتعلق بإدارة الشبكات والتعامل مع قواعد البيانات الإلكترونية:**

ويتضمن الاحتياجات اللازمة للتعامل مع البيانات والمعلومات الإلكترونية ، وطرق التعامل مع إدارة المعلومات الرقمية، وأساليب الاشتراك والاستفادة من قواعد البيانات المتاحة على شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى كيفية التعامل مع قواعد البيانات وأنواعها وأسس بنائها، وأنواع شبكات المعلومات وخصائصها ، وأساليب إنشاء الشبكات الالكترونية، ومهارات التعامل معها.

- **محور الاحتياجات التي تتعلق بالقدرة على حفظ البيانات واسترجاعها :**

ويتضمن الاحتياجات اللازمة لمعرفة طرق تحويل السجلات الورقية إلى ملفات إلكترونية ، ومعرفة أساليب الحفظ الإلكتروني للملفات ، و كيفية استرجاع المعلومات من نقاط وصول مختلفة، وطرق وأساليب نقل الملفات الإلكترونية، وأساليب تنظيمها وتحديثها.

- **محور الاحتياجات التي تتعلق بطرق أمن المعلومات وسرية البيانات :**

ويتضمن الاحتياجات اللازمة لاكتساب مهارات وأساليب حماية كلمات السر وكيفية تغييرها، ومهارات أساليب النسخ الاحتياطي للمعلومات وكيفية إخفائها واستردادها، والإلمام بأساليب الحماية الوقائية للمعلومات، ومعرفة أنواع برامج الحماية الإلكترونية وآليات عملها، ومعرفة أخطاء البرامج والتطبيقات التي قد تؤدي إلى فقد المعلومات، والمعرفة بأنظمة حماية الشبكات الحاسوبية، وطرق وأساليب تشفير المعلومات، وكيفية التعامل مع برامج الحماية من الفيروسات.

وفي نهاية الحديث عن الإطار النظري يكون البحث قد تناول الاحتياجات التدريبية من حيث مفهومها وأهميتها ومداخلها ، والإدارة الإلكترونية من حيث مفهومها وأهميتها ومتطلباتها، ومعوقات تطبيقها ، فماذا إذا عن الاحتياجات التدريبة لمديري مدارس التعليم العام السعودي للبنين التي تمكنهم من تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارسهم ؟ إن الاجابة عن هذا السؤال تعرضها نتائج الدراسة الميدانية من خلال الصفحات التالية :

الإطار الميداني للبحث:

حاول الإطار الميداني الإجابة عن السؤالين الثالث والرابع من أسئلة البحث ، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية:

- **مجتمع البحث وعينته:**

تألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع مديري مدارس التعليم العام السعودي بمراحله الثلاث (الابتدائي ، والمتوسط، والثانوي) أما عينة البحث فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث استفاد الباحث من وجود مجموعة من مديري المدارس بمراحلها المختلفة على مستوى المملكة في دورة تدريبية عن القيادة التربوية بكلية التربية بجامعة القصيم على مدى الفصل الدراسي الأول (١٤٣٤/ ١٤٣٥) وقام بطلب مساعدتهم في تطبيق اداة الدراسة على عينة من المديرين الذين يقعون في نطاق اداراتهم التعليمية وعددها (١٥) إدارة تعليمية موزعين على كافة مناطق المملكة، وقد وزع عليهم عدد ٣٠٠ استبانة ، كان العائد منها (٢٥٤) استبانة ، وبذلك تكونت عينة الدراسة الفعلية من (٢٥٤) مديراً ، موزعين على متغيرات الدراسة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١) يوضح وصف عينة الدراسة من مديري المدارس

المتغيرات	العدد		النسبة	المجموع
المؤهل الدراسي	أقل من الجامعي	٨٣	%٣٢.٧	٢٥٤
	جامعي	١٣٦	%٥٣.٥	
	فوق الجامعي	٣٥	%١٣.٨	
المرحلة التعليمية	ابتدائي	١٠٨	%٤٢.٥	٢٥٤
	متوسط	٨٦	%٣٣.٨	
	ثانوي	٦٠	%٢٣.٧	
الخبرة الأدارية	أقل من ٥ سنوات	٨٣	%٣٢.٧	٢٥٤
	من(٥-١٠) سنوات	٩٦	%٣٧.٨	
	اكثر من ١٠ سنوات	٧٥	%٢٩.٥	
الدورات التدريبية	أقل من ٣ دورات	٩٠	٣٥.٤	٢٥٤
	من ٣ -٥ دورات	١٠٠	%٣٩.٤	
	أكثر من ٥ دورات	٦٤	%٢٥.٢	

- **أداة الدراسة:**

اعتمد البحث على الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمديرين ولبناء الأداة قام الباحث بالاطلاع على الاستبانات التي أعدت لهذا الغرض في الدراسات السابقة واستعان بالإطار النظري في بناء استبانة اشتملت على أربع محاور أساسية تتناسب وطبيعة الدراسة وأهدافها وهي : الاحتياجات التي تتعلق بمهارة استخدام الحاسب الآلي والإنترنت ، والاحتياجات التي تتعلق بإدارة الشبكات والتعامل مع قواعد البيانات الإلكترونية ، والاحتياجات التي تتعلق بالقدرة على حفظ البيانات واسترجاعها، والاحتياجات التي تتعلق بطرق أمن المعلومات وسرية البيانات، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٥٨) عبارة ، تم تعديلها على ضوء آراء المحكمين ليصبح عدد فقراتها في صورتها النهائية (٤٨) عبارة بواقع (١٢) عبارة لكل محور . وقد طلب من أفراد العينة تحديد مستوى الاحتياج وفق مقياس ليكرت (likert) الخماسي (عالي جداً، عالي، متوسط، منخفض، ومنخفض جداً)، حسب القيم الرقمية (٥، ٤، ٣ ، ٢، ١) على الترتيب.

صدق الأداة : للتأكد من صدق الأداة تم استخدام صدق المحكمين وذلك بعرضها على المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم،

والحاسب الآلي وتكنولوجيا الاتصالات ، والإدارة التربوية ، وعددهم (١٥) عضو هيئة تدريس وتم استفتاؤهم في كل عبارة من عبارات الاستبانة لمعرفة أهميتها بالنسبة لموضوع البحث، وارتباطها بالمحور الذي تنتمي اليه ، ووضوحها بالنسبة للمستجيبين، وتم الأخذ برأي الأغلبية منهم واستبعدت العبارات التي قلت نسبة اتفاق المحكمين عليها عن ٨٥% ، وبذلك أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق في صورتها النهائية .

ثبات الاداة: تم حساب معامل ثبات الأداة باحتساب معامل ثبات (الف كرونباخ) لكل محور من محاور الأداة على حدة وللإداة ككل وكانت درجة ثبات المحور الأول (٠.٩٥) والمحور الثاني (٠.٩٣) أما المحور الثالث فجاء ت درجته (٠.٨٩) في حين جاءت درجة ثبات المحور الرابع (٠.٨٧) وقد بلغت الدرجة الكلية لثبات الأداة ككل (٠.٩١) وتعد هذه القيم مقبولة للتحقق من ثبات الأداة وتؤكد على جاهزيتها لتحقيق الغرض الذي أعدت من أجله.

- **أساليب المعالجة الإحصائية**

تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) مستعيناً بالأساليب التالية:

١. التكرارات والمتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات الأداة.
٢. المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحراف المعياري " Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من العبارات.
٣. معامل ارتباط بيرسون(Pearson)، ومعامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لحساب وقياس صدق أداة الدراسة وثباتها.
٤. تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOV) للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة تبعا لمتغيراتها.
٥. استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق بين فئات المتغيرات التي هي أكثر من فئتين، وذلك إذا ما أوضح تحليل التباين وجود فروق بين فئات هذه المتغيرات.

وقد تم اعتماد مدى المتوسطات لمستوى الاحتياج وفقاً للمعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الاختيار

= (٥ - ١) ÷ ٥ = ٠.٨٠ وبإضافة الناتج لأقل قيمة يكون مدى الاحتياج كالتالي:

(أقل من ١.٨٠) يعبر عن مستوى احتياج منخفض جداً.
(١.٨٠ – ٢.٥٩) يعبر عن مستوى احتياجا منخفض.
(٢.٦٠ - ٣.٣٩) يعبر عن مستوى احتياج متوسط.
(٣.٤٠ – ٤.١٩) يعبر عن مستوى احتياج عالي.
(٤.٢٠ فأكثر) يعبر عن مستوى احتياج عالي جداً.

ثانياً: عرض النتائج وتفسيرها:

فيما يتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس التعليم العام السعودي بمراحلها المختلفة لمواكبة متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية، والتي نص عليها السؤال الثالث من أسئلة البحث، فقد تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الرتب لجميع عبارات محاور الاستبانة وهي محور مهارة استخدام الحاسب الآلي والإنترنت، ومحور إدارة الشبكات والتعامل مع قواعد البيانات الإلكترونية ومحور القدرة على حفظ البيانات واسترجاعها، ومحور طرق أمن المعلومات وسرية البيانات، . وسوف يتم عرض النتائج الخاصة بكل محور على حدة فيما يلي :

١. نتائج محور مهارة استخدام الحاسب الآلي والإنترنت: ويوضح الجدول التالي نتائج هذا المحور "

جدول(٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية
لعينة الدراسة في محور مهارة استخدام الحاسب الآلي والإنترنت

م	العبـارة	المتوسط	الانحراف	درجة الاحتياج
١	أكتساب مهارة التعامل مع مؤتمرات الفيديو Video Conference والمؤتمرات الصوتية Audio Conference	٤.٣٣	٠.٧٣	عالية جداً
٢	إتقان مهارة إدخال وإدارة البيانات والمعلومات الخاصة بالمتعلمين والعملية التعليمية والتربوية ككل.	٤.٢٦	٠.٧٧	عالية جداً
٣	الإلمام بإدارة أجهزة وبرامج الضبط الإلكتروني لمواظبة العاملين .	٤.٢٢	٠.٨٦	عالية جداً
٤	الإلمام بالأنظمة واللوائح التي تحكم التعاملات الإلكترونية	٤.٠٨	٠.٩٨	عالية جداً
٥	معرفة كيفية التعامل مع النظام الداخلي Intranet (التعاميم أخبار المدارس – الإعلانات الالكترونية)	٤.٠٨	٠.٩٨	عالية
٦	أكتساب مهارة استخدام البرامج الأساسية (word-excel-powerpoint) .	٤.٠٣	٠.٩٦	عالية
٧	ا تقان مهارة استخدام محركات البحث في الإنترنت والتعامل معها	٣.٩٧	١.٠١	عالية
٨	القدرة على استثمار التقنية الحديثة لتطبيقها في إدارة المدرسة	٣.٨٧	٠.٨٦	عالية
٩	الوعي بكيفية إدارة نظام التقويم والاختبارات الالكترونية	٣.٧٦	٠.٨٢	عالية
١٠	معرفة كيفية التعامل مع الأجهزة الألكترونية المختلفة (Printer-Routers-Server)	٣.٧٤	٠.٨٧	عالية
١١	الإلمام بمهارات الاتصال الإلكتروني	٣.٧٢	٠.٩٩	عالية
١٢	معرفة كيفية استخدم إمكانيات البريد الالكتروني في إرسال واستقبال الملفات	٣.٧١	٠.٧٩	عالية
	درجة الاحتياج للمحور ككل	٣.٩٨	٠.٩١	عالية

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في محور الاحتياجات التي تتعلق بمهارة استخدام الحاسب الآلي والإنترنت ، جاءت (عالية) حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٣.٩٨). كما يتضح أن جميع العبارات التي تحدد الاحتياجات المتضمنة في هذا المحور كانت بدرجة تراوحت بين (عالية جداً) و (عالية) بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٤.٣٣- ٣.٧١) ، وكانت أعلى العبارات من حيث درجة الاحتياج هي العبارات التي جاءت بدرجة احتياج (عالية جداً) وهي : اكتساب مهارة التعامل مع مؤتمرات الفيديو Video Conference والمؤتمرات الصوتية Audio Conference و إتقان مهارة إدخال وإدارة البيانات والمعلومات الخاصة بالمتعلمين والعملية التعليمية والتربوية ككل. والإلمام بإدارة أجهزة وبرامج الضبط الإلكتروني لمواظبة العاملين . والإلمام بالأنظمة واللوائح التي تحكم التعاملات الإلكترونية ، وتبين من النتائج أن بقية العبارات جاءت بدرجة احتياج عالية ، وتراوحت متوسطاتها بين (٤.٠٨ – ٣.٧١) وهي تمثل باقي العبارات الواردة في المحور .

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن مديري المدارس بالمملكة يدركون أهمية التدريب على المتطلبات البشرية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارسهم ، الأمر الذي ينعكس على وعي المديرين بأهمية التدريب على متطلبات تهيئة بيئة العمل الإلكتروني ، ليتمكنوا من التكيف مع تطوراتها في البيئة التربوية بمدارسهم .

وتتفق هذه النتائج مع الدراسات السابقة التي تناولت متطلبات بيئة العمل الإلكتروني ، مثل دراسة القرني (١٤٣٢) التي أشارت الى اتفاق جميع المديرين على أهمية امتلاك مدير المدرسة لمهارات الحاسب الآلي وتطبيقها في مهام الإدارة المدرسية . كما تتفق مع نتائج دراسة الغامدي (١٤٣٠ هـ) التي أشارت الى اتفاق المديرين والوكلاء على أن استخدام الإدارة الإلكترونية يحسن الأداء الإداري بدرجة عالية ، كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة عبير القرشي (١٤٣٠هـ) و المسعود (٢٠٠٨) و فوزية الدعيلج (٢٠٠٦) و كريستوفر (Christopher,2003) والتي اجمعت على حاجة مديري المدارس للتدريب على متطلبات بيئة العمل الإلكتروني

لمواجهة الواقع المنخفض لتطبيقها في مناطق الدراسة وعلى الحاجة للتدريب على متطلبات بيئة العمل الإلكتروني في المدارس .

٢. نتائج محور الاحتياجات التي تتعلق بإدارة الشبكات والتعامل مع قواعد البيانات الإلكترونية : يوضح الجدول التالي هذه النتائج :

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية في محور ادارة الشبكات والتعامل مع قواعد البيانات

م	العبارات	المتوسط الحسابي	انحراف المعياري	درجة الاحتياج
١	معرفة أساليب إدارة وتبادل المعلومات الرقمية.	٤.٤٤	٠.٧٦	عالية جدا
٢	معرفة أساليب الاشتراك والاستفادة من قواعد المعلومات على شبكة الانترنت	٤.٤١	٠.٧٩	عالية جدا
٣	الإلمام بكيفية الربط والمتابعة مع أولياء الأمور الكترونيا.	٤.٣١	٠.٨٢	عالية جدا
٤	معرفة كيفية إنشاء البوابة الالكترونية للمدرسة من حيث المحتوى والإعداد والمتابعة.	٤.٢١	٠.٩٨	عالية جدا
٥	معرفة أنواع شبكات المعلومات و خصائصها	٤.١٦	٠.٩٧	عالية
٦	معرفة كيفية التواصل مع أولياء الأمور الكترونيا.	٤.١٣	٠.٨٣	عالية
٧	معرفة أساليب تحويل الملفات الإلكترونية من شكل لأخر	٤.١١	٠.٨٤	عالية
٨	الإلمام بتطبيقات المكتبات الإلكترونية	٤.٠٧	١.٠٦	عالية
٩	متابعة المعلمين والتواصل معهم الكترونيا (الجوال. البريد)	٣.٩٩	٠.٩٥	عالية
١٠	معرفة كيفية الاستفادة من الشبكات الاجتماعية في تحسين الاتصال الاداري .	٣.٩٠	٠.٨٨	عالية
١١	معرفة كيفية متابعة الشئون الإدارية والفنية الكترونيا.	٣.٨٨	٠.٧٩	عالية
١٢	اكتساب مهارة التواصل الإداري عن طريق المنتديات، والدردشة	٣.٨٦	٠.٨٩	عالية
	المتوسط العام للمحور ككل	٤.٠٥	٠.٧٦	عالية

يتضح من الجدول أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في محور إدارة الشبكات والتعامل مع قواعد البيانات ، كانت بمجملها (عالية) ، وبمتوسط عام بلغ (٤.٠٥) وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤.٤٤ – ٣.٨٦) وكانت أعلى الاحتياجات متمثلة معرفة أساليب إدارة وتبادل المعلومات الرقمية. ومعرفة أساليب الاشتراك والاستفادة من قواعد المعلومات على شبكة الانترنت ، والإلمام بكيفية الربط والمتابعة مع أولياء الأمور الكترونيا. ومعرفة كيفية إنشاء البوابة الالكترونية للمدرسة من حيث المحتوى والإعداد والمتابعة.

اما اقل الاحتياجات فدلت عليها عبارات متابعة المعلمين والتواصل معهم الكترونيا (الجوال. البريد) ومعرفة كيفية الاستفادة من الشبكات الاجتماعية في تحسين الاتصال الاداري . ومعرفة كيفية متابعة الشئون الإدارية والفنية الكترونيا. واكتساب مهارة التواصل الإداري عن طريق المنتديات، والدردشة . ويمكن تفسير ظهور الاحتياجات التدريبية لعبارات هذا المحور بدرجة (عالية) في ضوء تفهم مديري المدارس لضرورة تمكنهم من إدارة الشبكات وقواعد المعلومات ، كمدخل للتطبيق الكامل للإدارة الإلكترونية في مدارسهم ، حيث الحاجة ملحة لمعرفة كيفية الاستفادة من الشبكات وقواعد البيانات المتاحة عليها من أجل الاستخدام الأمثل للإدارة الإلكترونية . ونظرا لعدم وجود دراسات سابقة تناولت الحديث عن هذا المحور فسوف يكتفي الباحث بعرض هذه النتائج دون مقارنتها بالاتفاق أو الاختلاف مع غيرها من الدراسات.

٣. نتائج محور الاحتياجات التي تتعلق بالقدرة على حفظ البيانات واسترجاعها: ويوضحها الجدول التالي :

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية
في محور القدرة على حفظ البيانات واسترجاعها

م	العبـارة	المتوسط	الانحراف	درجة الاحتياج
١	الألمام بطرق تصنيف الوثائق الإلكترونية الملائمة لإدارة المدرسة	٤.٤٧	٠.٧٢	عالية جداً
٢	معرفة العوامل المؤثرة على سرعة استرجاع المعلومات المحفوظة إلكترونياً.	٤.٣٦	٠.٧٩	عالية جداً
٣	معرفة أساليب وطرق استضافة الملفات على شبكة الانترنت	٤.٢٦	٠.٨٠	عالية جداً
٤	اكتساب مهارات التعامل مع مشكلات حفظ الملفات إلكترونياً	٤.٢٤	٠.٨١	عالية جداً
٥	معرفة أساليب وأنظمة أرشفة وإدارة الملفات الإلكترونية	٤.٢٠	٠.٨٢	عالية جدا
٦	الإلمام بأساليب التعامل مع تطبيقات نظم إدارة التعليم Learning (Management system (LMS	٤.٠٧	٠.٧٧	عالية
٧	معرفة أساليب استرجاع المعلومات من نقاط وصول مختلفة	٤.٠٨	٠.٨٤	عالية
٨	الالمام بكيفية تنظيم الجداول الدراسية وإرسالها للمعلمين عبر الاميل (Student Theme).	٤.٠٦	٠.٨٧	عالية
٩	معرفة كيفية التعامل مع نظم الاختبارات والتقويم الإلكترونية	٤.٠٤	٠.٩٤	عالية
١٠	الالمام بكيفية تنظيم المواعيد اليومية والأسبوعية باستخدام calendar	٤.٠١	٠.٧٤	عالية
١١	معرفة طرق وأساليب نقل الملفات الإلكترونية.	٣.٩٨	٠.٨٠	عالية
١٢	معرفة كيفية تحويل المراسلات الورقية الى ملفات الكترونية .	٣.٩٥	٠.٧٦	عالية
	درجة الاحتياج للمحور ككل	٤.١٢	٠.٨٣	عالية

يتضح من الجدول السابق أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في المحور المتعلق بالقدرة على حفظ البيانات واسترجاعها جاءت (عالية) ، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٤.١٢) . وجاءت خمس عبارات بدرجة احتياج (عالية جداً) هي الإلمام بطرق تصنيف الوثائق الإلكترونية الملائمة لإدارة المدرسة ، ومعرفة العوامل المؤثرة على سرعة استرجاع المعلومات المحفوظة إلكترونياً. ومعرفة أساليب وطرق استضافة الملفات على شبكة الانترنت ، واكتساب مهارات التعامل مع مشكلات حفظ الملفات إلكترونياً ، ومعرفة أساليب وأنظمة أرشفة وإدارة الملفات الإلكترونية ، فيما جاءت بقية العبارات بدرجة احتياج عالية ، وكانت اقلها عبارات الالمام بكيفية تنظيم المواعيد اليومية والأسبوعية باستخدام calendar ، ومعرفة طرق وأساليب نقل الملفات الإلكترونية. ومعرفة كيفية تحويل المراسلات الورقية الى ملفات الكترونية . ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء البرامج الإدارية الإلكترونية ، التي بدأت وزارة التربية في تعميمها على المدارس مثل برنامج " معارف " و برنامج " نور " وبرنامج " الإشراف الإلكتروني " والتي تهدف الى تحويل الإدارة المدرسية إلى إدارة الكترونية متكاملة ، وتستهدف المدير تحديدا كمستخدم رسمي لهذه البرامج المدارس ، وهو ما يفسر أهمية الإلمام بأساليب التعامل مع تطبيقات نظم إدارة التعليم Learning Management system (LMS) والإلمام بطرق تصنيف الوثائق الإلكترونية الملائمة لإدارة المدرسة ، ومعرفة العوامل المؤثرة على سرعة استرجاع المعلومات المحفوظة إلكترونياً. حيث تعد هذه الاحتياجات مهمة لتنفيذ وظائف الإدارة المدرسية الإلكترونية .

بينما جاءت عبارات الالمام بكيفية تنظيم المواعيد اليومية والأسبوعية باستخدام calendar ، ومعرفة طرق وأساليب نقل الملفات الإلكترونية. ومعرفة كيفية تحويل المراسلات الورقية الى ملفات الكترونية في مراتب متأخرة لكون هذه المهام لا تتعلق مباشرة بإدراج البرامج الحالية والتعامل معها ، كما أنها لا تدخل في اختصاصات تعامل المديرين مع هذه البرامج لأنها ربما ترجع لاهتمامات الوكلاء أو الموظفين الإداريين بالمدرسة ، ولكن نظرا لتوقع معظم المديرين بالحاجة إليها مستقبلاً ، فقد جاءت درجة الاحتياج إليها بمتوسطات عالية .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الدعيلج (٢٠٠٦) التي أشارت الى الحاجة للتدريب على أساليب حفظ واسترجاع المعلومات ، باعتباره متطلباً مهما لتطبيق الإدارة الإلكترونية ، ودراسة ردنة (٢٠٠٧) التي أكدت على أهم معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس يتمثل ضعف مهارات التعامل مع المعلومات .ودراسة القرني (١٤٣٢) التي اظهرت أن اهم معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية يتمثل في ندرة الدورات التدريبية في مجال تطبيقات الحاسب الآلي الإدارية.

٤. نتائج محور الاحتياجات التي تتعلق بطرق أمن المعلومات وسرية البيانات : ويوضحها الجدول التالي:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاحتياجات التدريبية
في محور أمن المعلومات وسرية البيانات

م	العبـارة	المتوسط	الانحراف	درجة الاحتياج
١	معرفة كيفية انتقاء البرامج والتطبيقات الأصلية ذات الشهادات المعتمدة.	٤.٣٩	٠.٨٦	عالية جداً
٢	الإلمام بمهارات وإجراءات المنع والاكتشاف للبيانات المتعلقة بأعمال الاختبارات والتقويم.	٤.٣٧	٠.٧٩	عالية جداً
٣	معرفة طرق وأساليب تشفير المعلومات الإدارية المتعلقة بالتقارير السرية للعاملين بالمدرسة	٤.٣٥	٠.٧٦	عالية جداً
٤	معرفة أخطاء البرامج والتطبيقات التي قد تؤدي الى فقد المعلومات	٤.٢٧	٧٠ ،٠	عالية جداً
٥	الإلمام بكيفية النسخ الاحتياطي للبيانات والبرامج من وقت لآخر لحمايتها من الفيروسات والاختراقات.	٤.٢٢	٠.٨٢	عالية جدا
٦	معرفة أنواع برامج الحماية الإلكترونية وآليات عملها	٤.١٣	٠.٧٩	عالية
٧	معرفة أساليب الاعتداء على أمن المعلومات ومخاطرها	٤.١٢	٠.٨٧	عالية
٨	اكتساب مهارات التعامل مع إدارة الازمات الإلكترونية.	٤.٠٨	٠.٧٦	عالية
٩	معرفة كيفية التعامل مع الاختراقات الالكترونية للبيانات.	٤.٠٥	٠.٧٣	عالية
١٠	الإلمام بأنظمة مراقبة الشبكات وتقيمها	٣.٩٩	٠.٧٤	عالية
١١	الإلمام بالخطوات اللازمة لضمان وصول المعلومات للأشخاص المصرح لهم فقط بالاطلاع عليها.	٣.٩٥	٠.٧٣	عالية
١٢	معرفة كيفية المحافظة على سرية المعلومة الإدارية الإلكترونية.	٣.٩٢	٠.٨٢	عالية
	الدرجة الكلية للمحور	٤.٢٣	٠.٨٧	عالية

يتضح من الجدول السابق أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام بالمملكة جاءت بدرجة (عالية جدا) وبمتوسط عام بلغ (٤.٢٣) وتشير النتائج أن جميع العبارات لهذا المحور تراوحت بين (عالية جداً) و(عالية) وتراوحت متوسطاتها بين (٤.٣ – ٣.٩٢) وقد جاءت خمس عبارات بدرجة (عالية جداً) وهي الحاجة لمعرفة كيفية انتقاء البرامج والتطبيقات الأصلية ذات الشهادات المعتمدة. والإلمام بمهارات وإجراءات المنع والاكتشاف للبيانات المتعلقة بأعمال الاختبارات والتقويم. ومعرفة طرق وأساليب تشفير المعلومات الإدارية المتعلقة بالتقارير السرية للعاملين بالمدرسة ، ومعرفة أخطاء البرامج والتطبيقات التي قد تؤدي الى فقد المعلومات. والإلمام بكيفية النسخ الاحتياطي للبيانات والبرامج من وقت لآخر لحمايتها من الفيروسات والاختراقات. كما أن بقية العبارات جاءت بدرجة (عالية) إلا أن أقلها احتياجاً فهي تلك التي تتعلق بالإلمام بأنظمة مراقبة الشبكات وتقيمها والإلمام بالخطوات اللازمة لضمان وصول المعلومات للأشخاص المصرح لهم فقط بالاطلاع عليها. ومعرفة كيفية المحافظة على سرية المعلومة الإدارية الإلكترونية.

ويمكن تفسير حصول هذا المحور على أعلى الاحتياجات في ضوء انشغال المديرين بقضية أمن المعلومات باعتبارها من أهم التحديات التي تواجه التطبيقات الإلكترونية والتعامل معها ، خصوصاً في حال التعامل مع الشبكات ، وهو ما يحتاج الى درجة وعي عالية لمعرفة أساليب وطرق حماية المعلومات ومواجهة الهجمات الإلكترونية ، والمحافظة على سرية البيانات التي تتعلق بأعمال الاختبارات والتقارير السرية ، وما يتطلبه ذلك من ضرورة الحرص على سلامة وتأمين المعلومات الإدارية الإلكترونية المتعلقة بالعمل المدرسي ويزيد من حرص المديرين على الإلمام بها إمعانا في تحقيق قدر عالي من الأمن المعلوماتي للبيانات الخاصة بإدارتهم لمدارسهم

ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس تبعاً لمحاور الاستبانة:

لمعرفة أي من الاحتياجات التدريبية أكثر الحاحا وتحتاج الى دورات آنية للتطبيق الكامل للإدارة الإلكترونية بالمدارس حرص الباحث على ترتيب محاور الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس بالمملكة لمواكبة متطلبات الإدارة الإلكترونية وفقاً للمتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول (٦) يوضح ترتيب الاحتياجات التدريبية لعينة الدراسة
لمواكبة متطلبات الإدارة الإلكترونية المدرسية

محاور الاحتياجات التدريبية للمديرين	المتوسط الحسابي	الانحراف الميعاري	الرتبة	درجة الاحتياج
الاحتياجات التي تتعلق بطرق أمن المعلومات وسرية البيانات	4.23	0.87	1	عالية
الاحتياجات التي تتعلق بالقدرة على حفظ البيانات واسترجاعها	4.12	0.83	2	عالية
الاحتياجات التي تتعلق بإدارة الشبكات والتعامل مع قواعد البيانات	4.05	0.76	3	عالية
الاحتياجات التي تتعلق بمهارة استخدام الحاسب الآلي والإنترنت	3.98	0.91	4	عالية
المتوسط العام للمحاور ككل	4.03	0.81		عالية

يتضح من الجدول السابق أن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لمواكبة متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية جاءت عالية وبمتوسط قدره (٤.٠٣) أما أعلى شدة احتياج فقد بدت في محور الاحتياجات التي تتعلق بطرق أمن المعلومات وسرية البيانات ، والذي يعتبر متطلباً أساسياً للانتقال الى تطبيق لإدارة الإلكترونية لذلك فمن الطبيعي أن يأتي هذا المجال بالمرتبة الأولى كونة يمثل هاجساً قويا ينطلق من حرص المديرين على تأمين المعلومات الخاصة بمدارسهم من الفقد أو الاختراق، وقد حصل على متوسط حسابي قدره (٤.٢٣) بدرجة احتياج عالية جداً ، ثم جاء في المرتبة الثانية محور الاحتياجات التي تتعلق بالقدرة على حفظ البيانات واسترجاعها بمتوسط حسابي قدره (٤.١٢) وبدرجة احتياج عالية ، وربما يرجع ذلك إلى أن الأعمال والممارسات الإدارية الإلكترونية لمديري المدارس تتطلب القدرة على إدخال البيانات لاتمام المعاملات الإلكترونية وأرشفتها وكيفية الاحتفاظ بها واسترجاعها وقت الحاجة.

بينما جاء محور الاحتياجات التي تتعلق بإدارة الشبكات والتعامل مع قواعد البيانات بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤.٠٥) وبدرجة احتياج عالية ، لأنه يعد مطلبا مهما من متطلبات تفعيل الإدارة الإلكترونية حتى يتمكن المديرون من امتلاك لمهارات التقنية التي تمكنهم من حُسن التعامل معا لأجهزة الإلكترونية اللازمة للتحول نحو تطبيق الإدارة الإلكترونية مثل الماسح الضوئي والكاميرات والملحقات كالطبعات وكيفية إدماجها بيئة العمل الإلكتروني أما محور الاحتياجات التي تتعلق بمهارة استخدام الحاسب الآلي والإنترنت فقد جاء بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٣.٩٨) وبدرجة عالية أيضا، إلا أنه جاء في ذيل الاحتياجات التي تمكن المديرين من التطبيق الإلكتروني للعمل الإداري وربما يرجع ذلك إلى أن هذه المهارات أصبحت الأن تفرض نفسها في كل مجالات الحياة وأن اكتسابها أصبح شيئا يأتي بالتعود على استخدام الحاسبات التي فرضت نفسها على الصغير والكبير بحكم اقتحامها لحياة الأفراد وضرورة التعامل معها مما قد يكسبهم لهذه المهارات من معطيات الحياة التكنولوجية التي أصبحت تفرض نفسها عى غالبية أفراد المجتمع.

ونظرا لصعوبة الحصول على دراسات سابقة تناولت متغيرالاحتياجات التدريبية لمديري المدارس بالمراحل المختلفة مع متغير متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية ، ، فقد كان من الصعب مقارنة نتائج البحث الحالي بغيرها من النتائج في هذه الجزئية، إلا أن هذه النتائج تتفق إجمالا مع بعض الدراسات التي اهتمت بالبحث في مجال الإدارة الإلكترونية ، مثل دراسة القرني (١٤٣٢) ودراسة الغامدي (١٤٣٠) و دراسة الدبيان (٢٠٠٩) و دراس كروس (Crouse,2004) ودراسة براون (Brown,2002) والتي أكدت كلها بصفة عامة على أن هناك معوقات تحول دون استخدام الحاسب في الإدارة مثل قلة تدريب المديرين على استخدام البرامج الحاسوبية المختلفة. وضرورة تمكين مديري المدارس من استخدام كافة تطبيقات الإدارة الإلكترونية المتاحة وأوصت بتدريب الإداريين على استخدام الحاسب الآلي في أعمال الإدارة المدرسية.

وفيما يتعلق بالفروق في الاحتياجات التدريبية لمديرين التعليم العام السعودي تبعا لمتغيرات (مستوى المؤهل الدراسي، والمرحلة التعليمية التي يعملون بها ، وسنوات الخبرة الإدارية، وعدد الدورات التدريبة الحاصلين عليها في مجال الحاسب الآلي)؟ والتي تتعلق بالإجابة عن السؤال الرابع من اسئلة البحث ، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعا لكل متغير من متغيرات الدراسة ، وتتضح النتائج من خلال مايلي:

١. **فيما يتعلق بالفروق تبعا لمتغير المؤهل الدراسي** (أقل من الجامعي ، وجامعي، وأعلى من الجامعي) فقد توصلت الدراسة للنتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي
(أقل من الجامعي، وجامعي، وأعلى من الجامعي)

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
الاحتياجات التي تتعلق بمهارة استخدام الحاسب الآلي والإنترنت	بين المجموعات	٢٤.٩٧٩	٢	١٢.٤٨٩	٠.٢٢١	٠.٨٠٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٦٠٤.١٩٨	٢٥١	٥٦.٦٠٨			
لاحتياجات التي تتعلق بإدارة الشبكات والتعامل مع قواعد البيانات	بين المجموعات	٣٣.٩١٧	٢	١٦.٩٥٨	٠.٧٩٧	٠.٤٥٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٣٤٠.٧٧٨	٢٥١	٢١.٢٨٧			
الاحتياجات التي تتعلق بالقدرة على حفظ البيانات واسترجاعها	بين المجموعات	١٢١.٣١٦	٢	٦٠.٦٥٨	١.٨٤١	٠.١٦٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٢٦٩.٦٩	٢٥١	٣٢.٩٤٧			
الاحتياجات التي تتعلق بطرق أمن المعلومات وسرية البيانات	بين المجموعات	١١.٣٤٨	٢	٥.٦٧٤	٠.٤٠٨	٠.٦٦٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٤٨٧.٦٤٥	٢٥١	١٣.٨٩٥			
الأداة ككل	بين المجموعات	١٧٦١.٨١٠	٢	٨٨٠.٩٠٥	٠.٨.٩	٠.٤٤٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧٣٢٩٤.٣١٨	٢٥١	١٠٨٨.٨١٨			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور الدراسة بين آراء مديري المدارس الذين يحملون درجة أقل من البكالوريوس أو بكالوريوس أو أعلى من البكالوريوس ، وهذه النتيجة تؤكد إجماع مديري المدارس باختلاف مؤهلاتهم على ضرورة الحاجة لدورات تدريبية على جميع المحاور التي تضمنتها الاستبانة. وقد جاءت هذه النتيجة اتفاقا مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠٠٤) ودراسة القرني (١٤٣٢) دراسة براون (Brown,2002) ودراسة الدعيلج (٢٠٠٦) و بيترسون (Peterson,2000) التي أجمعت في على ضرورة الاهتمام بتدريب مديري ووكلاء المدارس على كيفية استخدام التكنولوجيا الحديثة في العمل الإداري المدرسي.

٢. **ثانيا: فيما يتعلق بالفروق تبعا لمتغير المرحلة التعليمية** (ابتدائي ، متوسط ، ثانوي) ، فقد توصلت الدراسة للنتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية (ابتدائي، متوسط ، ثانوي)

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
الاحتياجات التي تتعلق بمهارة استخدام الحاسب الآلي والإنترنت	بين المجموعات	٥٨.٤٠٣	٢	٢٩.٢٠٢	٠.٣٨٨	٠.٦٧٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨٨٦٧.٤١٩	٢٥١	٧٥.١٦٩			
لاحتياجات التي تتعلق بإدارة الشبكات والتعامل مع قواعد البيانات	بين المجموعات	٢٤.٩٧٩	٢	١٢.٤٨٩	٠.٢٢١	٠.٨٠٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٢٠٨.٦٠٨	٢٥١	٥٦.٦٠٨			
الاحتياجات التي تتعلق بالقدرة على حفظ البيانات واسترجاعها	بين المجموعات	٢٣.٦٥٢	٢	١١.٨٢٦	٠.٦٤٥	٠.٩٠١	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٣٩٢.٧٥١	٢٥١	١٧.٥٠١			
الاحتياجات التي تتعلق بطرق أمن المعلومات وسرية البيانات	بين المجموعات	٥٢.١٣٧	٢	٢٦.٠٦٨	١.٣٢٩	٠.٢٦٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٩٢٣.١١٤	٢٥١	١٩.٦١٤			
الأداة ككل	بين المجموعات	١١٤٠٨.٣٣٢	٢	٥٧٠٤.١٦٦	٥.٧٥٤	٠.٠٠٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٨٨٣٦.١٢٩	٢٥١	٩٩١.٣٧٩			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين احتياجات مديري المدارس في المملكة تبعا لمتغير المرحلة (ابتدائي، ومتوسط ، وثانوي). وهذه النتيجة تؤكد على اهتمام المديرين على اختلاف المراحل التعليمية التي يعملون فيها مديري المدارس - باختلاف المراحل التعليمية التي يعملون فيها - على ضرورة اشباع الاحتياجات التدريبية لديهم في جميع المحاور التي تضمنتها الاستبانة ، وأنهم متفقون على حاجتهم لهذه المهارات والمعارف لكي يتمكنوا من تطبيق الإدارة الإلكترونية في مجال عملهم تطبيقا يساعدهم على التحول الإلكتروني في مجال الإدارة بفاعلية. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع العديد من النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات السابقة مثل دراسة السبعي (١٤٣١) و ردنة (٢٠٠٧) وأبو سنينة (٢٠٠٢).

٣. **فيما يتعلق بالفروق تبعا لمتغير الحصول على دورات** في مجال الحاسب الآلي (لم يحصل على دورات ، وأقل من ٣ دورات ، ومن٣- ٥ دورات، و أكثر من ٥ دورات) فقد توصلت الدراسة للنتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة
تبعاً لمتغير الدورات في مجال الحاسب

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
الاحتياجات التي تتعلق بطرق أمن المعلومات وسرية البيانات	بين المجموعات	522.10	3	180.03	4.378	0.015	دالة
	داخل المجموعات	10282.04	250	41.12			
لاحتياجات التي تتعلق بإدارة الشبكات والتعامل مع قواعد البيانات	بين المجموعات	177.81	3	59.27	1.70	0.282	غير دالة
	داخل المجموعات	8715.10	250	34.86			
الاحتياجات التي تتعلق بالقدرة على حفظ البيانات واسترجاعها	بين المجموعات	290.03	3	96.77	3.419	0.004	دالة
	داخل المجموعات	7075.90	250	28.30			
الاحتياجات التي تتعلق بطرق أمن المعلومات وسرية البيانات	بين المجموعات	156.49	3	52.16	1..22	0.434	غير دالة
	داخل المجموعات	10642.43	250	42.75			
الأداة ككل	بين المجموعات	1761.81	3	587.73	1.36	0.448	غير دالة
	داخل المجموعات	10821.00	250	432.84			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ببين متوسطات تقدير أفراد مجتمع الدراسة من مديري المدارس حول احتياجاتهم التدريبية في ضوء متطلبات الإدارة الإلكترونية تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال الحاسب الآلي ، حيث بلغت قيم (ف) للاحتياجات التدريبية مجتمعة (١.٣٦٠) وبلغت دلالتها الإحصائية (٠.٤٤٨) وهي قيمة تزيد عن مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يعني عدم وجود فروق بين المتوسطات لدرجات تقدير الاحتياجات التدريبية في محاور الاستبانة ككل تبعا لعدد الدورات الحاصل عليها المديرين التدريبية في مجال الحاسب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رشا السبعي (١٤٣١) التي أكدت أنه لا توجد علاقة ذات د لالة إحصائية لمتغير الحصول على دورات تدريبية حول تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لعينة الدراسة.

في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد مجتمع الدراسة من مديري المدارس حول محوري (الاحتياجات التي تتعلق بطرق أمن المعلومات وسرية البيانات ، و الاحتياجات التي تتعلق بالقدرة على حفظ البيانات واسترجاعها) ، حيث بلغت قيم (ف) على التوالي (٤.٣٧٨ ، ٣.٤١٩) ومستوى دلالتيها الإحصائية هي (0.015 , 0.004) على التوالي وهذه القيم تقل عن مستوى الدلالة (0.05) ، مما يعني وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات تقدير الاحتياجات التدريبية بهذين المحورين .

وللكشف عن اتجاه الفروق الإحصائية بين متوسطات تقدير أفراد مجتمع الدراسة لاحتياجاتهم التدريبية وفقاً لمتغير عدد الدورات ، فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية ، وجاءت النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠) يوضح المقارنة البعدية لتقدير اتجاه الفروق بين أفراد مجتمع الدراسة في محوري القدرة على حفظ البيانات واسترجاعها ، وطرق أمن المعلومات وسرية البيانات

المحور	الدورات	عدد الدورات			
		لا يوجد	أقل من ٣	٣-٥	أكثر من ٥
الاحتياجات التي تتعلق بالقدرة على حفظ البيانات واسترجاعها	لا يوجد	-	-	-	-
	أقل من ٣ دورات	-	-	-	-
	من ٣-٥ دورات	٠.٤٧٨ *	-	-	-
	أكثر من ٥ دورات	-	*٠.٣٣٢	-	-
الاحتياجات التي تتعلق بأمن المعلومات وسرية البيانات	لا يوجد	-	-	-	-
	أقل من ٣ دورات	-	-	-	-
	من ٣-٥ دورات	٠.٣٨٢ *	-	-	-
	أكثر من ٥ دورات		*٠.٣٣٥	-	-

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (α = 0.05) بين متوسط تقدير أفراد مجتمع الدراسة لاحتياجاتهم التدريبية في محور الاحتياجات التي تتعلق بالقدرة على حفظ البيانات واسترجاعها لصالح الحاصلين على ٣ - ٥ دورات مقابل غير الحاصلين على دورات ، وكذلك تبين أن الفروق لصالح الحاصلين على أكثر من ٥ دورات مقابل الحاصلين على أقل من ٣ دورات ، وهذا يؤكد على أنه كلما التحق مدير المدرسة بدورات متعددة الجوانب والاهتمامات في مجال استخدام الحاسب الالي ، كلما كانت احتياجاتهم التدريبية أقل في محور الاحتياجات التي تتعلق بالقدرة على حفظ البيانات واسترجاعها.

كما يتضح من الجدول أيضاً وجود فروق دالالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط تقدير أفراد مجتمع الدراسة لاحتياجاتهم التدريبية في محور الاحتياجات التي تتعلق بطرق أمن المعلومات وسرية البيانات لصالح الحاصلين على ٣ - ٥ دورات مقابل غير الحاصلين على دورات ، وكذلك تبين أن الفروق لصالح الحاصلين على أكثر من ٥ دورات مقابل الحاصلين على أقل من ٣ دورات .

ويمكن تفسير سبب ذلك الاختلاف في ضوء الأثر الذي يتركه التدريب على الآداء الإداري الإلكتروني لدى مديري المدارس، فالتدريب يزيل الحواجز النفسية والمعرفية بين الأجهزة وبين المديرين المتدربين، والذين أصبحوا على وعي كاف بالتعامل الجيد مع الأجهزة في إنجاز الأعمال المدرسية، وربما قد استشعر هؤلاء المديرين العمل الإداري الإلكتروني قبل التدريب على استخدام الإدارة الإلكترونية وبعدها، وجعلهم هذا أكثر تميزا للفرق من أولئك المديرين الذين لم يتدربوا على الإدارة الإلكترونية. كما يمكن تفسير سبب ذلك من منطلق أن المديرين غير الحاصلين على دورات والحاصلين على أقل من ثلاث دورات تنقصهم المهارات والمعارف التدريبية التي تتعلق بأمن المعلومات وسرية البيانات في مقابل المديرين الذين سبق لهم وأن التحقوا بدورات تناولت في برامجها موضوع حفظ المعلومات وأمنها . وهذا يؤكد على أهمية الاهتمام بعقد المزيد من الدورات التدريبية في مجال المحاور التي تضمنتها الاستبانة من أجل تزويد المديرين باحتياجاتهم التي تمكنهم من الانطلاق نحو تطبيق الادارة الإلكترونية في مدارسهم بفاعلية واطمئنان . وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الغامدي(٢٠٠٤)والديبان (٢٠٠٩) وبيترسون (Peterson 2000) وبراون (Brown , 2002) التي أظهرت وجود فروق تعزى لصالح التدريب ولعدد الدورات التدريبية الأكثر ، بينما تختلف مع دراسة رشا السبعي (١٤٣١) التي أشارت إلى أنه لا توجد علاقة ذات د لالة إحصائية لمتغير الحصول على دورات تدريبية حول تحديد أهم الاحتياجات التدريبية.

٤. فيما يتعلق بالفروق تبعا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥سنوات ، ومن (٥ - ١٠) سنوات، و أكثر من ١٠سنوات) فقد توصلت الدراسة للنتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

محاور الاحتياجات	مصدر التباين		درجات الحرية	مجموع المربعات	ف	الدلالة ومستواها	
اطرق أمن المعلومات وسرية البيانات	بين المجموعات	٣٣.٨٣	٢	١٦.٩١	٠.٦٤٩	٠.٤٠٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٥٤٠.٤٤	٢٥١	٢٦.٠٥			
إدارة الشبكات والتعامل مع قواعد البيانات	بين المجموعات	٩.٩٠	٢	٤.٩٥	٠.٢٣٠	٠.٧٤١	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٣٩٩.٥٥	٢٥١	٢١.٥١			
القدرة على حفظ البيانات واسترجاعها	بين المجموعات	٣٤.٥٩	٢	١٧.٢٩	٠.٦٣١	٠.٤٧٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٨٦٦.٨٣	٢٥١	٢٧.٣٦			
مهارة استخدام الحاسب الآلي والإنترنت	بين المجموعات	٥٣.٤٢	٢	٢٦.٧١	١.٠٩٦	٠.٣٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٦١١٠.٩٧	٢٥١	٢٤.٣٥			
الأداة ككل	بين المجموعات	٢٢٣.٩١	٢	١١١.٩٥	٠.٢٦٠	٠.٤٨٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٧٨٧٥.٦	٢٥١	٤٢٩.٨			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير مديري المدارس حول حتياجاتهم التدريبية لمواكبة متطلبات الإدارة الإلكترونية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ، حيث بلغت قيم (ف) للاحتياجات التدريبية على محاور الأداة ككل (٠.٢٦٠) وبلغت دلالتها الإحصائية (٠.٤٨٩) ، وهي قيمة تفوق مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يؤكد عدم وجود فروق دالة احصائيا بين أفراد عينة الدراسة حول احتياجاتهم التدريبية تبعاً لسنوات الخبرة .

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء احساس مديري المدارس على اختلاف خبراتهم بأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية حول الإدارة الإلكترونية ، لتكزن محل اهتمام القائمين على التدريب لعقد المزيد من الدورات التدريبية التي تقابل هذه الاحتياجات كما يمكن تفسير اتفاق المديرين على احتياجاتهم التدريبية بغض النظر عن اختلافهم في سموات الخبرة الى احساسهم بأن الظروف والممارسات والأعمال الإدارية الإلكترونية تتضاءل امامها الاختلافات في سنوات الخبرة ويؤكد هذا الاتفاق بين المديرين على أن جميع الاحتياجات التي وردت بالاستبانة بحاجة الى التدريب عليها لكي يكونوا قادرين على تطبيق الإدارة الإلكترونية في جميع مدارس التعليم العام .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الدبيان (٢٠٠٩) والغامدي (٢٠٠٤) والتي أكدت على عدم وجود فروق بين مديري المدارس حول تحديد الاحتياجات التدريبية تعزي لمتغير الخبرة . بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات خلود جرادات (٢٠١٤) التي اشارت لوجود فروق تعزى الى متغير الخبرة وكانت

لصالح الخبرة من (٥ - ١٠) سنوات ودراسة بيترسون (Peterson , 2002) وبراون (Brown, 2002) التي أشارت الى أن الاحتياجات التدريبية للمديرين تختلف باختلاف مدة الخبرة .

أهم المقترحات التي يمكن أن تسهم في إشباع الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لزيادة فاعليتهم في القدرة على تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارسهم :

بناء على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يقترح الباحث ما يلي:

١. ينبغي أن تراعي السياسات التدريبية للمديرين العمل على إشباع احتياجاتهم التدريبة التي تمكنهم من الإقدام على تطبيق الإدارة الإلكترونية والاستفادة من التطورات التكنولوجية المتاحة لزيادة فاعليتهم في هذا الجانب.
٢. يقترح البحث على السادة القائمين على شؤون التدريب الاهتمام بتحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين قبل الشروع في تنفيذ أي برامج تدريبية لتقليل الهدر الناجم عن تقديم برامج تدريبية لا تراعي احتياجات المتدربين.
٣. يجب الحرص على تصميم وتنفيذ برامج تدريبية لمديري المدارس على مستوى المناطق التعليمية للوفاء بالاحتياجات التدريبية الواردة في الدراسة الحالية وفقاً للمحاور الأربعة التي تناولتها.
٤. الحرص على التدريب المستمر لمديري المدارس في الاحتياجات التي حصلت على مستوى احتياج عال جداً، يليها الاحتياجات التي حصلت على مستوى عال.
٥. زيادة عدد الدورات والبرامج التدريبية التي تقدم لمديري المدارس في محور لاحتياجات التي تتعلق بطرق أمن المعلومات وسرية البيانات والتي أشارت النتائج إلى أن مستوى الاحتياج فيها احتل المرتبة الأولى.
٦. تكثيف الدورات والبرامج التدريبية التي تقدم لمديري المدارس في محورالاحتياجات التي تتعلق بالقدرة على حفظ البيانات واسترجاعها والتي أشارت النتائج إلى أن مستوى الاحتياج فيها احتل المرتبة الثانية.
٧. إنشاء وحدات تدريب بالمدارس تكون اهتماماتها منصبة على التدريب في مجال الإدارة الإلكترونية على أن يشمل هذا التدريب جميع العاملين الذين يشكلون الهيكل الإداري بالمدرسة .
٨. الاهتمام بتدريب المعلمين والوكلاء على كيفية تطبيق الإدارة الإلكترونية وفقا لاحتياجات الواردة في البحث باعتبار أنهم المخزون البشري الذين سيتم اختيار المديرين منهم مستقبلا.
٩. الاهتمام بالتنوع في الدورات التدريبية التي تقدمها إدارات التدريب بالمناطق المختلفة في مجال الإدارة الإلكترونية بحيث تشمل جميع المديرين، دون التقيد بسنوات الخبرة أو المرحلة التعليمية التي يعمل فيها المديرين.

وأخيرا يوصي البحث بإجراء المزيد من الدراسات في مجال الإدارة الإلكترونية لمديرات المدارس بالمراحل المختلفة للوقوف على الصعوبات التي تحد من اعتمادهن على استخدام الإدارة الإلكترونية، وكذلك إجراء دراسات لقياس أثر الدورات التدريبية المبنية على احتياجات مديري المدارس في مجال الإدارة الإلكترونية على مستوى أدائهم الإداري. وكذلك إجراء المزيد من الدارسات حول الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ضوء متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية.

المراجع:

أبا الحسن، خالد بن محمد(٢٠١٠) جوانب مهمة في اختيار وتعميم برامج الحاسب التعليمية، بحث مقدم الى المؤتمر الوطني للحاسب الآلي، ا لمنعقد في الفترة ما بين ٧ – ١٠ فبراير، بالرياض

ا بن منظور، جمال الدين أبي الفضل (٢٠٠٣) لسان العرب . القاهرة : دار الكتب الجامعية.

أبو حبيب ، محمود صبري(٢٠٠٩) الإدارة الإلكترونية بين الواقع والتطبيق ، الفوائد والسلبيات ، ملتقى تكنولوجيا المعلومات الثالث ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، ٢٥ إبريل.

أبو سنينة، عونية .(2002) الإدارة الإلكترونية لمدارس التعليم قبل الجامعي في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر مديري المدارس، مجلة التربية ، العدد 110 ، الرياض، كلية التربية للبنات.

أبو النصر، فتحي محمد (٢٠٠٨) الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية لإداري مدارس التعليم الالكتروني كما يراها القادة التربويون في الأردن ، بحث منشور في المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية) ، المجلد التاسع – العدد الثاني .

باكير، علي حسين(٢٠٠٦) المفهوم الشامل للإدارة الالكترونية، الإمارات، مجلة آراء حول الخليج، مركز الخليج للأبحاث، العدد ٢٣ .

بخش ، فوزية بنت حبيب(٢٠٠٧) الإدارة الالكترونية في كليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحولات المعاصرة، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

توفيق ، عبد الرحمن (٢٠٠٥ التدريب المباشر لقيادة أكثر سموا(ط ٢) ، القاهرة : مركز الخبرات المهنية للإدارة .

توفيق ، عبد الرحمن (٢٠٠٦) تحديد الاحتياجات التدريبية ، القاهرة : مركز الخبرات المهنية للإدارة.

توفيق ، عبد الرحمن (٢٠٠٧) التدريب أصول ومبادئ ، القاهرة : مركز الخبرات المهنية للإدارة .
الحارثي ، إبراهيم احمد مسلم (١٤٢٩) نحو إصلاح المدرسة في القرن الحادي والعشرين ، الرياض: مكتبة الشقري.
جرادات ، خلود (٢٠١٤) تحديد الاحتياجات التدريبية لمديرات رياض الأطفال في الاردن في ضوء مشروع التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة ، المجلة الأكاديمية العربية الأمريكية للعلوم والتكنولوجيا المجلد الخامس، العدد الثاني عشر ص ١ – ١٦.
الحامد، محمد معجب وآخرون(٢٠٠٥) التعليم في المملكة العربية السعودية، رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، ط ٣، الرياض: مكتبة الرشد .
الحسن، حسين بن محمد(٢٠٠٩) الإدارة الإلكترونية بين النظرية و التطبيق .ورقة عمل قدمت إلى المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية، الرياض.
حسنين ، سامية (٢٠٠٢) نحو موارد بشرية تنافسية، استراتيجيات التدريب والتنمية في القرن الحادي والعشرين ، القاهرة: عالم الكتب .
حمدي، موسى (٢٠٠٨) الصعوبات التي تواجه استخدام الإدارة الإلكترونية في إدارة المدارس الثانوية للبنين بمدينة مكة المكرمة، من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
الخطيب، رداح ، والخطيب أحمد(٢٠٠٦) التدريب الفعال، عالم الكتب الحديث، إربد.
الخطيب، أحمد ، والعنيزي، عبد الله زامل، (٢٠٠٨) تصميم البرامج التدريبية، عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن.
الدبيان ، عبد العزيز محمد (٢٠٠٩) الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في الرياض بالمملكة العربية السعودية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد ١١١ ، ص ١-٦٨.
الدعيلج، فوزية (٢٠٠٦) رؤية مستقبلية لتطبيق الإدارة الالكترونية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
ربيع، هادي مشعان (٢٠٠٦) تكنولوجيا التعليم المعاصر (الحاسوب والإنترنت)، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع: عمان.
ردنة، وليد بن فؤاد (٢٠٠٧)، استخدام التقنيات الحديثة في إدارة المدارس الثانوية الحكومية والأهلية للبنين في مدينة جدة – الواقع والمأمول رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
رضوان، رأفت (٢٠٠٤)الإدارة الالكترونية، الملتقى الإداري الثاني للجمعية السعودية للإدارة، القاهرة، مركز المعلومات ودعم القرار، مجلس الوزراء المصري.
رفاع، سعيد محمد (١٩٩٣)، تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب غرب المملكة العربية السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي العدد (٤٥)، آذار ١٩٩٣، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ٥٣-٨٠.
الزبيدي، محب الدين الواسطي (١٩٩٥) شرح القاموس المسمى تاج العروس من جواهر القاموس، القاهرة، دار الفكر العربي.
الزميتي، أحمد وآخرون (٢٠٠٨) تفعيل التعلم الالكتروني في إعداد المعلم بكليات التربية.(في جمهورية مصر العربية، مجلة كلية التربية ببورسعيد، مصر، المجلد(٢) ، العدد(٤) ص ٢٥٥- ٢٩٨
السالم مؤيد سعيد، والصالح عادل حرحوش (٢٠٠٦) إدارة الموارد البشرية، عالم الكتب الحديث: إربد.
السبعي ، رشا بنت موسى (١٤٣١) الاحتياجات التدريبية لمديرات و وكيلات مدارس التعليم العام الحكومي بإدارة التربية والتعليم (بنات) بمحافظة صبياء من وجهة نظرهن، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كلية العلوم الاجتماعية – الرياض
الشرهان، جمال عبدالعزيز(٢٠٠٠) الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم، مطابع الحميضي : الرياض.
الشهراني، ناصر عبدالله (١٤٣٠) مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين، رسالة دكتوراه ، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
الصيرفي، محمد (٢٠٠٧) الإدارة الالكترونية، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي.
الطائي، علي حسون (٢٠١١) الحكومة الإلكترونية وإمكانيات تطبيقها في العراق مع إلقاء الضوء على تجارب بعض الدو ل، دراسة قدمت إلى ا لندوة الثامنة عشرة لمكتب الاستشارات ، جامعة بغداد ، تاريخ الزيارة ١٠/ ٢/ ٢٠١١
http://forums.iraqcst.com/showthread.php?
الطعاني ، حسن أحمد (٢٠٠٧) التدريب الإداري المعاصر ، عمان : دار المسيرة .
العاجز، إيهاب فاروق (٢٠١١) دور الثقافة التنظيمية في تفعيل تطبيق الإدارة الإلكترونية ، رسالة ماجستير، كلية التجارة ، الجامعة الإسلامية : غزة.
عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٧) الإدارة الإلكترونية : نماذج معاصرة، القاهر: دار السحاب للنشر والتوزيع.

العبود، فهد ناصر(٢٠٠٥) الحكومة الالكترونية بين التخطيط والتنفيذ، ط٢ الرياض، مطبوعات الملك فهد الوطنية ، السلسلة .

عبيدات ، ذوقان وآخرون (٢٠٠٦) البحث العلمي : مفهومه ، أدواته ، أساليبه، الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع .

العزاوي ، نجم (٢٠٠٦) التدريب الإداري ، عمان : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .

عساف، عبد المعطي محمد (٢٠٠٢) التدريب وتنمية الموارد البشرية ، الأسس والعمليات، عمان ، دار زهران للنشر والتوزيع.

العقيل، عبد الله عقيل(٢٠٠٥) سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية ، الرياض: مكتبة الرشد.

علوطي، لمين (٢٠٠٨) الإدارة الإلكترونية للموارد البشرية، بحوث اقتصادية عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، ليبيا، العدد (٤٢)

عمر، أحمد مختار(١٩٩٨) معجم اللغة العربية المعاصرة ، القاهرة، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

الغامدي ، رحمة بنت محمد العيفان (١٤٢٦) الاحتياجات التدريبية لمديرات ووكيلات مدارس التعليم الحكومي بإدارة التربية والتعليم بمنطقة الباحة من وجهة نظرهن ، رسالة ماجستير، قسم الإدارة التربوية والتخطيط ، كلية التربية ، جامعة أم القرى :مكة المكرمة .

الغامدي ، عزلا محمد مطلق (١٤٣٠) واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس تعليم البنين بمدينة ينبع الصناعية، ودرجة مساهمتها في تجويد العمل الإداري، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة

الغامدي ، علي بن محمد زهدي (١٤٢٥) نموذج مقترح لبرنامج التدريب التحويلي لتأهيل معلمين للعمل في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراه ، قسم الإدارة التربوية والتخطيط ، كلية التربية ، جامعة أم القرى : مكة المكرمة .

غنيم، أحمد بن علي(٢٠٠٦ م) دور الإدارة الإلكترونية في تطوير العمل الإداري ومعوقات استخدامها في مدارس التعليم العام للبنين بالمدينة المنورة، المجلة التربوية، العدد(٨١)، المجلد (٢) مجلس النشر العلمي : جامعة الكويت.

القباطي ، عثمان سعيد أحمد (٢٠١١) الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة في مدينة تعز بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم، مجلة جامعة دمشق المجلد ٢٧ ، ص ٣٨٩ – ٤٢٦.

القرشي، عبير بنت سفير (١٤٣٠) الإدارة الإلكترونية لمدارس التعليم الثانوية للبنات بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

القرني، حسن بن حجر (١٤٣٢) مهارة استخدام الحاسب الآلي لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة جدة ودرجة أهميتها، وانعكاسها على تطوير العمل الإداري ، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

كعكي، سهام محمد صالح (١٤٢٣) إدارة المستقبل، ندوة مدرسة المستقبل ، جامعة الملك سعود بالرياض، في الفترة من ١٦-١٧ شوال.

الكفافي ، محمد جمال (٢٠٠٧) الاستثمار في الموارد البشرية للمنافسة العالمية، الدار الثقافية، القاهرة.

اللقاني، أحمد حسين، و الجمل، علي (١٩٩٩م) معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، (ط٢)، القاهرة: عالم الكتب.

المسعود، خليفة (٢٠٠٨) المتطلبات البشرية والمادية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها بمحافظة الرس. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مصطفى ، هاني محمود (٢٠٠٥) بناء برنامج تدريب لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية ، عمان : دار جرير للنشر .

مكاوي، محمد محمود (٢٠١٠) الإدارة الإلكترونية في : http://journal.cybrarians.info/index.php?option=com_content&view

المنيع محمد عبدالله (١٤٢٩) مجالات تطبيقات التعليم الالكتروني في الإدارة والإشراف التربوي، بحث مقدم إلى ملتقى التعليم الالكتروني الأول ، الرياض، المملكة العربية السعودية ، بتاريخ ٢٠/ ٤.

الموسى، عبدالله عبدالعزيز، والمبارك، أحمد عبدالعزيز(٢٠٠٥ م) التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات، الرياض : مؤسسة شبكة البيانات.

نجم، نجم عبود (٢٠٠٩) الإدارة والمعرفة الإلكترونية، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

هلال ، محمد عبد الغني (٢٠٠٣) دراسة الاحتياجات والتخطيط للتدريب ، مصر الجديدة : مركز تطوير الأداء والتنمية.

ياسين، سعد غالب (٢٠٠٦) أساسيات نظم المعلومات الإدارية وتكنولوجيا المعلومات. عمان : دار المناهج.

ياسين، سعد غالب(٢٠٠٥) الإدارة الإلكترونية وآفاق تطبيقاتها العربية، الرياض: معهد الإدارة العامة .

ياغي، محمد عبد الفتاح، (١٩٩٣) التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

اليلور ، عفاف صلاح (٢٠٠٥) التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة ، القاهرة : دار الفكر العربي.
يونس، طارق (٢٠٠٣) رؤية استراتيجية نحو تأهيل القيادات الأكاديمية للإدارة الالكترونية : المتضمنات والممكنات. الملتقى العربي لتطوير أداء آليات الإدارة والتجارة في الجامعات العربية، حلب، الجمهورية العربية السورية، ١٧ ابريل.

Andy, S.(1999) Education teacher training needs to improve ،Journal of Agricultural Education and Extension, 4 (2(

Brookes Jill (2001) Training and Development Competence, London, Charney.

Brown, Marie & Boyle, Bill and Boyle, Trudy (2005), Professional development and management training needs for heads of depart ment in UK secondary school. Journal of Educational Administration. Vol: 1, P. 31-43.

Brown, Robin (2002): An investigation of factors influencing the use of computer technology by middle school Principal, Dissertation abstract international, Vo1. 62. 10

Christopher, Janet (2003): Extent of decision support information technology use principals In Virginia Public Schools and factors affecting use. Dissertation abstract international, Vo1 64 No. 0 5. 1611 .

Crouse, D. (2004). The Principal Rules for School Technology. NASSP Bulletin, Vol. 81, No. 589, 86-89

Hiten, B. (2003) ،Methods and techniques of training public enterprise manger ، International Center for Public Enter Pries.

Leonard, N .O (1999) Designing Training Programs: 'The Critical Events Model', New York: Addison – Welely Publishing Company lnc.

Peterson, Robert Blair (2000): Principals perceptions of the technological knowledge and skills necessary for effective school Leadership; Dissertation abstract international, vo1 61 No. 04. P 1245.

Russell, A. (2004). How School Counselors Could Benefit from E-Management Solutions: The Case of Paperwork. U.S.A Department of Education Research and Improvement Educational Information Center, ERIC Number ED 478218.

Sally, B. A. (2004) Effective Programs For training Agricultural teacher on the Use of Technology ،Available at; www.bls.gov/hom ، /htm, Retrieved on: 27/4/2011.

White, J. (2001). Opinions of Ohio Middle School Principals Regarding the Use of Computers: Implications for Educational Administration, DAI-A.62/03, p.920.

Training needs of Saudi school principals to fulfill the requirements of e-management application

Abstract

The study aimed at determining Saudi public school principals training needs priorities to fulfill the requirements of e-management application. It also aimed at identifying the significant differences according to a set of variables including qualification, level of education, administrative experience, and number of training courses in the field of computer technology. The study utilized descriptive research approach (documentary and screening), and questionnaire was adopted as a data collection instrument .

The study found that the level of training needs to fulfill the requirements of e-management application was high, and that there are statistically significant differences in all dimensions of the study between the school principals responses related to the level of academic qualification. It was also found that there is no statistically significant differences related to educational stage, however statistically significant differences were found in relation to the ability to save and retrieve data for those who attended from (3-5) training programs against those who did not. Statistically significant differences were found between the members of the study in relation to information security and data confidentiality in favor of those who obtained more than five training programs against those with less than three. The study was also found that there are no statistically significant differences between school administrators about their training needs to fulfill the requirements of the e-management relating to years of experience.

Key words: Training Needs, Electronic management, School Administrators

مراحـــــل العمـــــر في شعر غازي القصيبـــي، الرؤية والتشكيل

د/ حسين بن حمد دغريري

قسم اللغة العربية– كلية الآداب والعلوم الانسانية– جامعة جازان– المملكة العربية السعودية

المُلخَص

يُعنى هذا البحث بدراسة مراحل العمر عند الشاعر غازي بن عبد الرحمن القصيبي ابتداءً من مرحلة الطفولة وانتهاء بمرحلة الشيخوخة والكهولة؛ حيث شكلت مراحل العمر عنده نغماً شعرياً متفرداً، ومحطة إبداعية متميزة، زخرت باتساع كمي في نتاج الشاعر، وتنوع شعري إبداعي.

مما استدعى الوقوف عليها، وكشف أبعادها في نتاج القصيبي الشعري، عبر ثلاثة محاور حاول من خلالها البحث تحقيق هذه الغاية هي: مراحل العمر والبعد الزمني، ومراحل العمر والبعد النفسي، ومراحل العمر: الموقف والرؤية، راجياً للبحث أن يكون قد وفق في محالة الكشف عن هذا الملمح الإبداعي عند القصيبي.

كلمات مفتاحية: مراحل العمر ، غازي القصيبي ، الأصوات الشعرية ، الأصوات الفكرية.

مُقَدِمَةُ :

يعدُّ الشاعر غازي بن عبد الرحمن القصيبي١٣٥٩هـ-١٩٤٠هـ/١٤٣١هـ-٢٠١٠م[١]، أحد أبرز الأصوات الشعرية والفكرية في المملكة العربية السعودية والعالم العربي، الذين شكل خطابهم الشعري معلماً لافتاً غدا به "خطابه من أبرز الخطابات في السعودية، إذ يتميز بتجربة شعرية خصبة، وغنية ساهمت في تطوير شكل القصيدة العربية ومضمونها في السعودية بنقلها من جفاف التقليد، وركونية التلقائية إلى أفق التجديد، وقد رافق هذا التطور الملموس في تجربته الشعرية تطوراً بارزاً في بنية المضمون، واللغة والصورة، والتراث، والإيقاع"[٢] من خلال نتاج شعري واسع، وتجربة ممتدة لأكثر من خمسين عاماً، وعمر زمني امتد قرابة سبعين سنة.

إنَّ هذا العمر الزمني، والتجربة الشعرية الفياضة جعلت القصيبي يقف عند مراحل العمر ابتداءً من الطفولة، ومروراً بالنضج، ووصولاً إلى الكهولة والشيخوخة، عبر وقفاتٍ شعرية تكاد تشكل محطات بارزة، وواضحة في مسيرته الشعرية تناولها- كما لم يتناولها غيرة من الشعراء السعوديين-بحس الشاعر، ورؤيته، ورهافة المبدع الذي يدرك تفاصيل كل مرحلة، وانعكاساتها الوجدانية والنفسية، ومعبراً عنها تعبيراً يلامس أبعادها العميقة؛ الأمر الذي جعل مراحل العمر عند القصيبي تغدو ملمحاً إبداعياً يستدعي التوقف، والدراسة، والتحليل؛ خاصة وأن الشاعر تكاد لا تمر به مرحلة من مراحل العمر إلاَّ ويتناولها بقصيدة، أو الماحة إشارية، ولهذا جاء هذا البحث ليكشف تناول القصيبي هذه المراحل في أبعادها الزمنية والنفسية، والفلسفية.

المحور الأول:

مراحل العمر والبعد الزمني عند القصيبي:

يجسد الإحساس بالزمن في بعده الذَّاتي وصيرورته الواقعية قضية من أهم القضايا في الحياة الوجودية لأي إنسان؛ "إذ إنها تتصل بحياة الإنسان على الأرض؛ فهو يولد طفلاً، ثمَّ يبلغ أشده، فإذا امتد به العمر خطَّ الشيب رأسه، ثم يصيبه الكبر ويصير شيخاً... وهذه التغيرات النفسية والعقلية تأتي مصاحبة للتغيرات الجسمانية من مشيب يخط الراس، وضعف يدبُّ في الجسم؛ ولذلك تجد من وخط الشيب رأسه لا يفتأ يتحسر على الشباب، ويذكر أيامه، ويتمنى عودته، ويحسد الشباب على ما يتفجرون به من قوة، كما أنه يكره المشيب، فهو لا يفتأ يذكره بغيضاً إلى نفسه: فهو يقطع عليه طريق الاستمتاع بالحياة كما يستمتع بها الشباب... فإذا كان هذا هو شعور الإنسان العادي فما بالك بالشعراء وهم على ما هم عليه من حسٍ مرهف، ومن ظمأ إلى الجمال الذي يستلهمون منه أشعارهم؟"[٣].

والشاعر غازي القصيبي واحد من هؤلاء الشعراء الذين شكَّل لهم الإحساس بالزمن ضاغطاً وجودياً ونفسياً عبَّر عنه تعبيراً شعرياً واسعاً عبر مراحل الزمن العمرية التي تناولها في نتاجه الشعري، والتي

(١) انظر: ترجمة الشاعر تفصيلاً: "موسوعة الأدباء والكتاب السعوديين خلال مائة عام"، ص٣٣١-٣٣٥، وانظر: "غازي القصيبي: حياته ومختارات من شعره"، ص٥ وما بعدها، وانظر" سيرة شعرية"، ص٣٥ وما بعدها.

(٢) "شعر غازي القصيبي: دراسة فنية"، ص١١.

(٣) "قضية الزمن في الشعر العربي: الشباب والمشيب"، ص٧-٨.

يمكن أن نطلق عليها: (الزمن الواقعي) في ثلاث محطات شعرية هي: الطفولة- والشباب والنضج- والكهولة.

أ-الطفولة: هي مرحلة العمر الغضَّة النقية في حياة كل الكائنات الحية إذ" هي المرحلة الأكثر أهمية في حياة الإنسان، إذ تأخذ في مراحلها المتعددة ما نسبته الثلث إلى الربع من حياته في المعدل العام للسن البشري عدا أنها أكثر المراحل تخزيناً للأحداث والمواقف والذكريات التي يمر بها؛ إذ هي في الغالب تخزّن أحداثها في الذاكرة العميقة التي تحفظ رموزها أطول فترة من الزمن"[٤]. فهي إذن مرحلة الصفاء والطهر والنقاء هي: عالم بلا زيف، بلا خلفيات، هي عالم جديد كل يوم فيه البراءة التي لا تعرف المواربة"[٥].

وقد تشكل هذا العالم ببراءته ونقائه وصفائه عند غازي القصيبي في أكثر من معالجة شعرية؛ ولاشك أن تصوير هذا العالم بكل آفاقه وملامحه جاء في فترة متأخرة عنده بعد أن تجاوزه الشاعر؛ خاصة وأن بدايته الشعرية كانت مع أول سنوات الدراسة الثانوية، بعد أن دلف إلى بداية الشباب كما يؤكد هو ذلك[٦].

وغالباً ما يتشكل عالم الطفولة عند القصيبي عالماً جميلاً يتراجع إليه بذاكرته في كل مراحل العمر التي عاشها؛ إذ " يعيش القصيبي زمناً داغرياً يسير باتجاه عكسي من الماضي وإليه مما يمنح شعره سمة الالتفاف حول الجانب المتجاوز من حياته: الخارج من زمن القول الشعري، ممثلاً- في الغالب- في جماليات الطفولة، والعجز عن الإفلات من إشراقات المشاهد الأولية"[٧]؛ ولهذا تجده حيناً يصور هذا العالم ببراءته وصفاته، ولحظات عيشه له فيقول:

كنتُ بريئاً
أهوى الألعاب
أهوى أن انطلق سعيداً
فوق الأعشاب
أن أبني بيتاً من رملٍ
أن أهدمه فوق الأصحاب[٨].

وحين يحاول الهروب من واقعه المؤلم إلى عالم الخيال، والجمال والنقاء لا يجد أمامه إلا العالم الطفولي يلوذ به مع محبوبته، يقول:

نفرُّ فديتكِ نحو الطفولة
لو ساعتين
فنأكل في الشمس تفاحتين
....
نفرُّ فديتك نحو الطفولة
مما يقولون عني
لأني أغني
لأني إلى أن أموت أغني
...
نفر فديتك نحو الطفولة
لو ساعتين
وإن ضاع منَّا طريق الرجوع
نهيم على وجهنا ليلتين
ونغرق... نغرق في ضحكتين[٩].

وأحياناً يجد في الطفولة المتواشجة مع الصحراء عشقاً أبدياً، يتراجع إليه بعد غربته وترحاله، يلتمس في أحضان صحرائه الأم الحنون التي تعيد له طفولته الغائبة المفقودة، يقول مخاطباً الصحراء:

وعدت إليكِ.. ألقيتُ برساتي
على الرمل
وغسلتُ الوجه بالطَّل
كأنكِ عندها ناديتني
وهمستِ في أذني
"رجعتَ إليّ يا طفلي"؟
أجل .. أماه .. عدتُ إليكِ
طفلاً دائم الحزن[١٠].

لقد اقترن تناول القصيبي الطفولة بأمنياتٍ جامحةٍ للعيش في ظلال هذا العالم، والعودة إليه، لأنه يجد في ثنايا هذا العالم المخلِّص من ضغوط الواقع وتكلسه، حيث طهارة الطفولة وصفائها؛ ويظهر هذا جلياً في قصيدته:(**أفكار صغيرة**)، التي يقول فيها:

لو مرة نقول: "لا"
نطهر من نفاقنا
نموت كالأطفال أبرياء[١١].

إن الهروب من تناقضات الواقع، وزيفه عبر آلية التمني التي تكشف تجليات المفارقة بين زمنين متناقضين : زمن الطفولة ببراءته، وزمن الكبار بنفاقه، وهو ما عبر عنه المقطع السابق بكل جلاء؛ وبهذا نقف أمام مرآتين متقابلتين، تصبح كل واحدة منهما خليفة مُشوِّهة للأخرى، الأولى: مرآة الهروب من الواقع، والنكوص إلى عوالم الطفولة، والولوج إلى الملامح الحقيقية للنفس البشرية كما يريدها الشاعر، أو ينحو إليها عقله الباطن، وملكاته الداخلية الزمنية في عالم برئ ملئ بالسعادة والفرح والأحلام الوردية... يقابلها على الوجه الأخر خلفية الواقع المرّ الذي يعيشه... فتصبح كلُّ مرآة صورة مُشوِّهة للأخرى تتنازعان نفس الشاعر، فتبعثران أوراق الأمل في ذاته فتخرج بعفوية الفنان تلك الصور المتشظية للروح الشاعرة"[١٢]، والشاعر بهذا كله يهرب من واقع حزين مؤلم إلى عالم

(٤) "الشاعر وذاكرة الطفل في الشعر العربي الحديث"، ص٥.
(٥) "آفاق شعرية: قراءة لما وراء النص"، ص٩.
(٦) انظر: "سيرة شعرية"، ص١٨.
(٧) "شعر غازي القصيبي: دراسة فنية"، ص٧٢.
(٨) "المجموعة الشعرية الكاملة"، ص٥٦٢.
(٩) "المصدر السابق"، ص٥٠٧، ٧٠٧، ٨٠٧.
(١٠) "السابق"، ص٢٦٣-٢٦٤.
(١١) "السابق"، ص٣٣٥.
(١٢) "الشاعر وذاكر الطفولة في الشعر العربي الحديث"، ص١٢٥-١٢٦.

المثل والخيال والطهارة والذي يجده الشاعر متمثلاً في عالم الطفولة البريء.

إن إحساس الشاعر بعالم الطفولة دفعه إلى التعايش معه، والذوب الوجداني فيه من خلال خطاب الطفولة في أبنائه وأحفاده؛ "فالحنين إلى الطفولة، والتقرب من الأطفال، والتحبب لهم سمة إنسانيته رفيعة، والشاعر بما يمتلكه من حب للأطفال والحياة أولى بهذه العاطفة الإنسانية"[١٣]، وقد شكلت ابنته: (**يارا**)، وحفيده (**سلمان**) في عالمها الطفولي محطة لرؤية الطفولة وخطابها عند الشاعر، حيث تجده مثلاً يخاطب ابنته: (**يارا**) في ليلة عرسها في قصيدته: (**أطفلة الأمس هذي**) قائلاً:

أطفلة الأمس هذي ؟ أين دمُيتها؟
وأين مهدٌ أبـاكُ الليـــــل أرمقـــه؟
أين الحصان الذي كانت تلقبـــه
"بابا" .. تكبّله حينـــــا و تعتقـــه؟
وأين كومـــــــة أشيائـــي تبعثرهـــا؟
وأين دفتر اشعـــــاري تمزقـــــــه؟
وأين في الرمل بيت كنتُ أصنعه
لها فتسكنُ فيه ثم تسحقـــــــه؟
وأين راحت أساطير ألفقهـــــــا
في عالمٍ من خيالات أنمقه؟[١٤].

أما سلمان فقد غدت رغبة العودة إلى عالمه الطفولي أمنية يتمناها الشاعر لامتلاء هذا العالم بالبراءة والنقاء، يقول:

سلمان!
سلمان هل تمنحني
تذكرة الدخول في عالمكِ الصغير؟
في عالم الدُّمية والحليب والسرير
كل الكبار فيه طيبون
وإن بكيتَ بغتةً لا يغضبون
وإن ضحكتَ فجأةً يقهقهون.
وأنت يا سلمان في دنياهم
السلطان والمليك والأمير[١٥].

إن الحديث عن الطفولة عند غازي القصيبي هو حديث مرتبط دائماً بالحنين إلى الماضي، والإعجاب به، وتمني العودة إليه، "من خلال الإحساس بالزمن، ليعكس ذلك الارتباط القوي بينه وبين الحياة، فهو يعدُّها المؤثر الأول في حياته بوصفه شاعراً؛ فالحياة عمر الإنسان تنعكس في نتاجه الادبي الذي يسجل ذلك الإحساس، ويرصد تلك المشاعر المتباينة من خلال الزمن نفسه"[١٦].

ب-النضج: مرحلة الأربعين:

مثلما حظيت الطفولة بأحلامها الوردية، وأمانيها الجميلة، وعالمها النقي بتناول القصيبي فقد حظيت –كذلك- مرحلة النضج –الأربعين- بنصيب من تناوله، وإن كان تناوله هذه المرحلة قد امتزج بشيء من القلق إضافة إلى الحزن على المنقضي من عمره، والمنصرم من حياته، وقد حفلت معالجاته الشعرية لهذه المرحلة العمرية –كذلك- بالحديث عن المرأة، التي شكلت محوراً بارزاً في كل معالجاته لمراحل العمر، إلاَّ أنها –هنا- تجلت برموز، ودلالات تجاوزت بها المرأة الذات والجسد إلى المرأة الرمز؛ وقد أكَّد غازي القصيبي هذه العلاقة الحميمية مع المرأة في شعره قائلاً: "كانت المرأة جزءاً من حياتي، وكان من الطبيعي أن تكون جزءًا من شعري، لقد وُصفتُ مراراً بأنني شاعر امرأة إما بوجهها المباشر، أو رمزاً يمثل الأرض، أو رمزاً يشير إلى الخلاص، أو هذه الأشياء مجتمعه. وإذا كنت لا استطيع أن أتصور لنفسي حياة بدون امرأة ،فأنا بالضرورة لا استطيع أن أتصور شعراً بدون امرأة"[١٧].

لقد كانت مرحلة سن الأربعين العمرية من أبرز المحطات الشعرية التي تناول فيها الشاعر الحديث عن مرحلة النضج والشباب بقلقها، وحزنها، واستدعاء صورة المرأة الرمز، إذ خص هذه المرحلة بأكثر من تناول شعري، وخاصة في ديوانه: **"العودة إلى الأماكن القديمة"**، مدّثراً تناوله بالحنين الطاغي إلى الماضي، وهذا الحنين يلحظه الناظر بوضوح في معالجات مراحل العمر عند القصيبي، وقد أدركه الشاعر حين قال:" يبدو الحنين إلى الماضي في عدد من قصائد الديوان؛ ولعله لا يبدو بكل أبعاده وآماده كما يبدو في قصيدة العودة إلى الأماكن القديمة. لقد تصور البعض أني كتبت هذه القصيدة في البحرين على إثر عودتي للعمل سفيراً للملكة فيها سنة ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م إلاَّ أنها في حقيقة الامر كُتبت قبل ذلك بسنين عندما دعتني وزارة الإعلام البحرينية لإحياء أمسية شعرية في البحرين كانت الأولى في قرابة عقدين من الزمن، شعرت وقتها أن الماضي يعود إليّ بكل أوجاعه وأفراحه... والحنين إلى الماضي ينتظم عدداً من القصائد الأخرى: (**يارا والشعرات البيض**)، و(**نقِّر فديتك**) و(**تباريح البئر القديمة**)، بل إن التجربة الأربعينية أدت إلى أن تتكرر كلمة الأربعين مع كل قصيدة من قصائد الحنين إلى الماضي"[١٨].

ولعل قصيدته: (**أمام الأربعين**) تأتي شاهداً بارزاً على هذه المرحلة؛ فهي أقرب ما تكون إلى اعتراف ذاتي أمام سن الأربعين، يقول فيها:

وها أنذا... أمـــام الأربعيـــــــن
يكاد يؤدني حمل السنيـــــن
تمرُّ الذكريات رؤى سنيـــنٍ
تلون بالمباهج والشجـــونِ
إذا ما غبتُ في طيف سعيد
هفت عيني إلى طيف حزين
عزفتُ الحبَّ أفراحاً تغنـــى

---

(١٣) "الرومانسية في الشعر السعودي الحديث"، ص١١٤.

(١٤) ديوانه:" عقد من الحجارة" ، ص٥٣.

(١٥) ديوانه:" يا فدى ناظريك"، ص١٣-١٤.

(١٦) "صورة المرأة في شعر غازي القصيبي: دراسة تحليلية"، ص١٠٤.

(١٧) "سيرة شعرية"، ص٢٢١.

(١٨) "سيرة شعرية"، ص١٣١-١٣٢.

وذقت الحبَّ كاساً من أنين
وجربت الأنام فكان أقســـى
من الأعداء إعراضُ الحنين[١٩].

وفي معظم تناول الشاعر للأربعين يكون الحديث عن تعب الحياة، وافتقاده السعادة، وعذاب الروح، وارتقاب المصير المجهول، والخوف من مفاجآت المستقبل؛ لهذا جاء حديثه مكتسياً بنغمة الحزن والألم:

تعبتُ من المسير على الفيافـي
وجري في النجود وفي الحزون
تسائلني القوافـــــي ما مرادي؟
وينسكب الهجير على جبينـــي
وتنأى الواحة الخضراء عنِّـــي
كما تنأى السعادة عن ظنوني
....
أطالع في المودع من شبابـــي
كما نظر الغريق إلى السفيـــن
وأرتقب الخبئ من الأماســـي
بذعر الطفل من غدة الخؤون[٢٠].

وتظل مرحلة الأربعين نغماً ممدوداً نحو الشجن والحزن والتحسر على الماضي حتى والشاعر يمد شراعه في بحار الحب سواءً أكان حباً للمرأة الذات، أم المرأة الرامزة للأرض والوطن؛ إذ تجده –على سبيل المثال في قصيدته: **(أغنية حب للبحرين)** يجسد من البحرين محبوبة أنثوية يسكب بين يديها صور ماضيه، وذكرياته التي :" تتراوح بين الذكريات الجميلة التي قضاها هناك أيام الصبا، وعنفوان الشباب، والتغني بجمالها، ومحاسنها، مازجاً ذلك بالطبيعة من حولها، والحزن على فراقها، والبعد عنها؛ فالبحرين هي الأم التي يجد عندها حنان الطفولة، وهي الحبيبة التي يرتشف منها معاني الحبّ، وهي الملجأ من عاصفات الحياة"[٢١]، يقول:

بحرين هذا أوان الوصل فانسكبـــي
عليَّ بحرين من درٍ ومـــن رطـــــــب
تنفسي في شجوني وأدخلي حُرقـــي
واسترسلي في دمائي واسكبي تعبي
وسافري في عيوني يا معذبتـــــــــي
بالهجر يا ظمأي المعطاء يا سغبي [٢٢].

وهنا تظلُّ الأربعون عند الشاعر شجناً، وشجىً ،وتاريخاً مثقلاً بالنصب.

وهل تذكرتِ وجمي رغم ما انقشعت
سود الليالي على خديَّ من كتـــــب؟

الأربعون غصونٌ خطها قلـــــــــــمٌ
من الشجون وتاريخ من النصب[٢٣].

حتى الحب في مرحلة الأربعين يتحول عند الشاعر إلى حبِّ اليباب، والخريف الذي يعقب الربيع، فتتحول جماليات الأشياء في عينيه إلى الأسى، والشجى والألم، يقول في قصيدته: **(الموت حباً)**:

أريد أن تمنحيني الموت والكفنا
فقد منحتكِ عمري والشبابا أنـــا
وقد وهبتكِ من شعري قلائـــــده
ومن خزائن قلبي ما غلا ثمنـــــا
....
واليوم جاء الخريف الفظُّ يسألنـي
متى رحيلك ؟ كم تنوي البقاء هنا؟
وأقبلتْ من وراء الغيب هامســـــةً
مدائن الغيب هيا فاللقـــــاء هنـــا
الأربعون عويلٌ مـــــلء أوردتـــــي
وفي شفاهيَ يبكي الصيف واللبنا
....
مات الصبي الذي قد كان يسكنني
وكنتُ أسكنه والكائنـــات لنـــــــا
مات الصبي فلا شِعرٌ ولا فـــــــرحٌ
ليولد الكهل دنياه أســىً وونـــــــى
أقول والألم المعطاء يشنقنـــــــــي
أقول لو تسمعين الشجو والشجنا
أريد أن تمنحيني الموت والكفنـــا
فقد منحتكِ عمري والشباب أنا[٢٤].

إن المرأة تتجلى هنا رمزاً للحياة التي يتشبَّث بها الشاعر رغم وطأة إحساسه بالأربعين، وشدة شعوره بها؛ "إن إحساس القصيبي بالزمن والحياة يشكل عاملاً مهماً في تكوين صورة المرأة الحياة، فيبدو في حالة من العجز أمام وطأة العمر بشكل غريب ومرضي، وأصبح هذا الإحساس يشكل هاجساً ذاتياً... مما جعل وجود المرأة أساساً في تكوين هذه الصورة"[٢٥].

وتأتي قصيدته: **(يارا والشعرات البيض)** أنموذجاً بارزاً تعكس صورة من الأبعاد الوجدانية التي رسمتها مرحلة الأربعين، من خلال حديث حميمي بين الشاعر وابنته **(يارا)** التي مالت تلتقط ما ابيضّ من شعره بعد أن حاصرته الأربعون حراباً أدمت عمره وقلبه حزناً على الفائت من عمره:

مالتْ على الشعراتِ البيـــض تقطفهـــا
يارا وتضحـــك لا أرضـــى لك الكبـــرا
يا دميتي ! هبكِ طارت المشيـــب هنـــا

(١٩) "المجموعة الشعرية الكاملة"، ص٦٥٥-٦٥٦.
(٢٠) "المصدر السابق "، ٦٥٦-٦٥٧.
(٢١) "صورة المرأة في شعر غازي القصيبي"، ص٩٥.
(٢٢) "المجموعة الشعرية الكاملة"، ص٨٠٩.
(٢٣) "المصدر السابق"، ص٨٠٩.
(٢٤) "المجموعة الشعرية الكاملة"، ص٨٠٠، ٨٠٢، ٨٠٣.
(٢٥) "صورة المرأة في شعر غازي القصيبي"، ص١١٠-١١١.

فما احتيالكِ في الشيب الذي استترا؟
وما احتيالكِ في الروح التـي تعبـــــت؟
وما احتيالكِ في القلب الـذي انفطــرا؟
وما احتيالــكِ في الأيـــام توسعنـــــي
حرباً وتسألني: "من يا تُـرى انتصـــرا"؟
يا دميتي حاصرتني الأربعون مـــــدىً
مجنونةً وحرابـــاً أدمـــت العمـــــرا[٢٦].

إن الأربعين مع أنها مرحلة الاكتمال والنضج العمري في الحياة الإنسانية كونها أقرب إلى الشباب والتدفق إلاَّ أنها عند الشاعر قد جاءت مكتنزة بمشاعر الحزن والتشاؤم، وأحياناً باليأس؛ وإن كان البعض قد وجد في هذا التشاؤم عند الشاعر نزعة رومانسية غالبة[٢٧] غير أن الشاعر حاول تعليل هذه الظاهرة في شعره كله بما فيه شعره الذي تناول الأربعين حين ربطها بحياته، وظروفه، وولادته ومعيشته؛ حيث ولد الشاعر في أحضان بيئة نفسية حزينة فقد فيها جده لوالدته، ثم بعد ولادته توفيت أمه، مؤكداً ان الجو المأساوي الذي أحاط بولادته ونشأته قد ترك بصمات الحزن والكآبة في حياته، إضافة إلى تعليله هذه الظاهرة من خلال سيكولوجية الحزن التي يراها عاطفة حادة مستقلة بخلاف السعادة الهادئة التي لا نكاد نشعر بها إلاَّ عند فقدها؛ فمشاعر الحزن عنيفة قوية تترك أثراً عميقاً على حياته، ومن ثمَّ تنعكس على مشاعره، وأحاسيسه وانفعالاته التعبيرية[٢٨].

ويبدو أن لمثل هذا التعليل من الشاعر وجاهته من جانبين:

الأول: أنه ألصق بحياة الشاعر، ومراحل تكوينها، والتي انعكست آثارها على تعبيره الشعري.

والثاني: كون تفسير الشاعر-وهو الأدري بذاته- أقرب إلى الدقة من مجرد ربط التفسيرات بمظاهر وظواهر عامة يندرج تحتها غيره من الشعراء كظاهرة التأثر والتأثير بالاتجاه والرومانسي، وقد أكد الشاعر ذلك حين سُئل عن تصنيف بعض النقاد له تحت إطار الاتجاه الرومانسي فقال:" يجب أن نعرف أن هذه مجرد تصنيفات من وضع النقاد والأكاديميين والمنظرين... وهي أبعد ما تكون عما يسميه المناطقة التعريف الجامع المانع... جميع هذه التصنيفات ظهرت في التراث الأوربي في واقع تاريخي محدد، وعندما نقلت خارج سياقها نقلت بكثير من العشوائية دون فهم أحياناً"[٢٩].

جـ - الكهولة: مرحلة الخمسين –الستين- السبعين:

تتجلى هذه المرحلة العمرية من حياة القصيبي حافلة- من حيث النتاج الشعري- بزخم إبداعي واسع؛ نظراً لامتداد المرحلة الزمنية التي شملت هذه الفترة؛ حيث امتدت لأكثر من ثلاثين عاماً؛ الامر الذي جعل التعبير عن هذه المرحلة العمرية يشغل حيزاً زمنياً وشعرياً واسعاً عند الشاعر، ويغدو متسماً بمزيج من رهافة الحس، وعمق المعنى، ومرارة التجربة، والحلم بواقع مثالي يتفلَّت من بين يدي الشاعر؛ ولعل السبب في هذا يعود بالدّرجة الأولى إلى ما أشار إليه البحث سابقاً، آلا وهو الإحساس العميق بوطأة الزمن على نفسه، وسرعة تقضيه، أو ما يمكن أن نسميه "سطوة الزمن النفسية على داخله، وما تكرسه من شعور بالكهولة، والفقد، والإحباط، وانعكاس ذلك كله على الواقع من حوله"[٣٠]؛ ولهذا تجده أحياناً يحاول ان يقبض بهجة اللحظة، وجمال الحاضر الذي بحياه، وذلك حين "يتوقف الزمن في سيرورته الدائرية عند نقطتين على طرفي نقيض: المتعة والسأم، تكتسب المتعة صفات الواحة، اللحظة الجميلة عندما تتجسد في لقاء المحبوبة"[٣١]، وهذا ما يشير إليه الشاعر حين يقول:

والعمر هل عمري سوى لحظة على جناح الموعد الأخضر[٣٢]

وإن كانت هذه المرحلة الزمنية من عمره قد جاءت امتداداً لنظرته للمحطات التي تنصرم من عمره، من خلال شعوره الذي ما فتئ يذكره في دواوينه الشعرية بأنَّ كل لحظات العمر ما هي إلاَّ ريشة في مهب الريح، ودمية سالت على غضن الصبا العاري:

وجودي ريشـــــةٌ تلهـــو
بها نقمـــــة إعصـــــــار
وعمري دمعةٌ سالـــــت
على غصن الصبا العاري[٣٣].

ليأتي التصريح بما يختلج في نفسه في مرحلة الخمسين واضحاً جلياً، مؤكداً بأنه في هذه المرحلة ليس لديه إلاَّ الملال، وفقدان السعادة، ومن كان كذلك فإنه لا يستطيع أن يمنح السعادة الآخرين، وحتى لو كان ذلك الآخر هو محبوبته؛ يقول:

فديتكِ ما الذي تبغين منـــــي
وما عندي سوى عرس الملال
من الخمسين للستين قفـــــرٌ
يجرُّ خطاي مـــــــن آلٍ لآل
أيحبوكِ السعادة من نعاهـــا؟
أيمنحكِ اليقين أخو الضلال؟[٣٤].

إن قصيدة الشاعر (خمسون) هي أبرز شاهد على مشاعره وهواجسه في هذه المرحلة الزمنية من عمره إذ تجده يقول فيها:

خمسون تدفعكَ الرؤيـــا فتندفـــعُ
رفقا بقلبك كاد القلـــب ينخلـــع
من الفيافي التي آبارهـــا عطـــشٌ
إلى البحار التي شطآنهـــا وجـــع
وأنت في أذرع الإعصار متكـــئٌ
على الرياح فما ترســـو ولا تقـــعُ

---

(٢٦) "المجموعة الشعرية الكاملة"، ص٦٩٥-٦٩٦.
(٢٧) انظر:" الاستثناء : غازي القصيبي شهادات ودراسات"، ص٥٢٠.
(٢٨) انظر: "سيرة شعرية"، ص٥١.
(٢٩) "سيرة شعرية ج٢"، ص٩٧-٩٨.
(٣٠) "شعر غازي القصيبي: دراسة فنية"، ص٧٤.
(٣١) "المرجع السابق"، ص٧٥.
(٣٢) "المجموعة الشعرية الكاملة"، ص٢٣.
(٣٣) "المصدر السابق "، ص٩٩-١٠٠
(٣٤) ديوانه: "يا فدى ناظريك"، ص٩٠.

خمسونُ ما بلغ الساري ضحى غده
ولا الغيوم التي تخفيه تنقشـــــــع
أما تعبت؟ فإن القوم قـد تعبـــــوا
ألا رجعت ؟! فإن القوم قد رجعوا
هلا استرحت؟! فأقران الصبا هدأوا
هلا غفوتُ فأنضاء السُّرى هجعوا[٣٥].

وتكاد لفظة الخمسين تتكر في كل بيت في هذه القصيدة بشكل متتابع في كل مقطع لتعكس هاجس الخمسين وسطوته على ذات الشاعر؛ ولا غرابة في هذا فقد أكد الشاعر أن هاجس العمر هو الهاجس الذي ينبض به شعره كله، ويعرفه عنه كل قرائه، ولكنه بلغ ذروته في هذه القصيدة[٣٦]:" مع انتهاء عقد الأربعين ذهب ذلك الشعور الصاخب العنيف بتطاير الشباب ليحل محله شعور أهدأ، أكثر تأقلماً مع الواقع، وإن لم يكن بالضرورة أقل شجناً، (خمسون) تنعي الشباب الذاهب، وتستعرض صفحاته المليئة بكل أنواع الإثارة"[٣٧]:

خمسون ما مرَّ يوم دون معركـــــــة
أما تولاك في أحضانها الجـــــــزع
خمسون ما مرَّ يوم دون جرح هوىً
ألم يمزق حشاكَ الوجد والولـــــــع
خمسون ما مرَّ يوم دون أغنيـــــــة
أما سئمتَ القوافي وهي تصطرعُ[٣٨].

إن الخمسين وهي تحتضن كل هذه الأسئلة قد غدت أداة لجلد الذات، ومعاقبتها، ولومها وقد تحملت أتعاب السنين الخوالي، وعذابات الناس، وجراحاتهم:

خمسون تحمل جرح الناس يا رجـــــلاً
جراحه من عذاب الكون ترتضـــــــعُ
أعطيتهم من كروم الروح ما عجـــــزت
عنه الكرام فهل ساغوا الذي كرعوا؟[٣٩].

لقد كان حصاد الخمسين شعوراً بالجزع، وتمزقاً نفسياً نتيجة لذهاب الأصحاب، وقرب الأعداء، وتلاشي الحب، وجفول المرأة العاشقة ؛ كل ذلك جعل من زمن الشاعر زمناً خريفياً يحاول أن يتجاوزه، ولو على مستوى الشعور، والتعلق بأهداب الزمن؛ لذلك تجده يقول:

خمسون دبت إلى الفودين فاشتعلا
وا حُرقة الرأس فيه الشيـب والصلـع
وأنت ما زلت طفلاً فـي مباذلـــــــه
فأين منك الوقار الحلو... والورع؟
ما رفرفت نظـرة إلاّ وعاجلهـــــــا
شوّقٌ يمزق أضلاعـاً ويقتلـــــــعُ
لكل شقراء أو سمـراء متســـــــــعٌ
فيا لقلبك ما يحـــوي وما يســـعُ[٤٠].

والشاعر نفسه يؤكد محاولته التجاوزية خريف العمر في مرحلة الخمسين حين قال:" هناك محاولة لإعادة صياغة الخريف، بحيث يصبح بداية الحياة لا نهايتها، قد تكون المحاولة صادقة، وقد تكون من قبيل إذا لم يكن ما تريد فأرد ما كان، ولكنها على أية حال تضفي على الخريف ألواناً جديدة من القدرة والحيوية"[٤١]؛ ولعل هذا ما دفع الشاعر إلى "التوجه إلى خلق أزمنة محوَّره، ولو على المستوى الشعوري بإعادة الزمن من الهرم إلى شبابه، وهذه الأزمنة تغني القصيبي عن زمنية الداخلي والخارجي المليئين بالآلام والعذاب"[٤٢].

ومن هنا يظلُّ القصيبي متشبثاً بعتبات الزمن آملاً أن تنتظر لحظات عمره، وتتوقف ساعات زمنه عن الرحيل ؛لأنَّ لديه ما يمكن أن يشارك به في الحياة، يقول:

الأربعون أقلعـــــــــت
كزورقٍ منكســـــــــر
وهذه الخمسون تدنو
كالخريف الخـــــدرِ
قولي لها تمهلـــــي
ببابـــه وانتظـــــري
قولـــي لهـــا لديـــــه
بعد كتـــبٌ لـــم تنشـر
قصائدٌ مـــا نُظمـــت
عـــن جـزرٍ لـــم تعبـر
وقصـــص ما كُتبـــت
عن الحيـــاري البشـر
وموعدٌ لَمّـــا يحـــــن
مع الرياح الأُخَـــــــر[٤٣].

أما مرحلة الستين وما بعدها، فقد تجلت بوضوح في ديوانيه:(**يا فدى ناظريك**) و(**حديقة الغروب**)، وإن كان ديوانه: (**يا فدى ناظريك**) قد حفل بأكثر هذه المعالجات الشعرية عن الستين[٤٤]،مع التأكيد أن كل معالجاته لمراحل العمر في شعره قد حملت شعوراً مشتركاً واحداً الا وهو الإحساس بوطأة هذه المرحلة وشدتها على نفسه؛ الأمر الذي جعله يشبِّه معايشته لها بمن يعانق السِّفار، أو بمن يمرُّ فوقه القطار؛ يقول مخاطباً حفيده سلمان، شارحاً له ما يحسه في الستين:

---

(٣٥) ديوانه:" عقد من الحجارة" ، ص٢٣-٢٤.
(٣٦) انظر: "سيرة شعرية ج٢"، ص٢٧-٢٨.
(٣٧) "المرجع السابق "، ص٢٨.
(٣٨) ديوان: "عقد من الحجارة"، ص٢٦.
(٣٩)" المصدر السابق "، ص٢٦-٢٧.
(٤٠) "المصدر نفسه"، والصفحة نفسها.
(٤١) "سيرة شعرية ج٢"، ص٥٦-٥٧.
(٤٢) "شعر غازي القصيبي: دراسة متينة" ، ص٨٣.
(٤٣) ديوانه:" ورودٌ على ضفائر سناء"، ص٣١-٣٢
(٤٤) انظر ديوانه: "يا فدى ناظريك"، ص١٥، ٤٢، ٦٣، ٨٢.

سلمان !
لو تعرف ما يـدور
في عالم الكبـــار
كنت بكيت ألَماً
لجدكِ المسكيـن
يعانق الستيـــــن
كأنه يعانق الشفّار
ويلمح السنيـــــن
وهي تمرُّ فوقه مثل القطار(٤٥).

وهنا تبرز حرقة السنين وألمها، والإحساس الموجع، كما يبرز الإحساس بالملل، وطول السفر، والبعد عن الأحبة، وتأتي قصيدته: (**حديقة الغروب**) مجسدة لكل هذه الأبعاد، إذ يقول فيها:

خمس وستون في أحضان إعصار
أما سئمت ارتحالاً أيها الساري؟
أما مللت من الأسفار ما هدأت
إلاّ وألقتك في وعثاء أسفاري؟
أما تعبت من الأعداء ما برحـــوا
يحاورونكَ بالكبريت والنـــــــارِ؟
والصحب؟ أين رفاق الصحب؟ هل بقيت
سوى ثمالة أيامٍ وتذكـــــــارِ؟
بلى! اكتفيت ! وأضناني السُّرى وشكا
قلبي العناء ولكن تلك أقداري(٤٦).

وفي هذه المرحلة برزت المرأة حاضرة في التناول الشعري من خلال صورتين:

الأولى: المرأة المعشوقة التي تغري بحبها، وجمالها روح الشاعر الباحثة عن الحب في هذا السن:

برزتِ في عامي الستين تغويـنـــــي
يا نشوة العيش يا أحلى الشياطيـن
إذا شكوت من الإعياء أيقظنـــــــي
شوق إلى الشوق يدعوني فيحينـي
وإن تململتُ من ضعفي أطلَّ هوىً
غضُّ الشباب إلى العشرين يلونـي
هذي المغامرة الحسناء أعشقهـــا
برغم ما أغمدت بي من سكاكينِ(٤٧).

والثانية: المرأة الزوجة الوفية رغم كل سنين العمر التي لم تغير وفائها، وحبها، وإخلاصها:

أيا رفيقة دربي لو لديَّ ســـــوى
عمري لقلت فدى عينيك أعمار
أحببتني وشبابـي في فتوتـــــــــه
وما تغيرت والأوجـاع سُمّـــاري
منحتني من كنوز الحبَّ أنفسها
وكنتُ لولا نداكِ الجائع العاري(٤٨).

وهو إزاء صورة المرأة في الحالتين يتجلى أمام الصورة الأولى: العاشق الذي يحاول تجاوز عتبة العمر ليعود المحب ذو القلب الطفولي المتيم في لحظةٍ مُغَامِرة يتجاوز فيها الزمن، وسنواته العجاف:

هيهات ما زال صوت العود يطربني
ولا يزال جمال الكون يغريني
ولا يزال فؤادي في طفولتـــه
متماً بعيـــون الخُـــرَّد العِيـــنِ
هيهات يا عاذلاً أقطعته صممـــــي
لا تطلب العقل ما بين المجانين
هذي المُغَامِرةُ الحمقاء أعشقها
أحيا... وأفنى فأحيا في دواويني(٤٩).

ولكنه سرعان ما يقف على الحقيقة المرّة، حقيقة العمر والمرحلة التي يعيشها، والتي تعافها كل فاتنه حسناء يقول: على لسان تلك المرأة:

يا أيها الكهل أزعجت الورى أفـــلا
أغمضت جفنك من حينٍ إلى حينِ
....
يا ايها الكهل في المرآة لو نظرت
عيناك أبصرتَ إخفاق المعاجيـــن
يا أيها الكهل لا تحلم بفاتنـــــــة
حلم الصحار بحقل من رياحين(٥٠).

وتأتي قصيدته: (**سيدتي السبعون**) أخر نغمٍ شعري يخضه القصيبي لرصد مراحل العمر عنده، عازفاً على ذات الوتر الشعري الذي عزفه في قصائده التي خصها لذلك، ناهلاً من ذات الورد، وإن كانت قد حملت تأبيناً لذاته، وشعوراً شجياً بدنو الأجل، وقرب النهاية؛ لذا فهو يصف الحياة بعد السبعين بنغمة تقطر حزناً، وألماً بعد أن ولى شبابه وصباه، ولم يبق له ما ينتظره إلاَّ الأجل المحتوم(٥١)، موظفاً اساليب الاستفهام، والديالوج الذاتي الذي يبرز به الصورة الحزينة التي تملأ عليه ذاته، مصوراً السبعين كالحة الوجه، حاسرة الأنياب:

ماذا تريدُ من السبعين يا رجـــلاً
لا أنت أنت ولا أيامـــــك الأولُ
جاءتك حاسرة الأنياب كالحـــة
كأنَّما هي وجه سلـــــة الأجـــلُ
...

---

(٤٥) " المصدر السابق "، ص١٤-١٥.

(٤٦) ديوان:" حديقة الغروب"، ص١٣-١٤.

(٤٧) ديوانه:" يا فدى ناظريك"، ص٦٥-٦٦.

(٤٨) ديوانه:" حديقة الغروب"، ص١٤-١٥.

(٤٩) ديوانه: "يا فدى ناظريك"، ص٦٧.

(٥٠) ديوانه:"يافدى ناظريك "، ص٦٦-٦٧.

(٥١) انظر في تحليل القصيدة: "قصيدة وقراءة: رحلة إلى عالم غازي القصيبي الشعري"، صحيفة الجزيرة ، ع١٣٨٥٢، (رمضان، ٢٢، ١٤٣١هـ).

أواه سيدتي السبعون معـــــــــذرة
إذا التقينا ولم يعصف بي الجذلُ
...
أواه سيدتي السبعـــــون معـــذرةً
بأي شيء من الأشياء نحتفـــلُ؟
أبالشباب الذي شابت حدائقه
أم بالأماني التي باليأس تشتعلُ؟
أم بالحياة التي ولـــتْ نضارتهـا
أم بالعزيمة أصمتْ قلبها العللُ؟
أم بالرفاق الأحباء الأُلى ذهبوا
وخلفوني لعيشِ أنسه الملل؟[٥٢].

المحور الثاني:

مراحل العمر: البعد النفسي (الزمن الداخلي):

تجاوز تعبير القصيبي عن مراحل العمر من التعبير عن الزمن الخارجي المتمثل في مرور السنوات العمرية إلى التعبير عن الإحساس بالزمن وهو ما يمكن أن يطلق عليه: (الزمن الداخلي)، أو (البعد النفسي)، بما يمثله هذا الإحساس من مشاعر محتدمة تتنوع بتنوع وامتداد مراحل العمر، وأن كانت هذه المشاعر الوجدانية الداخلية قد تنوعت إلاَّ أن الباحث يقف على عدد من هذه المشاعر لعل من أبرزها:

الحنين إلى الماضي، والبحث عن الحب، والخوف من المستقبل، والملل من الحياة، وفقدان الأصحاب، والشعور بالفقد، والحزن والتشاؤم ، والإحساس بالوحدة، واليأس، والإحباط، ومحاولة التشبث بالحياة....، ولعله فيما سبق الاستشهاد به من النماذج الشعرية ما يكشف بجلاء عن كل هذه الفيوض من المشاعر داخل نفس الشاعر، وهذه المشاعر رغم حدَّتها في معالجات القصيبي عن مراحل العمر إلاَّ أنها تأخذ عنفوانها الشديد كلما تقدم الشاعر في مراحل عمره؛ إذ كلما تقدم الشاعر في عمره زاد إحساسه بالوحدة، وتنكر الأصحاب، وفقد الخلان، وإن كان القصيبي قد ظلَّ طوال عمره عاشقاً محباً متشبثاً بالمرأة، وبحبها ، وعشقها ، راغباً في وصالها ،والقرب منها ، فالمرأة في شعر القصيبي "تمثل البعد الأساسي من أبعاد رؤيته، فهي حاضرة في جلِّ تجاربه الشعرية. إنها غالباً ما تكون ملاذاً، وملجأً، وصمام أمان، وزورق نجاة، فهي بالنسبة إليه ليست امرأة أحبها... وعاش يتعذب من أجلها، ولكنها بالنسبة إليه الخلاص، والملاذ، والملجأ، إنه يأوي إليها دائماً باحثاً عن الأمان، والطُّهر، والنقاء"[٥٣]؛ ومع هذا فإن المتأمل يلحظ الشاعر في أخر حياته حيناً يفزع إلى الاعتراف بانطفاء جذوة العشق في نفسه حين يصل إلى حديقة غروب العمر:

ماذا تريدين مني؟ إننـــــي شبـــــحٌ
يهيم ما بين أغـــــلال وأســـــوار
هذي حديقة عمري في الغروب كما
رأيتِ مرعى خريفٍ جائعٍ ضـــــار
الطيرُ هاجر والأغصـــان شاحبـــةٌ
والورد أطرق يبكـــي عهـــد آذارِ
لا تتبعيني !دعيني واقرئـي كتبـــي
فبين أوراقها تلقـــاكِ أخبـــاري[٥٤].

وحيناً آخر تجده يتراجع إلى ماضيه، وعشقه، وحبه الجارف للمرأة:

إن ساءلوكِ فقولي كان يعشقني
بكل ما فيه من عنفٍ وإصرار[٥٥].

غير أن الإحساس بالزمن الداخلي لمراحل العمر عند القصيبي يبرز فيه جانب شديد الوضوح؛ وخاصة في قصائده في مرحلة الكهولة ألا وهو: جانب الضراعة ،والمناجاة الإلهية ، والتعلق بالله، والاعتراف بالذنب، والرجاء في عفوه تعالى ورحمته، والأمل الذي لا ينقطع مداه في سعة غفرانه، ويتجلى هذا المسلك في شعر الخمسين، والستين، والسبعين، وهو نغم يعزف فيه القصيبي على وتر التجرد من ملاهي الحياة، والتعلق بالآخرة والخوف من يوم القيامة، من مثل قوله:

ربَّاه... في نصف قرنٍ مـا يُردُّ بـــــه
رشدُ الغوي... وما يهـدي وما يـــزعُ
ربَّاه... ويليّ من يـوم جمعـــتَ لـــه
شتى الذنوب.. ويلقى الناس ما جمعوا
أتخمتُ من زهرة الدُّنيـــا وزخرفهـــا
ولم يعد في سوى أخراك لي طمعُ[٥٦].

وقوله:

يا عالم الغيب ذنبي أنـــت تعرفـــه
وأنت تعلم إعلانـــــي وإســـراري
وأنت أدرى بإيمان مننـــتَ بـــه
علي ما خدَّشتُـــــه كـــــل أوزاري[٥٧].

وقوله:

إذا رأيتُ خطاياي التي احتشـــــدت
أوشكتُ أهلكُ من خوفي ومن خذري
حينًا وأذكر عفو الله تشفـــعُ لـــي
ستون عاماً من الإيمان ذا عمـري[٥٨].

---

(٥٢) صحيفة "الجزيرة"، ع١٣٦٧٤، (الأحد٢١-ربيع الأول، ١٤٣١هـ).

(٥٣) "النزعة الإنسانية في شعر أبي القاسم الشابي، وغازي القصيبي"، ص١٥٦.

(٥٤) ديوانه:" حديقة الغروب"، ص١٦.

(٥٥) "المصدر السابق "، ص١٥.

(٥٦) ديوانه:" عقد من الحجارة"، ص٢٧.

(٥٧) ديوانه:" حديقة الغروب"، ص١٨.

(٥٨) ديوانه:" يا فدى ناظريك"، ص٧٨.

المحور الثالث:

مراحل العمر: الموقف والرؤية:

تكاد لا تكتمل النظرة إلى مراحل العمر عند غازي القصيبي إلاَّ بالنظر في موقفه ورؤيته للزمن بعامة، ومراحل العمر المختلفة التي تناولها في شعره على وجه الخصوص من خلال ثلاث محطات رئيسة هي:

الموقف من الزمن ، والموقف من الشيب، والموقف من الموت، وما ذلك إلاَّ لأمرين:

الأول: لكون "الموقف هو الذات كلها، والذات ليست شيئاً آخر غير موقفها"[٥٩].

والثاني: إن هذه المحطات الثلاث: الزمن، والشيب، والموت هي: المشكلات الحقيقية للزمن العمري وكشف الرؤية لهذه الأمور يبرز موقف الشاعر من مراحل العمر ،ونظرته إليها؛ هذا الموقف الذي يتشكَّل في ذات الإنسان من خلال مشكلات كثيرة: حياتية، وثقافية، ونفسية، واجتماعية... وبامتزاج كل هذه الأمور يخرج لنا موقف المبدع مما يعالجه، أو يعايشه، ومن هنا (فالموقف هو تفسير عملي لوجود الذات) [٦٠]، مع إدراك أن تجلية الموقف الشعري لأي قضية عند أي مبدع يحتاج إلى سبرٍ دقيقٍ لكل نتاجه الإبداعي بعين فاحصة حتى يكون الحكم دقيقاً وشاملاً، إلاَّ أن ما يُعني به البحث هنا ليس هو موقف الشاعر بعامة بقدر عنايته تسليط الضوء على موقف القصيبي من مراحل العمر بوصفها: زمناً يعاش، وعمراً يمضيه الإنسان، مجانبا عما عدا ذلك من مواقف للشاعر لاضطلاع عدد من الدراسات بذلك بالتفصيل[٦١].

وعليه فإن استجلاء موقف القصيبي من مراحل العمر يستدعي الوقف على المحطات الثلاث التي يمكن من خلال كشف جوانب من هذا الوقف وهي:

١-الموقف من الزمن:

"يعدُّ الزمان من الأمور الغامضة في الحياة التي تثير تأملاً فاجعاً، وتستدعي حذراً موجعاً، وتستوجب تحديد موقف منها، إنَّ للشعراء على اختلاف ظروفهم وميولهم موقفاً واحداً إزاء الزمن، فهو الخوف العميق من الزمن، ففكرة الزمان ترتبط في أذهان القدماء بفكرة الوجود المحكوم بالموت والغناء"[٦٢].

وينطلق موقف القصيبي من الزمن من خلال إحساسه المؤلم به، وخوفه من مراحله المتعددة، ؛ ولهذا فإن الإحساس بالزمن والموقف منه" يتخذ لدى القصيبي بعداً مأساوياً، وخاصة في قصائده بعد بلوغه الأربعين، وقد سُئل عن خوفه من العمر فقال: أشعر بوطأته بشكل غريب، ومرضي، الأصدقاء الذين في سني من غير الشعراء يتضايقون من ذلك، ويَّذكروني أني مثلهم، ولكنهم يكبرون من غير شكوى"[٦٣]؛ ولهذا يجد الناظر شكواه من الزمن، وإحساسه الشديد به، وتوقفه عند كل مرحلة عمرية فيه.

لقد ظل القصيبي متعشقاً الماضي، متمنياً العودة إلى الطفولة، مناشداً زمن البراءة، متراجعاً للأزمنة الجميلة في حياته الماضية، متأسفاً على لحظات الشباب وزمانه الوردي:

أمرُّ على دار المسَّرة كاسفـــــــــــاً
وكم كنتُ آتيها ونفسي تغـــــــــردُ
هنا كان لي عمرٌ جميلٌ ورفقـــــــةٌ
كرام وأشعارٌ حسانٌ تُـــــــــــرددُ
...
هنا كانت الدنيا وكنَّا ملوكهـــــــــا
وكان لنا عرسٌ وسعدٌ وســــــــؤددُ
...
سلام على عمر الشباب الذي انقضى
وأواه لو كان الشبابُ يُخلَّـــــــــــدُ(٦٤).

٢-الموقف من الشيب:

رغم شدة وقع الزمن على نفس القصيبي، ورغم تأسفه على الشباب وبكائه عليه، وتبرمه بمرحلة الكهولة إلاَّ أن حديثه عن الشيب- بوصفه ظاهرة من الظواهر العمرية، ومفرزاً من مفرزاتها- قد جاء هادئاً أقرب ما يكون إلى التقبُّل، وأبعد عن النحيب والبكاء، مع ما يصاحب ذلك من كراهية هذا الشيب والنفور منه، وعدم الاحتفال به، كونه نذيراً من نذر النهاية، يهدد الحياة، ويؤذن بالغياب، وقد اتسم حديث القصيبي عن الشيب في الغالب السمات بثلاث سمات:

الأولى: الواقعية في تقبل الشيب:

مالت على الشعرات البيض تقطفهـــا
يارا وتضحك لا أرضى لك الكِبـــــَـرا

يا دميتي هبكِ طاردت المشيب هنـــا
فما احتيالكِ في الشيب الذي استترا؟[٦٥].

(٥٩) "شعر غازي القصيبي: دراسة فنية"، ص٦٨.

(٦٠) "المرجع السابق " والصفحة نفسها.

(٦١) انظر على سبيل المثال:" شعر غازي القصيبي : دراسة فنية"، ص٦٧-١٦٢.

(٦٢) "الموت في الشعر العباسي"، ص٤٢.

(٦٣) "النص وإشكالية المعنى"، ص١١٥، وانظر نصل كلام القصيبي في كتابه:" سيرة شعرية"، ص١١٥.

(٦٤) ديوانه:" حديقة الغروب"، ص٣٢-٣٣.

(٦٥) "المجموعة الشعرية الكاملة"، ص٦٩٥.

والثانية: محاولة تغيير الرؤية إلى الشيب من الرؤية السلبية إلى الرؤية الإيجابية التي تتجاوز بدلالات الشيب البعد الحسي إلى دلالات أعمق وأبعد كقوله:

ما الشيبُ أن تفقد الألوان نظرتها
الشيب أن يسقط الإنسان مندحرا(٦٦).

والثالثة: ارتباط الحديث عن الشيب عند القصيبي –كما هو في جلِّ معالجاته الشعرية عن مراحل العمر- بالمرأة سواءً أكانت امرأة واقعية: (زوجاً –بنتاً)، أم كانت امرأة معشوقة متخيلة، وهي في الحالتين تغدو ملاذ الشاعر الآمن الذي يفرُّ إليه من واقعه المأزوم وحياته المغتربة(٦٧).

٣-الموقف من الموت:

تناول غازي القصيبي الموت من خلال معالجاته مراحل العمر بوصفه محطة من محطات الزمن، ونهاية طبيعية لكل الموجودات الحية يثير في الإنسان فيضاً من التساؤلات الجدلية عبر العلاقة بين الحياة والموت، والبقاء والفناء، والوجود والمصير، والبداية والنهاية، وكذلك تناول القصيبي الموت عبر مراثيه الكثيرة التي خص بها أقاربه، وأصدقاءه، وأحبابه الذين غادروا الحياة وتركوه خلفهم، وفي تناول القصيبي الموت يلحظ الناظر أنه جاء متسماً بما يلي:

أولاً: جاء قاصداً بعيداً عن الخوف، والفزع، والتسخط، والرهبة المرضية من هذه النهاية الحتمية التي هي نهاية كل حي، ومصيره المحتوم؛ مما أدى به إلى تقبل هذه النهاية وإن كانت هناك داخل أعماق نفسه نوازع المقاومة الطبيعية للفرار منه بفيضٍ من الرغبات والأمنيات للعودة إلى الماضين والرجوع إلى سن الشباب والطفولة، وايام العمر البهية-شأن كل كائن إنساني- بل إن القصيبي في كثير من الأحيان يتجاوز مرحلة الاستسلام والرضى بالنهاية إلى حسن الرجاء بالله، وحب لقياه.

أحببتُ لقياك حسن الظنّ يشفع لي
أيرتجى العفو إلاَّ عند غفـــــــــار؟(٦٨).

ومن المؤكد أن هذا الموقف من الموت تولد عنه نتيجة للتصور الإسلامي للموت الذي تشكل في نفس الشاعر نظراً لمكونات تأتي النشأة، والتربية ، والثقافة الإسلامية التي تشربها في مقدمتها، وبالتالي كان الإيمان والتوحيد، والرضى بالمصير هو النتيجة الطبيعية التي تؤول إليها قناعة الشاعر، وهذا ما يؤكده حين يقول:

واستريح إلى التوحيـد يغمرنـــــي
سناه في القلب والآماق والفكر(٦٩).

ومن هنا كان الموت عنده سنة الحياة التي لابد منها، وهذا ما عكسته معالجاته الشعرية.

ثانياً: نظر القصيبي إلى الموت نظرة تتجاوز به طبيعة الفناء إلى كونه محرراً "يخلص الروح والجسد من عبودة الحياة، ويعتقها من سلطة الزمن إلى رحاب الحرية المطلقة بعودتها إلى الأصل"(٧٠):

الموت أن تنتفض الروح على قيودها
تفرُّ من سجَّانها
وترتمي بشوقها الكبير في خلودها(٧١).

ثالثاً: ارتباط الموت عند القصيبي بثنائية الحب والبطولة، ولعلَّ في ارتباط هذه الثنائية مقاومة نفسية عميقة لفكرة الغياب، والفناء، وتكريس لفكرة الوجود:

إن ساءلوكِ فقولي لم أبع قلمي
ولم أدنس بسوق الزيف أفكاري
وإن مضيتُ فقولي لم يكن بطلاً
وكان طفلي ومحبوبي وقيثاري(٧٢).

رابعاً: ارتباط الموت عند القصيبي بظاهرتين: ظاهرة الإيجابية في جانب محبيه الذين فقدهم في حياته فرثاهم بشعر يقطر أسىً وحزناً(٧٣).

وظاهرة السلبية في الناس الذين ناصبوه العداء، والحسد حتى على موته لم يسلم من شامتتهم وحسدهم:

ويشمت بي حتى على الموت طغمة
غدت في زمان المكر أسطورة المكر(٧٤).

---

(٦٦) "المصدر السابق"، ص٦٩٦.

(٦٧) انظر: "دراسات جمالية في الشعر السعودي الجديد"، ص٦٢، ٦٤.

(٦٨) ديوانه:" حديقة الغروب"، ص١٨.

(٦٩) ديوانه:" يا فدى ناظريك"، ص٧٨.

(٧٠) "شعر غازي القصيبي :دراسة فنية"، ص٨٠.

(٧١) "المجموعة الشعرية الكاملة"، ص٣٩٦.

(٧٢) ديوانه:" حديقة الغروب"، ص١٧.

(٧٣) انظر على سبيل المثال ديوان: "حديقة الغروب"، ص٢٥، ٣٥، ٤٧، ٦٩، وديوانه "" يا فدى ناظريك"، ص٣٥، ٦٩.

(٧٤) ديوانه:" حديقة الغروب"، ص٦٤.

وفي كلا الظاهرتين يتسم الموت عند القصيبي بأحاسيس وجدانية مختلفة ففي الأولى يتسم بأحاسيس الفقد والألم والحزن، والوجد وعلى الأحباب الذين غيبهم الموت، ومن ثمَّ الرضى بما كتبه الله وقدره، وفي الظاهرة الثانية، يتسم تناول الموت عنده بالألم، والحزن ولكنه ألم ليس من الموت بل من الذين امتلأت قلوبهم حقداً وحسداً حتى على موته لم يسلم من أذاهم وحسدهم.

الخاتمة :

ناقش البحث مراحل العمر في شعر غازي القصيبي من خلال بعدي: الرؤية والتشكيل ؛ بوصف هذا الموضوع من الموضوعات التي نالت عناية واهتماماً عند الشاعر ، وحظيت بنصيب وافر من معالجاته الشعرية على طول امتداد حياته العمرية ونتاجه الشعري ، وقد حاول البحث الكشف عن تناول الشاعر مراحل العمر ابتداءً من مرحلة الطفولة ومرورًا بمرحلة النضج والشباب وصولاً إلى مرحلة الكهولة ، مبرزاً رؤية الشاعر ومواقفه من العمر ومراحله من خلال رؤيته للزمن والشيب ، والموت ، وقد توصل البحث إلى نتائج من أبرزها :

١- شكل الاحساس بالزمن للشاعر غازي القصيبي ضاغطا نفسيا وحياتيا دفع به إلى تناوله مراحل العمر المختلفة تناولاً واسعاً في نتاجه الشعري .

٢- امتزج تناول القصيبي مراحل العمر بالحزن ، والألم ، والتحسر على الماضي من عمره وحياته ما عدا مرحلة الطفولة التي تراجع إليها الشاعر بذاكرته بنفس متشوقة لعودتها وعودة أيامها الجميلة وأحلامها البريئة وصفائها الذي ما فتئ يتذكره ويحنُّ له ؛ وهو في سبيل هذا التمني غالباً ما يصنع عالمين متقابلين : عالم الطفولة البريء الذي يتمنى عودته ورجوعه ، وعالم الكبار بنفاقه وزيفه الذي يفر منه ويمقته .

٣- رغم تبرم الشاعر بمرور العمر وانقضاء الزمن إلا أنه حاول أن يعيد صياغة خريف العمر وخاصة مرحلة الخمسين وما بعدها ؛ وذلك من خلال خلق أزمنة محوَّرة والعودة إلى شريط الذكريات ، والتراجع إلى الماضي ؛ الأمر الذي وجد فيه سلوة نفسية عن زمنيه الداخلي والخارجي المليئين بالآلام والعذاب.

٤- شكلت المرأة حضورًا لافتاً في معالجات القصيبي لمراحل العمر عبر أشكال وتمظهرات متنوعة ، فقد حضرت محبوبةً ومعشوقة وأما وبنتًا وزوجة ورمزًا للوطن والأرض والوفاء والحب والعمر الجميل ؛ وبهذا غدت المرأة في هذه المعالجات أوسع مدىً وأعمق دلالة حين تجسدت في صورة المرأة الملاذ والملجأ والأمان التي يأوي إليها الشاعر ليجد عندها الأمان والنقاء والطمأنينة.

٥- جاء تعبير القصيبي عن الزمن الداخلي أو ما يمكن ان يُطلق عليه : (الزمن النفسي) تعبيرًا محتشدًا بمشاعر الحنين الدائم إلى الماضي المفقود ، والبحث عن المستقبل المنشود ، والملل من الحياة ، وشكوى فقدان الأصحاب، ومحاولة التشبث بالحياة ، والتعلق بآمال الحب ، مازجاً ذلك كله - وخاصة في معالجاته التي تناولت مرحلة الكهولة - بالضراعة إلى الله والاعتراف بالذنب والتعلق بالآخرة والرجاء في عفو الله ورحمته ومغفرته .

٦- تناول القصيبي الشيب بوصفة ظاهرة من الظواهر العمرية تناولاً اتسم بالوقيعة محاولاً تجاوز الرؤية السلبية للشيب إلى الرؤية الإيجابية التي لا ترى فيه مجرد الدلالة اللونية فحسب بل ترى أن الشيب الحقيقي ليس هو تغير الألوان وإنما سقوط الإنسان وترديه في مهاوى الردى والرذيلة .

٧- نظر القصيبي إلى الموت نظرة تتجاوز به طبيعة الفناء إلى كونه مخلِّصاً للروح والجسد من أغلال الأسر إلى رحابة الحرية ؛ الأمر الذي وسم تناوله الموت بشيء من الرضى والتقبل والبعد عن الفزع والرهبة المرضية من ملاقاته ، مازجاً ذلك بالحديث عن البطولة الذاتية والحب للمرأة والغضب من الحاسدين الذين حتى على موته لا ينجو من حسدهم ومكرهم .

المراجع:

"آفاق شعرية: قراءة لما وراء النص"، مُحَمَّد محمود جاد، ط(١)، (إصدارات نادي المدينة المنورة الأدبي، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م.(

"الاستثناء.. غازي القصيبي: شهادات ودراسات"، ط(١)، (الرياض: إصدارات مؤسسة الجزيرة للصحافة والطباعة والنشر، ٢٠٠٩م.(

"حديقة الغروب"، ديوان شعري، غازي القصيبي، ط(١)، (الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م.(

"دراسات جمالية في الشعر السعودي الجديد"، عبد الله خلف العسَّاف، ط(١)، (الرياض: إصدارات مؤسسة اليمامة الصحفية، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.(

"الرومانسية في الشعر السعودي الحديث"، د. إقبال مُحَمَّد العرفج، ط(١)، (إصدارات النادي الادبي بالإحساء، ١٤٠٣هـ/٢٠٠٩م.(

"سيرة شعرية"، غازي القصيبي، ط(٢)، (جدة: مطبوعات تهامة، ١٩٨٨/١٤٠٨م.(

"سيرة شعرية ج٢"، غازي عبد الرحمن القصيبي، ط(١)، (جدة: مطبوعات تهامة، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م.(

"الشاعر وذاكرة الطفولة في الشعر العربي الحديث"، عمر أحمد الريحات، رسالة دكتوراه، (الأردن: جامعة مؤتة، ٢٠١٠م.(

"شعر غازي القصيبي: دراسة فنية"، مُحَمَّد الصفراني، ط(١)، الرياض: (إصدارات مؤسسة اليمامة الصحفية، كتاب الرياض، ٢٠٠٢م.(

"عقدٌ من الحجارة"، ديوان شعري، غازي عبد الرحمن القصيبي، ط(٣)، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠١١م.(

"غازي القصيبي: حياته ومختارات من شعره"، د. مُحَمَّد الصفراني، ط(١)، (الكويت: منشورات مؤسسة عبد العزيز سعود البابطين، ٢٠٠١م.(

"قضية الزمن في الشعر العربي: الشباب والمشيب"، د. فاطمة محجوب، (مصر: دار المعارف، ١٩٩٨م.(

"صورة المرأة في شعر غازي القصيبي: دراسة تحليلية"، أحمد بن سليمان اللهيب، ط(١)، (دمشق: دار الطليعة الجديدة، ٢٠٠٣م.(

"صحيفة الجزيرة السعودية"، عدد ١٣٨٥٢، (٢٢رمضان١٤٣١هـ.(

"المجموعة الشعرية الكاملة"، غازي عبد الرحمن القصيبي، ط(١)، (البحرين: دار المسيرة للطباعة والنشر، ١٤٠٧هـ/١٩٠٧م.(

"الموت في الشعر العباسي"، حنان أحمد خليل الجمل، رسالة ماجستير، (فلسطين: جامعة النجاح الوطنية، ٢٠٠٣م.(

"موسوعة الأدباء والكتاب السعوديين خلال مائة عام"، أحمد سعيد بن سليم، ط(٢)، (مطبوعات نادي المدينة المنورة الأدبي، ١٩٩٩/١٤٢٠م.(

"النزعة الإنسانية في الشعر بين أبي القاسم الشابي وغازي القصيبي"، هيفاء بنت رشيد الجهني، رسالة دكتوراه"، (مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٤٢٧هـ.(

"النص وإشكالية المعنى"، د. عبد الله مُحَمَّد العضيبي، ط(١)، (بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون، ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م.(

"ورود على ضفائر سناء"، ديوان شعري، غازي القصيبي، ط(١)، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠٦م.(

21- "يا فدى ناظريك"، ديوان شعري، غازي القصيبي، ط(١)، (الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤٢١هـ/٢٠٠١م.(

Age Stages in the Poems of Ghazi Al-Kosaibi, Vision and Composition

H. H. Dighreeri
Faculty of Arts and Humanities, Jazan Uninersity, KSA

Abstract

This work studies the age stages in the life of Ghazi Abdurrahman Al-Kosaibi starting from his childhood until mid-age and old-age, his age stages formed a unique poetic melody, innovative and distinctive period with a vast diversity of his poetic. Our research aimed to analyse the effect of age stages on the poetic of Gazi Al-Kosaibi across three axes: Stages of life and the dimension of time, stages of life and the psychological dimension, and the stages of life: attitude and vision. Hopefully, this research lighted this feature creative of Al-Kosaibi.

Keywords: Ghazi Al-Kosaibi, life stages, poetic melody, vision, composition.

قياس أثر الذكاء التسويقي على تدعيم عملية الابتكار: دراسة مقارنة بين مؤسسات الأعمال الخدمية لدى الأردن والسعودية

د/ إياد عبد الفتاح النسور

كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية – جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدفت الدراسة إلى تحديد الدور الذي يلعبه الذكاء التسويقي في تعزيز بيئة الابتكار، وتم قياس هذا الدور من خلال تحديد الأثر الإحصائي لتطبيق مفهوم الذكاء التسويقي على تعزيز الابتكار التسويقي في مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية، وكذلك تحديد الفروق الإحصائية في مدى استخدام تلك المفاهيم في قطاع الخدمات في دولتي المقارنة. تكون مجتمع الدراسة من مجموعة من الشركات العاملة في قطاع الخدمات ذات المساهمة الأكبر في النشاط الاقتصادي، حيث اشتمل على البنوك التجارية وشركات الاتصالات والتأمين والمستشفيات الخاصة. تم استخدام أسلوب الحصر الشامل لجميع المؤسسات الخدمية العاملة في مدينتي عمان والرياض. واعتبر المدراء العاملين في الإدارات العليا هم وحدة التحليل.

توصلت الدراسة إلى مجموعة المهمة أبرزها وجود أثر إحصائي إيجابي لتطبيق الذكاء التسويقي على تعزيز الابتكار في مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية. كما تبين بأنه لا يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق الذكاء التسويقي أو الابتكار في قطاع الخدمات في دولتي المقارنة. وعلى مستوى الفرضيات العدمية الفرعية وجد أن هناك أثر إحصائي لجميع عناصر الذكاء التسويقي على تعزيز الابتكار في مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية .

توصلت الدراسة إلى مجموعة من الدلالات والاستنتاجات التسويقية التي تعزز تطبيق الذكاء التسويقي والابتكار في مؤسسات الأعمال الأردنية والسعودية، وقدمت بموجبها مجموعة من التوصيات التي تساعد على تطوير مفاهيم الذكاء والابتكار التسويقيين في تلك المؤسسات .

كلمات مفتاحية: الذكاء، الابتكار، التسويق، مؤسسات الأعمال، الخدمات، الأردن، السعودية.

مُقَدِمَةُ :

لقد ظهر مفهوم الذكاء التنافسي كممارسة تسويقية خلال ستينيات القرن الماضي، ويعتبر منتصف السبعينات من القرن نفسه فترة النمو الحقيقي والمنتظم الذي طرأ على هذا المفهوم (Walle,1999,P.516). لقد كان لتطور أعداد مؤسسات الأعمال في السوق؛ دوراً بارزاً في زيادة مستوى الإشباع السلعي بداخله، وتحول تلك المؤسسات للعمل في السوق الدولية، وزيادة حجم الطلب على منتجاتها، كما تنوعت احتياجات الزبائن ومتطلباتهم، وزاد بحثهم عن الريادة والتميز، إضافة للتطور التقني والتكنولوجي، وانتشار وسائل التواصل الاجتماعي والانترنت، فكل ما سبق كان له دوراً مهماً في قيام مؤسسات الأعمال بمحاولة تكييف أنشطتها، وقيامها بمحاولات جمع المعلومات عن المنافسين وعن الزبائن وما يحيط بها من متغيرات.

إذن أصبحت التغيرات والتطورات السمة المهمة لممارسات مؤسسات الأعمال، إلى الحد الذي جعل إدارتها دائمة البحث والتفكير عن الآليات والاستراتيجيات؛ التي تساعدها في مواجهة حدة المنافسة المتزايدة في أسواق عملها، ما ترتب عليه قيامها بتبني عمليات رقابية للبيئة الخارجية وللمعلومات المتاحة فيها، لما لذلك من دور مهم في تقليل حالة عدم التأكد، وقدرتها على خلق قيم سوقية أكبر للمؤسسة ترتبط بمفهوم التنافسية، كما أنها أصبحت تستخدم كأداة من قبل مؤسسات الأعمال لتحقيق الهامش (حد) التنافسي **Competitive Edge**، الذي يضمن لها البقاء في الإطار التنافسي والاستمرار في السوق وبشكل مربح في الوقت نفسه.

وقياساً على ما سبق، فإن أهمية الذكاء التنافسي تظهر في الحصول على معلومات سوقية عن كافة التغيرات والتطورات الحاصلة فيه، ومحاولة تحليلها بشكل يجعل المنظمة قادرة على مواجهة ومراقبة التغيرات التي تحدث في بيئة عملها، والهدف اللاحق هو اتخاذ قرارات استراتيجية صحيحة تدفع بها نحو الإمام، وتساعدها على تحقيق مهامها السوقية. لذلك فإن التنبؤ وتخمين التغيرات والتطورات السوقية؛ يعد أحد أبرز الأهداف التي ينطوي عليها الذكاء التنافسي والذي تستطيع مؤسسات الأعمال بموجبه؛ التصرف أو القدرة على اتخاذ رد الفعل الصحيح في الوقت المناسب لأي تغير قد يحدث في بيئة عملها، كما أنها تصبح قادرة على العمل في البيئة مع المنظمات

الأخرى وفقاً للقواعد والأسس التي تضعها أو تحددها لذلك بنفسها، فهي تصبح صانعة لمستقبلها **Future Maker** وليس مستقبلة للأحداث أو التغيرات الخارجة عن سيطرتها.

إن الحالة التنافسية التي أصبحت تسيطر على مختلف الأسواق التي تتعامل معها مؤسسات الأعمال، يجعلها دائمة التواصل والتفاعل مع البيئة الخارجية المحيطة بها أثناء ممارسة أعمالها، وهو ما جعلها موجهة تنافسياً في أغلب الأحيان، مما يعني حاجتها المستمرة إلى التنبؤ أو توقع التغيرات التي قد تحدث في السوق، وفهم العوامل في البيئة التسويقية المحيطة. لذلك فإن صناعة القرار الاستراتيجي، ومحاولة تطوير الخطط والاستراتيجيات التسويقية المناسبة والفاعلة؛ يمثل جوهر عملية الذكاء التسويقي، إضافة إلى إرضاء الزبائن، وتحقيق أهداف المؤسسة المتعلقة بالبقاء والنمو الاستمرار في السوق وبشكل مربح.

في هذه الدراسة وانطلاقاً من الأهمية الكبيرة التي يندرج تحتها موضوع البحث، قمنا بالربط بين الذكاء التسويقي بالابتكار في عناصر المزيج التسويقي الأربعة، وهذا الربط تم تبريره في الدراسات المختلفة التي تطرقت له بشكل مباشر أو غير مباشر، وإن كانت نتائج الدراسة الحالية تعتبر من الإضافات العلمية للمكتبة المحلية والعربية، والتي بينت تأثير تطبيق الذكاء التسويقي على الابتكار في عناصر المزيج التسويقي. كما يعتبر مجال تطبيق هذه الدراسة المقارنة على مؤسسات الأعمال الخدمية في كلٍ من الأردن والسعودية؛ من العناصر المهمة التي تبرر قيامها. فقد بينت أن هناك تأثير إيجابي لتطبيق الذكاء التسويقي على الابتكار في مؤسسات الأعمال الخدمية في دولتي المقارنة ، رغم عدم وجود فروق إحصائية لتطبيق المفهومين في المؤسسات الخدمية محل المقارنة.

مشكلة الدراسة :

تشترك مؤسسات الأعمال في حاجتها المستمرة إلى تقديم منتجات متميزة قادرة على جذب الزبائن، والبقاء بالقرب من المنافسين في السوق، وتعزيز القدرة على المنافسة، وكذلك تعظيم الحصة السوقية لها وغير ذلك من الأهداف التسويقية التي تسعى إلى تحقيقها. لذلك تبرز الضرورة والحاجة الملحة للمراقبة والرصد المستمر للتغيرات التي تحدث في السوق، وللتطورات الحاصلة فيه سواء على اتجاهات الزبائن أوالمنافسين، بهدف الحصول على معلومات تفيد صانع القرار التسويقي فيها، لتوفير منتجات مبتكرة جديدة قادرة على تلبية حاجات وتوقعات السوق.

ومن هذا المنطلق، بينت الكثير من الدراسات أهمية الاستخبارات التسويقية في تحقيق أهداف المنظمة والفعالية التسويقية، فقد أظهرت دراسة (Ayub et al,2014) العلاقة الإحصائية القوية بين الذكاء التسويقي كوظيفة استراتيجية وبين الأداء التنظيمي. وتوصلت دراسة (Ahmed et al ,2014) إلى الذكاء التنافسي على الفعالية التسويقية ، كما بينت دراسة (Mugo, 2012) أن تحقيق المستويات الربحية العالية يرتبط باستخدام تطبيقات الذكاء التنافسي.

تلك الحقائق تثبت أهمية استخدام الذكاء التنافسي (التسويقي) في تعزيز أداء المنظمة، وكما أظهرت دراسة (Ayub et al , 2014) أن هناك تأثير إحصائي مهم للذكاء التسويقي على الاستراتيجية التسويقية التي تستخدمها تلك المنظمات. وعليه فإن تلك الفروق تزداد بين مؤسسات الأعمال نفسها باختلاف أسواق عملها، وهذا قد يؤثر على أسلوب المنافسة، وعلى طريقة الأداء وعلى الاستراتيجيات التسويقية التي تتبعها كما بينا سابقاً، ويعتقد الباحث أن مرد هذه الفروق دالة في مجموعة من العوامل الخارجية التي تحكم حجم السوق وهيكله وظروفه، وطبيعة المنافسة فيه. فيما شملت العوامل الداخلية التنظيمية والتسويقية والمالية...الخ ، وخصوصية الأسواق والمستهلكين في السوق.

من هنا، يسعى الباحث الوقوف على معرفة تلك الفروق المؤثرة على ممارسات الذكاء التسويقي في مؤسسات الأعمال الخدمية بين دولتين تشتركان في عوامل وتختلفان في أخرى وهما الأردن والسعودية. واسترشد الباحث في تعزيز هذا الاعتقاد بنتائج الدراسة الاستطلاعية[1] التي قام بها، والتي أظهرت أن ٩٣% من مؤسسات الأعمال الخدمية في دولتي المقارنة، تحتاج إلى تطبيق مفهوم الذكاء التسويقي، كعامل مهم لضبط المنافسة والقدرة على استخدام الاستراتيجيات التسويقية التي تناسب كل زمان ومكان على حدة، كما أظهرت أن ٨٨% من المؤسسات نفسها بينت الاهتمام والحاجة إلى مفهوم الابتكار في عناصر المزيج التسويقي ،كمدخل للمنافسة والتمايز في سوق يزدحم بالمنافسين والمنتجات. أما سبب اختيار القطاع الخدمي فيعود إلى كونه أبرز القطاعات مساهمةً في الاقتصاديات المحلية، والتي وصلت إلى (44.4%) و(٤١.١%) في الأردن والسعودية على الترتيب لعام 2014 (مؤسسة النقد العربي السعودي 2014؛ غرفة صناعة عمان، ٢٠١٤).

وبالتالي، فقد تم صياغة مشكلة الدراسة على شكل السؤال "ما هو الدور الذي يلعبه الذكاء التسويقي في تعزيز بيئة الابتكار في مؤسسات الأعمال الخدمية في كلتا الدولتين"، و"ما هي الفروق الإحصائية التي تظهر عند تطبيق تلك المفاهيم باختلاف الدولة "، وتم صياغة مشكلة الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

١.ما أثر الذكاء التسويقي على الابتكار في الخدمة لدى مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية؟

2.ما أثر الذكاء التسويقي على الابتكار في السعر لدى مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية؟

3.ما أثر الذكاء التسويقي على الابتكار في التوزيع لدى مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية؟

4.ما أثر الذكاء التسويقي على الابتكار في الترويج لدى مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية؟

---

[1] الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث على محدود من المؤسسات الخدمية في الأردن والسعودية ، للوقوف على مشكلة الدراسة بشكل يعكس الواقع العملي .

٥.ما الفروق الإحصائية في استخدام الذكاء التسويقي بين مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية ؟

6.ما الفروق الإحصائية في تقديم الابتكار بين مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية ؟

أهداف الدراسة:

للإجابة على عناصر مشكلة الدراسة، فإنه يمكن تحقيق ذلك من خلال ما يلي:

١.قياس أثر الذكاء التسويقي على الابتكار في الخدمة في مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية.

2.قياس أثر الذكاء التسويقي على الابتكار في السعر في مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية.

3.قياس أثر الذكاء التسويقي على الابتكار في التوزيع في مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية.

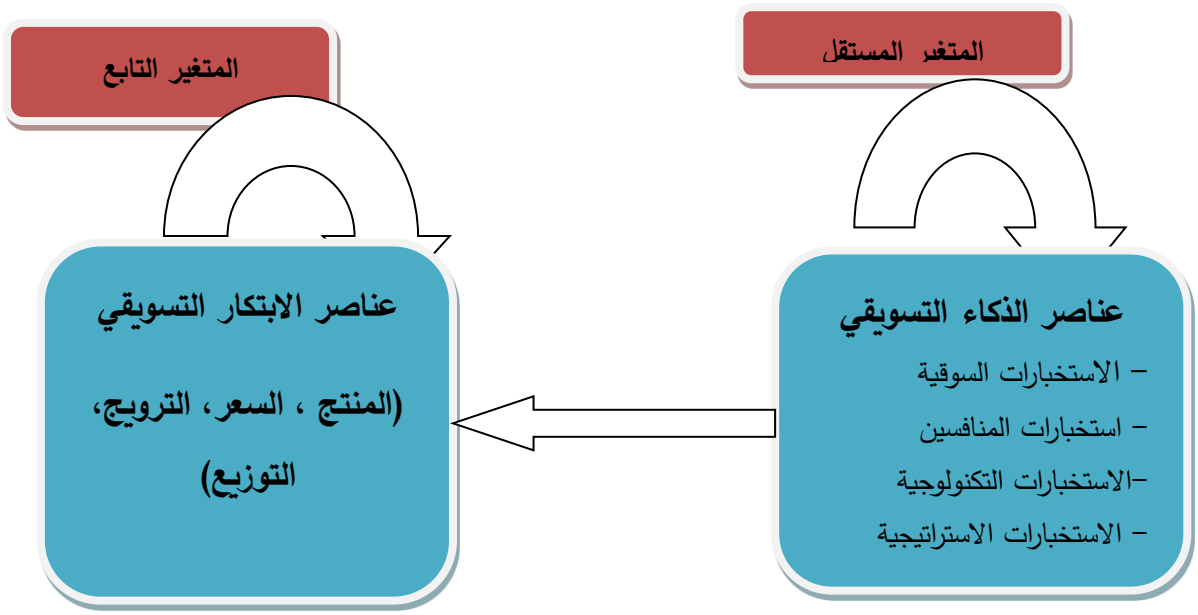
4.قياس أثر الذكاء التسويقي على الابتكار في الترويج في مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية.

٥.معرفة الفروق الإحصائية في استخدام الذكاء التسويقي بين مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية.

6.معرفة الفروق الإحصائية في مدى تقديم الابتكار بين مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية؟

هـ.نموذج الدراسة:

ويبين الشكل التالي النموذج المستخدم في الدراسة، والذي تم تطويره من خلال الدراسات السابقة ، والدراسة الاستطلاعية ، وهو يهدف إلى تحديد شكل واتجاه العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة



لتحقيق أهداف البحث تم تطوير فروض البحث استناداً إلى كل من أدبيات الدراسة، والدراسة الاستطلاعية، ونموذج الدراسة على النحو التالي :

١.الفرضية الرئيسية الأولى:"**يوجدأثر ذي دلالة إحصائية لمفهوم الذكاء التسويقي على تعزيز الابتكار التسويقي في مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية**"، وانبثق عنها أربع فرضيات فرعية هي:

-يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للذكاء التسويقي على الابتكار في الخدمة لدى مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية.

-يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للذكاء التسويقي على الابتكار في السعر لدى مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية.

-يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للذكاء التسويقي على الابتكار في التوزيع لدى مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية.

-يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للذكاء التسويقي على الابتكار في الترويج لدى مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية.

٢.الفرضية الرئيسية الثانية:"**يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الذكاء التسويقي لتدعيم عملية الابتكار التسويقي بين مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية**"، وقد تفرع عنها فرضيتان هما:

-يوجد فروق إحصائية في مدى استخدام الذكاء التسويقي بين مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية .

-يوجد فروق إحصائية في تطبيقات الابتكار التسويقي بين مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية .

أهمية (مبررات) الدراسة:

يمكن إجمال الأسباب التي تظهر أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1.تركيزها على مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية، حيث بلغت نسبة مساهمته نحو (44.4%) و(٤١.١%) في الاقتصاد الأردني والسعودي على الترتيب لعام 2014 (مؤسسة النقد العربي السعودي 2014؛ غرفة صناعة عمان ، ٢٠١٤).

٢.تعتبر من الدراسات العربية القليلة التي ربطت الذكاء التسويقي بموضوع مهم يتعلق بديمومة واستمرار وتميز مؤسسات الأعمال وهو الابتكار في عناصر المزيج التسويقي.

٣.تطبيق الدراسة بالأسلوب المقارن بين دولتين مختلفتين يعد من الإضافات العلمية لهذه الدراسة، ويساعد التعرف على سلوك مؤسسات الأعمال في الدول المختلفة والعوامل التي تحكمها.
٤.التغذية العكسية التي توفرها نتائج هذه الدراسة للعاملين في القطاع الخدمي في دولتي المقارنة، وبالتالي مدى إمكانية تعميمها على جميع مؤسسات الأعمال فيها.

أدبيات الدراسة:

وفيما سيتم مناقشة مفهوم الذكاء التسويقي، والابتكار التسويقي والعلاقة بينهما وفقاً لما أوردته الدراسات السابقة في هذا المكان على النحو التالي:

تعريف الذكاء التسويقي:

تبرز أهمية الذكاء التنافسي عموماً ؛ في قدرته على المساهمة بفعالية في الإدارة الاستراتيجية التي تقوم بها مؤسسات الأعمال، كونها تستطيع تحويل أداءها وتعديله وتغييره وفقاً لحجم المعرفة التراكمية المتاحة لديها عن السوق والزبائن، وتحسين مستوى العلاقات الداخلية بين أجهزتها، وتجويد الخطط الاستراتيجية لديها (Bernhardt,1993). فالقدرات المعلوماتية للمنظمة تحدد مستوى الأداء، ومقدار النتائج المرغوبة لديها، وتتحكم بمستويات الإنتاجية والربحية فيها. كما أن الفهم الجيد لطبيعة المنافسة في السوق، والسيناريوهات المحتملة للتغيرات التي قد تحدث فيه؛ يعد أمراً بالغ الأهمية في صناعة قرارات المؤسسة، وعلى العكس من ذلك فإن ضعف التنسيق بين المنافسة والبيئة الخارجية؛ يزيد من احتمالية فشل القرار الإداري الاستراتيجي فيها(Murphy, 2006).

وهنا تدل التجارب أن معظم الشركات الناجحة على مستوى العالم قامت بإدخال الذكاء التنافسي كجزء فاعل في قراراتها التكتيكية والاستراتيجية، واستطاعت تكييفه مع متطلبات بيئة عملها (Murphy, 2006) مثل شركات Microsoft وIBM وHP وGE. بينما نجد أن الشركات الأقل نجاحاً تفتقر إلى تطبيقه لأسباب نجملها في ضعف الموارد المالية، وضغط المنافسة الخارجية (Attaway , 1998, PP.36)، وضعف الثقافة التنظيمية التي تقلل من أهمية الذكاء التنافسي فيها(Fleisher,2004).

وتبين جمعية الذكاء التنافسي المتخصصة (SCIP)؛ أن الذكاء التنافسي هو عملية قانونية وأخلاقية لجمع وتحليل المعلومات، تأخذ بالاعتبار العوامل البيئية المتغيرة، والمخاطر المتوقعة ونوايا واتجاهات المنافسين في السوق. ويرى (Choo,2003,P.1615) أنه نشاط يبدأ من تحليل المعلومات التي يتم جمعها بطريقة منتظمة عن البيئة الخارجية للمنظمة. ويرى (Colakog,2011) أنه عملية تقوم بها مؤسسات الأعمال لجمع وتحليل المعلومات عن المنافسين والبيئة الخارجية المحيطة بها التي تشمل البيئات: الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية. كما ينظر(Flisher ,2001) إليه كعملية تقوم بها مؤسسات الأعمال لإخفاء المعلومات عن المنافسين وعن بيئة عملها، ومن ثم استخدام ما توصلت إليه من معلومات عنهم؛ في صناعة قراراتها وتخطيط استراتيجياتها المستقبلية الهادفة إلى تحسين أداءها في السوق.

وبشكل متتالي فإن الذكاء التسويقي لا يختلف عن سابقه كثيراً، فكلاهما يهدف إلى توفير معلومات تستخدمها المؤسسات في التخطيط الاستراتيجي، وتحليل مكانتها التنظيمية في السوق، وتقديم قيمة متميزة للعملاء. وبحسب (Kottler& Armstrong,1997) فإن الذكاء التسويقي هو مجموعة من المصادر المنتظمة والإجراءات التي تستخدمها الإدارة؛ لجمع معلومات يومية Daily Information عن التطورات ذات الصلة بالحيز السوقي الذي تعمل ضمنه.

ويظهر الذكاء التسويقي بسبب التفاعل بين المعدات،والتقنيات،والأفراد، والإجراءات المستخدمة لجمع المعلومات، وتحليلها، وتطبيقها، وتوزيعها في الوقت المناسب وبشكل دقيق كمعلومات قيمة وذات علاقة، تستخدم في صناعة قرار تسويقي يسعى إلى تحقيق الكفاءة والفعالية في الأداء (Tan&Ahmed,1989,P.306). كما أنه ينبثق أساساً من التصرفات التي تقوم بها مؤسسات الأعمال، للحصول على معلومات ذات علاقة ووثيقة الصلة وقابلة للتنفيذ، ترتبط بالمنافسين وبنواياهم بهدف البقاء بالقرب منهم، ومحاولة استخدامها في التخطيط وصناعة قرارها الاستراتيجي(Huster , 2005,P.13).

إذن، الذكاء التسويقي هو استراتيجية تربط بين نشاطات المنظمة والموارد والقدرات التي تمتلكها، وبين البيئة المحيطة بها، بهدف تعظيم أداءها الحالي والمستقبلي، وتحويل الأهداف الحالية إلى أخرى ذات معنى وقابلة للتنفيذ من الناحيتين الوظيفية والتشغيلية (Johnson & Scholes,1993). ويعتبر الذكاء التسويقي نشاط يؤثر في عملية التخطيط في المدين القصير والطويل، كونه يضيف قيمة لعملية صناعة القرار الاستراتيجي للمؤسسة أيضاً (Lackman et al, 2000,P.6).

مجمل ما سبق، أن الذكاء التسويقي يعد من أبرز المحركات التي ترتكز عليها عملية تنفيذ استراتيجية المنظمة وتحقيق النجاح في السوق (Lackman et al,2000,P.7).فهو يوفر أسس واقعية ذات معنى لتحقيق أهداف المنظمات بفعالية، وتعزيز نقاط القوة على المدى الطويل وربطها بالمنافسين؛ لتحسين الأداء وتحقيق الميزة التنافسية (Wright & Peter,2004,P.355)، وبينت الدراسات أسس التنبؤ بعناصر الذكاء التسويقي والتي شملت:الفرص، والتهديدات المحتملة، ودعم التخطيط الاستراتيجي، ودعم صناعة القرار الاستراتيجي(Caudron,1994,P.37). فيما عبرت دراسة (Ahmed et al ,2014,P.1) عن الفعالية التسويقية بمجموعة من المتغيرات شملت: الفرص السوقية، ومخاطر المنافسة، وتهديدات المنافسة، والذكاء التكنولوجي،والذكاء الفني، والتحالفات الاستراتيجية .

الابتكار التسويقيMarketing Innovation :

لقد أصبح الابتكار في الوقت الحالي؛ من المتطلبات الضرورية التي تحتاجها مؤسسات الأعمال للبقاء والاستمرار في البيئة التنافسية، وكذلك لتعزيز قدرتها على مواكبة المنافسة وتطوراتها. لذلك فإن قدرة المؤسسات على إدراك التغيرات البيئية، وتحديد العوامل المؤثرة على الابتكار التنظيمي تفيدها في تحسين القدرة على التنبؤ بالاتجاهات والتطورات المستقبلية التي تحدث في بيئتها التنافسية، بالتالي فإن توفير القدرة على التنبؤ والتخمين المستقبلي يزيد من احتمالية التنبؤ بالفرص السوقية،وتحديد نقاط القوة والضعف فيه (Allameh et al,2014,PP.27-35)، وتحقيق أفضل أداء من المنافسين (Bose ,2008,P.512) .

لذلك ينظر إلى الابتكار على أنه إيجاد أو خلق معارف وأفكار جديدة ، يتم تحويلها إلى عمليات مربحة تجارياً، أو إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء،في الوقت الذي يبدأ فيه الأفراد ومؤسسات الأعمال بتغيير أنفسهم والبيئة المحيطة بهم، كما أنه يعد عاملاً مهماً وفاعلاً للحصول على قيمة أعلى في السوق التنافسي، أو للمحافظة على الميزة التنافسية فيه (Porter , Ketles & Britain ,2003).

فالابتكار هو عملية تبدأ بإيجاد حدث معين أو فكرة جديدة، يتم تقديمها بشكل متميز عن المنافسين Nematanzhela & Lyamv (2011,)، كما يشمل إحداث تغييرات خلاقة في المنتج، وعملية التصميم الفنية، والبحث والتطوير، والإنتاج، والإدارة، ونشاطات تسويق المنتجات القائمة، والخدمات القائمة والجديدة في الأسواق القائمة،(Jimenez, Valle & Hernandez ,2008,P.389)، ويقود إلى تطوير التقنيات التكنولوجية القائمة أيضاً (Mattews& Shulman, 2005,P.1).

لذلك فالابتكار التسويقي يشمل وضع الأفكار الجديدة غير التقليدية موضع التطبيق الفعلي أثناء الممارسات التسويقية، وهو بذلك لا يختلف عن مفهوم الابتكار عموماً، أو الابتكار في المجالات غير التسويقية، ولذلك يمكن اعتباره استغلالاً ناجحاً للأفكار الجديدة. هنا نشير أن الابتكار التسويقي قد ينصب على أي عنصر تسويقي منفرداً أو مجتمعاً (المنتج- السعر- التوزيع-الترويج)، أو توجيهه نحو مجالات أخرى كبحوث التسويق، كما قد يأخذ شكلاً لتبني قضية معينة، أو الاختلاف عن المنافسين في موضوع ما، وقد يمتد إلى أي ممارسة تسويقية في المنظمة.

كل ما سبق يعني أن الابتكار التسويقي يمثل طرقاً جديدة لتدفق المعلومات إلى السوق، من خلال إيجاد استراتيجيات جديدة في ترويج المنتج، أو تدفق المعلومات إلى المنظمة باستخدام تقنيات بحثية جديدة، أو بناء قنوات توزيع جديدة لخدمة الأسواق القائمة بطرق جديدة (Johne& Davies,2000,P.8)، وقد يكون تصميم المنتج والتسعير مجالات أخرى للابتكار (Moreira et al ,2012, P.201)، الهدف منها تغيير دوافع اقتناء المنتج من قبل الزبائن دون إحداث أي تغيير في الوظائف الأساسية للمنتج نفسه.

العلاقة بين الذكاء التسويقي والابتكار (التسويقي):

إن التحسينات والتطورات التي طرأت على البيئة التسويقية لمؤسسات الأعمال، زادت من أهمية الذكاء التسويقي كأداة مهمة وفاعلة لتحديد أمكان الخطر،والحصول على الفرص السوقية، ومحاولة تجنب التهديدات (Thomson & Ngugi,2012,P.233). وأدى ذلك إلى زيادة تخصيص الموارد المتاحة باتجاه الابتكار لدفع المؤسسة نحو تحقيق ميزة تنافسية دائمة ومنتظمة في سوق عملها. وعليه فإن الابتكار يشكل مورد مهم لخلق الميزة التنافسية وللدعم التنظيمي، وتحسين أداء المنظمة على المدى الطويل، وتطوير قدرات وإمكانيات المنظمة بشكل منتظم لاحقاً (Chen ,Lin & Chang ,.2009,P.153)

ويرى شمبيتر أن الابتكار التسويقي يتمثل في إيجاد أسواق جديدة وإظهار المنتج في السوق، وبهذا المعنى يمكن تمييزه عن الابتكار في المنتج الذي يشمل تغييراً في الصفات التقنية والخصائص الوظيفية له فقط (Mothe&Thi ,2010,P.315). كما يشمل الابتكار التسويقي تغيير العلاقات السوقية للمنظمة التي تشمل مفهوم الاتصال مع الزبائن (Johne,1999,P.9).

إن الابتكار التسويقي أحد أشكال الابتكار ويؤثر مباشرة على مؤسسات الأعمال (Filippetti,2011,P.5)، فالمؤسسات المستخدمة للنشاطات التسويقية القائمة على تلبية احتياجات الزبون، يعني حصولها على مستويات أعلى من الرضا مقارناً بالمنافسين (Baker &Sinkula,1999, P.411 :Schmid& Rammar,2007)، وبالتالي الحصول على معدلات ربحية أعلى لأنها ربطت استراتيجياتها بمفهوم التعلم من العملاء والمنافسين (Mothe& Thi,2010,P.313). ويتطابق ذلك مع ما أكده (Mugo, 2012) من إمكانية مرتفعة لتحقيق الربحية وتقليل التكاليف عند استخدام تطبيقات الذكاء التنافسي في المصارف، وهذه النتيجة تدفع تلك المصارف إلى التباين في تقديم المنتجات والاستراتيجيات التي تقوم بها (Ayub et al , 2014,P.1)، كما أكد (Karan,2011,P.1) أن تكييف تطبيقات الذكاء التنافسي أثرت إيجاباً على ربحية المصارف الكينية.

إن تنفيذ البيع بأساليب توزيعية جديدة سيحسن من مستوى كفاءة وأداء المنظمة (Lau et al ,2001,P.55)، ويزيد من اتصالها مع احتياجات واهتمامات الزبون بتكلفة أقل نسبياً (Wyner ,2000,P.8)، وبشكل أكثر تفصيل يعني القدرة على تحديد خصائص المنظمة والبيئة التكنولوجية، والتي تؤثر بشكل واضح على تقديم ابتكارات تسويقية جديدة (Verona&Rravasi,2003, P.577 :Von Stamm,2003,P.41)، وتلك الدراسات تطابقت مع ما أشار له(Ahmed et al ,2014,P.1) من أن استخدام الذكاء التنافسي (التسويقي) انعكس إيجاباً على الفعالية التسويقية في المنظمات الباكستانية التي طبقته، وقد تم التعبير عن هذه الفعالية بالفرص السوقية، ومخاطر المنافسة، وتهديدات المنافسة، والذكاء التكنولوجي، والذكاء الفني، والتحالفات الاستراتيجية .

أخيراً، ينظر (Von Stamm,2003,P.44) إلى الابتكار التسويقي على أنه مورد مهم لتحقيق التراكم المعرفي والتعلم التنظيمي،حيث يتطلب التنفيذ الناجح له؛وجود رؤية عميقة عن اتجاهات وانطباعات الزبائن، والخصائص، والعادات والتقاليد السوقية (Verona&Rravasi,2003,P.577). فتحليل تلك المجالات يعني الحصول على معرفة جديدة عن تفضيلات الزبائن والأسواق التي توصف بأنها نشاط ابتكاري، كما تمثل دليل تسويقي يربط بين المنتجات الجديدة وبين بحوث التسويق حول تلك التفضيلات (Kotler, 2000). كل ما سبق يعني أن عملية الابتكار التي تسير في الاتجاه الصحيح؛ تحقق لمؤسسات الأعمال ميزة التوفير في التكاليف، واتساعاً في دورة حياة المنتج، وتقديمها لمنتجات جديدة قابلة للتسويق بحسب الكثير من الدراسات التي أجريت للتحقق من ذلك (Becker&Lillemark, 2006,P.105 : Wheelwringh& Clark, 1999).

أسلوب الدراسة :

أ.منهج الدراسة:تعتبر هذه الدراسة وصفية تحليلية، وهي تسعى إلى قياس أثر تطبيق الذكاء التسويقي على الابتكار التسويقي في مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية، وتحديد الفروق الإحصائية في تطبيق هذين المفهومين في دولتي المقارنة.

ب.الدراسة الاستطلاعية: بلغ حجم العينة الاستطلاعية نحو 15% من حجم العينة في كل مجتمع في دولتي المقارنة في الأردن والسعودية ، وقد تم الحصول على بعض النتائج التي تعزز اعتقاد الباحث بمشكلة الدراسة (أنظر مشكلة الدراسة).

ج.مجتمع وعينة الدراسة، وشمل ما يلي:

١.قطاع الخدمات في الأردن ، وشمل جميع المؤسسات الخدمية العاملة في مدينة عمانكما يلي :

- البنوك التجارية الأردنية والتي بلغ عددها١٣بنك (البنك المركزي الأردني ، ٢٠١٤).
- شركات الاتصالات والتي يبلغ عددها٣شركات فقط(هيئة تنظيم قطاع الاتصالات ، ٢٠١٤).
- شركات التأمين المرخصة حيث بلغ عددها٢٥شركة (الاتحاد الأردني لشركات التأمين ، ٢٠١٤).
- المستشفياتالخاصة والتي يبلغ عددها٤٠مستشفى (وزارة الصحة ، ٢٠١٤).

٢.قطاع الخدمات في السعودية ، وشمل جميع المؤسسات الخدمية العاملة في مدينة الرياض كما يلي :

- البنوك السعودية التجارية والتي بلغ عددها١٢بنك (مؤسسة النقد العربي السعودي ،٢٠١٤).
- شركات الاتصالات والتي يبلغ عددها٥شركات فقط (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات ، ٢٠١٤).
- شركات التأمين المرخصة حيث بلغ عددها٢١شركة (مؤسسة النقد العربي السعودي ،٢٠١٤).
- المستشفيات الخاصة والتي يبلغ عددها٣٠مستشفى (وزارة الصحة والرعاية الصحية، ٢٠١٤).

- **الجدول رقم ١ : توزيع الاستبيانات على مجتمع الدراسة**

المجتمع	الأردن				السعودية			
	العدد	الموزع	المسترد	النسبة %	العدد	الموزع	المستردة	النسبة %
البنوك	١٣	٢٠	١٧	٨٥	١٣	٢١	٢١	١٠٠
شركات الاتصالات	٣	٨	٨	١٠٠	٤	١١	١٠	٩٠.٩
شركات التأمين	٢٥	٤١	٣٧	٩٠.٣	٢١	٣٥	٣١	٨٨.٦
المستشفيات	٤٠	٦٥	٥٩	٩٠.٨	٣٠	٦٨	٦٣	٩٢.٦
المجموع	٨١	١٣٤	١٢١		٦٨	١٣٥	١٢٥	

وحيث أن وحدة المعاينة تتمثل في مديرو إدارات التسويق ، والمبيعات، وخدمة العملاء، والبحث والتطوير (أيهما متوفر داخل المؤسسة)، الأمر الذي يشير إلى انحسار عدد المستقصى منهم، لذلك تم الاعتماد على أسلوب الحصر الشامل لجميع مفردات مجتمع البحث المتوافر فيهم الشروط أو المتطلبات السابق ذكرها (وحدة المعاينة) ، ويبين الجدول السابق رقم ١ توزيع الاستبيانات على مجتمع الدراسة .

د.مصادر جمع البيانات: تمثلت مصادر البيانات الثانوية في المجلات العلمية المحكمة ، والرسائل الجامعية، والكتب العربية والأجنبية والمجلات ، والكتب المنشورة عبر الانترنت، والمواقع الإلكترونية المتخصصة. كما تم تطوير أداة للقياس "الاستبانة" لجمع البيانات الأولية اللازمة.

هـ.محددات الدراسة:

١.لم تتم الإشارة في عنوان الدراسة إلى مفهوم الابتكار التسويقي واكتفت بذكر كلمة الابتكار .

٢.اقتصار القطاع الخدمي المدروس على فئة البنوك، وشركات التأمين والاتصالات، والمستشفيات الخاصة.

٣.اقتصار الدراسة على مدينتي عمان والرياض بسبب توافر الفروع الرئيسية والكبيرة للمؤسسات المبحوثة فيها.

٤.اقتصار الابتكار على عناصر المزيج التسويقي الأربعة الأساسية 4P's بدلاً من 7P's.

وصف متغيرات الدراسة :

وبهدف تحليل نتائج آراء عينة الدارسة فقد تم الاسترشاد بنتائج التحليل الإحصائي الوصفي (الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتكرارات النسبية)،حيث تم تقييم عناصر الذكاء التسويقي حسب قيم الوسط الحسابي لإجابات عينة الدارسة، وتم اللجوء إلى المقياس النسبي التالي:(1)5- 4.5 يكون مرتفع جداً، (2) أقل من4.5 – 3.76 يكون مرتفع،(3) أقل من3.75 – 3 يكون متوسط (مقبول)، (4) أقل من3 – 2 يكون ضعيف، (5) أقل من2 يكون ضعيف جداً. ويشير الجدول التالي رقم ٢ إلى توزيع متغيرات الدراسة وأرقام الفقرات التي تقيسها في قائمة الاستقصاء.

الجدول رقم٢: متغيرات الدراسة وأرقام الفقرات التي تقيسها

المتغيرات	المتغيرات الفرعية	الفقرات
عناصر الذكاء التسويقي (الجزء الأول)	الذكاء السوقي	١ – ٧
	ذكاء المنتج	٨ – ١٥
	الذكاء التقني	١٦ – ٢٢
	الذكاء الاستراتيجي	٢٣ – ٣٠
عناصر الابتكار التسويقي (الجزء الثاني)	الابتكار في الخدمة	1 – ٩
	الابتكار في السعر	١٠ – 13
	الابتكار في التوزيع	14 – 20
	الابتكار في الترويج	٢١ – ٢٧

وتالياً وصف لمتغيرات الدراسة التي وردت في النموذج السابق كما يلي:

أولاً: وصف المتغير المستقل (عناصر الذكاء التسويقي)

١.الذكاء السوقي:حازت خمس عبارات من مستوى المرتفع فما فوق،وفقاً لنحو٦٧.٧% من العينة في المؤسسات الخدمية في الأردن، أما العبارات الأخرى التي كانت بمستوى متوسط فهي "تقوم شركتكم بتنفيذ سياسات أو برامج معينة تبحث في ظروف السوق الذي تعمل به"، و"تقوم شركتكم بتنفيذ برامج تبحث عن المعلومات المتاحة في سوق عملها".عموماً حاز محور الذكاء السوقي في المؤسسات الخدمية في الأردن على نسبة تطبيق مرتفعة بلغت ٣.٨٤٢، وانحراف معياري ٠.٩٥١٠٧ وفقاً لنحو ٧١.٤%، وهي بذلك لا تختلف عن مثيلتها في السعودية والتي حصلت على درجة مرتفعة بلغت٣.٨٦٦٩ وانحراف معياري١.٠٠٦٧ وذلك وفقاً لنحو٦٦.٧%. فيما سجلت عينة المؤسسات الخدمية في السعودية خمسة عبارات تتم بدرجة مرتفعة فما فوق، وهنا اختلفت مع مثيلتها في الأردن بالعبارات التي حازت على المستوى المتوسط والتي شملت "تقوم شركتكم باستخدام آليات معينة تبحث في الفرص المتاحة في السوق" ، و"تقوم شركتكم بتنفيذ برامج تبحث عن المعلومات المتاحة في سوق عملها ".

ب.ذكاء المنتج: في المؤسسات الخدمية في الأردن حازت ست عبارات على مستوى تطبيق أكبر من المرتفع وفقاً لنحو٦٩.٤% على المستوى المتوسط. أما مجمل هذا المحور فكان يتم بدرجة مرتفعة في المؤسسات الخدمية الأردنية وبوسط حسابي٣.٨٨٤ وانحراف معياري ٠.٨٦١٥. وقد أظهرت تلك النتائج تقارب كبير مع مثيلتها في السعودية حيث وافق نحو ٦٤.١% على مستوى التطبيق المرتفع لها بوسط حسابي ٣.٧٩٧٤ وانحراف معياري ١.٠٥٩٢. وبشكل أكثر تفصيل حصلت خمسة عبارات على درجة تطبيق مرتفعة في المؤسسات الخدمية السعودية، مقابل ثلاث أخرى تتم بدرجة متوسطة. اشترك القطاعين محل المقارنة في عبارة تمت بدرجة متوسطة وهي "تقوم شركتكم بتطوير البرامج المعنية بإدارة علاقات الزبون CRM". أما عبارتي:"تستفيد شركتكم من المناقشات الجماعية المتخصصة عن منتجاتكم / السوق" ، و"تقوم شركتكم بالاستفادة من التغذية الراجعة التي توفرها دوائر خدمة العملاء فيها" فهي تتم بدرجة متوسطة في القطاع الخدمي السعودي.

ج.الذكاء التقني: في المؤسسات الخدمية الأردنية تبين بأن هناك أربع عبارات كانت بمستوى مرتفع فما فوق وفقاً لنحو ٦٣.٨% من العينة. في حين حازت ستة عبارات في القطاع الخدمي السعودي على مستوى تطبيق مرتفع فما فوق، وذلك وفقاً لنحو ٧٠.٦%من عينتها. اشترك القطاع الخدمي في دولتي المقارنة بعبارة كانت تتم بدرجة متوسطة وهي ""تستخدم شركتكم الوسائل الحديثة في أداء أعمالها مثل مؤتمرات الفيديو". بالنتيجة هناك اختلاف بين القطاعين وتفوق للقطاع الخدمي السعودي على مثيله الأردني في مستوى تطبيق الذكاء التقني، وذلك وفقاً لقيم الوسط الحسابي ٣.٩٤٢ و ٣.٦٧٢ على الترتيب.

د.الذكاء الاستراتيجي: وجد سبع عبارات في القطاع الخدمي الأردني تتم بدرجة متوسطة وفقاً لنحو٥٥% من عينته، في حين سجلت ست عبارات ذات المستوى في مثيله السعودي حسب ٥٩.٢% من عينتها .اشترك القطاعين محل المقارنة بعبارة كانت تتم بدرجة مرتفعة فيها وهي" تستفيد شركتكم من التطورات التي تحدث في بيئة الأعمال كحماية البيئة، والمسؤولية الاجتماعية". بالنتيجة أن هناك تشابه في مستوى تطبيق الذكاء الاستراتيجي في القطاعين محل المقارنة الأردني والسعودي ، ووجد أنه يتم بدرجة متوسطة وفقاً لقيم الوسط الحسابي ٣.٦١٠٢ و٣.٦٦ على الترتيب.

هـ.مجمل الذكاء التسويقي : وجد أن تطبيقه يتم بدرجة متوسطة في المؤسسات الخدمية في الأردن وفقاً لقيمة الوسط الحسابي ٣.٧٣٨٦ ، والانحراف المعياري ٠.٩٥٥٨. فيما كان يتم في المؤسسات الخدمية السعودية بدرجة مرتفعة وفقاً للوسط الحسابي ٤.١٢٥، والانحراف المعياري ١.٠٩٥.

اختبار أداة الدراسة:

١.اختبار كرونباخ ألفا: يقيس درجة الصدق والثبات للمقياس، وترى القاعدة الإحصائية أن النسبة المقبولة لهذا الاختبار هي60% أو ما يزيد عنها. وبينت النتائج أن قيم المعامل مرتفعة وهي تعكس ارتفاع معامل الاعتمادية والصدق في أراء العينة.

٢.اختبار التوزيع الطبيعيK- S: يقيس مدى توزيع البيانات التي تم جمعها توزيعاً طبيعياً. وتنص القاعدة الإحصائية على أن البيانات تتوزع توزيعاً طبيعياً إذا كان مستوى معنوية الاختبار أقل من5%. وتبين نتائج الاختبار أن جميع البيانات التي تعكس متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة تتوزع توزيعاً طبيعياً.

الجدول رقم ٣:ثبات وصدق الأداة والتوزيع الطبيعي لها في الأردن والسعودية

المتغيرات	كرونباخ ألفا		K-S	
القطاع	الأردن	السعودية	الأردن	السعودية
الذكاء السوقي	٠.٨١٢	٠.٩٠٧	0.00	0.00
ذكاء المنتج	٠.٨٠٤	٠.٨٨٨	0.00	0.00
الذكاء التقني	٠.٨٩٧	٠.٨١٦	0.00	0.00
الذكاء الاستراتيجي	٠.٨٦٣	٠.٨٦٤	0.00	0.00
مجمل عناصر الذكاء التسويقي	**٠.٩٤٨**	**٠.٩٤٤**	**0.00**	**0.00**
الابتكار في المنتج	٠.٦٥٦	٠.٨٦٩	0.00	0.00
الابتكار في السعر	٠.٦٢	٠.٧١١	0.00	0.00
الابتكار في التوزيع	٠.٨٤	0.829	0.00	0.00
الابتكار في الترويج	٠.٦٥٧	0.819	0.00	0.00
مجمل عناصر الابتكار التسويقي	**٠.٨٥١**	**٠.٩٣**	**0.00**	**0.00**
النتيجة الإحصائية	مقبول		مقبول	

اختبار فروض الدراسة:

الفرضية الرئيسية العدمية الأولى: يوجد أثر ذي دلالة إحصائية لتطبيق الذكاء التسويقي على تدعيم الابتكار التسويقي لدى مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية"، وانبثق عنها أربع فرضيات فرعية:

الفرضية الفرعية العدمية الأولى: يوجد أثر ذي دلالة إحصائية للذكاء التسويقي على تقديم الابتكار في الخدمة لدى مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية.

قام التحليل المتدرج باستبعاد ٢٦ من عبارات الذكاء التسويقي للقطاع الخدمي في الأردن، مقابل أربع منها أثرت على الابتكار في الخدمة وهي على الترتيب: "تستفيد شركتكم من المعلومات التي توفرها المسوحات التي تبحث في رضا العميل"(فسر لوحده ٧٩.٣% من التباين في ابتكار الخدمة)، و"تستفيد شركتكم من المعارض والنشرات التكنولوجية المتخصصة في القطاع" ، و"تقوم شركتكم بتطوير سياسات معينة توجه لقطاع سوقي محدد في وقت محدد" ، و"تستفيد شركتكم من الخطط الاستراتيجية التي تقوم الشركات بتطويرها"، وجميعها فسرت ٨٠.٦% من التباين في الابتكار وبلغ الارتباط بينها ٩٠.٩% . وبإجراء ذات التحليل على مثيلتها في السعودية تم استبعاد تأثير ٢٧ عبارة، واشتركت العبارة الأولى مع مثيلتها في الأردن من حيث مستوى التأثير وهي "تستفيد شركتكم من المعلومات التي توفرها المسوحات التي تبحث في رضا العميل" (فسرت لوحدها ٤٤.٧% من الابتكار في الخدمة)"، فيما جاء ترتيب العبارات الأخرى " تستفيد شركتكم من التكنولوجيا المتاحة في السوق لتطوير منتجاتها" ، و" تقوم شركتكم باستخدام آليات معينة تبحث في الفرص المتاحة في السوق"، وفسرت جميعها ٥٧.٣% من التباين في ابتكار الخدمة ، وارتبطت معه بعلاقة موجبة بلغت ٧٧.٣%.

وأخيراً، وبهدف اختبار الفرضية الفرعية الأولى، تم وضع المتغيرات التابعة والمستقلة في معادلة خطية على الشكل التالي:

$$Y=A+\beta_1 X1+\beta_2 X2+\beta_3 X3+\beta_4 X4$$

حيث أنY المتغير التابع ويعبر عن الابتكار في أحد عناصر المزيج التسويقي (المنتج، السعر، التوزيع، الترويج)، فيماX_1 ، X_2، X_3، X_4 كما عرفت سابقاً. ويشير المتغير المستقل إلى الذكاء التسويقي (الذكاء السوقي، ذكاء المنتج، الذكاء التقني، الذكاء الاستراتيجي)، أما A وB فهي مقدرات النموذج. وباستخدام البرنامج الإحصائي V٢٢ SPSS لتقدير النموذج السابق المتعلق بالفرضية الفرعية الأولى وباستخدام طريقة Enter ، وبافتراض أن Y تعبر عن الابتكار في الخدمة يصبح النموذج المقدر على النحو التالي:

$$Y=1.541 - 0.588 + 0.034\ X_3 - 0.248\ X_2 - 0.142\ X_1$$

القطاع الخدمي الأردني ..... X_4 ...

X_3 + ٥٢٧ 0. +$X_2$٠٠٧ 0. -X_1 ١٦٧0. + ٠.٤٤١Y=
١٧٨0. ..... X_4 القطاع الخدمي السعودي

ويشير الجدول رقم ٤ إلى ما يلي :

1.أشار تحليل العلاقة بين عناصر الذكاء التسويقي مع المتغير التابع (الابتكار في الخدمة) للقطاع الخدمي السعودي، وجود ثلاثة عناصر ثبت عدم تأثيرها الإحصائي على المتغير التابع، فيما نجح عنصر الذكاء التكنولوجي في التأثير، وكان ذلك بمقارنة مستوى معنويته مع معنوية الاختبار **٥%**. أما للقطاع الخدمي في الأردن فقد ثبت تأثير عنصر الذكاء الاستراتيجي إحصائياً على الابتكار في الخدمة. كلا القطاعين يطمح إلى الابتكار في الخدمة، وكما بينا أن المؤسسات الخدمية السعودية تستفيد كثيراً من التطور التقني الذي تشهده السوق المحلي، لتعمل على تكييف منتجاتها وتطويرها بما يتناسب معه. في حين أن الذكاء الاستراتيجي ينصب في جزء منه على تطوير وابتكار الخدمات التي يقدمها القطاع، مع خلال الاستفادة من المعلومات الاستراتيجية المتحصل عليها من المنافسين أو الزبائن أو السوق نفسه.

2.وجد أن الذكاء التكنولوجي هو مصدر العلاقة بين الذكاء والابتكار التسويقيين في المؤسسات الخدمية السعودية، فزيادته بمقدار وحدة واحدة يحسن الابتكار في الخدمة بمقدار ٠.٧٤٢، كما فسر ٥٠.٤%% من التغير في الابتكار وارتبطا بعلاقة موجبة بلغت ٧١.٥%. أما العلاقة بين ذات المتغيرات في القطاع الخدمي الأردني فمصدرها الذكاء الاستراتيجي وبلغ معامل التغير له ٠.٦٣٢، وارتبطا بعلاقة موجبة وصلت ٥٦.٣% ، وفسر ٢٩.٩% من تباين الابتكار في الخدمة. كل ذلك يعني أن تأثير الذكاء التسويقي على الابتكار في الخدمة في المؤسسات السعودية أكبر من مثيلتها في الأردن وفقاً لمعامل التغيير لكل منهما.

٣.لاختبار نص الفرضية الفرعية الأولى تم الاعتماد على نتائج تحليل التباين F في الجدول رقم٤ ، وباستخدام التحليل المتدرج Stepwise الذي توافقت نتائجه مع الجزء السابق. فقد أمكن قبول نص الفرضية الفرعية العدمية الأولى التي ترى بوجود أثر ذي دلالة إحصائية للذكاء التسويقي على الابتكار في الخدمة لدى مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية ، وتم قبولها بمقارنة مستوى الدلالة المحسوب (٠.٠٠) و (٠.٠٠) لمؤشرات القطاع الخدمي في دولتي المقارنة على الترتيب مع مستوى دلالة الاختبار (٠.٠٥) .

الجدول رقم ٤: نتائج التقدير الإحصائي للفرضية الفرعية العدمية الأولى

القطاع	الأردن		السعودية	
المتغيرات	B	t	B	t
المقطعA	1.541	1.884 (٠.٠٦٨)	٠.٤٤١	١٥٩1. (٠.٢٥١)
الذكاء السوقي	-0.142	0.446- (٠.٦٥٨)	٠.١٦٧	١.٣٥٥ (٠.١٨)
ذكاء المنتج	0.248	.656٠ (0.516)	٠٠٠٧0. -	٠٠٠٦٢.-٠ (٠.٩٥١)
الذكاء التقني	-0.034	-0.149 (٠.٨٨٢)	٠.٥٢٧	٤.٤٦٢ (٠.٠٠)
الذكاء الاستراتيجي	0.588	2.212 (0.033)	١٧٨0.	١.٧٣٨ (٠.٠٨٧)
المؤشرات الإحصائية	F= 4.34 Siq.=0.006 D-W = 1.641 r=0.57 R^{-2} = 0.258		٢.٣٩٣Siq.=0.00 D-W =٢١.٠٠٦F= ٥٣R^{-2} = 0.٧٤٦ r=0.	
نتائج تحليل الفرضية الفرعية الأولى باستخدام التحليل المتدرج Stepwise				
المتغير	الذكاء الاستراتيجي		الذكاء الاستراتيجي	
المقدرات	0.486	2.96 (0.007)	0.742	8.558 (0.00)
المؤشرات الإحصائية	F= 18.075Siq.=0.00 D-W = 1.718 r=0.563R^{-2} = 0.299		F= 73.231Siq.=0.00 D-W = 2.262 r=0.715R^{-2} = 0.504	

الفرضية الفرعية العدمية الثانية: يوجد أثر ذي دلالة إحصائية للذكاء التسويقي على الابتكار في السعر لدى مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية.

قام التحليل المتدرج باستبعاد ٢٧ عبارة من عبارات الذكاء التسويقي ، وأظهر تأثير ثلاث منها على الابتكار في سعر الخدمة لدى القطاع الأردني وهي على الترتيب: "تستفيد شركتكم من المعلومات التي توفرها المسوحات التي تبحث في رضا العميل" (فسر ٣٨.٣% من تباين سعر الابتكار)، و"تستفيد شركتكم من الاستثمارات الجديدة التي تحدث في الأسواق الجديدة كالتملك أو الحيازة أو الدخول المباشر ...الخ." ، وعبارة "تستفيد شركتكم من المعارض التجارية المتخصصة في تطوير منتجاتها "، وقد فسرت تلك العبارات مجتمعة ٥٢.٨% من التباين في السعر الابتكاري، وارتبطت معه بعلاقة وصلت إلى ٧٥.١%. كما قام التحليل باستبعاد تأثير ٢٨ عبارة على السعر الابتكاري لدى القطاع السعودي، ونجحت عبارات "تقوم شركتكم بالربط بين منتجاتها مع حاجات ورغبات الزبائن في السوق (فسرت لوحدها ٣٨.١% من المتغير التابع)" وعبارة " تستفيد شركتكم من التحالفات الاستراتيجية التي تحدث بين الشركات العالمية"، وقد فسرت تلك العبارتان مجتمعة نحو ٤٨.٦% من تباين المتغير التابع ، وارتبطت معه بعلاقة موجبة وصلت إلى ٧١.١% .

ولاختبار الفرضية العدمية الفرعية الثانية، فإن **Y** تشير إلى الابتكار في السعر، و**X_1** ، **X_2**، **X_3**، **X_4** كما عرفت سابقاً.أما **A** و**B** فهي مقدرات النموذج، وباستخدام البرنامج الإحصائي SPSS V٢٢ وباستخدام طريقة Enter يصبح شكل النموذج المقدر في القطاعين المبحوثين على النحو التالي:

$Y = 0.0119\ X_1 + 0.229\ X_2 - 0.0203\ X_3 + 0.720 - 3381.$ .....X_4القطاع الخدمي الأردني

$Y = 1.164\ X_2 - 0.015\ X_1 + 0.13 + +\ 0.404\ X_3 + 0.367$ .....X_4القطاع الخدمي السعودي

ويشير الجدول رقم ٥ إلى ما يلي:

1.بعد فحص العلاقة بين عناصر الذكاء التسويقي والابتكار السعري في القطاع الخدمي السعودي، تم استبعاد تأثير ثلاثة من عناصر الذكاء التسويقي من الناحية الإحصائية على المتغير التابع، ووجد أن الذكاء الاستراتيجي هو المتغير المعنوي الأكثر تأثيراً على الابتكار السعري. ومن اللافت أيضاً أن ذات المتغير قد برز تأثيره في الأردن.هذه المنطقية تعني أن تصرفات وردود أفعال المؤسسات في القطاع محل المقارنة بين الأردن والسعودية ، يمارس نفس السياسات والاستراتيجيات السوقية تجاه تصرفات ونوايا المنافسين في السوق.

٢.وجد أن مصدر العلاقة بين الذكاء التسويقي والابتكار السعري في المؤسسات الخدمية في دولتي المقارنة هو الذكاء الاستراتيجي. وجد أن تأثيره في القطاع الخدمي السعودي يفوق تأثيره في مثيله الأردني، ذلك أن زيادة الذكاء الاستراتيجي بمقدار وحدة واحدة سيؤدي إلى زيادة الابتكار السعري بمقدار ٠.٦٢٤ و ٠.٥٣٦ في دولتي المقارنة على الترتيب، وهذا سينعكس على زيادة قدرة الذكاء الاستراتيجي في تفسير الابتكار السعري، وزيادة درجة الارتباط بينهما.

٣.لاختبار نص الفرضية الفرعية العدمية الثانية وباستخدام جدول تحليل التباين F، تم قبول نص الفرضية التي ترى بوجود أثر ذي دلالة إحصائية للذكاء التسويقي على الابتكار السعري لدى مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية ، وذلك بمقارنة مستويات الدلالة المحسوبة (0.00) والجدولية (٠.٠٥).

الجدول رقم ٥ : نتائج التقدير الإحصائي للفرضية الفرعية الثانية

	الأردن		السعودية	
المتغيرات	**B**	**t**	**B**	**T**
المقطع**A**	1.338	2.216 (٠.٠٣٣)	٠.٥٧	١.١٢٣ (٠.٢٢٩)
الذكاء السوقي	-0.0119	٠٥٠٤٥.- (٠.٦١٨)	٠.٠٦٦	٠.٤٢٩ (٠.٦٦٩)
ذكاء المنتج	0.229	٨٢٥.٠ (0.415)	٠.٠٥٨	٣٩١.٠ (٠.٦٩٧)
الذكاء التقني	-0.0203	-1.184 (٠.٢٤٤)	٠.٣٢٧	٢.٢٣٨ (٠.٠٢٩)
الذكاء الاستراتيجي	0.720	3.665 (0.001)	٠.٣٨٣	٠٢٧3. (0.004)
المؤشرات الإحصائية	F= 8.32Siq.=0.00 D-W = 2.768 r=0.688 R^{-2} = 0.417		F= 12.154Siq.=0.00 D-W = 1.865 r=0.648R^{-2} = 0.386	

نتائج تحليل الفرضية الفرعية الثانية باستخدام التحليل المتدرج Stepwise				
المتغير	الذكاء الاستراتيجي		الذكاء الاستراتيجي	
المقدرات	٥٣٦٥.	٣.١٧٧ (0.004)	٠.٦٢٤	٥.٨٩٨ (0.00)
المؤشرات الإحصائية	F= 32.834Siq.=0.00 D-W = 2.741 r=0.671R^{-2} = 0.437		Siq.=0.00٣٤.٧٨٧F= ٣٢٢R^{-2} = 0.٠.٥٧٦ r=١.٨٤٣ D-W =	

الفرضية الفرعية العدمية الثالثة: يوجد أثر ذي دلالة إحصائية للذكاء التسويقي على الابتكار في التوزيع لدى مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية .

وهنا بينت النتائج الوصفية أن التحليل المتدرج قام باستبعاد تأثير٢٣ من عبارات الذكاء التسويقي، ووجد أن سبعة منها فقط قد أثرت على الابتكار التوزيعي لدى المؤسسات الخدمية في الأردن، وكان ترتيب هذه المتغيرات حسب قوتها التأثيرية كما يلي:"تستفيد شركتكم من ظهور شراكات جديدة بين الشركات وظهور فروع جديدة للشركات" (فسر لوحده ٣٩.٨%من التباين في التوزيع الابتكاري)، و"تستفيد شركتكم من المعارض والنشرات التكنولوجية المتخصصة عن القطاع"، و"تقوم شركتكم بتنفيذ برامج أو سياسات تبحث عن نقاط الجذب في السوق" و"تستفيد شركتكم من التكنولوجيا المتاحة في السوق لتطوير منتجاتها"، و"تستفيد شركتكم من الاستثمارات الجديدة التي تحدث في الأسواق الجديدة كالتملك أو الحيازة أو الدخول المباشر"، و"تستفيد شركتكم من التحالفات التي تستهدف العميل (بناء علاقات طويلة الأجل)" و" تستفيد شركتكم من وسائل التواصل الاجتماعي في توقع اتجاهات الزبائن" فسرت جميع تلك العبارات نحو٧٧.٣% من التغير في التوزيع الابتكاري، وارتبطا بعلاقة وصلت إلى٩٠.٢%.

من جانب آخر، قام ذات التحليل باستبعاد تأثير٢٨ من عبارات التوزيع الابتكاري في القطاع الخدمي السعودي، ونجحت عبارتان فقط في التأثير على المتغير التابع هي: "تقوم شركتكم بتنفيذ برامج أو سياسات تبحث عن نقاط الجذب في السوق" (فسر لوحده ٣٠.٣% من تباين المتغير التابع)"، و"تستفيد شركتكم من الخطط الاستراتيجية التي تقوم الشركات بتطويرها". وقد فسرت تلك العبارات مجتمعة ٣٨.١%من الاختلاف في الابتكار التوزيعي، وارتبطت معه بعلاقة موجبة وصلت إلى ٦٣.٦% . وبنفس الطريقة لاختبار الفرضية الفرعية العدمية الثالثة، فإن **Y** تشير إلى الابتكار في التوزيع، فيما X_1 وX_2، وX_3، وX_4 كما عرفت سابقاً. أما **A** و**B** فهي مقدرات النموذج، وباستخدام طريقة Enter يصبح شكل النموذج المقدر في القطاعين على النحو التالي:

0.0105 X_1+ 0.274 X_2 + 0.201 X_3 + 0.183 -Y=1.71

..... X_4القطاع الخدمي الأردني

X_3 + 0.55 X_4 X_2 - 0.0093 0.085 X_1+ 899+ 0.222٠.Y=

.....القطاع الخدمي السعودي

ويشير الجدول رقم ٦ إلى نتائج اختبار تأثير عناصر الذكاء التسويقي على المتغير التابع (الابتكار في التوزيع)، حيث ثبت تأثير الذكاء التكنولوجي من الناحية الإحصائية على الابتكار التوزيعي في القطاع الخدمي الأردني، ولعل ذلك المتغير من أبرز العناصر التسويقية التي تؤثر على توزيع الخدمة في البنوك وشركات التامين والاتصالات محل الدراسة، إذ وجد أن معامل التأثير له ٠.٤٤٣. أما في القطاع الخدمي السعودي فقد ثبت تأثير الذكاء الاستراتيجي من الناحية الإحصائية على الابتكار التوزيعي وبلغ معامل التغير ٠.٦٣١. ووفقاً للجدول، فقد تم قبول نص الفرضية الفرعية العدمية الثالثة على أن هناك أثر ذي دلالة إحصائية للذكاء التسويقي على الابتكار التوزيعي لدى مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية.

الجدول رقم ٦ : نتائج التقدير الإحصائي للفرضية الفرعية الثالثة

	الأردن		السعودية	
المتغيرات	B	T	B	t
المقطع A	1.710	٥٤٦2. (٠.٠١٥)	0.899	1.823 (0.073)
الذكاء السوقي	1050.٠-	٠٣٩٩)0.(- (٠.٦٩٢)	0.222	1.385 (٠.١٧١)
ذكاء المنتج	.274٠	٨٨٧.٠ (٠.٣٨١)	0.085	٠.٥٤٩ (٠.٥٨٥)
الذكاء التقني	.201٠	٠٥٦2. (٠.٠٢٩)	-0.0093	-٠.٠٦٠٨ (0.546)
الذكاء الاستراتيجي	.183٠	.839٠ (0.407)	0.55	4.149 (0.00)

المؤشرات الإحصائية	F= 3.773Siq.=0.011 D-W = 2.294 r=0.538 R^{-2} = 0.213	F=10.512Siq.=0.00 D-W = 2.294 r=0.621R^{-2} = 0.349
نتائج تحليل الفرضية الفرعية العدمية الثالثة باستخدام التحليل المتدرج Stepwise		
المتغير	**الذكاء التكنولوجي**	**الذكاء الاستراتيجي**
المقدرات	٤٤٣٥. / ٣.٥٥٨ (0.001)	31٠.٦ / 635.٨ (0.00)
المؤشرات الإحصائية	F=12.662Siq.=0.001 D-W = 2.741 r=0.49 R^{-2} = 0.221	063Siq.=0.00٣٤.F= 72R^{-2} = 0.3185r= 0.1.٨٤٣ D-W =

الفرضية الفرعية الرابعة : يوجد أثر ذي دلالة إحصائية للذكاء التسويقي على الابتكار في الترويج لدى مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية.

لقد بينت نتائج التحليل المتدرج استبعاد تأثير ٢٨عبارةمن عبارات الذكاء التسويقي ، ووجد أن هناك عبارتان أثرت على الابتكار الترويجي للخدمة في مؤسسات الأعمال الأردنية، وهي مرتبة حسب قوتها التأثيرية: "تستخدم شركتكم التقنيات الحديثة للربط بين وحداتها الداخلية والفروع التابعة لها"، و"تقوم شركتكم بتنفيذ برامج أو سياسات تبحث عن نقاط الجذب في السوق." لقد فسرت تلك العبارات مجتمعة نحو ٣٤.٨% من تباين المتغير التابع، وارتبطت معه بعلاقة وصلت إلى ٥٤.٦%.

وبنفس الطريقة، قام التحليل باستبعاد تأثير ٢٨ عبارة من عبارات الذكاء التسويقي، ونجحت عبارتان فقط في التأثير على الترويج في المؤسسات الخدمية السعودية مرتبة حسب قوتها التأثيرية :"تقوم شركتكم بتطوير أنظمة رقابية استخبارية على السوق" (فسرت لوحدها ٢١%)، و"تستفيد شركتكم من الخطط الاستراتيجية التي تقوم الشركات بتطويرها"، وقد فسرت تلك العبارات مجتمعة ٣٠.٥% من تباين الابتكار الترويجي، وارتبطت معه بعلاقة موجبة وصلت إلى ٥٧.٥%. ولاختبار نص الفرضية الفرعية العدمية الرابعة فإن **Y** تشير إلى الابتكار في الترويج، فيما X_1، X_2، X_3، X_4 كما عرفناها سابقاً. أما **A** و**B** فهي مقدرات النموذج، وباستخدام البرنامج الإحصائي SPSS V٢٢ وباستخدام طريقة Enter يصبح شكل النموذج المقدر في دولتي المقارنة على النحو التالي:

.139 + 0.142 X_1- 0.0373 X_2 + 0.763 X_3 + 0.219 ١Y=

..... X_4القطاع الخدمي الأردني

Y= - 1.232- 0.0014X_1+ 0.98X_2+ 0.284X_3 + 0.293 X_4

.....القطاع الخدمي السعودي

ويشير الجدول رقم ٧ إلى قبول تأثير متغير واحد من الناحية الإحصائية على الابتكار في ترويج الخدمة وهو الابتكار التكنولوجي وذلك في كلتا دولتي المقارنة. وهنا نبين أن التطور التقني في بيئة الأعمال انعكس بشكل واضح على طرق ترويج الخدمات في الأسواق المستهدفة محل الدراسة ، كما وجد أن معامل التأثير في الأردن يفوق مثيله في السعودية حيث وصل إلى ٠.٧٦٤ و٠.٥٢٩ على الترتيب. وأخيراً حسب جدول تحليل التباين F ، فقد تم قبول نص الفرضية الفرعية العدمية الرابعة التي ترى بأن هناك أثر ذي دلالة إحصائية للذكاء التسويقي على الابتكار في الترويج وذلك في مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية .

الجدول رقم ٧ : نتائج التقدير الإحصائي للفرضية الفرعية الرابعة

	الأردن		**السعودية**	
المتغيرات	**B**	**T**	**B**	**t**
المقطعA	1.139	1.212 (0.233)	1.232	2.406 (0.019)
الذكاء السوقي	0.142	(٠.٣٨٨) (٠.٧٠١)	-0.0014	(- 0.084) (٠.٩٣٣)
ذكاء المنتج	-0.0373	-٠.٠٨٦٥- (٠.٣٩٢)	0.98	٠.٦٠٩ (٠.٥٤٥)
الذكاء التقني	0.763	٢.٨٦١ (٠.٠٠٧)	0.284	١.٦٤٦ (٠.١٠٤)
الذكاء الاستراتيجي	0.219	٠.٧١٨ (0.477)	0.293	١.٩٧٣ (٠.٠٥٣)
المؤشرات الإحصائية	F= 5.247Siq.=0.00 D-W = 2.516 r=0.586 R^{-2} = 0.327		F= 6.489Siq.=0.00 D-W = 1.641 ^{2} = 0.239-R٣١r=0.5	

نتائج تحليل الفرضية الفرعية العدمية الرابعة باستخدام التحليل المتدرج Stepwise			
المتغير	الذكاء التكنولوجي		الذكاء التكنولوجي
المقدرات	0.764	4.573 (0.00)	٠.٥٢٩	١٣4.5 (0.00)
المؤشرات الإحصائية	F= 20.908Siq.=0.00 D-W = 2.516 $r=0.586R^{-2}$ = 0.327		.365Siq.=0.00٢٠F= D-W = 1.612 $r=0.477R^{-2}$ = 0.217	

أما اختبار نص الفرضية العدمية الرئيسية الأولى، فتبين نتائج الانحدار البسيط تأثير الذكاء التسويقي على الابتكار (التسويقي) في مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن وفقاً للنموذج المقدر التالي:

0+ 0.1.75 = X_1.Y 724القطاع الخدمي الأردني

.....

0. +0.٩٥٢Y = $X_1$٧٣٢ القطاع الخدمي السعودي

.....

حيث تشير **Y** إلى المتغير التابع الذي يعبر عن الابتكار التسويقي، بينما تمثل **X_1** المتغير المستقل (الذكاء التسويقي)، و**A** و**B** تمثل مقدرات النموذج. وعليه يبين الجدول رقم 8 وجود علاقة إحصائية موجبة بين الذكاء والابتكار التسويقيين في مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية.ولكن وجد أن قيمة معامل التغيير في مؤسسات الأعمال الخدمية في السعودية (0.732) يفوق مثيله في الأردن (0.724). استطاع الذكاء التسويقي تفسير ما نسبته 52.5% و٤٨% من الابتكار التسويقي لدى القطاع الخدمي في دولتي المقارنة على الترتيب، وارتبطت المتغيرات بعلاقات موجبة بلغت ٧٢.٧% و ٧٠.٢% على الترتيب أيضاً .

وبهدف اختبار نص الفرضية الرئيسية العدمية الأولى تم الاعتماد على اختبارF في الجدول نفسه، وبمقارنة مستوى دلالة القطاع الخدمي لكل دولة مع معنوية الاختبار ككل (5%)،- تم قبول نص الفرضية العدمية الرئيسية الأولى، والتي ترى "بوجود دور ذي دلالة إحصائية لتطبيق الذكاء التسويقي على تعزيز الابتكار (التسويقي) لدى مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية.

الجدول رقم ٨: التقدير الإحصائي للفرضية الرئيسية الأولى

	الأردن		السعودية	
المتغيرات	B	t	B	t
المقطعA	1.075	2.434 (0.019)	٠.٩٥٢	٢.٩٨٣ (0.004)
الذكاء التسويقي	0.724	6.237 (0.00)	٠.٧٣٢	٨.٨٦١ (0.00)
المؤشرات الإحصائية	٧٢.903Siq.=0.00 D-W = 2.5٣٨F= $٤٨R^{-2}$ = 0.٧٠٢r=0.		F= 78.511Siq.=0.00 D-W = 1.975 $27R^{-2}$ = 0522٧r=0.	

الفرضية الرئيسية العدمية الثانية :

وتنص على أنه "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الذكاء التسويقي أو تطبيقات الابتكار التسويقي بين مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية"،وقد تفرع عنها :

أ. يوجد فروق إحصائية في استخدام الذكاء التسويقي بين مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية .

ب. يوجد فروق إحصائية في تطبيقات الابتكار التسويقي بين مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية.

وتبين نتائج الإحصاء الوصفي في الجدول رقم ٩ وجود اتجاهات إيجابية في إجابات عينة الدراسة حول تحديد الاختلاف ، على مدى تطبيق مفهوم الذكاء التسويقي في مؤسسات الأعمال الخدمية في دولتي المقارنة. تم ذلك بمقارنة قيم الوسط الحسابي للقطاع في كل دولة مع الوسط الحسابي العام. ولاختبار تلك الفرضية تم استخدام تحليل التباين **ANOVA** كما يبينه الجدول رقم 9، حيث وجد أن مستوى دلالة المتغير (الذكاء التسويقي) أكبر من مستوى (**0.05**) ، وعليه نرفض نص الفرضية العدمية (أ) والتي ترى بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الذكاء التسويقي بين مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية .

وبنفس الطريقة ،بين الجدول رقم ٩ أن مستوى دلالة المتغير (الابتكار التسويقي) أكبر من مستوى (**0.05**) ، وعليه تم رفض نص الفرضية العدمية (ب) والتي ترى بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الابتكار التسويقي بين مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية. بالنتيجة بعد رفض الفرضيات الفرعية السابقة ، فإنه يمكن رفض نص الفرضية العدمية الثانية ، والتي ترى بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الذكاء والابتكار التسويقيين بين مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية، وعليه فإنه لا يوجد هناك أية فروق بين مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية في استخدام كلا المفهومين.

الجدول رقم ٩: نتائج الإحصاء الوصفي واختبار F للفرضية الرئيسية الثانية

نوع القطاع	الوسط الحسابي للعينة	الوسط الحسابي العام	اختبار F	Siq.
الإحصاء الوصفي واختبار Fلمتغير الذكاء التسويقي				
الأردن	٣.٧٤٩٧	٣	٠.٣٣٥	٠.٥٦٤
السعودية	٣.٨٢٠٣	٣		
الإحصاء الوصفي واختبارF لمتغير الابتكار التسويقي				
نوع القطاع	الوسط الحسابي للعينة	الوسط الحسابي العام	اختبار F	Siq.
الأردن	٣.٧٨٧٥	٣	٢.٤	٠.١٦٤
السعودية	٣.٧٥١٣	٣		

مناقشة نتائج الدراسة:

1.عناصر الذكاء التسويقي:

-**لا** يختلف مستوى تطبيق الذكاء السوقي في القطاع الخدمي بين دولتي المقارنة الأردن والسعودية، حيث كان يتم بدرجة مرتفعة فيها وفقاً لنحو ٧١.٤% و٦٦.٧% على الترتيب. طبعاً هذا التشابه قد يكون رهناً بالفكر التقليدي الذي يسيطر على مؤسسات الأعمال في البيئة العربية عموماً ، والاختلاف في ظروف السوق، وطبيعة الزبائن، والمنافسين، والممارسات التي يقوم بها الكادر التسويقي في النشاط الاستخباري. لكن يظهر الاختلاف في الممارسات التي يقوم بها كل قطاع للحصول على المعلومات السوقية.

-تمارس مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية ذكاء المنتج بمستوى مرتفع وفقاً لنحو ٦٩.٤% و ٦٤.١% من العينة في القطاعين على الترتيب. واشتركت المؤسسات الخدمية في دولتي المقارنة بضعف تطبيقها لمفهوم إدارة علاقات الزبون لتطوير العلاقة مع الزبائن على المدى الطويل كمصدر لاستخبارات المنتج. وعانت المؤسسات الخدمية في السعودية من ضعف القدرة على الاستفادة من المناقشات الجماعية المتخصصة عن المنتجات والسوق، وكذلك ضعف الاستفادة من التغذية الراجعة التي توفرها دوائر خدمة العملاء فيها.

-يرى نحو ٦٣.٨% أن مستوى تطبيق الذكاء التقني في مؤسسات الأعمال في الأردن يتم بدرجة متوسطة، فيما يرى ٧٠.٤% أنه يتم بدرجة مرتفعة في تلك السعودية. واشترك القطاع الخدمي في دولتي المقارنة بضعف استخدامها للوسائل الحديثة في أداء الأعمال مثل مؤتمرات الفيديو. طبعاً هنا تفوق للقطاع الخدمي السعودية على مثيله الأردني في مستوى تطبيق الذكاء التقني. كما بينا سابقاً فإن الاختلاف في طرق العمل هو انعكاس للاختلاف في العوامل الخارجية والداخلية التي تحكم أداء كل قطاع. وهذه النتيجة تؤكد نتائج (Hadi& Ebrahimpour,2014) من الدور الإيجابي الذي يلعبه الذكاء التكنولوجي في تحسين أداء المنظمة، فإذا نظرنا للتطور التقني في السوق السعودي يفوق مثيله في الأردن، فإن ذلك انعكس إيجاباً على تحسين أداء المنظمات العاملة في السوق ، والاستفادة من حجم التطور ومن إفرازاته المختلفة.

-وجد أن تطبيق الذكاء الاستراتيجي في مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية يتم بدرجة متوسطة وفقاً لنحو ٥٥% و٥٩.٢% من العينة على الترتيب. اشترك القطاع الخدمي بينهما بمحاولته الاستفادة من التطورات التي تحدث في بيئة الأعمال مثل برامج الحماية البيئية، والمسؤولية الاجتماعية وذلك بدرجة مرتفعة. كان الاختلاف بينهما في مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي كأحد أبرز الاتجاهات الحديثة في التسويق ، والحصول على المعلومات، وإن كانت المؤسسات الأردنية تستخدم هذا الأسلوب بشكل أكثر من غيرها. هنا بينت دراسة (Gaspareniene& Remeikiene,2013) أن مؤسسات الأعمال الباكستانية تستخدم الموقع الإلكتروني للشركة، والمعارض التجارية للحصول على المعلومات عن المنافسين.

2.عناصر الابتكار التسويقي:

أ.الابتكار في المنتج : تبين أنه يتم بمستوى مرتفع في مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية وذلك وفقاً لقيم الوسط الحسابي 3.84 و ٣.٧٨٧ في دولتي المقارنة على الترتيب، وقد وافق على ذلك نحو ٦٧.٣% و 64.8% من أفراد العينتين على الترتيب أيضاً.

ب.الابتكار في السعر: وجد أنه يتم بمستوى متوسط وفقاً لقيم الوسط الحسابي ٣.٦١٥ و 3.731 في مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية على الترتيب، فقد وافق ٥٧.٤%و٦٠.٣% من العينتين على ذلك بالترتيب أيضاً.

ج.الابتكار في التوزيع: تبين أنه يتم في الأردن بمستوى يفوق مثيلتها في السعودية، وذلك وفقاً لقيم الوسط الحسابي ٣.٧٧ و٣.٧٢٥ على الترتيب، حيث وافق ٦٧% و٧١.٥% من العينتين على ذلك بالترتيب.

د.الابتكار في الترويج: تبين أنه يتم بمستوى متوسط في المؤسسات الخدمية في دولتي المقارنة، وذلك حسب قيم الوسط الحسابي

٣.٧٣٦و ٣.٧٤٣ على الترتيب، حيث وافق ٦٦%و ٦٣.٥% من أفراد العينتين على ذلك وبالترتيب.

3.تأثير الذكاء على الابتكار التسويقيين:

يشير الجدول رقم ١٠ إلى نتائج اختبار فرضيات الدراسة، والتي أثبتت وجود أثر إحصائي لتطبيق الذكاء التسويقي على الابتكار في مؤسسات الأعمال الخدمية في دولتي المقارنة. مثل هذه النتيجة تنسجم مع ما توصلت له معظم الدراسات التي بحثت في ذلك وأبرزها (Ayub et al , 2014) ودراسة (Raheem et al 2014,) ودراسة (Karan, 2011). ومن جانب آخر، خالفت نتائج دراستنا الحالية لما توصلت له الدراسات السابقة ، وذلك حول وجود فروق إحصائية في ممارسة الذكاء التسويقي (الابتكار التسويقي) بين مؤسسات الأعمال، وهنا نذكر على سبيل المثال دراسة (Gaspareniene&Remeikiene , 2013) والتي أظهرت وجود فروق إحصائية في استخدام الذكاء التنافسي بين المؤسسات الكبيرة والصغيرة والمتوسطة.

الجدول رقم ١٠ : ملخص اختبار فرضيات الدراسة الرئيسية والفرعية في دولتي المقارنة

الفرضية	الأردن	السعودية
يوجد أثر إحصائيللذكاء التسويقي على الابتكار في الخدمة	يوجد أثر	يوجد أثر
يوجد أثر إحصائي للذكاء التسويقي على الابتكار في السعر	يوجد أثر	يوجد أثر
يوجد أثر إحصائي للذكاء التسويقي على الابتكار في التوزيع	يوجد تأثير	يوجد تأثير
يوجد أثر إحصائيللذكاء التسويقي على الابتكار في الترويج	يوجد تأثير	يوجد تأثير
الفرضية الرئيسية الأولى: يوجد دور إيجابي ذي دلالة إحصائية لتطبيق الذكاء التسويقي على تعزيز الابتكار(التسويقي)	يوجد تأثير	يوجد تأثير
يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الذكاء التسويقي	لا يوجد فروقات إحصائية	
يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيقات الابتكار التسويقي	لا يوجد فروقات إحصائية	
الفرضية الرئيسية الثانية : يوجد فروق إحصائية في استخدام الذكاء التسويقي والابتكار التسويقي	لا يوجد فروقات إحصائية	

وحول تأثير عناصر الذكاء على الابتكار التسويقيين ، يوضح الجدول التالي مقدار تأثير كل عنصر في دولتي المقارنة الأردن والسعودية.

الجدول رقم ١١: مقارنة مصادر تأثير عناصر الذكاء التسويقي على الابتكار في دولتي المقارنة

مصدر التأثير	الأردن	السعودية
تأثير الذكاء التسويقي على الابتكار في الخدمة	الذكاء الاستراتيجي (0.632)	الذكاء التكنولوجي (0.742)
تأثير الذكاء التسويقي على الابتكار في السعر	الذكاء الاستراتيجي (0.536)	الذكاء الاستراتيجي (0.624)
تأثير الذكاء التسويقي على الابتكار في التوزيع	الذكاء التكنولوجي (0.443)	الذكاء الاستراتيجي (٠.٦٣١)
تأثير الذكاء التسويقي على الابتكار في الترويج	الذكاء التكنولوجي (٠.٧٦٤)	الذكاء التكنولوجي (0.529)

٤.المعوقات التي تقلل من تنفيذ عملية الذكاء التسويقي:

ويبين الجدول رقم ١٢ تلك المعوقات مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظر القطاع الخدمي في دولتي المقارنة. ويظهر من خلالها أن النظرة غير الأخلاقية لمفهوم الذكاء التسويقي، وعدم توفر الكوادر التسويقية اللازمة لفهم وتنفيذ الذكاء التسويقي،ومحدودية السوق المحلي؛ تعتبر من أبرز عوائق الذكاء التسويقي في الأردن. أما قلة المخصصات المالية المتاحة لتنفيذ هذا الذكاء ، والنظرة غير الأخلاقية له ، وضغط المنافسة بين المؤسسات العاملة في السوق، كانت أبرز ما يؤثر على تنفيذ هذا النشاط في مؤسسات الأعمال الخدمية السعودية.

الجدول رقم ١٢ : ترتيب المعوقات التي تقلل من تطبيق الذكاء التسويقي مرتبة حسب القطاع محل الدراسة

المشكلة التسويقية	الأردن	السعودية
ضغط المنافسة بين الشركات المنافسة العاملة في السوق	٥	٣
غياب الثقافة التنظيمية التي تحفز على الابتكار والإبداع داخل الشركات	٤	٤
محدودية السوق المحلي وضيق حجم الطلب والقدرات الشرائية قد لا تشكل حافزاً للإبداع	٣	٥
قلة الموارد المالية التي تحد من قدرة الشركات على تنفيذ نشاط الذكاء (الاستخبارات) التسويقية	٦	١
عدم توفر الخبرات والكفاءات والمهارات التسويقية المناسبة لفهم وتنفيذ نشاط الذكاء التسويقي	٢	٦
النظر إلى الاستخبارات التسويقية كعملية غير أخلاقية ترتبط بمفهوم التجسس	١	٢

استنتاجات ودلالات الدراسة:

وفقاً للنتائج السابقة، أمكن التوصل إلى مجموعة من الدلالات التسويقية التي تعزز مفهوم الذكاء التسويقي والبيئة الابتكارية في مؤسسات الأعمال الخدمية في الأردن والسعودية على النحو الآتي:

أ.الذكاء التسويقي: رغم الاختلاف في أهمية المعوقات التسويقية التي تحد من قدرة مؤسسات الأعمال في الأردن والسعودية على تطبيق مفهوم الذكاء التسويقي، إلا أنها تدرك وتتفق على أهمية هذا المفهوم، باعتباره نشاط تسويقي مهم يضاف إلى بقية الأنشطة التي تمارسها المنظمة. هذا الإدراك مابين المؤسسات الخدمية في دولتي المقارنة كان بموافقة ٦٤.٩% و٦٥.١% فيهما بالترتيب. وقد تولد هذا الإدراك من اعتقاد مؤسسات الأعمال المبحوثة ، بوجود نوع من المنافسة في سوق عملها وذلك وفقاً لنحو ١٠٠% و ٩٧.٢% من آراء العينة فيهما على الترتيب، وهو الأمر الذي دفع بنحو ٩٢.٩% و ٩٠.١% منها للتفكير بأن مراقبة المنافسين لهم ولتصرفاتهم في السوق سبب هذا الاهتمام .

لكن رغم ما سبق، مازلت تفتقر مؤسسات الأعمال الخدمية في دولتي المقارنة إلى وحدات مختصة بتطبيق نظام المعلومات التسويقي، حيث تناط وتتوزع مهامه بين الوحدات المختلفة داخل المنظمة. وهنا نجد أن ٦١.٩% من المؤسسات الخدمية في الأردن لديها وحدات تمارس جزء أو أكثر من نظام المعلومات التسويقية مقارناً بنحو ٦٤.٨% في مثيلتها السعودية. وعلى مستوى المعوقات التسويقية بينت النتائج أن الاعتبارات الأخلاقية تجاه مفهوم الذكاء التسويقي يرتبط بالتجسس (تشبه مثيلتها السعودية)، وقلة الموارد البشرية وبخاصة التسويقية منها ، إضافة إلى ضيق السوق المحلي ومحدوديته أبرز ما يعيق تنفيذ هذا المفهوم في المؤسسات الخدمية في الأردن. بينما تعاني مثيلتها السعودية من قلة الموارد المالية المخصصة لهذا النشاط، وضغط المنافسة بين المنافسين بشكل لا يتيح أمامها الفرصة للمتابعة والرصد اليومي للتغيرات السوقية، وإن كان هذا الأخير قد يشكل حافز مهم لتبني مفهوم الذكاء التسويقي في السوق. اشترك القطاع الخدمي في الأردن والسعودية بمجموعة ممارسات عند القيام بالذكاء التسويقي منها: تطوير سياسات معينة نحو قطاعات سوقية محددة في وقت معين، وتنفيذ سياسات دائمة موجهة لسوق عملها، وتنفيذ البرامج أو السياسات التي تبحث عن نقاط الجذب في السوق، وتنفيذ برامج معينة تبحث في حاجات الزبائن القائمين (المحتملين)، وربط منتجاتها مع حاجات ورغبات الزبائن في السوق، وكذلك الاستفادة من المعلومات التي توفرها المسوحات التي تبحث في رضا العميل، والاستفادة من المعارض التجارية المتخصصة لتطوير منتجاتها، والاستفادة من إعلانات المنتجين في وسائل الإعلان المختلفة، والاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي في توقع اتجاهات الزبائن، والاستفادة من التكنولوجيا المتاحة في السوق لتطوير منتجاتها، والاستفادة من أنظمة المعلومات الحديثة حالياً للتعامل مع الزبائن، والاستفادة من أنظمة المعلومات للتواصل بين وحداتها الداخلية والخارجية، وكذلك الاستفادة من التحالفات التي تستهدف العميل (بناء علاقات طويلة الأجل).

ب.الابتكار التسويقي:

وجد أن مستوى تطبيق الابتكار في الخدمة لدى مؤسسات الأعمال في الأردن والسعودية يتم بمستوى مرتفع. فبينما تركز المؤسسات الخدمية في الأردن على الابتكار في المنتج المعروض ومحاولة تقديمه بمستوى مرتفع، نجد أن مثيلتها السعودية تختلف في طريقة تجسيد هذا الابتكار. إذ تقوم هذه الأخيرة بداية بأكتشاف الأسواق الجديدة محلياً وخارجياً، ثم محاولات تقديم منتجات مبتكرة جديدة وذات خصائص فريدة ، ومهمة لا يمكن الاستغناء عنها، أو تعديل منتجاتها القائمة لتناسب تلك الأسواق، وهذا بالطبع يضمن لها بناء علاقات طويلة الأمد مع الزبائن القائمين (المحتملين) ، والبقاء في السوق لأطول فترة ممكنة.

بينما كان الابتكار السعري في مؤسسات الأعمال في دولتي المقارنة يتم بدرجة متوسطة ، وبالتالي فإن هذه النتيجة المنطقية تعني انحسار قدرة المؤسسات الخدمية على ابتكار وسائل وأساليب سعرية مقارناً بمؤسسات الإنتاج السلعي، وذلك بسبب القيود التشريعية والقانونية التي تفرضها المؤسسات الحكومية المنظمة لعمل كل قطاع . فنجد أن البنك المركزي يحدد الأسعار والفوائد والعمولات التي تباع بها خدمات البنوك، وشركات التأمين، وحتى وزارة الصحة قد تلجأ إلى وضع سقوف سعرية ملزمة لأسعار المستشفيات الخاصة في كلا الدولتين، ويترك لهذه المؤسسات حرية التحرك ضمن هامش بسيط محدد لذلك. لقد وفر التحليل معلومات بينت أن مؤسسات الأعمال الخدمية في دولتي المقارنة توفر منتجاتها بأسعار تنافسية، تأخذ بالاعتبار أسعار المنافسين في السوق (التسعير القائم على المنافسة). قد تستخدم مؤسسات الأعمال الخدمية في دولتي المقارنة كالبنوك مثلاً ، بعض السياسات السعرية التي تراعي خصائص المشتري

المستهدف، وإمكانياته الشرائية مثل الطلاب، وذوي الدخل المحدود، والمشروعات الصغيرة الممولة عن طريقها. وتستخدم شركات التأمين الشرائح السعرية حسب نوع التأمين والسيارة والموديل ... الخ.

أما الابتكار التوزيعي، فكان يتم أيضاً في مؤسسات الأعمال في الأردن بمستوى أعلى من مثيلتها السعودية. فنجد أن المؤسسات الخدمية في الأردن لها قدرة كبيرة على توفير نقاط بيع في الأسواق الكبيرة، وأماكن التجمعات السكانية كالجامعات والمستشفيات.فمثلاً سعت البنوك إلى استخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة لتوصيل منتجاتها، وإيجاد فروع صغيرة على مدار الساعة في أماكن التجمعات الكبيرة، وتوفير أجهزة الصراف الآلي والهاتف المصرفي، ومركز الاتصال المجاني طوال اليوم. وحاولت شركات الاتصالات توفير نقاط بيع لخدماتها في ذات الأسواق والمناطق وفي المطارات والجامعات، وفروع شركات التأمين المنتشرة في المناطق التي تزدحم فيها معارض السيارات ووحدات المرور، كما استخدمت المستشفيات عيادات الأطباء والعيادات التخصصية أيضاً. لكن تجلت المؤسسات الخدمية في السعودية في الاستفادة من التطور التكنولوجي في السوق ، لتوصيل الخدمات إلى طالبيها في نقاط بيع أو أماكن محدودة، والتركيز على أتمتة أنظمتها لتوصيل تلك الخدمات .

ويبقى الابتكار في الترويج في المؤسسات الخدمية بالمستوى المتوسط نفسه في مؤسسات الأعمال في الأردن والسعودية. فالمؤسسات الخدمية الأردنية تحاول ربط المنتج كحزمة واحدة ، بدوافع شرائية مادية ملموسة. وتركز أكثر على سياسة تنشيط المبيعات. فالبنوك مثلاً توفر جوائز اليانصيب على حسابات المدخرين لديها، وتوفر شركات الاتصالات جوائز مالية وعينية لقاء الاشتراك معها، وحتى المستشفيات أصبحت تقدم بعض خدماتها العلاجية كحزمة واحدة تباع بسعر واحد (شاملاً العلاج والإقامة والفحوصات) وهذا يشجع المريض على شراءها بأسلوب مبتكر، وجميع ما سبق تفتقر إليه الكثير من مؤسسات الأعمال السعودية. فمازلت هذه الأخيرة تركز على استخدام الموقع الإلكتروني للمؤسسة، والمدونات والمواقع العالمية للإعلان عن منتجاتها، واستخدام التقنيات الحديثة للقيام بأبحاث السوق والمستهلكين، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي والانترنت، والرسائل النصية وتطبيقات الأجهزة الخلوية الذكية شأنها في ذلك مثيلتها في الأردن. لكنها تفتقر إلى استخدام الإعلانات التلفزيونية، والمعارض التجارية، والبريد الإلكتروني التقليدي، والمواقع الإلكترونية المتخصصة بالمستهلكين.

التوصيات Recommendations:

بالاستناد إلى آراء ونتائج البحث ، ونظراً لتشابه طبيعة الخدمات التي يقدمها قطاع الخدمات في دولتي المقارنة ، فإننا نوصي بما يلي:

١.توصيات تتعلق بتعزيز مفهوم الذكاء التسويقي :

- ضرورة الاستفادة من المعلومات المتاحة عن الاستثمارات الجديدة التي تحدث في الأسواق الجديدة كالتملك أو الحيازة أو الدخول المباشر، والاستفادة من المعلومات المتاحة عن الشركات في السوق المالي المحلي.
- تفعيل الاهتمام بمفهوم إدارة علاقات الزبون وتسويق العلاقات المربحة طويلة الأجل من المستهلكين المستهدفين في أقسام التسويق داخل مؤسسات الأعمال.
- تركيز أقسام التسويق والبحث والتطوير على الاهتمام بمراجعة وتقييم إعلانات المنتجين في وسائل الإعلان المختلفة ، والاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي لتوقع اتجاهات الزبائن .
- الاهتمام بتطوير أنظمة الرقابة التسويقية القائمة على الاستخبارات والمعلومات السوقية ، وتحديث أنظمة المعلومات المتاحة بشكل مستمر ، ومحاولة استخدام الوسائل الحديثة في أداء الأعمال.
- مراجعة وتقييم الخطط الاستراتيجية للمنافسين، والاستفادة من المعلومات التي تتضمنها عن اتجاهاتهم المستقبلية .
- التركيز على التحالفات الاستراتيجية التي يقوم بها المنافسين في السوقين المحلي والدولي ، ومحاولة فهمها بالشكل لتطوير قدرتها على المنافسة .
- الاستفادة من التوجهات أو التشريعات الحكومية في مجال الحماية البيئية والمسؤولية الاجتماعية، لتصميم منتجات مبتكرة قادرة على تلبية حاجات وتوجهات المجتمع أولاً والزبائن ثانياً.

٢.توصيات تتعلق بتعزيز الابتكار التسويقي:

- الاهتمام بتوفير منتجات خاصة تناسب الفئات الأكثر حساسية من الزبائن مثل المعاقين، الأطفال ، كبار السن.
- العمل على توفير شرائح سعرية تناسب أذواق وإمكانات الفئات المستهدفة من الزبائن ، والاستفادة من التقنيات التي توفرها سياسة تقسيم السوق.
- العمل على تكثيف القنوات التوزيعية في السوق المستهدف، واستحداث قنوات جديدة تناسب الأسواق الجديدة، والتركيز على استحداث نقاط بيع جديدة في الأماكن التي تزدحم بالمستهلكين مثل الجامعات والمستشفيات والمطارات، وتعزيز استخدام وسطاء التسويق في إيصال تلك الخدمات إلى بعض المستهلكين.
- توفير المنتجات بأسعار تختلف من سوق أو من مستهلك إلى آخر، وبشكل يتناسب مع إمكانيات جميع الزبائن في السوق المستهدف .

- محاولة الدخول في تحالفات وشراكات استراتيجية جديدة، والسعي لتوقيع اتفاقيات عالمية من الشركات العالمية الرائدة في مجال العمل .
- التركيز على استخدام تطبيقات الأجهزة الذكية الحديثة والانترنت والمواقع الإلكترونية والمدونات لترويج منتجاتها في الأسواق المستهدفة .
- الاستعانة بمؤسسات أبحاث المستهلكين للحصول على معلومات عن السوق المستهدف والمنافسين ، وكذلك استخدامها في عملية ترويج منتجاتها .
- تركيز مؤسسات الأعمال على طريقة التسعير القائم على المنافسة، قد يساهم في تقليل المواجهة أو الحروب السعرية مع المنافسين، واعتقد أن طريقة التسعير القائم على التكلفة هي أكثر من يناسب هذه المؤسسات لتعزيز الحالة التنافسية بين المؤسسات ، بسبب واختلاف متوسط التكاليف بين مؤسسات الأعمال المختلفة

مراجع الدراسة:

أ.المراجع العربية:

البنك المركزي الأردني ، بيانات إحصائية منشورة، 2015.

الاتحاد الأردني لشركات التأمين ، بيانات منشورة ، ٢٠١٥ .

الدليل الطبي الأردني ، بيانات منشورة ، 2015 .

غرفة صناعة عمان ، بيانات إحصائية منشورة ، الأردن ، ٢٠١٥ .

مؤسسة النقد العربي السعودي ، بيانات منشورة ، ٢٠١٥ .

هيئة تنظيم قطاع الاتصالات ، بيانات إحصائية منشورة لعام2015 ، الأردن.

هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات ، بيانات منشورة لعام ٢٠١٥ ، السعودية .

وزارة الصحة ، بيانات منشورة لعام ٢٠١٥ ، الأردن.

وزارة الصحة والرعاية الصحية ، بيانات منشورة لعام ٢٠١٥ ، السعودية .

(2003).Papers about Ahamed et al ,(2014), Competitive Intelligence and Marketing Effectiveness of Organizations: An Investigation from Pakistan , Middle-East Journal of Scientific Research 22 (10).

Allameh.S ,et al (2014) , Study the Effect of Competitive Intelligence Components on Creating Innovation, International Journal of Management Academy , 2 (1).

Ali, I., Rehman K.U., Ali, S.I., Yousaf, J., & Zia, M. (2010). Corporate social responsibility influences, employee commitment and organizational performance. African Journal of Business Management, 4(12).

Attaway, C.M. (1998), "A review of issues related to gathering and assessing competitive intelligence", American Business Review, Vol. 16 No. 1.

Ayub.A , Raisani .I , Iftekhar.H&Mushtaq.A (2014), Role of Marketing Intelligence by Strategic Function in Organizational Performance: Evidence from Pakistan, ACTA UNIVERSITATIS DANUBIUS Vol 10, no 6.

Baker, W.E. and Sinkula, J.M.,(1999). The synergistic effect of market orientation and learning orientation on organisational performance. Journal of Academy of Marketing Science 27(4).

Becker, M. C. and Lillemark, M.,(2006).Marketing/R&D integration in the pharmaceutical industry. Research Policy 35, pp. 105-120.

Bernhardt, D. (1993), Perfectly Legal Competitor Intelligence. How to Get It, Use It, and Profit It from It, Pitman Publishing, London.

Bose, R. (2008).Competitive intelligence process and tools for intelligence analysis. Industrial Management & Data Systems.

Caudron, S. (1994). I spy, you spy. Industry Week.

Chen, Y.-S., Lin, M.-J. J. & Chang, C.-H. 2009. The positive effects of relationship learning and absorptive capacity on innovation performance and competitive advantage in industrial markets. Industrial Marketing Management.

Choo, C.W. A information management for the intelligent organization: the art of scanning the environment: the art of scanning the environment. Medfort, New Jersey: Information Today, 1998.

Colakoglu,T.(2011). The problematic of competitive intelligence: How to evaluate and

Huster, M. (2005). Marketing intelligence: a first mover advantage. Competitive Intelligence Magazine, 8(2).

Jiménez-Jimenez, D., Valle, R., & Hernandez, M.(2008). Fostering innovation: the role of market orientation and organizational learning. European Journal of Innovation Management, 11(3).

Johnson, G. & Scholes, K. (1993). Exploring Corporate Strategy, 3rd Ed. New York, NY: Prentice-Hall.

Johne, A.,(1999). Successful market innovation. European Journal of Innovation Management 2(1).

Kahaner, L. (1996), Competitive Intelligence, Simon & Schuster, New York, NY.

Kotler, P. & Armstrong, G. (1997). Principle of Marketing, Prentice Hall International. NJ: Englewood Cliffs.

Lackman, C., Saban, K., &Lanasa, J. (2000). The contribution of market intelligence to tactical and strategic business decisions. Marketing Intelligence & Planning, 18(1).

Lau, K., Lee, K., Lam, P. and Ho, Y.,(2001).Web site marketing for the travel and tourism industry. Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly 42.

Matthews, J., & Shulman, A. D. 2005. Competitive advantage in public-sector organizations: explaining the public good/sustainable competitive advantage paradox. Journal of Business Research, 58(2).

McGonagle, J. J., &Vella, C. M.(2004).Competitive intelligence in action. Information Management Journal, 38(2).

McGonagle, J.J. and C.M. Vella, (2012). Proactive Intelligence:The Successful Executives Guide. London: Springer-Verlag.

Moreira, J., Silva, M. J., Simões, J. and Sousa, G., 2012. Drivers of Marketing Innovation in Portuguese Firms. Economic Interferences 14(32).

develop competitive intelligence, Procedia Social and Behavioral Sciences, 24.

Filippetti, A.,(2011).Innovation modes and design as a source of innovation : a firm-level analysis. European Journal of Innovation Management 14(1).

Fleisher, C.S. (2001). An introduction to the management and practices of competitive intelligence (CI), in Fleisher,C.G. and Blenkhorn, D.L. (Eds), Managing Frontiers in Competitive Intelligence, Quorum Books, Westport, CT..

Fleisher, C.S. and Bensoussan, B. (2002), "Strategic and Competitive Analysis: Methods and techniques for analyzing business competition", Prentice Hall.

Fuld, L.M. (1995), The New Competitor Intelligence. The Complete Resource for Finding, Analyzing and Using Information About Your Competitors, 2nd ed., Wiley, New York, NY.

Gaspareniene.L , Remeikiene.R&Gaidelys.V (2013) , The Opportunities of the Use of Competitive Intelligence in Business: Literature Review, Journal of Small Business and

Groom, R.J. and David, R.F. (2001), "Competitive intelligence activity among small firms", Advanced Management Journal, Vol. 66 No. 1.

Guimaraes, T. (2000), "The impact of competitive intelligence and IS support in changing small business organizations", Logistics Information Management, Vol. 13 No.3.

Hadi. F &Ebrahimpour .H (2014) , Investigating The Relationship Between Technology Intelligence & Business Performance , Singaporean Journal Of Business , Economics and Management Studies , Vol 2 , No .11 .

Tan, T.W. and Z.U.Ahmed, (1999).Managing market intelligence an Asian marketing research perspective. Marketing intelligence and planning, 17(6).

Tan, T.T.W. & Ahmed, Z.U. (1999). Managing market intelligence: an Asian marketing research perspective. Marketing Intelligence & Planning, 17, Issue 6.

Thomson, M., &Ngugi, K.(2012).Influence of competitive intelligence on profitability of mobile telecommunication companies in Kenya. International Journal of Innovative Research, 11(24).

Verona, G. and Ravasi, D.,(2003). Unbundling dynamic capabilities: an exploratory study of continuous product innovation. Industrial and Corporate Change 12(3).

Von Stamm, B., (2003). Whose is design it? The use of external designers. The Design Journal 1(1).

Society of Competitive Intelligence Professionals (SCIP).(2008). retrieved from: www.scip.org/content.cfm?itemnumber=2226 &nav Item Number=2227.

Walle, H.A. (1999), "From marketing research to competitive intelligence: useful generalization loss of focus?" Management Decision, Vol. 37 No.6.

Wee Tan Tsu, T. (2001), "The use of marketing research and intelligence in strategic planning: key issues and future trends", Marketing Intelligence & Planning,Vol.19 No. 4.

Wheelwright, S. C. and Clark, K. B.,(1992). Revolutionizing Product Development: Quantum Leaps in Speed, Efficiency and Quality. New York, The Free Press.

Wright, S. &Calof, J. L.(2006). The quest for competitive, business and marketing intelligence: A country comparison of current practices, European Journal of Marketing. 40(5-6).

Mothe, C. and Thi, T.U.N.,(2010).The link between non-technological innovations and technological innovation. European Journal of Innovation Management 13(3).

Mugo.H, Wanjau .K &Ayodo.A (2012), An investigation into competitive intelligence practices and their effect on profitability of firms in the banking industry: A case of Equity Bank, International Journal of Business and Public Management, Vol. 2(2).

Murphy, Ch. (2005), "Competitive Intelligence, Gathering, Analyzing and putting it to work", Published by Gower Publishing Limited.

Murphy, Ch. (2005), "Competitive Intelligence, Gathering, Analyzing and putting it to work", *Published by Gower Publishing Limited*.

Nemutanzhela, P., &Iyamu, T.(2011). The impact of competitive intelligence on products and services innovation in organizations. International Journal of Advanced Computer Science & Applications, 2(11).

Porter, M. E., Ketels, C.HM, & Britain, G.(2003). UK Competitiveness: moving to the next stage.

Prescott, J.E. (1995), "The evolution of competitive intelligence", International Review of Strategic Management, Vol. 6.

Prescott, J. &Bhardwaj, B. (1995). Competitive intelligence practices: a survey. Competitive Intelligence Review, 6(2).

Rasouli, B., &Bagherinejad, J. (2010). The Effect of It Investments on Customer Satisfaction.

Rousseau, M. and Greller, M. (1994), "Human Resource Practices: Administrative Contract Makers", Human Resource Management, 33(3).

Schmidt, T. and Rammer, C. 2007. Non-technological and Technological Innovation: Strange Bedfellows? ZEW Discussion Paper No. 07-052, Mannheim.

a typology, Marketing Intelligence & Planning, 20(6).

Wyner, G., (2000). Learn and earn through testing on the internet. Marketing Research 12(3).

Wright, S. (2005).The CI marketing interface. Journal of Competitive Intelligence and Management, 3(2).

Wright, S., Pickton, D.W. & Callow, J. (2002). Competitive intelligence in UK firms:

The Impact of Marketing Intelligence On Enhancing The Innovation:

A Comparative Study Among Service Businesses In Jordan& Saudi Arabia

Dr. Iyad A. ALNsour / Associate Professor In Marketing
Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University
College of Economics & Administrative Sciences , Department of Business
Riyadh – KSA

Abstract

This study aimed at measure the role of marketing intelligence in enhancing the innovation. This role was measured by determine the statistical effect of applying the marketing intelligence on enhancing the innovation in service businesses in Jordan & Saudi Arabia, and also by determine the statistical differences of applying the tow concepts in service sector in such countries. The study population consisted of the highest contributed businesses of service sector in local economies such as :Local banks, Insurance and telecommunication companies and private hospitals .The full survey has been conducted on business working in Amman & Riyadh cities . The employees in top management were unit of analysis .

The study concluded that there is a positive statistical effect of applying the marketing intelligence on enhancing the innovation in service businesses working in both countries :Jordan & Saudi Arabia. The study concluded that there is no statistical differences in applying the marketing intelligence and innovation in service businesses in both countries. All of null hypothesis are accepted, so that the statistical effect of competitive intelligence on the innovation in service businesses in Jordan and Saudi Arabia has proved.

Finally, the study concluded some marketing implications that encourage applying the competitive intelligence and enhancing the innovation in business firms in Jordan and Saudi Arabia, and the study suggested some recommendations to improve using the two concepts in such businesses.

Key words: : intelligence , Innovation, Marketing , Service Businesses،

Jordan, Saudi Arabia

فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين المتدربين في ضوء بعض المتغيرات

د/علي مُحَمَّد علي الوليدي أ.د/ بشرى إسماعيل أحمد أرنوط

كلية التربية – جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدف البحث الحالي إلي التعرف على مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى طلبة الماجستير والدكتوراه تخصص التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي ممن يتلقون تدريبهم كمرشدين نفسيين كمتطلب لمقرر التدريب الميداني، وكذلك الكشف عن الفروق في فاعلية الذات الإرشادية والتي تعزى إلى متغيرات (جنس المرشد ، مكان التدريب، عدد أيام التدريب، الخبرة الميدانية السابقة) ، وكذلك التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس العربي لفاعلية الذات الإرشادية. وقد أجري البحث على عينة مكونة من (٨٣) طالباً وطالبة من الطلبة المقيدين ببرنامجي الماجستير والدكتوراه تخصص التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي بجامعة الملك خالد وجامعة الملك عبد العزيز، حيث بلغ عدد الإناث (٥٥) طالبة، وعدد الذكور (٢٨) طالب ، وتراوحت أعمار أفراد العينة بين (٢٧-٤٥) عام، بمتوسط عمري (٣٦.٧٣٤) عام، وانحراف معياري (٥.٠٦٨). ولتحقيق أهداف البحث الحالي استخدم الباحثان المقياس العربي لفاعلية الذات الإرشادية (إعداد : الباحثان) على أفراد عينة البحث. وكشفت النتائج عن وجود مستوى مرتفع لفاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين المتدربين، كذلك وجدت فروق في متوسط درجات فاعلية الذات الإرشادية تعزى إلى جنس المرشد، ومكان التدريب، وعدد أيام التدريب، والخبرة الميدانية السابقة . حيث كان الذكور من المرشدين النفسيين المتدربين أعلى في مستوى فاعلية الذات الإرشادية ، كذلك كان مستوى فاعلية الذات الإرشادية أعلى لدى المرشدين النفسيين المتدربين في مستشفيات الصحة النفسية منه لدى المتدربين في المدارس، كذلك أوضحت النتائج أن مستوى فاعلية الذات الإرشادية أعلى لدى المرشدين النفسيين المتدربين ليومين أفضل من أولئك الذين يتلقون تدريبهم ليوم واحد.

كلمات مفتاحية: فاعلية الذات الإرشادية ، المرشدين النفسيين المتدربين.

مُقَدِمَةُ :

ظهرت الحاجة إلي خدمات الإرشاد النفسي مع تزايد التقدم التكنولوجي والحضاري والانفجار المعرفي الهائل وما صاحبه من تغيرات كثيرة متلاحقة في كافة مجالات الحياة الأسرية والمهنية والدراسية والاجتماعية والمهنية، وما نتج عن ذلك من تغير في أسلوب حياة الفرد وزيادة الأعباء والمنغصات الحياتية اليومية التي تقع على كاهله في مختلف المراحل العمرية فازدادت حاجته للمساعدة والنصح وأصبحت حاجته للإرشاد النفسي ملحة وضرورة لا غني عنها لتخفيف حدة هذه المنغصات والتوترات ولمساعدته على تنمية مهاراته وقدراته للتكيف معها، مما يمكنه من تحقيق ذاته واتخاذ قراراته والشعور بالسعادة والطمأنينة والصحة النفسية وبمستوى مرتفع من جودة الحياة في مختلف المجالات.

لذلك أصبح إعداد مرشدين نفسيين جيدين ذو كفاءة عالية من الأهداف الأساسية لمعظم البرامج الأكاديمية للتوجيه والإرشاد النفسي في كافة الجامعات العربية والأجنبية، وذلك لأن قدرة المرشدين النفسيين لتحديد مهاراتهم الإرشادية والثقة في استخدام هذه المهارات في واقع الحياة المهنية له تأثير مباشر علي جودة الخدمات الإرشادية التي يقدمونها لعملائهم. ولذلك نجد أن إعداد برامج الدراسات العليا في تخصص التوجيه والإرشاد النفسي تتضمن مكونين أحدهما نظري لتكوين قاعدة معرفية علمية متخصصة لدى طلاب البرنامج حول الإرشاد النفسي ونظرياته وطرقه وأساليبه وفنياته وغيرها من المعارف، بالإضافة إلى مكون الخبرة الإكلينيكية الميدانية والعملية. وبالتالي فإن هذه البرامج الدراسية تحاول سد الفجوة بين النظرية والتطبيق، إذ أنه من أكثر الخبرات الإكلينيكية شيوعاً لدى الطلاب هو التدريب الذي يتيح لهم فرص تعليمية تساعدهم على تطوير كفاءتهم العملية في الإرشاد، ويعتبر التدريب أحد أنواع التعلم البديل Vicarious Learning وكذلك أداء للمهمة التي ناقشها "باندورا"Bandura في نظريته المعرفية الاجتماعية كمصادر لفاعلية الذات لدى الفرد.

ومنذ بدأ ظهور الإرشاد النفسي كأحد مهن المساعدة، أصبحت العوامل التي تؤدي إلى جعل عملية الإرشاد فعالة موضوع هام للبحث. إذ أن الإرشاد النفسي اليوم يساهم في علاج العديد من

المشكلات النفسية، ولذلك فإن العوامل التي تؤثر في فعالية الإرشاد قد حظيت باهتمام الباحثين والمشرفين على تدريب المرشدين النفسيين (Lambert & Ogles,2004).

وهذا ما أكده عمر (١٩٩٢) من ضرورة أن يكون المرشد النفسي مؤهلاً تأهيلاً علمياً أكاديمياً ، ومتدرباً تدريباً فنياً مهنياً راقياً، حيث يعتبر التأهيل العلمي والتدريب العملي والمهني جزءاً مهماً من أي تعريف للإرشاد النفسي. حيث تلعب الخبرة الميدانية دوراً كبيراً في تنمية شخصية المرشد النفسي المهنية، وفي تطوير كفاءته في التعامل مع المسترشدين وكلما ازدادت خبرة المرشد كان أقدر على ممارسة أعبائه المهنية وكان مردود تعامله مع المسترشدين إيجابياً وأسرع وأنجح بلا شك.

والمرشدين النفسيين يمكن إعدادهم علمياً بصورة جيدة، وذلك من خلال تعليمهم مهارات المقابلة ونظريات الإرشاد وإستراتيجياته وفنياته. ولكنهم مع ذلك قد يظلوا غير فعالين. فثقة المرشد في أن يكون فعالاً عند قيامه بالعملية الإرشادية لها نفس أهمية إعداده الأكاديمي، وذلك لأن عدم ثقة المرشد في نفسه ومعتقداته حول قدرته على إرشاد العميل قد يؤثر على طريقته في الإرشاد وكذلك علي مستوى أدائه مع العميل (Cormier&Nurius,2003).

ويتوقف نجاح العملية الإرشادية بمجملها على مستوى كفاءة المرشد النفسي في استخدام فنيات ومهارات الإرشاد النفسي التي تعلمها وثقته في القيام بالعمل الإرشادي بكافة خطواته وإجراءاته وأساليبه وفي مختلف ميادينه ومجالاته. وهذا يختلف من مرشد إلى آخر .

وفي هذا السياق افترض " باندورا" (Bandura,1986) أنه من أجل الأداء الناجح، فإن المهارات والإجراءات وحدها غير كافية ولذلك افترض أن حكم الأفراد على قدراتهم وعلى مدركات فاعلية الذات تؤثر على دافعيتهم وسلوكياتهم. وهذه الأفكار مرجعية الذات تعرف بمعتقدات فاعلية الذات. وفاعلية الذات هي أحكام الفرد على قدراته لتنظيم سلوكياته للوصول إلي مستويات منظمة من الأداء، وهي لا تتعلق بمهارات الفرد، ولكن ترتبط بما لديه من أحكام حول قدرته علي ما يمكن أن يفعله. وفاعلية الذات تحدد اختيارات الأفراد السلوكية، ورغبتهم في الاشتراك في الأنشطة وجهودهم ومثابرتهم عند القيام بها.

ويعتبر مفهوم فاعلية الذات من المصطلحات التي حظيت باهتمام العديد من الباحثين من مختلف التوجهات البحثية. وقد أشار بنتلي(Bentley,2007) إلي أن الباحثين في مجال الإرشاد النفسي والمشرفين على تدريب المرشدين النفسيين يهتمون كثيراً بمصطلح فاعلية الذات وتأثيرها على مهنة الإرشاد.

وتشير الأدبيات النظرية إلي أن هناك عدة عوامل ترتبط بمستوى فاعلية الذات الإرشادية منها شخصية المرشد (Ozgun,2007)، تقدير الذات (Dunnewold,1982)، والرضا عن الحياة (Curry,2007;)، الخبرة (Ward,2001)، والإشراف (Cashwell&Doodly,2001) والرضا عن عملية الإشراف (Ladany;Eills&Friedlander,1999)، قلق الحالة والسمة (Daniels&Larson,2001) ، وتقييم الذات (Johnson,1985)، نمط الإشراف (Robinson,2001)، والتعاطف (Bentley,2007).

كما أكد هاكني وكورمبير (Hackney&Cormier,2005) على أهمية الصحة النفسية للمرشد النفسي وإسهامها في نجاح عمله الإرشادي. فالمرشدين النفسيين الذين يعانون من الضغوط أو المضطربين نفسياً لا يمكنهم أن يقدموا الخدمات الإرشادية لعملائهم بفاعلية.

وهذا ما أشارت إليه أيضاً الرابطة الأمريكية للإرشاد النفسي من حيث ضرورة أن يكون المرشدين النفسيين يقظين لتأثير اعتلالهم الجسمي، والعقلي، والانفعالي على أدائهم المهني لأنهم سيفشلون في تقديم الخدمات المهنية عندما يؤدي اعتلالهم إلى الضرر بهم أو بالآخرين (ACA Ethical Standard,C.2.9).

وتشير الأدبيات النظرية الحديثة إلى الحاجة الماسة لتحديد الدور الذي تلعبه العوامل التعليمية مثل الانجاز الأكاديمي، وكم الخبرات أثناء التدريب، وعدد العملاء، وعدد الجلسات الإرشادية، ومستوى الرضا عن الإشراف (كمياً ، كيفياً) في التنبؤ بمستوى الأداء المهني للمرشدين النفسيين. وأحد أهم هذه العوامل التعليمية، هو فاعلية الذات الإرشادية ودورها في إتمام أداء المهام التي يقوم بها المرشد النفسي ومستوى الإصرار في أدائها. ولهذا فإن الدور الذي تلعبه فاعلية الذات في السلوك المهني والجوانب الأكاديمية قد نال اهتمام الكثير من الباحثين المتخصصين في العلوم السلوكية وكذلك في العلوم الإدارية (ومنهم Hackett&Betz,1981;Lent,Brown&Larkin,1984;Lent, Brown&Larken,1986;Pamukcu,2011;Greason&Cas (hwell,2009)

ويعد موضوع فاعلية الذات لدى المرشدين النفسيين عامة والطلاب المتدربين كمرشدين نفسيين خاصة موضوع جدير بالبحث. كما أنه على مدى العقدين الماضيين أصبح البحث في فاعلية الذات الإرشادية محوراً هاماً في أدبيات تدريب وتنمية المرشد النفسي (Larson&Daniels,1998) ، فالتدريب الإكلينيكي يعد عامل رئيسي لاكتساب مهارات الإرشاد وتنميتها لدى المرشدين النفسيين، وتعلم نظريات الإرشاد والتدريب على اختيار النظرية الأفضل، واختيار الطريقة الإرشادية الأفضل والفنيات الأنسب عندما يمارسون عملهم كمرشدين نفسيين مع أحد الحالات. كما تزايد البحث في فاعلية الذات الإرشادية بين الباحثين الذين يهتمون بالإرشاد النفسي عامة أو بأحد مجالاته كالإرشاد المهني (O'Brien ;Happner;Flores&Bikos.,1997.

مشكلة البحث وتساؤلاته :

تعد فاعلية الذات من الأمور الهامة لدى الفرد، فمن خلال معتقدات الفرد الشخصية حول فاعلية الذات لديه، يستطيع تحقيق الأهداف التي يسعى إلى إنجازها، وإذا كان اعتقاد الفرد أنه لا

يستطيع بلوغ أهدافه المرجوة، فإنه يتخلى عن المحاولات المتكررة التي من شأنها تحقيق ما يسعي إليه . فالفرد المتمتع بفاعلية مرتفعة يكون أكثر إصراراً وتحملاً ومثابرة لإنجاز المهام. وتجعل منه أكثر اتزانا وأقل توتراً وأكثر ثقة بالذات والحصول على غاياته دون الاعتداء على الآخرين أو القواعد الأخلاقية والقانونية(المعايطة، ٢٠٠٠، ٨٠).

ولذلك فإن فاعلية الذات هي الميكانزيم الرئيسي الذي يربط بين المعرفة البسيطة حول كيفية تقديم المساعدة في موقف الإرشاد وبين واقع إجراءات الإرشاد الفعال. وفاعلية الذات تختلف عن الكفاءة، فقد يعتقد فرد ما أن لديه المهارات للإرشاد الفعال ولكنه في الحقيقة تنقصه هذه المهارات. وترتبط فاعلية الذات الإرشادية بتحقيق مستويات مرتفعة من الأداء لأنها تزيد من دافعية إنجاز المهام من خلال تأثيرها على أفكار المرشد ووجدانه ودافعيته وسلوكياته التي يختارها.

وقد حول باندورا (Bandura,1982) اهتمامه للمرشدين النفسيين ووجد أن فاعلية الذات تزيد من مستويات الأداء وتقلل مستويات القلق لديهم، ومنذ ذلك الوقت أهتم الباحثين بدراسة فاعلية الذات الإرشادية.

ويجب دراسة فاعلية الذات لدى المرشدين، لسببين هامين : أولها أن فاعلية الذات الإرشادية ينظر إليها منذ عدة سنوات على أنها المكون الرئيسي للنمو المهني للمرشدين والمعالجين النفسيين مثال Bischoff,Barton,Thober&Hawley,2002;Kell&Muell (er,1996) أما السبب الثاني : هو وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة احصائياً بين فاعلية الذات الإرشادية ونتائج الإرشاد النفسي للعملاء (Orlinsky,Grawe&Parks,1994;Orlinsky&Howard,19 86).

فقد وجد لارسون ودانيلز(Larson&Daniels,1998) أن فاعلية الذات الإرشادية المرتفعة ترتبط بالمثابرة في مواجهة المهام الصعبة وتزيد من القدرة على تقييم نتائج الإرشاد، كما وجد أن المرشدين الذين لديهم فاعلية ذات إرشادية قوية كانوا أقل قلقاً، ويدركون قلقهم كموقف تحدي وليس كعائق.

ولذلك أكد العديد من الباحثين (منهم Bischoff,1997;Duryee,Brymer&Gold,1996) أهمية تنمية فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين واعتبروها عنصر هام من عناصر التنمية المهنية للمرشد النفسي.

وأكد رونستيد وسكوفولت (Ronnestad&Skovholt,2003) أن المرشدين النفسيين المتدربين لديهم مستوى منخفض من فاعلية الذات ومستويات مرتفعة من القلق عندما يقدمون الخدمات الإرشادية والعلاجية لعملائهم، وهذه المتغيرات تؤثر على أداء المتدربين.

ورغم هذا الاهتمام الملحوظ بفاعلية الذات للمرشدين النفسيين، إلا أن البحوث والدراسات – في حدود علم الباحثان – في الدول العربية عامة وفي المملكة خاصة لم توجه اهتمامها لمحاولة الكشف عن مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلاب المتدربين كمرشدين نفسيين والعوامل المؤثرة في مستوى فاعليتهم الذاتية في أداء عملهم الإرشادي .

وانطلاقاً مما سبق، تتضح مشكلة البحث الحالي في محاولة الكشف عن مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين المتدربين من طلاب مرحلة الماجستير والدكتوراه الملتحقين ببرامج التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي في جامعات المملكة . وعليه يحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين المتدربين؟
٢- هل توجد فروق جوهرية في متوسط درجات فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين المتدربين تعزى إلى جنس المرشد والخبرة الإرشادية السابقة ؟
٣- هل تختلف درجات فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين المتدربين باختلاف مكان التدريب وعدد أيام التدريب؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلي :

١. التعرف على مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلاب والطالبات المتدربين كمرشدين نفسيين.
٢. فهم وتفسير الفروق في مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى أفراد عينة الدراسة والتي تعزى إلى بعض المتغيرات (جنس المرشد، مكان التدريب، عدد أيام التدريب، الخبرة الإرشادية السابقة) وتفسير ذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة .

أهمية البحث :

أولاً : الأهمية النظرية :

١. يستمد البحث الحالي أهميته من الموضوع الذي يبحثه وهو فاعلية الذات الإرشادية وهو موضوع على قدر من الأهمية حيث يشير الأدب السيكولوجي لفاعلية الذات إلى أهمية هذا المتغير في تشكيل أداء الفرد، ففي ضوء معتقداته تتحدد أنشطته السلوكية التي يقوم بها ومقدار الجهد المبذول في تلك الأنشطة ومثابرته رغم ما يواجهه من ضغوط .
٢. كما يستمد البحث الحالي أهميته من الفئة التي يهتم بدراستها وهم فئة المرشدين النفسيين المتدربين من طلبة برنامج ماجستير التوجيه والإرشاد النفسي للكشف عن مستوى فاعليتهم الذاتية في أداء عملهم الإرشادي، لأن ذلك يمكن أن يفيد في تقويم مقرر التدريب الميداني حتى يتاح لهم زيادة فاعليتهم الذاتية في الإرشاد النفسي ومن ثم نقلل من الهدر الوظيفي.

٣. بناء مقياس عربي لفاعلية الذات الإرشادية والتحقق من خصائصه السيكومترية مما يثري المكتبة العربية في مجال القياس النفسي.
٤. كما تكمن أهمية البحث الحالي في قلة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع البحث وهو فاعلية الذات الإرشادية مما يثري الأطر النظرية المتعلقة بالدراسات النفسية في البيئة السعودية.

ثانياً : الأهمية التطبيقية :

١. تسهم نتائج البحث الحالي في معرفة مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلبة المتدربين كمرشدين نفسيين مما يتيح الفرصة أمام المشرفين على تدريب هؤلاء الطلبة وكذلك مساعدتهم على تحقيق مستويات مرتفعة من فاعلية الذات في العمل الإرشادي واكتساب المهارات العملية والثقة في قدراتهم على القيام بالعمل الإرشادي وذلك لما له من تأثير كبير على استغلال قدراتهم وإمكاناتهم في تحقيق التوافق المهني وتقديم خدمات إرشادية متميزة.
٢. كما تتحدد الأهمية التطبيقية للبحث في أنها تمهد لدراسات مستقبلية للتعرف على فاعلية برامج لتنمية فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين المتدربين لتحقيق مستويات عالية من الأداء وخفض مستوى الاحتراق النفسي لديهم.
٣. توجيه اهتمام القائمين على برامج التنمية المهنية للمرشدين النفسيين على أهمية زيادة فعاليتهم الذاتية في القيام بالعمل الإرشادي لتحقيق نتائج أفضل للعملية الإرشادية وزيادة مستوى أداء المرشدين وجعله أكثر قوة وفعالية في مساعدة عملائهم. والتركيز على خبرات الإتقان والتعلم البديل والإقناع اللفظي كطرق لزيادة فعالية الذات لديهم.
٤. الاستفادة من نتائج هذا البحث في إعادة تقييم البرامج الدراسية للماجستير والدكتوراه في تخصص التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي على مستوى جامعات المملكة.
٥. الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تصميم وتخطيط برامج التنمية المهنية المستدامة للمرشدين النفسيين.

مصطلحات البحث :

فاعلية الذات: Self- efficacy:

عرفها باندورا (Bandura,1977,191) بأنها "أحكام الفرد أو توقعاته عن أداءه في مواقف تميز بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات في اختياره للأنشطة المتضمنة في الأداء، ومقدار الجهد المبذول ومثابرته في مواجهة الصعوبات وانجاز السلوك المطلوب". أما أبو غزال (٢٠٠٧) فعرفها بأنها " اعتقاد الفرد بقدرته على إتقان مهمة ما وتحقيق نتائج ايجابية .

فاعلية الذات الإرشادية: Counseling Self-Efficacy:

عرفها لارسون ودانيلز(Larson&Daniels,1998,p.180) بأنها معتقدات وأحكام الفرد حول قدراته في إرشاد المسترشد بفاعلية.

أما ميلشيرت وآخرون (Melchert etal.,1996) فعرف فاعلية الذات الإرشادية بأنها الأداء الناجح للإرشاد والذي لا يتطلب المعرفة فقط والمهارات، ولكن أيضاً المعتقدات بأن المرشد لديه القدرة على القيام بالإرشاد بطريقة تؤدي إلى تحقيق أهداف الإرشاد ونتائج خاصة بالمسترشد، وترتبط فاعلية الذات الإرشادية بالتدريب والخبرة.

كذلك عرفها جونسون (Johnson,1989) بأنها توقعات المرشد النفسي المتدرب وثقته بالنجاح في استخدام مهاراته الإرشادية للقيام بالعملية الإرشادية بفعالية.

ويعرف الباحثان فاعلية الذات الإرشادية إجرائياً بأنها: "حكم المرشد النفسي على قدراته وعلى ما يمكن أن يفعله من جهود للنجاح في إرشاد ومساعدة المسترشد وتتمثل في كفاءته الشخصية والعلمية وتوقعاته فيما يتعلق بقدرته على إقامة علاقة إرشادية ناجحة، تحديد مشكلة المسترشد وتشخيصها بدقة، تحديد وصياغة الأهداف الإرشادية، اختيار الطريقة الإرشادية المناسبة، تقويم نتائج الإرشاد وكذلك قدرته على إنهاء الإرشاد وإقفال الحالة بفاعلية مما يساعده على النجاح في موقف الإرشاد، وهي مجموع درجات الفرد على أبعاد المقياس العربي لفاعلية الذات الإرشادية المعد من الباحثان في البحث الحالي".

الإرشاد النفسي : Psychological Counseling:

عرفه كل من أبو عباءة و نيازي (٢٠٠٠، ٢٦) بأنه عملية ذات توجه تعليمي، تجرى في بيئة اجتماعية بسيطة بين شخصين، يسعى المرشد المؤهل بالمعرفة والمهارة والخبرة إلى مساعدة المسترشد باستخدام طرائق وأساليب ملائمة لحاجاته ومتفقة مع قدراته كيف يتعلم أكثر بشأن ذاته ويعرفها على نحو أفضل ويتعلم كيف يضع هذا الفهم موضع التنفيذ فيما يتعلق بأهداف يحددها بشكل واقعي ويدركها بوضوح أكثر وصولاً إلي غاية يصبح أكثر سعادة وأكثر إنتاجية.

المرشدين النفسيين المتدربين: Counselors Trainees:

هم الطلاب والطالبات المقيدين في برامج الماجستير والدكتوراه تخصص التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي ببعض جامعات المملكة نظام الرسالة وكذلك نظام المقررات ويتلقون تدريبهم عملياً في مقرر التدريب الميداني أسبوعياً بأحد أماكن التدريب المحددة في توصيف مقرر التدريب الميداني.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

فاعلية الذات الإرشادية : Counseling Self-Efficacy

يتطلب النجاح في أي عمل مجموعة محددة من الكفايات والمهارات، والتي تتفاوت بين مرشد نفسي وآخر. ويتم اكتسابها من خلال الدراسة والتأهيل الأكاديمي المتخصص والبرامج التدريبية المتنوعة . والكفاءة تعني امتلاك المرشد لمجموعة من الصفات العقلية والاجتماعية والانفعالية التي تمكنه من تقديم الخدمات للآخرين، وتعد الكفاءة مهارة مركبة تظهر في سلوك الفرد بشكل قدرات

تنعكس على الأداء الوظيفي ومن هذه الكفايات : القدرة على إعداد البرنامج الإرشادي وتحقيق أهدافه، والتمكن من إدارة الجلسات الإرشادية بشكل جيد، والقدرة على تكوين العلاقات المهنية السليمة والثقة المتبادلة بين المرشد والمسترشد واتخاذ القرارات السليمة من خلال مساعدة المسترشد على التعبير وتحديد الأهداف بدقة ، وتفهم السلوك الاجتماعي والقيم الأخلاقية، والاستفادة من الخبرات السابقة (أبو عيطة، ٢٠٠٢) .

وقد بين الشناوي (١٩٩٦ ، ٤٠) أن العمل الإرشادي يحتاج إلى مجموعة من المهارات والكفاءات ينبغي أن تتوفر في المرشد ليقوم بعمله على أكمل وجه، منها العلاقة الإرشادية، تحديد مشكلة المسترشد وتحديد الأهداف الإرشادية، وكذلك اختيار إحدى طرق الإرشاد واستخدامها وتقويم النتائج وإقفال الحالة.

وذلك لأن المرشد النفسي قد يواجه مجموعة من الصعوبات أثناء العملية الإرشادية وقد حددها زهران (١٩٩٨) في مصادر الإحالة، اتجاهات الوالدين وأولياء الأمور نحو العملية الإرشادية، المفاهيم الخاطئة لدى المسترشد تجاه الإرشاد النفسي، القدرة العقلية للمسترشد، عمر المسترشد، الأقارب والأصدقاء حيث يأخذ المرشد برأيهم بدلاً من المرشد، تكاليف الإرشاد النفسي .

مهارات المرشد النفسي: يجب أن يتقن المرشد النفسي عدد من المهارات لتمكنه من القيام بالعمل الإرشادي بشكل فعال، ومن هذه المهارات ما يلي :

مهارة طرح الأسئلة The skill of asking questions:

يؤكد كفافي (١٩٩٩، ٦٢) على أن هذه المهارة هي أداة المرشد لتنمية الاتصال بينه وبين المسترشد ولكن قيمة توجيه الأسئلة لا ينبغي أن تغري المرشد بأن توجيه الأسئلة للمسترشد بدون غاية محددة، أو أن يمطر عليه بالعديد من الأسئلة المتلاحقة أو التساؤلات العشوائية لأن ذلك يربك المسترشد ويشعره بالحيرة وقد يجعله يأخذ موقفاً دفاعياً وكأنه في عملية تحقيق أو أن يأخذ موقفاً عنيداً متحدياً.

ولذلك يؤكد سعفان (٢٠٠٥، ٦٤) على أنه يجب على المرشد اختيار الوقت المناسب وعدم مقاطعة المسترشد وأن يتأكد أن المسترشد مهيأ للإجابة عن التساؤلات، واختيار السؤال الملائم، وأن لا يكون السؤال بعيداً عن الموضوع، كما يجب على المرشد عدم اللجوء إلى الأسئلة المعقدة وأن يتناسب مع الخلفية الثقافية للمسترشد، وأن يطرح السؤال بصوت مسموع ولكسب معلومات جديدة وليس بهدف التكرار. ولذلك يؤكد (الشناوي، ١٩٩٦، ١٠٣) على أن فاعلية الأسئلة تزداد عندما تتيح الفرصة لاستبصارات جديدة وتنمي معلومات جديدة .

مهارة التعاطف والمشاركة الوجدانية The Skill of sympathy and empathy:

يرى روجرز أنه عندما يصبح بوسع المرشد أن يتعرف على العالم الداخلي للمسترشد بدون أن يفقد هويته الخاصة في العملية ، فإن التغير يصبح حينئذ محتمل الحدوث (الشناوي ، ١٩٩٦، ٦٣) .

وأكد كفافي (١٩٩٩، ٦٦) بأن التعاطف هو فهم الفرد دوافع الآخرين فهماً مشبعاً بالتعاطف وتقدير هذه الدوافع حتى ولو كانت خاطئة وغير سوية، وعندما يتفهم المرشد المسترشد فإنه يتعاطف معه ولو كان مختلفاً معه، فهو في هذه الحالة يقدر الظروف التي شكلت سلوكه وأساليب توافقه، وعندما يتفهم المرشد دوافع المسترشد، وهو الذي اعتاد الانتقاد من الآخرين، ولذا فإن المرشد لا يستطيع أن يقدم خدمة إرشادية أو علاجية لمسترشده أو مريضه ما لم يتفهمه أولاً .

مهارة الإيضاح The skill of Clarification:

أشار حسين (٢٠٠٤، ١٠٩) أن مهارة الإيضاح تتضمن قيام المرشد النفسي بعملية توضيح أفكار العميل ومشاعره وفهمها وترديدها دون نقد أو لوم أو شجب أو استهجان أو تأنيب أو البحث عن تعليل وتبرير لها أو الرد عليه، وإنما القبول فهذه المشاعر تعبر عن وجود تناقضات أو مشاعر عدائية أو مشاعر نقص وأياً كان نوعها فعلى المرشد أن يساعد العميل علي أن يتقبل هذه المشاعر وتوضيحها دون تفسيرها.

مهارة الإنصات The skill of Listing:

أعتبر كفافي (١٩٩٩، ٥٩) مهارة الإنصات من مهارات التواصل الأساسية وهو يشبه مهارة الصمت لكنه يختلف عنه، لأن الإنصات عمل فعال يعكس تجاوباً من الطرف الآخر الذي يتحدث بل إن الإنصات الجيد ينقل للمسترشد رسالة تفيد أن ما يقوله موضع اهتمام من المرشد ، وأنه كشخص موضع التقبل من جانب المرشد أيضاً، ويضيف سعفان (٢٠٠٥ ، ٦٦) أن ذلك يشعر المسترشد بالارتياح والإقبال الايجابي على مواصلة الجلسات الإرشادية وهذا يساعده على الانفتاح على نفسه والإدلاء بالمعلومات دون تحفظ. وأكد حسين (٢٠٠٤، ١٠٨) على أنه يجب على المرشد النفسي عدداً من القواعد الهامة التي يجب أن تؤخذ في الحسبان عند استخدامه لمهارة الإنصات وهي الإنصات للنقاط الهامة حول الذات ، والإنصات للنقاط المتكررة في حديث العميل، والإنصات بإيجابية لفظية وغير لفظية، وأخيراً الإنصات لفترات كافية من الزمن.

مهارة المواجهة The skill of Confrontation:

هي أحد المهارات الهامة للمرشد النفسي فيها يكشف عن التناقض بين ما يقوله المسترشد وما يفعله مما يزيد من استبصاره بنفسه وسلوكه وتمكن المرشد من التغلب على الحيل الدفاعية التي يستخدمها المسترشد ومن ثم فهي تقدم تغذية راجعة للمسترشد مما يساعده على التوافق وتغيير السلوك نحو الأفضل .

وهذه المهارة لها مستويات وعلى المرشد النفسي أن يستخدمها بشكل متدرج تصاعدي مبتدئاً بالدرجات الدنيا أو البسيطة وأن يتقدم في استخدام المستويات الأعلى حسب حالة المسترشد واستعداده وحسب المرحلة التي قطعها في العملية الإرشادية، وهناك

ثلاثة مستويات لمهارة المواجهة هي إعطاء فرصة للمسترشد لعرض أفكاره واتجاهاته بما فيها من متناقضات دون التعليق عليها، ثم لفت نظر المسترشد إلى بعض المتناقضات، ثم لفت نظر المسترشد إلى كل المتناقضات (كفافي ، ١٩٩٩ ؛ سعفان ، ٢٠٠٥) .

مهارة عكس المشاعر The skill of Reflection of Feelings:

عرفها حسين (٢٠٠٤، ١٠٧ – ١٠٨) بأنها تعني أن يقوم المرشد النفسي بتكرار وترديد المقاطع الأخيرة التي يقولها العميل أو إعادة محتوى ما يقوله العميل أو تكرار ما يقوله، أو جانب مما يقوله بنبرة صوت تنقل للعميل فهم المرشد له دون أي استهجان أو استحسان، أي أعادة مشاعر العميل في كلمات تعكس جوهرها، وهنا يكون دور المرشد بمثابة مرآة تعكس مشاعر العميل وآرائه، أو يكون المرشد عكس اتجاهات ومشاعر العميل، سواء كانت هذه الاتجاهات بناءة أو سلبية وسواء كانت متسقة مع بعضها أو متناقضة دون نقد أو لوم أو مدح . حيث تهدف هذه المهارة بشكل عام على المحافظة على أفكار العميل المتدفقة وتنقيتها مما يشوبها ومساعدته على ترجمتها إلي سلوك سوي يرتضيه وترتاح له نفسه وفقاً لنظام القيم الذي يؤمن به في ظل أخلاقيات المجتمع الذي يعيش فيه، وكذلك مساعدته علي رؤية مشاعره الدفينة وأحاسيسه العميقة المضطربة .

ووضح الزيود (١٩٩٨، ٤٥) أن مهارة عكس المشاعر تختلف عن مهارة إعادة الصياغة، ذلك لأنها مهارة تتعامل مع الشعور الحسي للمسترشد وانفعالاته، بينما تتعامل مهارة إعادة الصياغة مع المعلومات والأفكار التي تعالج محتوى ما قاله المسترشد في الجلسة الإرشادية.

مهارة التلخيص The skill of Summarization:

هي عملية ربط وتجميع لكل ما يمكن طرحه من خلال عملية التواصل البينشخصي بين المرشد والمسترشد في الجلسة الإرشادية وفي أقل ما يمكن من ألفاظ وكلمات هادفة ودالة تم التوصل إليها وأدت إلى التوصل لحل مشكلة المسترشد، حيث تساعد مهارة التلخيص المسترشد في فهم مشكلته أكثر والتمسك بتطبيق الحلول التي تم التوصل إليها بإرادته (الخطيب ، ٢٠٠٤ ، ٩١) .

وقد ذكر الشناوي (١٩٩٦، ٩٨) عدة أغراض تستخدم فيها مهارة التشخيص في العملية الإرشادية منها الربط بين مجموعة من العناصر في رسائل المسترشد، التعرف على موضوع مشترك يبدو واضحاً من عدة رسائل، إيقاف استرسال المسترشد ومقاطعته، تهدئة الجلسة والتقاط الأنفاس، مراجعة التقدم الذي تم إحرازه في جلسة أو أكثر، كما أنها وسيلة هامة لإنهاء الجلسات وكذلك عند إنهاء عملية الإرشاد كلها.

مهارة إعادة الصياغة The skill of Paraphrase:

ذكر الزيود (١٩٩٨، ٤٣) أن مهارة إعادة الصياغة أمراً سهلاً حيث ما على المرشد إلا أن يسمع حديث المسترشد ويعيده بكلماته وألفاظه الخاصة مع التركيز على جوهر الحديث، وهذا يجعل المسترشد يشعر بأنك تسمعه وأكثر إدراكاً لما قاله ويشعر باهتمام المرشد به ويخفف من ارتباكه.

وأشار الشناوي (١٩٩٦، ٩٤) إلى خمس خطوات لمهارة إعادة الصياغة هي الانتباه واسترجاع رسالة المسترشد سراً، التعرف على محتوى الرسالة، تخير البداية المناسبة لإعادة الصياغة، ترجمة المحتوى الرئيسي والتراكيب الأساسية للكلمات الخاصة وتوجيهها في صورة لفظية للمسترشد، وأخيراً الحكم علي فاعلية هذه المهارة من خلال طريقة إصغاء المسترشد واستجابته لما قاله المرشد .

مهارة الإنهاء وإقفال الحالة : The skill of Termination and closure case:

وهي من أهم المهارات بل وأصعبها وتحتاج إلي تدريب جيد حتى يتقنها المرشد لكي يستطيع تجنب الكثير من المشكلات المرتبطة بها والتي قد تعرضه للمساءلة القضائية والقانونية والأخلاقية .

وأشار كفافي (١٩٩٩ ، ٦٩) إلى أن الإنهاء يتم بالاتفاق بين المرشد والمسترشد على تحقيق أهداف العملية الإرشادية، ومن ثم الاتفاق على إنهاء الجلسات الإرشادية، وقد يصل الأمر إلى قلق المسترشد لما كان يمثله المرشد من مصدر للأمن في حياته ولكي لا يكون الإنهاء صادماً ومحبطاً فعلي الطرفين أن يتفقا علي موعد الجلسة الأخيرة.

ويحتاج المرشد في نهاية الجلسات الإرشادية لأن يوجه المسترشد بما حدث وأن يفسر له مدى تحقق الأهداف الإرشادية، ولكي يكون الإنهاء متوقعاً على المرشد النفسي أن يعقد موعدين متابعين لآخر جلستين في العملية الإرشادية (الزيود ، ١٩٩٨ ، ١١٠) .

وإذا كان امتلاك المرشد النفسي لهذه المهارات الإرشادية أمر في غاية الأهمية لتأهيله أكاديمياً لمهنة الإرشاد إلا أنه كما أكد باندورا Bandura(١٩٨٦) في نظريته المعرفية الاجتماعية بأن الإجراءات وامتلاك الخصائص والمهارات غير كافي للقيام بالمهام المنوط بها الفرد، بل أن الأهم هو حكمه على قدراته ومهارات وثقته فيها وفي قدرته على القيام بالإرشاد لأن هذا من شأنه أن يؤثر علي طريقته التي يسلك بها وعلى مستوى أدائه مع العميل وتحقق أهداف الإرشاد . ومن هنا ظهرت أهمية البحث في فاعلية الذات لدى المرشد النفسي ودورها في تحقيق أهداف الإرشاد ونجاحه .

والمكون المعرفي الذي يكمن خلف السلوك الإنساني هو فاعلية الذات، والتي تشير إلى قناعة الفرد بقدرته على تنفيذ السلوك المطلوب منه بنجاح لتحقيق النتائج المرغوبة (Meyer,2012).

وتستعمل الذات في علم النفس بمعنيين، الذات كفاعل وهي تمثل اتجاهات الشخص ومشاعره عن نفسه والذات كموضوع حيث تعبر عن مجموع العمليات السلوكية التي تحكم السلوك والتوافق(إبراهيم ، ١٩٩٦، ٢٠٠).

وتعتبر فاعلية الذات أحد أبعاد النظرية الاجتماعية المعرفية التي وضعها باندورا Bandura ، إذ أن لهذه النظرية خمسة أبعاد أساسية هي الترميز، التروي، التعلم البديل، ضبط الذات، وفاعلية الذات.

كما أنها من المحددات الأساسية للشخصية ومن وظائفها الهامة فقد أشار وليم جيمس أن السعي والكفاح في سبيل تحقيق أهداف

معينة يعد بعداً من الوظائف الهامة للذات، ويتفق معه ألبورت من حيث أنه السعي والمثابرة في سبيل تحقيق أهداف معينة يمثل إحدى الوظائف الهامة للشخصية (دويدار،١٩٩٢، ١٩ -٢٠).

وفاعلية الذات تعد كذلك إحدى موجهات السلوك فالفرد الذي يؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطاً وتقديراً لذاته ويمثل مرآة معرفية للفرد وتشعره بقدرته على التحكم في البيئة حيث تعكس معتقدات الفرد عن ذاته قدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة (المزروع، ٢٠٠٧).

كما أن فاعلية الذات من أهم ميكانزمات القوى الشخصية لدى الأفراد ، حيث تمثل مركزاً هاماً في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط. إذ تساعد الفرد على مواجهة الضغوط التي تعترضه في مراحل حياته المختلفة (صالح، ١٩٩٣).

وقد أفترض باندورا(Bandura,1977,1982,1989) أن فاعلية الذات تؤثر في معتقدات الفرد وأفكاره ومستوى دافعيته وسلوكه، وانفعالاته وكذلك في البيئة التي يختارها الفرد وكذلك على الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه في حياته. فذوي فاعلية الذات المرتفعة يمكنهم تصور نتائج ناجحة، بينما منخفضي فاعلية الذات يتصورون سيناريوهات الفشل. كذلك ذوي فاعلية الذات المرتفعة يبذلون مزيد من الجهد في حياتهم ويواجهون العقبات لفترات أطول ويستعيدون أنفسهم بنجاح من الانتكاسات والاحباطات، وهم الأكثر نشاطاً والأكثر نجاحاً مقارنة بمنخفضي فاعلية الذات.

وأكد باندورا (Bandura,1986,1993,1995,1999) على أن سلوك الفرد والبيئة والعوامل الاجتماعية تتداخل معاً بدرجة كبيرة ، فالسلوك الإنساني يتحدد تبادلياً بتفاعل ثلاث عوامل هي : المتغيرات الذاتية، المتغيرات السلوكية، والعوامل البيئية.

وحدد باندورا (Bandura,1997,44-45) ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات :

١- قدر الفاعلية أي مستوى دوافع الفرد للأداء في المواقف والمجالات المختلفة التي يمر بها وهذا يختلف باختلاف طبيعة الموقف ودرجة صعوبته.
٢- العمومية : وهي انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة.
٣- القوة حيث تتمثل في المثابرة العالية والقدرة المرتفعة لأداء المهام والأنشطة بنجاح.

وذكر باندورا (Bandura,1998,624-625) أربعة مصادر لفاعلية الذات لدى الفرد:

- إنجازات الأداء ويقصد بها خبرات الفرد الشخصية الناجحة والفاشلة. وتشير أيضاً إلي خبرات الإتقان الشخصية أي نجاح الفرد المتكرر في انجاز المهام المكلف بها مما يولد لديه شعورا ايجابيا حول قدرته على إتمام المهام المتشابهة بنجاح ومن ثم تزداد لديه توقعات الإتقان وفاعلية الذات، في حين أن تكرار الإخفاقات تقلل من فاعلية الذات ومن توقعات إتقان الفرد لأداء المهام المنوط بها.
- الخبرات البديلة أو التعلم بالملاحظة يقصد بها تعلم سلوك جديد من خلال ملاحظته لسلوك النماذج الاجتماعية التي يتعايش معها وهم يتعاملون مع التحديات بنجاح يجعلهم يكونون اعتقاد بأهم أيضاً سيكونون قادرين على مواجهتها ويحسنوا أدائهم بشرط تكثيف جهودهم والمثابرة في بذلها.
- الإقناع اللفظي ويشير إلي الرسائل اللفظية التي يتلقاها الفرد حول قدراته سواء بالنصح والتوجيه.
- الاستثارة اللفظية وتساهم في رفع مستوى فاعلية الذات إذا كانت متوسطة ويخفضها إذا كانت شديدة وذلك من خلال الاسترخاء والتغذية الراجعة والعزو .

وقد طبقت نظرية فاعلية الذات في مجالات متعددة لتحديد القدرة التنبؤية للنظرية، ومن بين أهم المجالات التي طبقت فيها نظرية فاعلية الذات هو مجال الإرشاد والعلاج النفسي. فوفقاً لبرادلي وفيوريني (Bradley&Fiorini,1999) من المهم أن المرشد النفسي المتدرب يكون لديه ثقة بأن ما يمتلكه من مهارات تخصصية سوف تفيد العميل، وهذا ضروري لأن فاعلية الذات ترتبط بنتائج الإرشاد والعلاج.

وفي هذا أكد ماسكين(Maskin,1994) على أن المسترشدين الذين يدركون مستويات مرتفعة من ثقة المرشد بنفسه، يميلون إلى رؤية المرشد بأنه أكثر فعالية في الإرشاد من المرشدين منخفضي الثقة بالنفس.

وتشير أدبيات التراث النظري أن هناك أربعة عوامل تؤثر في فعالية الذات الإرشادية هي :

١- خصائص شخصية المرشد.
٢- خصائص شخصية العميل.
٣- فنيات واتجاهات علاجية محددة.
٤- العلاقة بين العميل والمرشد النفسي.

ورغم تأثير كل عامل من هذه العوامل الأربعة في عملية الإرشاد، إلا أن دور المرشد النفسي كشخص يلعب الدور الأهم في إنجاح عملية الإرشاد.

وقد قسم باتلر وآخرون (Beutler etal,2004) خصائص المرشد إلي الصفات التالية :

١- الخصائص الملحوظة Observable Traits وتتضمن عمر المرشد، جنسه، العرق. وهناك قليل من الأدلة الأمبيريقية علي تأثير هذه الصفات في نتائج الإرشاد.
٢- الحالات الملحوظة Observable States مثل مدة التدريب ، الانضباط المهني ، الخبرة ، المهارات ، الكفاءة، والأسلوب العلاجي . وتشير الأدلة إلى وجود علاقة بين الحالات الملحوظة ونتائج الإرشاد.
٣- الخصائص الاستدلالية Inferred traits مثل الشخصية، أنماط المواجهة، الرضا عن الحياة، السعادة النفسية، القيم، المعتقدات وجميعها يرتبط بنجاح الإرشاد.

٤- الحالات الاستدلالية Inferred States مثل التوجه النظري، والعلاقة الإرشادية أو العلاجية، وهما من أكثر العوامل المؤثرة المرتبطة بنتائج الإرشاد ارتباطاً قوياً .

وتفترض النظرية المعرفية الاجتماعية أن المرشدين النفسيين المتدربين ذوي الانجاز الأكاديمي المرتفع من المحتمل أن يكون لديهم مستوى مرتفع من فاعلية الذات الإرشادية (Pamukcu,P.,2011).

وقد أكد عدد من الباحثين Barnes,2004;Cashwell&Dodley,2001;Fernando&H (ulse-Killackym2005) على أنه من العوامل المؤثرة في مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين المتدربين هو الإشراف أثناء التدريب .

فالمشرفين على تدريب الطلاب كمرشدين نفسيين يلعبون دوراً هاماً في أن يتكون لدى المتدرب وعي بمسئولياته، وكذلك بانعكاسات الذات وردود فعلهم تجاه العملاء وجوانب قوتهم وضعفهم كمرشدين نفسيين (Bernard&Goodyear,2004).

وذكر إيفستيشن وآخرون (Efstation,1990) أن نمط الإشراف المدرك من المتدرب ومن المشرف يفسر (١٤%) من التغير في فاعلية الذات لدى المرشدين.

وطبقاً لواطسون (Watson,1992) فإن المقررات التي درسها المرشد المتدرب وكذلك خبرته الإرشادية السابقة تفسر (٣٥%) من فاعلية الذات لدى المرشد.

كما وجد ميلشيرت وآخرون (Melchert etal.,1996) أن مستوى الخبرة ومستوى التدريب يفسران معاً (٤٣%) من التغير في فاعلية الذات لدى المرشد.

كذلك وجد دانيلز (Daniels,1997) أن قوة فاعلية الذات لدى المرشد، ومستوى قلق الحالة، والتغذية الراجعة الإيجابية تتنبأ بـ(٨٠%) من فاعلية الذات لدى المرشد.

ويتضح من النتائج السابقة أن مستوى الخبرة، ومستوى التدريب، والقلق، وإدراك بيئة الإشراف تسهم بشكل دال في مستوى فاعلية الذات الإرشادية.

ومن منطلق النظرية المعرفية الاجتماعية فإن الإشراف علي التدريب يعد نوع من الإقناع الاجتماعي الذي يقدمه المرشد ، ولذلك يعتبر أحد مصادر فعالية الذات الإرشادية. ويتغير تأثير الإشراف على فاعلية الذات الإرشادية من شخص إلي شخص آخر باختلاف التوجه النظري للمشرف، نمط شخصية المرشد التوقعات من المرشد، ونمط شخصية المشرف على التدريب . ولهذا فإن سؤال المتدرب كمرشد نفسي عن مستوى رضاه عن الإشراف يبدو أمر ذو مغزى (Pamukcu,P.,2011).

الدراسات السابقة في موضوع البحث الحالي :

بعد إطلاع الباحثان على الدراسات والبحوث السابقة حول موضوع البحث الحالي، فقد وجدت ندرة في الدراسات التي تناولت فاعلية الذات الإرشادية وخاصة لدى المرشدين النفسيين المتدربين، وفيما يلي عرض للدراسات السابقة :

أجرى أوبرين وآخرون O'Brien, etal (١٩٩٧) دراسة لحساب الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات الإرشادية المهنية وذلك على عينة مكونة من (٢٨٩) طالب من طلاب الدبلوم والماجستير والدكتوراه تخصص توجيه وإرشاد نفسي ممن تراوحت أعمارهم بين ٢٢ إلي ٥٣ عام، بمتوسط عمري ٣١.٨٠ عام، وانحراف معياري ٨.٠١ ، ٦٣ % من العينة اناث ، ٢٨ % ذكور ، ٩ % منهم لم يوضحوا الجنس . ٤٠ % منهم طلاب دكتوراه ، ٤٦ % طلاب ماجستير ، ١٤ % يدرسون مستويات تمهيدية للدراسات العليا (دبلوم الإرشاد النفسي) . طبق عليهم مقياس معتقدات فاعلية الذات، ومقياس فاعلية الذات الإرشادية المهنية . وقد أوضحت النتائج تميز مقياس فاعلية الذات الإرشادية المهنية المعد في هذه الدراسة بصدق المحتوى ومعامل ثبات إعادة الاختبار مرتفع.

كذلك قام تانج وآخرون Tang, etal (٢٠٠٤) بدراسة استكشافية بهدف التعرف على العوامل التي تؤثر في فاعلية الذات الإرشادية، وذلك على عينة مكونة من (١١٦) طالب دراسات عليا ببرنامج ماجستير التوجيه والإرشاد النفسي حيث قارنت بين الطلاب الملتحقين ببرامج معتمدة من رابطة اعتماد البرامج الإرشادية النفسية والتربوية والطلاب الملتحقين ببرامج دراسية غير معتمدة، وبلغ متوسط أعمار أفراد عينة الدراسة ٣٢.١٧ عام وانحراف معياري ٨.٦ ، ٨٣ % منهم اناث، و ٢٧ % منهم ذكور ، ٤٨% منهم يدرسون في برامج معتمدة، طبق عليهم استمارة بيانات ديموجرافية ومقياس فاعلية الذات الإرشادية ، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين الخبرة العملية السابقة وفاعلية الذات الإرشادية، كذلك وجدت فروق دالة احصائياً بين الطلاب الملتحقين في برنامج التوجيه والإرشاد النفسي المعتمد من رابطة اعتماد برامج الإرشاد النفسية والتربوية وبين الطلاب الملتحقين في البرامج غير المعتمدة في كل من القلق الإرشادي والتوافق الانفعالي .

كما حاولت دراسة سورزي وآخرون Soresi, et al (٢٠٠٤) الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات الإرشادية بمدة ونوعية التدريب وذلك على عينة من المرشدين النفسيين الايطاليين بلغ عددهم ٢١٨ (١٣٢ اناث ، ٨٦ ذكور) من طلاب الدراسات العليا بجامعة بادوفا ممن تراوحت أعمارهم بين ٢٤ إلى ٦٢ عام بمتوسط عمري ٣٩.٢٨ عام وانحراف معياري ٩.٥٨ ، حيث تراوحت خبراتهم من (١- ٢٠) سنة ، طبق عليهم استمارة بيانات ديموجرافية، ومقياس فاعلية الذات الإرشادية. وأشارت نتائج الدراسة إلي أن كم التدريب ارتبط ارتبطا ايجابياً مع فاعلية الذات الإرشادية .

أما الدراسة التي أجراها عبد الجواد (٢٠٠٦) فقد هدفت إلي إلقاء الضوء على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي ومدركاته عن عوامل المناخ السائد في المدرسة والتعرف على تأثير كل من مستوى التدريب والخبرة على فاعلية الذات الإرشادية، وتحديد العوامل المنبئة بفاعلية الذات

الإرشادية . وذلك على عينة قوامها (١٦٩) أخصائي نفسي مدرسي من محافظات الفيوم وبني سويف والقاهرة والجيزة، طبق عليهم فعالية الذات الإرشادية واستبيان المناخ المدرسي وأوضحت النتائج وجود ارتباط موجب دال بين فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي ومدركاته عن عوامل المناخ السائد في المدرسة، ووجود فروق دالة إحصائية في فعالية الذات الإرشادية ترجع لمستوى التدريب لصالح ذوى مستوى التدريب الأعلى، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية في فعالية الذات الإرشادية ترجع لمستوى الخبرة لصالح ذوى الخبرة الأكبر، كما أشارت النتائج الى أنه يمكن التنبؤ بفعالية الذات الإرشادية من خلال مستوى التدريب والخبرة ومدركات الأخصائي النفسي عن المناخ المدرسي السائد، وكانت أفضل العوامل المنبئة هو مستوى التدريب والخبرة ومدركاته عن دعم رؤسائه له وعلاقاته مع الطلاب وأولياء أمورهم وما يتاح له من إمكانات توفرها له بيئة العمل.

كذلك حاولت دراسة كوري Curry (٢٠٠٧) الكشف عن طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات الإرشادية واستعداد المرشد، وذلك على عينة من طلاب ماجستير الصحة النفسية والتوجيه والإرشاد بجامعة سوزتيرن Southeastern University بالولايات المتحدة الأمريكية قوامها (٨٨) طالب، طبق عليهم مقياس أسلوب الحياة، ومقياس فاعلية الذات الإرشادية . وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائية بين استعداد المرشد وأسلوبه في الحياة وبين فاعلية الذات الإرشادية .

كما هدفت دراسة جافار وآخرون Jaafar,etal (٢٠٠٩) إلى تحديد تأثير فاعلية الذات الإرشادية في أداء المرشد النفسي وذلك على عينة مكونة من (١٠٠) مرشد نفسي من ثلاث جامعات في ماليزيا وكانت العينة طبقية، ٢٢ منهم ذكور، ٧٨ منهم إناث، بلغ متوسط أعمار أفراد عينة البحث ٢٤.٥٤ عام وانحراف معياري ٢.٥٠، وطبق عليهم قائمة تقييم الذات الإرشادية ، ومقياس فاعلية الذات الإرشادية ، وقائمة أداء المرشد النفسي. وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين فاعلية الذات الإرشادية والأداء الإرشادي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٠.٣١٢ دال عند مستوى ٠.٠٥ ، كذلك أوضحت نتائج تحليل الانحدار الخطي أن فعالية الذات الإرشادية هي المنبئ الدال للأداء الإرشادي .

وحاولت دراسة جريسون و كاشويل Greason &Cashwell (٢٠٠٩) الكشف عن العلاقة بين اليقظة أو الوعي وفاعلية الذات الإرشادية ودراسة التأثيرات الوسيطة الممكنة للاهتمام والتعاطف في هذه العلاقة. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٧٩) مرشد نفسي متدرب من طلاب برنامجي الماجستير والدكتوراه توجيه وإرشاد نفسي ، طبق عليهم عدة أدوات لقياس مستوى اليقظة والاهتمام والتعاطف وفاعلية الذات الإرشادية لديهم وذلك بإرسالها بالبريد . وقد توصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة متبادلة دالة إحصائية بين متغيرات الدراسة. كما أوضحت أيضاً أن اليقظة منبأ دال لمستوى فاعلية الذات الإرشادية، كذلك أوضحت أن الاهتمام متغير وسيط للعلاقة بين متغيرات الدراسة .

أما سموزرس Smothers (٢٠٠٩) فقد حاول في دراسته الكشف عن العوامل التي تؤثر على الاندماج في بيئة التدريب والتعلق وفاعلية الذات الإرشادية، ومعرفة ما إذا كانت أنماط التعلق المبكرة تعمل كمتغير وسيط للعلاقة بين جودة العلاقة بين الطالب المتدرب والمشرف وفاعلية الذات الإرشادية . وذلك على عينة من طلاب الماجستير والدكتوراه المقيدين ببرامج معتمدة من جمعية علم النفس الأمريكية (١١٤ طالب ماجستير، ١١٨ طالب دكتوراه) ، تراوحت أعمارهم بين ٢٧ – ٣١ عام، طبق عليم استمارة بيانات ديموجرافية، ومقياس خبرة علاقة قوية، وقائمة الاندماج لبيئة العمل التدريبية، وقائمة تقييم الذات الإرشادية وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الاندماج في بيئة التدريب يعمل كمتغير وسيط للعلاقة بين أنماط التعلق وفاعلية الذات الإرشادية.

وهدفت دراسة باموكو Pamukcu (٢٠١١) إلى الكشف عن القيمة التنبؤية للرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي، عدد العملاء، عدد الجلسات الإرشادية، مستوى الرضا عن الإشراف، الكمي والكيفي في التنبؤ بمستوى فاعلية الذات الإرشادية وذلك علي عينة مكونة من (٤٧٠) من الطلاب المستجدين المتدربين المقيدين بأقسام التوجيه والإرشاد النفسي في الجامعات التركية بلغ عدد الذكور ١٣٥ وعدد الإناث ٣٣٥ ، طبق عليهم استمارة بيانات ديموجرافية ومقياس الرضا عن الحياة وقائمة تقييم الذات الإرشادية ومقياس فاعلية الذات الإرشادية. وأشارت نتائج الدراسة إلي أن الرضا عن الحياة وعدد الجلسات والرضا عن الإشراف (الكيفي) ، قد فسرت ١٣ % من التباين الكلي في درجات فاعلية الذات الإرشادية للمرشدين المتدربين .كذلك وجدت أن الرضا عن الحياة هو أكثر المنبئات أهمية في التنبؤ بفاعلية الذات الإرشادية ، حيث فسر ٨.٢ % من التباين الكلي ، ومن ناحية آخري لم يتنبأ الإنجاز الأكاديمي وعدد العملاء والرضا عن الإشراف (الكمي) بفاعلية الذات الإرشادية لدى أفراد عينة الدراسة .

كما هدفت دراسة نونيري Nunnery (٢٠١١) إلى الكشف عن المتغيرات التي تسهم في معتقدات فاعلية الذات الإرشادية، وذلك على (١٠٩) من طلاب الماجستير تم اختيارهم عشوائياً في عدد من جامعات بالولايات المتحدة الأمريكية ، ١٧ منهم ذكور ، ٩٢ إناث تراوحت أعمارهم بين ٢٢ عام إلى ٦٢ عام بمتوسط عمري قدره ٣٢ عام، وانحراف معياري ١٠.٤٠ ، طبقت عليهم أدوات الدراسة وهي استمارة بيانات ديموجرافية ومقياس أنشطة فاعلية الذات الإرشادية، وقائمة أسلوب الحياة، وأوضحت نتائج الدراسة إلي أن من بين المتغيرات الأكاديمية التي لها تأثير دال على فاعلية الذات الإرشادية لدى أفراد عينة الدراسة متغير عدد الساعات التدريبية، عدد ساعات الإشراف، الخبرة الإكلينيكية، والاستعداد وأسلوب الحياة .

أما دراسة ماير Meyer (٢٠١٢) فقد حاولت الكشف عن المنبئات الدالة لمستوى فاعلية الذات الإرشادية بين المرشدين

النفسيين المتدربين من طلاب ماجستير الإرشاد النفسي بجامعة ميتشجان حيث بلغ عددهم (١٦٠) طالب، طبق الباحث عليهم قائمة تقييم الذات الإرشادية، ومقياس أنشطة فاعلية الذات الإرشادية، وقائمة قلق الحالة والسمة، وكذلك استمارة بيانات ديموجرافية . وأوضحت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن الأسلوب التعليمي لم تسهم بشكل دال إحصائيا في مقدار تباين درجات فاعلية الذات الإرشادية . كذلك وجدت أن مستوى الخبرة، مستوى التدريب، قلق الحالة، قلق السمة فسرت ٤٤.٣ % من التباين الكلي في تقييم الذات الإرشادية، بينما فسرت ٣٦.٧% من التباين الكلي في أنشطة فاعلية الذات الإرشادية . ومن ثم تؤكد نتائج هذه الدراسة علي دور المشرف على تدريب المرشد النفسي في اكتساب وتعليم الطلاب خبرات عملية كافية .

تعليق عام على الدراسات السابقة:

١- يتضح من عرض الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية الذات لدى المرشدين النفسيين وجود اهتمام بهذا المتغير ، من هذه الدراسات من حاول إعداد مقياس لفاعلية الذات الإرشادية والتحقق من ثباته وصدقه (دراسة أوبرين وآخرون، ١٩٩٧) ، ومنها من حاول الكشف عن العوامل المؤثرة في مستوى فاعلية الذات الإرشادية (دراسة تانج وآخرون، ٢٠٠٤ ؛ عبد الجواد، ٢٠٠٦ ، سموزرس، ٢٠٠٩ ؛ باموكو، ٢٠١١ ؛ نونيري، ٢٠١١ ، ماير، ٢٠١٢) ومنها من درست العلاقة بين فاعلية الذات الإرشادية بمدة ونوعية التدريب (دراسة سورزي ، ٢٠٠٤) ، وبمدركات المناخ المدرسي (دراسة عبد الجواد ، ٢٠٠٦) ، وباستعداد المرشد وأسلوب حياته (دراسة كوري، ٢٠٠٧) ، وباليقظة والاهتمام (دراسة جريسون وكاشويل ، ٢٠٠٩) . وبذلك نلاحظ قلة الدراسات السابقة – في حدود علم الباحثان - في البيئة العربية التي تناولت فاعلية الذات الإرشادية.

٢- عدم توفر مقياس عربي لقياس مستوى فاعلية الذات الإرشادية، حيث أنه في دراسة عبد الجواد (٢٠٠٦) تم تعريب مقياس (Lent ,Hill,Hofman,2003) ولذلك كان لابد من إعداد مقياس لفاعلية الذات الإرشادية خاص بالبيئة العربية وذلك نظراً لاختلاف العملية الإرشادية باختلاف البيئة الثقافية والحضارية التي تتم فيها.

٣- أكدت نتائج البحوث والدراسات السابقة أن فاعلية الذات الإرشادية يؤثر فيها عدد من المتغيرات مثل الخبرة العملية السابقة، عدد ساعات التدريب، الرضا عن الإشراف كيفاً وكماً، استعداد المرشد وأسلوب حياته، الرضا عن الحياة، الانجاز الأكاديمي، مستوى يقظة المرشد، أنماط التعلق، عدد الجلسات الإرشادية، قلق الحالة والسمة، كما يمكن التنبؤ بمستوى فاعلية الذات لدى المرشد النفسي من هذه المتغيرات(مثل دراسة تانج وأخرون، ٢٠٠٤ ، دراسة سورزي، ٢٠٠٤ ؛ دراسة عبد الجواد، ٢٠٠٦ ؛ دراسة كوري، ٢٠٠٧ ؛ دراسة جريسون وكاشويل ، ٢٠٠٩ ؛ دراسة سموزرس، ٢٠٠٩ ؛ دراسة باموكو، ٢٠١١ ؛ دراسة نونيري، ٢٠١١ ، دراسة ماير، ٢٠١٢) .

٤- فاعلية الذات الإرشادية لها تأثير مباشر دال إحصائيا علي أداء المرشد النفسي (دراسة جافار وآخرون ، ٢٠٠٩).

٥- رغم اهتمام البحوث والدراسات السابقة بدراسة العوامل المؤثرة في فاعلية الذات الإرشادية إلا أنه لم تهتم أي منها – في حدود علم الباحثان - بدراسة مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين المتدربين من طلاب الماجستير والدكتوراه ، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي.

٦- كذلك لم يوجه الباحثين اهتمامهم في البيئة العربية والأجنبية – في حدود علم الباحثان - الكشف عن الفروق في مستوى فاعلية الذات الإرشادية بين المرشدين النفسيين الذكور والإناث أو الفروق في فاعلية الذات الإرشادية التي ترجع إلى مكان التدريب، وهو ما يحاول البحث الحالي التحقق منه ودراسته.

فروض البحث:

بناء على الإطار النظري وكذلك نتائج الدراسات والبحوث السابقة حول موضوع البحث الحالي، تم صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١. يوجد مستوى متوسط من فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين المتدربين من الجنسين.
٢. توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين المتدربين تعزى إلى جنس المرشد والخبرة الإرشادية السابقة.
٣. توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين المتدربين تعزى إلى مكان التدريب وعدد أيام التدريب.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

أعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي للتحقق من فروض البحث والإجابة عن تساؤلاته وذلك للتعرف على مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى أفراد عينة البحث والكشف عن الفروق في فاعلية الذات الإرشادية والتي تعزى إلي جنس المرشد، ومكان التدريب، وعدد أيام التدريب، والخبرة الإرشادية السابقة.

مجتمع البحث:

الطلاب والطالبات المقيدين ببرامج الماجستير والدكتوراه تخصص التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي بجامعات المملكة والذين يتلقون تدريبهم الميداني كمرشدين نفسيين كمتطلب لمقرر التدريب الميداني.

عينة البحث :

تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٨٣) طالب وطالبة من طلاب برنامجي الماجستير والدكتوراه تخصص التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي بجامعة الملك خالد وجامعة الملك عبد العزيز، (٢٨) منهم ذكور بنسبة ٣٣.٧٤% ، و(٥٥) إناث بنسبة ٦٦.٢٦% من العينة الكلية ، تراوحت أعمارهم بين (٢٧ - ٤٥) عام . بلغ متوسط أعمارهم (٣٦.٧٣٤) عام ، وبانحراف معياري (٥.٠٦٨) ، ٥٦ منهم تلقوا تدريبهم كمرشدين نفسيين في المدارس، و ٢٧ منهم تلقوا التدريب في مستشفيات الصحة النفسية، كذلك ٢٨ منهم تلقوا تدريبهم ليوم واحد، بينما ٥٥ منهم تلقوا التدريب ليومين، كذلك ٣٩ منهم ليهم خبرة إرشادية سابقة، و٤٤ منهم ليس لديهم خبرة تدريبية سابقة . والجدول التالي يوضح خصائص عينة البحث:

جدول (١) خصائص عينة البحث

م	نظام الرسالة	نظام المقررات
العدد	٣٧	٤٦
ذكور	٩	١٩
إناث	٢٨	٢٧
عدد أيام التدريب	٢	١
برنامج الماجستير	١٤	٤٦
برنامج الدكتوراه	٢٣	-

أدوات البحث :

أولاً : المقياس العربي لفاعلية الذات الإرشادية :

The Arabic Counseling

Self -Efficacy scale

(إعداد/ الباحثان)

أعده الباحثان بعد الإطلاع على أدبيات التراث النظري لموضوع البحث خاصة وللإرشاد النفسي عامة، وكذلك بعد الاطلاع على بعض المقاييس المعدة لقياس فاعلية الذات الإرشادية . وقد لاحظ الباحثان عدم وجود مقياس يهدف لقياس فاعلية الذات لدى المرشد النفسي في المجتمعات العربية وبخاصة لقياس فاعلية الذات لدى الطلاب المتدربين كمرشدين نفسيين .

الصورة الأولية للمقياس :

ويتكون المقياس الحالي لفاعلية الذات الإرشادية في صورته الأولية من ٧٠ عبارة مصاغة جميعها بصورة ايجابية، وتتوزع هذه العبارات على ٧ أبعاد بالتساوي، كل منها يتكون من ١٠ عبارات ، وفيما يلي هذه الأبعاد وتعريفاتها الإجرائية :

توقعات المرشد فيما يتعلق بكفاءته الشخصية والعلمية: ويعني حكم المرشد على ما يمتلكه من خصائص شخصية وما لديه من معرفة علمية تخصصية عن الإنسان ونموه والمشكلات التي يواجهها الفرد وطرق التعامل معها وعن الإرشاد بصفة عامة. ويتكون هذا البعد من العبارات التي أرقامها من ١- ١٠ .

توقعات المرشد حول قدرته على إقامة علاقة إرشادية ناجحة : ويشير إلى توقعات المرشد حول ما يمكن فعله من جهود لإقامة علاقة إرشادية مهنية ناصعة ناجحة مع المسترشد تتصف بالموضوعية والأمن واحترام حرية المسترشد وحقوقه . ويتكون هذا البعد من العبارات التي أرقامها من ١١- ٢٠ .

توقعات المرشد حول قدرته على تحديد مشكلة المسترشد وتشخيصها: وتتضمن توقعات المرشد حول قدرته على جمع المعلومات اللازمة لتحديد وتشخيص مشكلة المسترشد وتمكنه من الحوار معه وإدارة فترات صمته وذلك لفهم أسلوب حياة المسترشد ومنغصاته لصياغة فرض عملي حول مشكلة المسترشد واختباره . وكذلك حكم المرشد على قدرته على تطبيق الاختبارات والمقابلة ودراسة الحالة والملاحظة وتصحيحها وتفسير نتائجها لمساعدة المسترشد على فهم جوانب مشكلته . ويتكون هذا البعد من العبارات التي أرقامها من ٢١- ٣٠ .

توقعات المرشد حول قدرته على تحديد وصياغة الأهداف الإرشادية : ويعني حكم المرشد على قدرته على وضع أهداف عامة للإرشاد، وكذلك أهداف خاصة لكل مسترشد، والتعرف على أهداف العميل وتحديد الأهداف الفرعية و الأولية والتغلب على الصعوبات التي قد تواجهه عند صياغة الأهداف الإرشادية . ويتكون هذا البعد من العبارات التي أرقامها من ٣١- ٤٠ .

توقعات المرشد حول قدرته على اختيار الطريقة الإرشادية : وتشير إلي أحكام المرشد حول قدرته على استخدام الطريقة الإرشادية المناسبة للتوجه النظري الذي يتبناه وكذلك الملائمة لخصائص المسترشد وتفصيلاته وطبيعة سلوك المشكلة التي يعاني منها، كذلك قدرته على توثيق الاستراتيجيات الإرشادية قبل استخدامها، وقدرته على اختيار الطريقة الإرشادية في ضوء نوع النتائج المرغوب تحقيقها بحيث تكون هذه الاستراتيجيات سهلة في التطبيق وذات جدوى وتنمي لدى المسترشد مهارات الضبط الذاتي لدى المسترشد . ويتكون هذا البعد من العبارات التي أرقامها من ٤١- ٥٠ .

توقعات المرشد حول قدرته على تقويم النتائج: وتتضمن حكمه على ما يمكن أن يفعله لتقويم النتائج المرغوبة وغير المرغوبة للإرشاد بشكل

جيد، من حيث قدرته على تحديد نوع ووجهة وكمية التغير في سلوك المسترشد باستخدام الأساليب المتنوعة للقياس واستخدام هذه البيانات في اتخاذ قرارات حول اختيار استراتيجيات الإرشاد ومدى تحقق السلوك المستهدف. ويتكون هذا البعد من العبارات التي أرقامها من ٥١- ٦٠ .

توقعات المرشد حول قدرته على اقفال الحالة وإنهاء الإرشاد : وتشير إلى حكم المرشد حول ما يمكن فعله لإقفال الحالة وإنهاء الإرشاد بطريقة فعالة تدريجية ومراجعة ما تحقق من أهداف قبل إنهاء الجلسة ومراقبة ظهور أدلة على تحقق الأهداف العامة للإرشاد وأن المسترشد قد تعلم شيئاً جديداً خلال الجلسات الإرشادية واستطاع الاستفادة منه في حياته الواقعية ، كذلك قدرته على ترك الباب مفتوحاً للدراسة التتبعية . ويتكون هذا البعد من العبارات التي أرقامها من ٦١- ٧٠ .

طريقة الإجابة ومفتاح التصحيح :

ويتم الإجابة على بنود المقياس باختيار واحداً من ستة بدائل هي (متوفرة بدرجة كبيرة جدا =٥ ، متوفرة بدرجة كبيرة =٤ ، متوفرة بدرجة متوسطة =٣ ، متوفرة بدرجة قليلة =٢ ، متوفرة بدرجة قليلة جدا =١ ، غير متوفرة تماماً = صفر)

وللمقياس درجة كلية هي عبارة عن مجموع درجات الفرد على العبارات المكونة لأبعاد المقياس السبعة معاً (وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للفرد على المقياس بين صفر إلي ٣٥٠ درجة). كما أن المقياس يعطى درجة فرعية وهى مجموع استجابات الفرد على العبارات المكونة للبعد (وبذلك تتراوح الدرجة على أحد الأبعاد المكونة للمقياس بين صفر إلي ٥٠ درجة) .

وبعد وضع المقياس في صورته الأولية تم إرساله للتحكيم من عدد من الأساتذة المتخصصين في الإرشاد النفسي والصحة النفسية والقياس والتقويم النفسي ، للحكم على مناسبة الصياغة اللغوية ووضوحها ومدى انتماء العبارة للبعد وقد أجرى الباحثان بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لبعض العبارات وفقاً لأراء المحكمين.

صدق وثبات المقياس :

قام الباحثان بإعداد نسخة من المقياس بعد إجراء تعديلات المحكمين وتطبيقها على عينة مكونة من (٣٠) طالب وطالبة من طلاب التوجيه والإرشاد النفسي ببرنامجي الماجستير والدكتوراه والمتدربين كمرشدين نفسيين وتربويين للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

أولاً : صدق المقياس

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك حساب معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس على عينة التقنين وكانت النتائج كما هو موضح بالجدولين التاليين :

جدول (٢) معاملات الارتباط بين عبارات المقياس العربي لفاعلية الذات الإرشادية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ودلالتها

البعد	العبارة	معامل الارتباط	البعد	العبارة	معامل الإرتباط
البعد الأول	١	٠.٨٢٧**		٣٦	٠.٨٠٤**
	٢	٠.٨٨٢**		٣٧	٠.٥١٠**
	٣	٠.٨٦٩**		٣٨	٠.٥٦٤**
	٤	٠.٨٠٨**		٣٩	٠.٦٢٦*
	٥	٠.٨٢٧**		٤٠	٠.٨١٣**
	٦	٠.٧٨٨**	البعد الخامس	٤١	٠.٦٦٤**
	٧	٠.٨٣٣**		٤٢	٠.٨٥٠**
	٨	٠.٧٤٥**		٤٣	٠.٧٦١**
	٩	٠.٧٣٥**		٤٤	٠.٤٧١**
	١٠	٠.٥٧٠**		٤٥	٠.٥٠١**
البعد الثاني	١١	٠.٦٨٥**		٤٦	٠.٧٢٢**
	١٢	٠.٦٧٣**		٤٧	٠.٧٤٤**
	١٣	٠.٧٦٣**		٤٨	٠.٧٧٣**
	١٤	٠.٦٧٨**		٤٩	٠.٨٥٠**
	١٥	٠.٧١٨**		٥٠	٠.٦٦٥**
	١٦	٠.٧٧٠**	البعد السادس	٥١	٠.٦٢٦**
	١٧	٠.٦٩٦**		٥٢	٠.٧١٧**
	١٨	٠.٧٧٢**		٥٣	٠.٧٥٤**

	١٩	٠.٨٠١**		٥٤	٠.٧٣٢**
	٢٠	٠.٨٣٤**		٥٥	٠.٧٤٦**
البعد الثالث	٢١	٠.٧٣٩**		٥٦	٠.٦٠٥**
	٢٢	٠.٦٦٣**		٥٧	٠.٤٩٨**
	٢٣	٠.٥٨١**		٥٨	٠.٧١٥**
	٢٤	٠.٧٤٩**		٥٩	٠.٨١٩**
	٢٥	٠.٦٧٠**		٦٠	٠.٧٦٣**
	٢٦	٠.٦٤٩**	البعد السابع	٦١	٠.٧٥٢**
	٢٧	٠.٨٥٣**		٦٢	٠.٨١٦**
	٢٨	٠.٧٤٩**		٦٣	٠.٧٤٥**
	٢٩	٠.٦٩٣**		٦٤	٠.٦٢٧**
	٣٠	٠.٧٥٠**		٦٥	٠.٨٢٠**
البعد الرابع	٣١	٠.٧٥٩**		٦٦	٠.٧٤٨**
	٣٢	٠.٦٨٦**		٦٧	٠.٦٤٧**
	٣٣	٠.٨٥٨**		٦٨	٠.٦٨٦**
	٣٤	٠.٨٢٨**		٦٩	٠.٧٣٨**
	٣٥	٠.٦٨٣**		٧٠	٠.٧٩٨**

** معامل الارتباط دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق (٢) أن معاملات إرتباط العبارة بالبعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (٠.٤٧١ -٠.٨٥٨) وكانت جميعها دالة إحصائيا، وهذا يشير إلي الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (٣) معاملات ارتباط أبعاد المقياس العربي لفاعلية الذات الإرشادية بالدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط
البعد الأول	٠.٩٦٣**
البعد الثاني	٠.٩٢٧**
البعد الثالث	٠.٩٢٠**
البعد الرابع	٠.٩١٨**
البعد الخامس	٠.٩٢٧**
البعد السادس	٠.٩١٩**
البعد السابع	٠.٩٣٠**

** معامل الارتباط دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (٣) ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس ارتباط دال إحصائياً، وهكذا فإن المقياس يتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

كذلك تم التحقق من صدق المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الأفراد تنازليا حسب درجاتهم على مقياس فاعلية الذات الإرشادية ، وأخذت نسبة٢٧% من الفئة العليا و٢٧% من الفئة الدنيا، وباستخدام اختبار(ت) تم المقارنة بين المجموعتين العليا والدنيا ، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٤) نتائج اختبار(ت) بين درجات المجموعة الدنيا والعليا على المقياس العربي لفاعلية الذات الإرشادية

الأبعاد	ت (المحسوبة)	مستوى الدلالة
البعد الأول	**١٩.٠٣**	**٠.٠١**
البعد الثاني	**١٢.٠٣**	**٠.٠١**
البعد الثالث	**٢٢.٥٨**	**٠.٠١**
البعد الرابع	**١٣.١٩**	**٠.٠١**
البعد الخامس	**١٣.٧٨**	**٠.٠١**
البعد السادس	**١٦.٠٨**	**٠.٠١**
البعد السابع	**١٥.٧٨**	**٠.٠١**
المقياس ككل	**١٦.٨٨١**	**٠.٠١**

ثانياً : ثبات المقياس:

تم حساب ثبات ألفا كرونباخ وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد بين ٠.٨٨٥ ، إلي ٠.٩٣٦ والجدول التالي يوضح النتائج .

جدول (٥) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس العربي لفاعلية الذات الإرشادية والدرجة الكلية

الأبعاد	معاملات ثبات ألفا كرونباخ
الأول	٠.٩٣٦
الثاني	٠.٩٠٨
الثالث	٠.٨٨٨
الرابع	٠.٨٩١
الخامس	٠.٨٨٦
السادس	٠.٨٨٥
السابع	٠.٩٠٩
المقياس الكلي	٠.٩٨٣

كذلك قام الباحثان بحساب ثبات التجزئة النصفية لأبعاد المقياس العربي لفاعلية الذات الإرشادية وللمقياس ككل والجدول التالي يوضح النتائج .

جدول (٦) معاملات ثبات التجزئة النصفية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

الأبعاد	سبيرمان براون	جتمان
البعد الأول	٠.٨٨٧	٠.٨٨٧
البعد الثاني	٠.٨١٨	٠.٨١٦
البعد الثالث	٠.٨٨٨	٠.٨٨٥
البعد الرابع	٠.٨٠٧	٠.٨٠٢
البعد الخامس	٠.٨٧٠	٠.٨٥٨
البعد السادس	٠.٨٤٢	٠.٨٤٢
البعد السابع	٠.٩٢٠	٠.٩٢٠
المقياس الكلي	٠.٩٤٥	٠.٩٤٥

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) تمتع المقياس العربي لفاعلية الذات الإرشادية المعد في البحث الحالي بالثبات.

وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس العربي لفاعلية الذات الإرشادية على أفراد عينة التقنين حيث يتمتع بثبات وصدق مقبولين؛ يصبح بذلك معداً للتطبيق بكل ثقة واطمئنان علي أفراد عينة البحث ، وبذلك تتكون الصورة النهائية للمقياس من (٧٠) عبارة .

الأساليب الإحصائية:

من أجل التحقق من فروض البحث الحالي وتحقيقاً لأهدافه ، استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية :

١- المتوسط والانحراف المعياري.

٢- اختبار " ت " T test .

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه **" يوجد مستوى متوسط من فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين المتدربين من الجنسين"** وللإجابة عن هذا الفرض تم حساب الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري والجدول التالي يوضح النتائج التي تم الحصول عليها .

الجدول (٧) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفاعلية الذات الإرشادية

الأبعاد	المتوسط الحسابي	القيمة المحكية	الانحراف المعياري	قيم " ت "	مستوى الدلالة
البعد الأول	٣٦.٦٨٧	٢٥	٨.٧٠٦	١٢.٢٢٩	دالة
البعد الثاني	٣٦.٨٩١	٢٥	٨.٢٣٩	١٣.١٥٠	دالة
البعد الثالث	٣٦.٤٦٩	٢٥	٨.٣١٠	١٢.٥٧٢	دالة
البعد الرابع	٣٦.٣٧٨	٢٥	٨.٤١٢	١٢.٢٤٩	دالة
البعد الخامس	٣٥.١٩٣	٢٥	٩.٢٧٧	١٠.٠١٠	دالة
البعد السادس	٣٥.٧٧١	٢٥	٩.٣٢١	١٠.٥٢٧	دالة
البعد السابع	٣٥.٦١٤	٢٥	٩.٤١٠	١٠.٢٧٦	دالة
الدرجة الكلية	٢٥٢.٧٨٠	١٧٥	٥٧.٩٩٨	١٢.١٤٤	دالة

يتبين من الجدول (٧) أن الدرجة الكلية لفاعلية الذات الإرشادية جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي يقدر بـ (٢٥٢.٧٨٠)، وهي قيمة مرتفعة عن قيمة المتوسط النظري الذي يقدر بـ (١٧٥) ، وانحراف معياري يقدر بـ (٥٧.٩٩٨)، وباستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لمقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري اتضحت دلالة الدرجة الكلية لفاعلية الذات الإرشادية حيث بلغت قيمة (ت) ١٢.١٤٤. كذلك جاءت درجة الأبعاد الفرعية المكونة لفاعلية الذات الإرشادية مرتفعة حيث كانت قيم المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد أعلى من قيم المتوسط النظري لكل منها على حدة وباستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لمقارنة المتوسطات الحسابية للأبعاد بالمتوسط النظري لكل منها وجد أنها دالة .

جاءت نتيجة هذا الفرض مختلفة عن ما توقعه الباحثان من وجود مستوى متوسط من فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلاب والطالبات المتدربين كمرشدين نفسيين، وكذلك أختلف مع ما أكده رونستيد وسكوفولت (Ronnestad&Skovholt,2003) من أن المرشدين النفسيين المتدربين لديهم قلق مرتفع ومستوى متدني من فاعلية الذات. وهذا قد يكون بسبب أن معتقدات فاعلية الذات أفكار مرجعية الذات تؤثر في سلوك الفرد وأداءه.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض في ضوء حقيقة أن مصطلح فاعلية الذات لا يقتصر على المهارات التي لدى الفرد، ولكن يرتبط بأحكام الشخص عما استطاع أن يفعل بما يمتلكه من مهارات، أو بمعنى آخر الاستغلال الأمثل للقدرات و المهارات . وذلك لأن الاعتقاد بفاعلية الذات يحدد الأفعال و التصرفات المفيدة ، كما أنها تحدد تلك الجهود التي يقوم بها الفرد، والى أي مدى تستمر تلك

الجهود، والى أي حد يستطيع الفرد أن يقف في مواجهة العقبات و خبرات الفشل التي تعترضه .

فالمرشد الذي لديه فاعلية ذات مرتفعة يميل إلى أن يكون لديه أفكار بناءة عن نفسه كمرشد، وخبرات القلق لديه منخفضة جداً، كما أنه يضع أهداف واقعية، ويجاهد من أجل تحقيق هذه الأهداف (Larsen,1998).

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض في ضوء جودة برامج الماجستير والدكتوراه تخصص التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي في جامعات المملكة من حيث مقرراتها وأعضاء الهيئة التدريسية بها، وكذلك خضوعها المستمر للتقويم والتعديل والتغيير في ضوء نتائج تقييم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لها، حيث هناك حرص على أن يتلقى الطالب تدريباً عملياً أسبوعياً في أماكن التدريب المناسبة ولعدد ساعات كافي لتعلم كافة الخبرات والمهارات للعملية الإرشادية ، وذلك بعد أن يكون قد انتهى من الدراسة النظرية لمقررات التخصص التي تؤهله علمياً، ومن ثم فإن هذا يزيد من ثقة المتدرب في قدرته على القيام بخطوات العملية الإرشادية وتقديم المساعدة المهنية المتخصصة للمسترشدين في مختلف الأعمار ومساعدتهم في حل المشكلات المختلفة التربوية والنفسية والاجتماعية التي تواجههم في مجالات الحياة المتنوعة، ولذلك جاء مستوى فاعلية الذات الإرشادية مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة.

وكانت توقعات أفراد عينة البحث مرتفعة حول مهارات العملية الإرشادية من حيث كفاءتهم العلمية وقدرتهم على تكوين علاقة إرشادية ناجحة أساسها الثقة، والتحديد الدقيق والتشخيص السليم لمشكلة المسترشد، والقدرة على تطبيق الاختبارات النفسية وتفسير نتائجها، وكذلك قدرته على وضع أهداف الإرشاد بالتعاون مع المسترشد، واختيار الطريقة الإرشادية المناسبة مع مشكلة المسترشد، واختيار الفنيات المناسبة وتنفيذها بشكل ناجح، كذلك كفاءته في تقييم العملية الإرشادية بموضوعية، وإنهاءها بشكل ناجح في الوقت المناسب ، وقدرته على متابعة حالة المسترشد للتحقق من استمرار فاعلية الإرشاد.

نتائج الفرض الثاني ومناقشته :

ينص الفرض الثاني على أنه " **توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين المتدربين تعزى إلى جنس المرشد والخبرة الإرشادية السابقة.** وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية واختبار " ت " ، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها :

١- الفروق في فاعلية الذات الإرشادية التي تعزى إلى جنس المرشد:

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت " للفروق بين المرشدين النفسيين المتدربين في فاعلية الذات التي تعزى إلى جنس المرشد (ذكور= ٢٨ ، إناث =٥٥)

العينة / المتغيرات	ذكور (ن = ٢٨)		إناث (ن = ٥٥)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البعد الأول	٤٣.٨٥٧	٣.٧٧	٣٣.٠٣٦	٨.٢٣٠	٦.٥٩٧	٠.٠١
البعد الثاني	٤٣.٦٧٨	٢.٧٤٩	٣٣.٤٣٦	٧.٩٥٣	٦.٦٠٠	٠.٠١
البعد الثالث	٤٣.٠٣٥	٢.٨٩٩	٣٣.١٢٧	٨.١٨١	٦.١٩٨	٠.٠١
البعد الرابع	٤٢.٧٥٠	٣.٥٠٢	٣٣.٠٧٤	٨.٣٢٥	٥.٨٧٢	٠.٠١
البعد الخامس	٤٢.٢٨٥	٤.٤٣٧	٣١.٥٨١	٩.٠٢٦	٥.٩٠٩	٠.٠١
البعد السادس	٤٣.٢١٤	٤.٦٠٥	٣١.٩٨١	٨.٨٣١	٦.٢٩٦	٠.٠١
البعد السابع	٤٢.٩٦٤	٤.١٢٢	٣١.٨٧٣	٩.١٤٩	٦.٠٩٤	٠.٠١
الدرجة الكلية	٣٠١.٧٨٥	١٩.٨٠٧	٢٢٧.٣٧٠	٥٤.٩٠٥	٦.٩٢٥	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق (٨) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات المرشدين النفسيين المتدربين في فاعلية الذات الإرشادية (الأبعاد – الدرجة الكلية) تعزى إلى جنس المرشد وكانت الفروق لصالح المتدربين الذكور حيث كانوا أكثر في مستوى فاعلية الذات الإرشادية (الأبعاد – الدرجة الكلية) من المتدربات الإناث.

تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة وانج وزوين (Wang&Zhiwen,2002) من أن الطالبات أقل في فاعلية الذات من الطلاب ، كذلك مع ما توصلت إليه دراسة أوكش (Okech,2004) من أن هناك فروق في فاعلية الذات بين المعلمين والمعلمات وكانت الفروق لصالح المعلمين.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض في ضوء طبيعة شخصية الذكور في المجتمع العربي عامة والسعودي خاصة حيث أنهم أكثر ثقة بأنفسهم وأكثر اجتماعية وانفتاح على الخبرات من الإناث، وأقل قلقاً وحذراً عند التفاعل مع الآخرين أو تكوين علاقات اجتماعية معهم، كما أنهم أكثر قابلية للتعلم من الآخرين وقبولاً للنقد، كما أنهم أكثر وعياً بذواتهم وقدرة على التحكم في ذاتهم وضبطها، وأكثر قدرة على مواجهة التحديات والضغوط ، وأكثر رغبة في تقديم المعاونة والمساعدة

للآخرين، مما يجعل الطلاب المتدربين لديهم معتقدات عن قدراتهم في القيام بالعمل الإرشادي أفضل من تلك المعتقدات الموجودة لدى الطالبات المتدربات حول التدريب الميداني خاصة والعمل الإرشادي عامة . فنجد الطلاب يرون العمل الإرشادي ليس بالصعوبة التي تراها الطالبات وهذا ليس بسبب زيادة في ممارتهن الإرشادية الأكاديمية عن تلك التي لدى الطالبات، ولكن قد يكون بسبب الفروق في الشخصية الناتجة عن اختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في المجتمع ، والتي تنعكس على أداءه للمهام المنوط بها. وهذا ما سبق وأن أكده الشناوي (١٩٩٦) أن من العوامل التي تؤثر على نجاح العملية الإرشادية هي خصائص وسمات شخصية المرشد.

لذلك نجد الطلاب أكثر حظاً في الإنجازات الأدائية والخبرات البديلة والإقناع اللفظي من تلك التي تتاح للإناث، وهي تلك المصادر التي حددها باندورا (Bandura,1977) لفاعلية الذات، ومن ثم فإن الطلاب تتكون لديه حالة داخلية من المعتقدات حول قدرتهم على القيام بالمهام الإرشادية وتحقيق أهدافهم أفضل من تلك التي لدى الطالبات، وتكون قدرتهم على مواجهة ضغوط العمل الإرشادي وتحديات العملية الإرشادية أفضل مما عند الطالبات.

٢- الفروق في فاعلية الذات الإرشادية التي تعزى إلى الخبرة الإرشادية السابقة:

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت " للفروق بين المرشدين النفسيين المتدربين في فاعلية الذات تعزى إلى الخبرة الإرشادية السابقة(ليس لديهم خبرة = ٣٩ ، لديهم خبرة سابقة =٤٤)

العينة / المتغيرات	ليس لديهم خبرة سابقة (ن = ٣٩)		لديهم خبرة سابقة (ن = ٤٤)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البعد الأول	٣٠.٨٢٠	٧.٥٧٧	٤١.٨٨٦	٥.٩١١	٧.٤٦١	٠.٠١
البعد الثاني	٣١.٣٥٩	٧.٢٨٩	٤١.٧٩٥	٥.٤٨٨	٧.٤١٩	٠.٠١
البعد الثالث	٣٠.٩٧٤	٧.٥٢٠	٤١.٣٤١	٥.٤٨١	٧.٢٣٢	٠.٠١
البعد الرابع	٣٠.٨١٦	٨.٢٠٣	٤١.١٨٢	٤.٩٤٣	٧.٠٣٦	٠.٠١
البعد الخامس	٢٨.٨٢٠	٨.٣٧٦	٤٠.٨٤١	٥.٧١٤	٧.٧١١	٠.٠١
البعد السادس	٣٠.٠٠٠	٨.٦٢٩	٤٠.٨٨٦	٦.٥٤٩	٦.٥١٦	٠.٠١
البعد السابع	٢٩.١٥٤	٨.٣٧١	٤١.٣٤١	٥.٩٦١	٧.٧٠٤	٠.٠١
الدرجة الكلية	٢١٠.٥٢٣	٤٩.٤٢٥	٢٨٩.٢٧٢	٣٥.٩٧٤	٨.٣٢٣	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق (٩) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات المرشدين النفسيين المتدربين في فاعلية الذات الإرشادية (الأبعاد – الدرجة الكلية) تعزى إلى الخبرة الإرشادية السابقة وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة الإرشادية السابقة حيث كانوا أعلى في مستوى فاعلية الذات الإرشادية (الأبعاد – الدرجة الكلية) من لم يسبق لهم الخبرة التدريبية كمرشدين نفسيين .

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة تانج وآخرون Tang, etal (٢٠٠٤) من أن فاعلية الذات الإرشادية ترتبط إيجابياً بالخبرة العملية السابقة، وكذلك دراسة عبد الجواد (٢٠٠٦) من وجود فروق في فاعلية الذات الإرشادية ترجع لمستوى الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأكبر، ودراسة نونيري Nunnery (٢٠١١) من أن الخبرة الإكلينيكية تؤثر في فاعلية الذات الإرشادية ، كما تتفق مع نتائج دراسة ماير Meyer (٢٠١٢) من أن مستوى الخبرة السابقة لدى المرشدين النفسيين المتدربين من طلبة الماجستير تؤثر في فاعليتهم الذاتية الإرشادية.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض في ضوء نظرية باندورا (Bandura,1977) لفاعلية الذات، حيث أكد أن هناك أربعة مصادر لفاعلية الذات لدى الفرد ومنها الخبرات التي يمتلكها وخاصة الخبرات الناجحة وتعميمها في المواقف الأخرى المشابهة لأنها تعزز الإحساس بالفاعلية الذاتية لدى الفرد. فقد أكد أن انخفاض مستوى الخبرة والمعلومات السابقة يؤدي إلى العزوف عن مواقف التحدي وانخفاض مستوى فاعلية الذات. وذلك لأنه في ضوء العمومية يتم انتقال فاعلية الذات من موقف إلى موقف أخر مشابه ، فالفرد يمكنه النجاح في القيام بأعماله بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة. كذلك تتحدد قوة فاعلية الذات لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة ومدى مناسبتها للموقف ، فذوي فاعلية الذات القوية لديه قدرة على المثابرة في مواجهة الأداء الصعب.

وهكذا فإنه كلما كان المرشد النفسي المتدرب لديه خبرات إرشادية سابقة ناجحة كبيرة كلما زاد ذلك من ثقته في نفسه في قدرته على القيام بعمله الإرشادي فيما بعد ، وتكون مهام الإرشاد بالنسبة له ليست صعبة ويكون قادر على تحقيق أهدافه ولا يحتاج لمجهود شاق عند أداءه للعملية الإرشادية ، وتكون توقعاته حول قدرته على إقامة

علاقة إرشادية أساسها الثقة مع المسترشد مرتفعة ، وكذلك توقعاته حول قدرته على تحديد مشكلة المسترشد وتشخيصها، وصياغة الأهداف، واختيار النظرية والطريقة الإرشادية المناسبة، واختيار الفنيات الإرشادية المناسبة وتطبيقها مع المسترشد، وكذلك إنهاء العملية الإرشادية وتقييمها بنجاح وتوقعاته حول قدرته على متابعة حالة المسترشد كذلك تكون مرتفعة.

عكس المرشد النفسي المتدرب الذي لم تسبق له الخبرة الإرشادية من قبل، سيجد العملية الإرشادية بخطواتها شاقة، ويشعر بأنه لا يستطيع تحقيق أهدافه الإرشادية، ولا يتمكن من إقامة علاقة إرشادية جيدة مع المسترشد، ولا يمكنه الاختيار بين نظريات الإرشاد وأساليبه وفنياته ولذلك يشعر بالارتباك ، وبالتالي لا يستطيع الحصول على المساعدات التي يحتاج إليها من مشرفه أثناء التدريب ولا يمكنه الاستفادة مما سبق وأن درس من مقررات التخصص ، ويمثل التدريب بالنسبة له موقف ضاغط ، ونجده يبذل قليل من الجهد والطاقة للتغلب على المشكلات التي تواجهه أثناء التدريب ومن ثم ينخفض توقعه لمدى قدرته على أداء مهامه الإرشادية المحددة له ولا يحسن استخدام ما لديه من إمكانات ومهارات إرشادية .

نتائج الفرض الثالث ومناقشته :

ينص الفرض الثالث على أنه " **توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين المتدربين تعزى إلى مكان التدريب وعدد أيام التدريب.** للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية واختبار " ت " ، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها :

١- الفروق في فاعلية الذات الإرشادية التي تعزى إلى مكان التدريب:

جدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت " للفروق بين المرشدين النفسيين المتدربين في فاعلية الذات التي تعزى إلى مكان التدريب (مدارس = ٥٦ ، مستشفيات الصحة النفسية =٢٧)

العينة / المتغيرات	التدريب في المدارس (ن = ٥٦)		التدريب في مستشفيات الصحة النفسية (ن = ٢٧)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البعد الأول	٣٣.٣٠٤	٨.٣٩٦	٤٣.٧٠٤	٣.٧٦٠	٦.١٣١	٠.٠١
البعد الثاني	٣٣.٦٧٨	٨.٠٨٦	٤٣.٥٥٥	٢.٧٢٢	٦.١٦٤	٠.٠١
البعد الثالث	٣٣.٣٠٤	٨.٢١٣	٤٣.٠٣٧	٢.٩٥٤	٥.٩٥٩	٠.٠١
البعد الرابع	٣٣.٢١٨	٨.٣١٧	٤٢.٨١٥	٣.٥٥٢	٥.٧٣٠	٠.٠١
البعد الخامس	٣١.٧٦٨	٩.٠٥١	٤٢.٢٩٦	٤.٥٢٢	٥.٦٩٨	٠.٠١
البعد السادس	٣٢.١٦١	٨.٨٥٢	٤٣.٢٥٩	٤.٦٨٧	٦.٠١٢	٠.٠١
البعد السابع	٣٢.٠٣٦	٩.١٤٧	٤٣.٠٣٧	٤.١٨٣	٥.٩٤٣	٠.٠١
الدرجة الكلية	٢٢٨.٧٦٣	٥٥.٣٦٧	٣٠١.٧٠٤	٢٠.١٧٩	٦.٦١٥	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق (١٠) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات المرشدين النفسيين المتدربين من الجنسين باختلاف مكان التدريب (مدارس – مستشفيات الصحة النفسية) في فاعلية الذات الإرشادية (الأبعاد – الدرجة الكلية) وكانت الفروق لصالح المتدربين من الجنسين في مستشفيات الصحة النفسية حيث كانوا أعلى في مستوى فاعلية الذات الإرشادية من المتدربين في المدارس .

وذلك قد يكون بسبب توافر نماذج متخصصة لديها خبرات ميدانية جيدة من الأخصائيين النفسيين والأطباء النفسيين ، حيث أنه في ضوء نظرية باندورا (Bandura,1977) فإن الخبرات البديلة تعتبر مصدر للخبرات غير المباشرة والتي يمكن للمرشد المتدرب أن يحصل عليها من رؤيته للشخص " الأنموذج " الذي يتشابه مع الطالب (في التخصص والمهنة والمهام) أثبت كفاءته في مواجهة المواقف والمهام الصعبة ، فإن عملية المقارنة الاجتماعية في مثل هذه الحالة تزيد من فاعليتهم الذاتية.

وكذلك أثناء التدريب في مستشفيات الصحة النفسية يستمع المتدرب لخبرات الأخصائيين النفسيين والأطباء النفسيين الموجودين حول بعض التجارب والمواقف التي مروا بها وكيفية مواجهتهم لها ونجاحهم في ذلك، مما يكسبه خبرة من خلال عملية الإقناع اللفظي منهم ويزداد رغبة في العمل الإرشادي والقيام بها بكل حب وفخر وثقة مما يؤثر إيجابياً في سلوك المتدرب أثناء أداءه لمهامه المطلوبة منه، كما يؤثر إيجاباً في حالته النفسية والفسيولوجية ويزداد لديه الاستعداد والتوقع الإيجابي بالقدرة على تحقيق الأهداف وقدرته على طلب المساعدة المتخصصة متى احتاج إليها.

في حين أن بعض مدارسنا بالمملكة ما زال القائمون على عملية الإرشاد الطلابي من غير المتخصصين، وبالتالي فإن المتدرب حين يتلقى التدريب في المدارس لا يتوافر لديه نماذج مهنية متخصصة ناجحة ليتعلم منها الكثير من المهارات العملية للعملية الإرشادية بعد أن تلقى تعليمه النظري داخل قاعات الدراسة، وبالتالي قد يكون هو نموذج مهني جيد للقائمين على الإرشاد الطلابي من المعلمين والمعلمات في المدارس، وهذا بلا شك يقلل من مستوى فاعليته الذاتية

الإرشادية. كذلك حينما تواجهه مشكلة ما أثناء التدريب ويحتاج للخبرة العملية ولمن يقنعه لفظياً بالحلول العلمية المناسبة للتغلب على صعوبة العمل الإرشادي ويزيد من رغبته وإقباله عليه ، فإنه يفتقده في نطاق المدرسة.

كذلك يمكن تفسير نتيجة الفرض الحالي في ضوء ما يتوافر للطلاب والطالبات الذين يتدربون في مستشفيات الصحة النفسية من التدريب على الاختبارات والمقاييس النفسية المختلفة التي لا تتاح لهم التدريب عليها داخل قاعة الدراسة، بالإضافة إلى حضور لقاءات في العيادات مع الأطباء النفسين أثناء إجراء المقابلات يتعلمون منها مهارة إجراء المقابلة، وكذلك حضور مؤتمرات الحالة الأسبوعية والتي يناقش فيها الأطباء النفسيين الحالات من حيث التشخيص وفاعلية الأسلوب العلاجي المستخدم، وهذا يكسبه خبرات عملية ثرية ويزيد من ثقته في ذاته ومن مفهومه عن ذاته ومن ثم تتكون لديه معتقدات إيجابية حول قدرته على القيام بمهام العملية الإرشادية من بدايتها إلى نهايتها بنجاح وفاعلية ، وهذا كله قد لا يقدم له في قاعات الدراسة ، ولا يتوفر للطلاب الذين يتلقون تدريبهم بالمدارس.

٢-الفروق في فاعلية الذات الإرشادية التي تعزى إلى عدد أيام التدريب:

جدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت " للفروق بين المرشدين النفسيين المتدربين في فاعلية الذات تعزى إلى أيام التدريب (يوم واحد = ٣٠ ، يومان = ٥٣)

العينة / المتغيرات	التدريب يوم واحد (ن = ٢٨)		التدريب يومان (ن = ٥٥)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البعد الأول	٢٨.٦٠٠	٦.٦١٠	٤١.٢٦٤	٦.٠٠٦	٨.٨٩٨	٠.٠١
البعد الثاني	٢٩.٧٠٠	٧.٠٦٢	٤٠.٩٦٢	٥.٧٠١	٧.٩٢٢	٠.٠١
البعد الثالث	٢٨.٣٦٧	٦.٣٩٢	٤١.٠٥٧	٥.١٧٥	٩.٨٤٥	٠.٠١
البعد الرابع	٢٨.٥٦٧	٧.٥١٩	٤٠.٨٨٥	٤.٨٦١	٩.٠١٠	٠.٠١
البعد الخامس	٢٦.٣٠٠	٧.٦٢١	٤٠.٢٢٦	٥.٦٤٥	٩.٤٩٠	٠.٠١
البعد السادس	٢٧.٠٠	٧.٤١٨	٤٠.٧٣٦	٦.٠٦٧	٩.١٣٢	٠.٠١
البعد السابع	٢٦.٢٠٠	٦.٩٩٤	٤٠.٩٤٣	٥.٦٨٢	١٠.٤٣٥	٠.٠١
الدرجة الكلية	١٩٤.٧٣٣	٤٢.٢٢١	٢٨٦.٢٦٩	٣٤.٦٩٠	١٠.٦٢٠	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق (١١) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات المرشدين النفسيين المتدربين من أفراد عينة الدراسة في فاعلية الذات الإرشادية وكانت الفروق لصالح المتدربين ليومين حيث كانوا أعلى في مستوى فاعلية الذات الإرشادية (الأبعاد – الدرجة الكلية) مقارنة بالمتدربين ليوم واحد.

تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة سورزي وآخرون Soresi etal (٢٠٠٤) من وجود علاقة بين كم التدريب وفاعلية الذات الإرشادية . وكذلك تتفق ما توصلت إليه دراسة نونيري Nunnery (٢٠١١) من أن عدد الساعات التدريبية من العوامل المؤثرة في مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى المتدربين.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بأن زيادة عدد أيام التدريب يزيد من فرص اكتساب الطالب المتدرب للخبرات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة ، وكذلك زيادة فرص ممارسته للمهام الإرشادية في مكان التدريب الأمر الذي يزيد من ثقته في نفسه، بل ومن تقبله للعمل الإرشادي لزيادة فرص النجاح وإثبات الذات. كذلك تزداد لديه فرص الإقناع اللفظي من مشرفه على التدريب وزملاءه وذوي الخبرة في مكان التدريب وهذا كله بلا شك يساعد في تكوين معتقدات إيجابية حول قدرته على القيام بالمهام الإرشادية دون مشقة.

ومن جانب آخر فإن تواجد الطلبة في مكان التدريب لعدد ساعات أطول يزيد من ألفتهم بالمكان وبالآخرين، كما يجعل علاقتهم بالمسترشدين والمتخصصين الموجودين قوية ناجحة أساسها الثقة، مما يساعدهم على القيام بمهام التدريب وبالعملية الإرشادية بنجاح وفاعلية، لأن العملية الإرشادية يتوقف نجاحها على قدرة المرشد في إقامة علاقة إرشادية قوية أساسها الثقة والاحترام والتعاون المتبادل.

وهكذا تؤكد نتائج البحث الحالي على أهمية مراعاة الخبرة السابقة لدى المتدرب، وكذلك يفضل أن يتم التدريب ليومين أو أكثر ، كما تؤكد على أن التدريب في مستشفيات الصحة النفسية أفضل من التدريب في المدارس إذ يكسب طلابنا ثقة أكثر في ذاتهم المهنية ويزيد من معتقداتهم حول قدراتهم ومهاراتهم الإرشادية ومن ثم يتضح من النتائج أن مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشد النفسي المتدرب تختلف باختلاف كل من جنس المرشد ومكان التدريب وعدد أيام التدريب وكذلك الخبرة الإرشادية السابقة ، مما يجب مراعاته من جانب المهتمين بجودة برامج الدراسات العليا تخصص التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي ، وكذلك من القائمين بالإشراف على التدريب الميداني لهؤلاء الطلبة.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج ، يوصي الباحثان بما يلي :

١- توجيه اهتمام القائمين على برامج الدراسات العليا تخصص التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي بالجامعات بالمملكة لأهمية زيادة عدد ساعات التدريب الميداني لأن هذا يزيد من فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلبة، كما يساعدهم على القيام بالعمل الإرشادي بكل سهولة ويسر ويكسبهم مزيد من الخبرات البديلة والإقناع اللفظي وكذلك من الإنجازات الأدائية وتكوين حالة داخلية بأنهم قادرين على النجاح في تحقيق الأهداف ومواجهة التحديات والصعوبات في عملهم الإرشادي .

٢- توجيه اهتمام مسئولي جودة برامج الدراسات العليا تخصص التوجيه والإرشاد النفسي بإعادة توصيف مقرر التدريب الميداني وإضافة أبعاد فاعلية الذات الإرشادية التي حددها البحث الحالي ضمن محتوى المقرر وأهدافه المعرفية.

٣- توجيه انتباه القائمين على تدريب الطلاب في برامج الدراسات العليا تخصص التوجيه والإرشاد النفسي من أعضاء الهيئة التدريسية لأهمية الخبرات البديلة من نماذج جيدة من المتخصصين، وكذلك أهمية عملية الإقناع اللفظي التي يكون من خلالها المتدرب اتجاه إيجابي نحو مهنة الإرشاد النفسي ومفهوم إيجابي عن ذاته كمرشد نفسي قادر على تحقيق أهدافه ، والتصدي الناجح لمشكلات العمل الإرشادي وتحدياته في كافة مراحله.

٤- في ضوء نتائج البحث الحالي لابد من توجيه رؤساء الأقسام التي تقدم برامج الدراسات العليا تخصص التوجيه والإرشاد النفسي من عقد دورات تدريبية للطالبات الدارسات في البرنامج لزيادة الثقة بالنفس وتنظيم الذات، واليقظة، والوعي بالذات، والصبر.

٥- إلزام الأقسام الأكاديمية التي تقدم برامج الدراسات العليا للماجستير والدكتوراه تخصص التوجيه والإرشاد النفسي ضرورة إجراء المقابلة الشخصية للمتقدمين للالتحاق ببرامج الدراسات العليا تخصص التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي لاختيار الطالب المناسب للعمل الإرشادي من حيث خصائص الشخصية والمهارية الضرورية لإنجاح العمل الإرشادي وتقديم الخدمات الإرشادية بفاعلية.

٦- توجيه اهتمام القائمين على برامج التنمية المهنية للمرشدين النفسيين لتخطيط البرامج لتنمية فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشد.

المراجع :

إبراهيم، لطفي عبد الباسط (١٩٩٦). مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي . *مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر* ، ١٠ ، ١٩٩-٢٨٣.

أبو عباءة، صالح عبد الله ؛ و نيازي ، عبد المجيد طاش (٢٠٠٠). *الإرشاد النفسي والاجتماعي*. الرياض : جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية.

أبو عيطة، سهام مُحَمَّد (٢٠٠٢). مبادئ الإرشاد النفسي. ط٢، الأردن : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حسين، طه عبد العظيم (٢٠٠٤). *الإرشاد النفسي ، النظرية – التطبيق – التكنولوجيا* ، الأردن : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الخطيب، مُحَمَّد جواد (٢٠٠٤). *التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق*. ط٣ ، غزة : مكتبة آفاق.

دويدار، عبد الفتاح (١٩٩٢). *الشخصية. دراسة في علم الاجتماع النفسي*. الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٨). *التوجيه والإرشاد النفسي* . ط٣ ، القاهرة : عالم الكتب.

الزيود، نادر فهمي (١٩٩٨). *الدليل العملي للمرشدين النفسيين والتربويين*. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

سعفان، مُحَمَّد أحمد إبراهيم (٢٠٠٥). *العلمية الإرشادية* . القاهرة : دار الكتاب الحديث.

الشناوي، مُحَمَّد محروس (١٩٩٦). *العملية الإرشادية*. القاهرة : دار غريب للطبع والنشر.

صالح، عواطف حسين (١٩٩٣). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي ، *مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة* ، ٣ ، ٤٦١-٤٨٧ .

عبد الجواد، أحد سيد عبد الفتاح (٢٠٠٦). *فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي*. رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الفيوم.

عمر، ماهر محمود (١٩٩٢). *المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي*. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية النفسية للطباعة والنشر.

غزال، معاوية (٢٠٠٧). *نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية* . ط٢. عمان : دار المسيرة.

كفافي، علاء الدين (١٩٩٩). *الإرشاد والعلاج النفسي الأسري* . القاهرة : دار الفكر العربي.

المزروع ، ليلى بنت عبد الله (٢٠٠٧) : فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للانجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، *كلية التربية ،جامعة البحرين* ، ٨ (٤)، ٦٧-٨٩.

المعايطة ، خليل (٢٠٠٠) . *علم النفس الاجتماعي* . عمان : دار الفكر .

Bentley, D. (2007). *Mindfulness and counseling self-efficacy: The mediating role of attention and empathy*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of North Carolina, Greensboro. Retrieved from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3273312).

Bernard, J. & Goodyear, R.. (2004). *Fundamentals of clinical supervision*. (3th ed.). Boston: Pearson Education.

Beutler, L., Malik, M., Alimohammed, S., Harwood, M.., Talebi, H., Noble, S & ،.Wong, E. (2004). *Therapist variables*. In M. J. Lambert (Ed.), Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change (5th ed., pp.139–193). New York: Wiley.

Bischoff, R. (1997). Themes in therapist development during the first three months of clinical experience. *Contemporary Family Therapy. 19. 563-580*.

Bischoff, R., Barton, M., Thober, J., & Hawley, R. (2002). Events and experiences impacting the development of clinical self-confidence: A study of the first year of client contact. *Journal of Marital and Family Therapy, 28, 371-382.*

Bradley, C, & Fiorini, J. (1999). Evaluation of counseling practicum: National study of programs accredited by CACREP. *Counselor Education and Supervision, 39، 110-119.*

Cashwell, T., & Dooley, K. (2001). The impact of supervision on counselor self-efficacy. *The Clinical Supervisor, 20, 39-47.*

Cormier, S., & Nurious, P. (2003). *Interviewing and change strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions*. (5th ed.). Pacific

American Counseling Association. (2014). *2014 ACA Code of Ethics*. Alexandria, VA: Author.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change *Psychology Review, 8, 191-215.*

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37, 122–147.*

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4, 359–373.*

Bandura, A.(1993).Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist ,28(2),117-148.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

Bandura, A. (1998). *Personal and collective efficacy in human adaptation and change*. In J. G. Adair, D. Belanger, & K. L. Dion (Eds.), Advances in psychological science: Vol. 1. Personal, social and cultural aspects (pp. 51-71). Hove, UK: Psychology Press.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An a genetic perspective. *Asian Journal of Social Psychology, 2,21-41.*

Barnes, K. (2004). Applying self-efficacy theory to counselor training and supervision: A comparison of two approaches. *Counselor Education and Supervision*, *44*, 56–69.

The Mediating Role of Attention and Empathy. *Counselor Education and Supervision, 49, 2-19.*

Hackett, G. & Betz, N. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior, 18, 326-339.*

Hackney, H., & Cormier, S. (2005). *The professional counselor: A process guide to helping*. (5th ed.). Boston: Pearson.

Hanson, M. (2007). *Counselor self-efficacy: Supervision contributions, impact on performance, and mediation of the relationship between supervision and performance.* (Unpublished doctoral dissertation). Southern Illinois University, Carbondale.

Jaafar, W. , Mohamed, O., Bakar, A., & Tarmizi, R. (2009). The influence of counseling self-efficacy towards trainee counsellor performance. *International Journal of Learning, 16(8).*

Johnson, M. (1985). *The relative effects of self-observation versus self-modeling on counselor trainees' anxiety, recall, self-evaluations, self-efficacy expectations and counseling performance*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Santa Barbara.

Kell, B., & Mueller, W. (1966). *Impact and change: A study of counseling relationships.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Ladany, N., Ellis, M., & Friedlander, M. (1999). The supervisory working alliance, trainee self-efficacy, and satisfaction. *Journal of Counseling and Development, 77(4), 447- 455.*

Lambert, M., & Ogles, B. (2004). *The efficacy and effectiveness of psychotherapy*. In M. J. Lambert (Ed.), Bergin and Garfield's handbook of Grove: Thomson-Brooks/Cole.

Curry, R. (2007). *An investigation of the relationship between counseling self-efficacy and counselor wellness among counselor education students.*Unpublished doctoral dissertation, University of Central Florida, Orlando, Florida.

Daniels, J. A. (1997). *The influence of performance feedback and causal attributions upon ratings of counseling self-efficacy*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Nebraska, Lincoln. Retrieved from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 9736927)

Daniels, J.., & Larson, L. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and Supervision*, *41*, 120–130.

Dunnewold, A. (1982). *Effect of type of feedback on counselor self-efficacy, self-esteem, anxiety, and performance in a supervision analogue*. (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Columbus. Retrieved from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 8222079).

Efstation, J. F., Patton, M. J., & Kardash, C. M. (1990). Measuring the working alliance in counselor supervision. *Journal of Counseling Psychology, 37, 322-329.*

Fernando, D., & Hulse-Killacky, D. (2005). The relationship of supervisory styles to satisfaction with supervision and the perceived self-efficacy of master's-level counseling students. *Counselor Education & Supervision, 44(4), 293-304.*

Greason, P., & Cashwell, C. (2009). Mindfulness and Counseling Self-Efficacy

Orlinsky, D., & Howard, K. (1986). *Process and outcome in psychotherapy*. In S. L. Garfield & A. E. Bergin (Eds.), Handbook of psychotherapy and behavior change (pp. 311-384). New York: Wiley.

Orlinsky, D., Grawe, L., & Parks, B. (1994). *Process and outcome in psychotherapy*. In A. E. Bergin & S. L. Garfield (Eds.), Handbook of psychotherapy and behavior change (pp. 270-376). New York: John Wiley& Sons.

Pamukcu ,B.(2011).*The investigation of counseling self-efficacy levels of counselor trainees*. A thesis submitted to the Graduate school of social science of Middle East technical University.

Robinson, J. (2001). *Relationships between perceived supervisory styles and counseling students' self-efficacy in practicum*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Carolina.

Ronnestad, M., & Skovholt, T. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. Journal of Career Development, 30, 5–44.

Soresi, S., Nota L., & Lent, R. (2004). Relation of type and amount of training to career counseling self-efficacy in Italy. *The Career Development Quarterly, 52, 194-201.*

Tang, M., Addison, K., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W., & Stewart-Sicking, J. (2004). Factors that influence self-efficacy of counseling students: An exploratory study. *Counselor Education and Supervision*, *44*, 70–80.

Ward, J. (2001). *An exploration of the development of counseling self-efficacy during the supervision process; including the dynamics of* psychotherapy and behavior change (5th ed., pp.139–193). New York: Wiley.

Larson, L. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The Counseling Psychologist*, *26*, 219–273.

Larson, L., & Daniels, J. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, *26*, 179–218.

Lent, R., Brown, S., & Larkin, K. (1984). Relation to self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology, 31 (3), 356-362.*

Maskin, M. (1994). Differential impact of student counselors' self-concept on clients'perceptions of therapeutic effectiveness. *Psychological Reports, 34, 967-969.*

Melchert, T., Hays, V., Wiljanen, L., & Kolocek, A. (1996). Testing models of counselor development with a measure of counseling self-efficacy. *Journal of Counseling and Development, 74(6), 640-644.*

Meyer,R.(2012). Predictors of Counselor Self-Efficacy among Master's Level Counselor Trainees: Impact of Cohort versus Non-Cohort Educational Programs. *http://scholarworks.wmich.edu/dissertations*

O'Brien, K., Heppner, M., Flores, L., & Bikos, L. (1997). The career counseling self-efficacy scale: Instrument development and training applications. *Journal of Counseling Psychology, 44(1), 20-31.*

Okech, A. (2004). *An exploratory examination of the relationships among emotional intelligence, elementary school science teacher self –efficacy, length of teaching experience, race ethnicity, gender, and age*. university of Texas, Kingsville.

Watson, D. (1992). *Counseling self-efficacy and counseling competence: A comparative study of clergy and counselors-in-training*. (Unpublished doctoral
dissertation). Purdue University, West Lafayette
.

counselor development, the supervisory relationship, satisfaction with supervision, and experience. Unpublished doctoral dissertation, Southern Illinois University.

Wang, C., & Zhiwen,H. (2002). The relationship between parental rearing styles and general self-efficacy and emotional intelligence in high school students. *Chinese Mental Health Journal, Vol. 16 (11) 781 – 782.*

Counseling Self-Efficacy among Psychological ,Educational Counselor Trainees in view of some variables

Prof. Boshra Ismail Ahmed Arnout
Professor
King Khalid University

Dr.Ali Mohamed Ali Al-Wallidi
Assistance Professor
King Khalid University

Abstract:

This study aimed to identify the level of counseling self-efficacy among master's and doctoral students specialized in guidance and counseling psychology who are trained as counselors, the research also aimed to detection the differences in counseling self-efficacy which due to some variables (sex of the counselor, place of training, number of days of training, previous counseling experience),and aimed to verify the psychometric properties of the Arab counseling self-efficacy scale prepared in the current study. Research was conducted on a sample consisted of (83) students of enrolled in master's and doctoral guidance and counseling programs in the Saudi Arabia Kingdom, number of females were (55) student by (66.26%), and the number of males (28) student by (33.74%) of the sample ,there ages ranged between (27-45) year, with an average age (36.734) year, and a standard deviation (5.068). In order to achieve the aims of the current search ,researchers applied the Arab counseling self-efficacy Scale (Prepared by the researchers) on the research sample. The results revealed the presence of high level of counseling self-efficacy (dimensions - the total score) among counselors trainees, also found signification statistical differences in the average scores of counseling self-efficacy (dimensions - the total score) due to sex of the counselor, place of training, number of days of training, and the previous counseling experience. And also results showed that the male counselors trainees had a higher level of self-efficacy (dimensions - the total score), also found high level in the counseling self-efficacy (dimensions - the total score) among counselors trained at psychiatric hospitals than among trainees at schools, as well as the results revealed the presence of a high level of counseling self-efficacy among counselors trained for two days.

Key Words: Counseling self-efficacy, Counselor trainees.

مدى وعي معلمي العلوم والرياضيات بأخطاء تلاميذهم في تعلم المفاهيم العلمية والرياضية بالمرحلة الابتدائية (دراسة تشخيصية – علاجية)

د. رشدان حميد المطرفي– د. مُحَمَّد أحمد الخطيب– أ.د عايدة سرور– أ.د منال فاروق السطوحي

أ. د عادل الباز

كلية التربية – جامعة طيبة – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدف البحث الكشف عن مدى وعي معلمي العلوم والرياضيات بأخطاء تلاميذهم في تعلم المفاهيم العلمية والرياضية بالمرحلة الابتدائية من خلال الإجابة عن الأسئلة الأتية: ما الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يمكن أن يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية؟، وما مدى إلمام ووعي معلمي العلوم والرياضيات في المرحلة الابتدائية بالأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يقع فيها تلاميذهم؟، وما التصور المقترح الذي يساعد معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية في تصحيح الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يقع فيها تلاميذهم؟، تكونت عينة البحث من (٤٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي موزعين على (١٠) مدارس حكومية، (٥) مدارس ذكور و(٥) مدارس للإناث، ومن (٥٠) معلما ومعلمة ممن يدرسون الرياضيات للمرحلة الابتدائية. وأعد فريق البحث اختبارين تشخيصيين، ومقياس وعي معلمي العلوم والرياضيات المرحلة الابتدائية بالمفاهيم الخطأ التي يقع فيها تلاميذهم، وبطاقة ملاحظة أداء المعلم عند تدريس المفاهيم العلمية والرياضية وأظهرت نتائج البحث أن جميع المفاهيم العلمية والرياضية جميعها تعد مفاهيما خطأ لدى تلاميذ العينة، وعدم وعي معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالأخطاء في المفاهيم التي يقع فيها تلاميذهم، وحدد البحث أسباب وقوع تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات، وفي ضوء تحديد تلك الأسباب تم وضع تصور عام مقترح يساعد معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية في تصحيح الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات

كلمات مفتاحية: وعي المعلمين؛ المفاهيم العلمية؛ المفاهيم الرياضية

مُقَدِمَةُ :

تعد العلوم والرياضيات من أهم المجالات العلمية إذ أنهما يتناولان موضوعات ذات صلة بحياة الإنسان ومستقبله، ومن ثم فهما يتصفان بأنهما ذو طبيعة مفاهيمية خاصة يندرج تحتها العديد من المفاهيم التي تمثل اللبنات الأساسية لفهم طبيعة كل منهما كعلم، وحيث أن تعلم المفاهيم العلمية والرياضية يتطلب مستوى عال من القدرة العقلية التي يجب أن يتمتع بها المتعلمين حتى يكونوا قادرين على استيعابها وتحليلها وإدراك العلاقات فيما بينها إلا أن تدريس موضوعات العلوم والرياضيات مازال منصبا على تزويد المتعلمين بالمفاهيم على نحو غير وظيفي يؤدي إلى حفظها واستظهارها مما جعلها مفاهيم مفككة يصعب على المتعلم استيعابها والاحتفاظ بها لذلك لا بد من اختيار أسلوب تدريسي جيد لتقديم هذه المفاهيم بصورة وظيفية (Jacobson and Lehrer, 2000).

ولقد ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالبنية المفاهيمية للمتعلم وما تتضمنه هذه البنية من تصورات أو مفاهيم خطأ Misconceptions، وأصبح هناك تحد يواجه المعلمين وهو ليس مساعدة المتعلمين في تعلم المفاهيم بصورة سليمة فقط، ولكن أيضاً في تصويب الأخطاء المفاهيمية الموجودة في بنيتهم المعرفية (Chi, 2005)، لذلك يجب أن يكون المعلم على وعى بالأخطاء المفاهيمية لدى المتعلمين حتى لا يتجاهلها في السياق التدريسي، وتكمن أهمية وعي المعلمين ومعرفتهم بالأخطاء المفاهيمية التي يقع فيها متعلميهم في أن صعوبة بعض المفاهيم على المتعلمين تسبب عندهم خلطا يعوق تعلمهم لها (Lloyd, 2005)، ويمكن تغيير الأخطاء المفاهيمية إلى مفاهيم صحيحة بعمل محاولات مقصودة واستخدام استراتيجيات ونماذج تدريس حديثة لتسهيل إتمام عملية الانتقال من الفهم الخطأ للمفهوم إلى الفهم الصحيح له (Jones, 2000).

إن تكوين المفاهيم الخطأ ظاهرة معروفة ومدروسة من قبل العاملين في المجال التربوي فهي إحدى الظواهر التي شخصها عدد من علماء التربية وعلم النفس المرموقين أمثال Bruner ,Ausabel, Novak وغيرهم، وقد أصبح من المسلم به وجود المفاهيم الخطأ

المختلفة لدى المتعلمين في مختلف الأعمار، وأن أحد أهداف التربية هو بناء المفاهيم الصحيحة وتصحيح الخطأ منها، وذلك ضمانا لاستخدامها الأمثل حيث نشأت أخطاء عديدة في مفاهيم المتعلمين على مختلف مستوياتهم التعليمية استخدم للتعبير عنها عدة مصطلحات منها : الفهم الخطأ – الفهم البديل – التصورات القبلية – المعتقدات الحدسية (الراشد ، **٢٠٠٢**، ص٣٦)

إن الخطأ المفاهيمي أو الفهم الخطأ في تعلم وتعليم العلوم والرياضيات، من القضايا الهامة التي ينبغي الوقوف عندها أثناء تدريس العلوم والرياضيات، حيث يشير الفهم الخطأ إلى ذلك الفهم الذي يحمل صياغة معتقدات من قبل المتعلم غير مطابقة لوجهة النظر العلمية السليمة من قبل العلماء والمتخصصين، ويؤدي مثل هذه الفهم الخطأ إلى إعاقة عملية التعلم ذي المعنى التي دعا إليها اوزوبل Ausubel وهو التعلم القائم على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة ذات العلاقة والصلة، وان وجود فهم خطأ سيؤدي إلى تفكير خطأ (قطامي ،١٩٨٩).

ويتصف الفهم الخطأ بالعديد من الصفات منها: اختلافه عن المفاهيم التي يستخدمها الخبراء في المجال نفسه، كما تتصف بالمقاومة الكبيرة للتغيير والتبديل من قبل التلميذ (Barcellos, 2005)، من هنا كان من الضروري عند تدريس العلوم والرياضيات الكشف عن دلالات الفهم الخطأ الموجود عند التلاميذ، ومحاولة استخدام استراتيجية مناسبة لتعديله، وجعل التلميذ يصل إلى عدم القناعة بالمفهوم الخطأ الذي لديه، واكتشاف وجود مفاهيم أخرى قد تكون أكثر فائدة، وهذا يعني إحداث تناقض معرفي Cognitive Conflict ما بين المفهومين لجعل التلاميذ قادرين على إدراك أهمية إعادة تنظيم مفاهيمهم المركزية لأنها غير ملائمة لفهم ظواهر جديدة بنجاح، وهذا ما يؤدي بهم للوصول إلى ما يعرف بالاتزان المعرفي(Dreyfus ,Jungwirth and Eliovitch.,1990,PP. 555-569).

ومن المسلم به أنه إذا أخطأ المتعلم في تعلم شيء ما فإن تعلمه اللاحق المبني على ذلك الخطأ سيكون خطأ أيضا، وقد تستمر هذه السلسلة من الأخطاء إلى أن يصبح تفكير المتعلم مشوشا، وتكون النتيجة أن تصبح بعض استنتاجاته وأحكامه على الأشياء والظواهر المختلفة خطأ هي الأخرى، وإذا علمنا ذلك، فسندرك خطورة بقاء المفاهيم الخطأ لدى التلاميذ على امتداد سنواتهم الدراسية دون تصحيح، وخطورتها تمتد لتطول مستقبلهم الدراسي (Fujita and Jones, 2007).

ويمكن القول إن هناك صعوبات كثيرة في تعلم العلوم والرياضيات، تنشأ نتيجة لاكتساب المتعلمين مفاهيم علمية ورياضية خطأ، وإذا أضيف إلى ذلك عدم وعي المعلمين وعدم معرفتهم، بل عدم إلمامهم بحالة متعلميهم الراهنة، فإننا نستطيع أن نتبين ضرورة وأهمية تشخيص حالة المتعلمين الراهنة، فبمعرفة حالة التلميذ الراهنة يمكن تزويده بالمعلومات المناسبة له، وسيكون من السهل على التلميذ تقبلها، وبذلك يصبح بناؤه المعرفي مترابطا (Chi and Roscoe, 2002).

إن تشخيص المفاهيم العلمية والرياضية الخطأ أمر يكتنفه بعض الصعوبات فالأخطاء في المفاهيم العلمية والرياضية التي يقع فيها التلاميذ متنوعة، فمنها الأخطاء التي تنتج عن عدم وجود معرفة سابقة بالمفهوم، ومنها الأخطاء التي يكون سببها معرفة قليلة بالمفهوم، وهناك الأخطاء الناتجة عن معرفة خطأ بالمفهوم لدي المتعلم بخلاف ما يعتقده المختصون وهذا النوع من المفاهيم الخطأ وجد أن المتعلم يبدي مقاومة لتصحيحها على خلاف النوعين الأول والثاني السابقين من الأخطاء التي يسهل التعامل معها وتصحيحها لدى المتعلمين(Nazario and Burrowes,2002, PP.292-296).، والتمييز بين هذه المفاهيم لتشخيص النوع الثالث منها يحتاج إلى مقاييس تشخيصية وكمية تضع حدودا فاصلة مقبولة بين هذه الأخطاء.

وحتى بعد تشخيص المفاهيم العلمية والرياضية الخطأ، تبقى كيفية التعامل معها عبأ يضاف إلى المسؤولين عن تعليم العلوم والرياضيات، فهي ليست قابلة للتصحيح بسهولة، ولكن يظل الأمل في اكتشاف أسبابها المتجذرة في عقل المتعلم وكذلك الأمل في وعي المعلمين ومعرفتهم وإلمامهم بأخطاء تلاميذهم المفاهيمية تلك والاكتشاف المبكر لأسباب حدوثها في عقول تلاميذهم هو الأمل في تصحيحها بسهولة (Groth, 2005).

إن الفهم الخطأ للمفاهيم العلمية يشكل عائقا أمام التلاميذ فهو يعيق قدرتهم على اكتساب المفاهيم العلمية الصحيحة ،إذ أنهم لا يأتون إلى المدرسة وعقولهم بيضاء ينقش عليها المعلمون ما يريدونه، بل إنهم يحملون الكثير من المفاهيم من واقع حياتهم وخبراتهم اليومية بحيث يتمسك التلميذ بهذا الفهم الخطأ عن المفهوم العلمي لكون فهمه هذا يقدم له تفسيرات منطقية من وجهة نظره يراها متفقة مع تصوره المعرفي الذي شكله عن العالم من حوله، على الرغم من تعارض هذا الفهم الخطأ للمفهوم العلمي مع الفهم الصحيح الذي أجمع عليه العلماء ،ومما يزيد الأمر تعقيدا أن يصبح هذا الفهم الخطأ للمفهوم العلمي متأصل الجذور في عقول التلاميذ مما يشكل عوامل مقاومة تعيق تعلم واكتساب المفهوم العلمي الصحيح (عبد السلام ، ٢٠٠٥ ،١)

إن المفاهيم العلمية والرياضية الخطأ بما تحمله من خطر على العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية متمثلا بإعاقتها لتعلم تلاميذ هذه المرحلة الذين يحملون مثل تلك المفاهيم الخطأ، وما سيعكسه ذلك على مستويات أدائهم في سنواتهم الدراسية بما يطول مستقبلهم الدراسي، كل ذلك يجعل من دراستها والكشف عنها ومعرفة أسبابها الحقيقية وكذلك مدى معرفة وفهم ووعي وإلمام المعلمين بهذه المفاهيم العلمية والرياضية الخطأ مرتكزا أساسيا لتطوير وبناء المناهج ، واختيار طرق التدريس الكفيلة بتصحيحها لدي التلاميذ ، وتفادي تكوين مفاهيم علمية أو رياضية خطأ في المستقبل (Muschla, 2002).

ويشير الادب التربوي في مجال الأخطاءالمفاهيمية ، أن الأمر لا يقتصر على تلاميذ المدارس فقط، بل يمتد ليشمل طلبة الجامعات، والمدرسين في المدارس، فقد كشفت نتائج دراسة (Learning Mathematics for Teaching Project, 2009)، (Moody and McGatha, 2006،Ronau،Bush) أن هناك قصور كبيرا في فهم مدرسي الرياضيات لبعض المفاهيم الرياضية ، الأمر الذي لا بد أن ينعكس على تعلم االتلاميذ لهذه المفاهيم وبالتالي فهمهم لها.

ويعزو المتخصصون في مجال تدريس الرياضيات صعوبة تعلم المفاهيم الرياضية الى طبيعة هذه المفاهيم، وعدم وصول المتعلم إلى المستوى المعرفي المطلوب لتعلمها كما ويشير الأدب التربوي المتخصص في مجال تدريس الرياضيات(Kajander, 2007) الى أن هناك ندرة في الدراسات والبحوث التي تناولت الأخطاء في المفاهيم الرياضية، الأمر الذي يستوجب من الباحثين والمهتمين بتدريس االرياضيات في مختلف المستويات التعليمية، توجيه الاهتمام الى مثل هذه المشكلات، والتصدي لها بهدف إيجاد الحلول.

وقد لوحظ من خلال المتابعة الميدانية لسنوات عديدة وقوع كثير من تلاميذ المرحلة الابتدائية في بعض الأخطاء المفاهيمية العلمية والرياضية أثناء المتابعة الميدانية لتدريس معلميهم لهم من الطلاب المعلمين في التربية الميدانية عند تدريسهم بعض المفاهيم العلمية والرياضية، وعليه تتلخص مشكلة هذا البحث في تشخيص واقع الأخطاء المفاهيمية العلمية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومدى وعي وإلمام معلميهم بهذه المفاهيم الخطأ وكذا أسباب حدوثها ووضع تصور مقترح لعلاجها.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في وقوع تلاميذ المرحلة الابتدائية في أخطاء مفاهيمية في العلوم والرياضيات في الوقت الذي لا يكون كثير من معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية على وعي بهذه الأخطاء التي يقع فيها تلاميذهم، ومن ثم يحاول هذا البحث تحديد تلك الأخطاء التي يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية وتحديد مدى وعي وإلمام معلميهم بهذه الأخطاء ومعرفة أسبابها ووضع تصور مقترح يساعد معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية في تصحيح هذه الأخطاء، من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يمكن أن يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
٢- ما مدى إلمام ووعي معلمي العلوم والرياضيات في المرحلة الابتدائية بالأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يقع فيها تلاميذهم؟
٣- ما التصور المقترح الذي يساعد معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية في تصحيح الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يقع فيها تلاميذهم؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي فيما يلي:

١-الكشف عن الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يمكن أن يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣-التعرف على مدى وعي وإلمام معلمي العلوم والرياضيات في المرحلة الابتدائية بالأخطاء المفاهيمية التي يقع فيها تلاميذهم في العلوم والرياضيات وكذا مدى فهمهم ووعيهم بأسباب وقوع تلاميذهم في هذه الأخطاء.

٤-وضع تصور مقترح يساعد معلمي العلوم والرياضيات في المرحلة الابتدائية بتصحيح الأخطاء المفاهيمية التي يقع فيها تلاميذهم في العلوم والرياضيات.

٥-إعداد اختبارين تشخيصيين لتحديد الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يمكن أن يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية وأسباب وقوعهم فيها.

٧-إعداد بطاقة لملاحظة أداء معلمي العلوم والرياضيات عند تدريسهم للمفاهيم العلمية والرياضية لتحديد مدى وعيهم وإلمامهم بالأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يمكن أن يقع فيها تلاميذهم وأسباب وقوعهم فيها.

٨-إعداد مقياسا لقياس مدى وعي معلمي العلوم والرياضيات في المرحلة الابتدائية بالأخطاء المفاهيمية التي يقع فيها تلاميذهم في العلوم والرياضيات.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في أنه قد يفيد:

- تلميذ المرحلة الابتدائية بمساعدته على تجنب الوقوع في الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات بما لا يؤثر على مستويات أدائهم في سنواتهم الدراسية وبما لا يطول مستقبلهم الدراسي.
- معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية في التعرف على الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يقع فيها تلاميذهم عند تعلم العلوم والرياضيات، ومعرفة الأسباب التي تؤدي إلى ذلك، ومعرفة مقترحات العلاج واستخدامها في علاج هذه الأخطاء أو التقليل منها إلى أقل حد ممكن.
- معلمي ومشرفي العلوم والرياضيات في التعرف على كيفية إعداد الاختبارات التشخيصية للكشف عن الأخطاء في المفاهيم العلمية والرياضية التي يقع فيها التلاميذ وأسباب وقوعهم فيها.
- مخططي ومطوري المناهج ومؤلفي كتب العلوم والرياضيات في معرفة الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية ومراعاتها عند اختيار المحتوى ومحاولة إعادة معالجته بالشكل الذي يقلل من هذه الأخطاء.

- الباحثون في مجال المناهج وطرق التدريس عند تناولهم ومعالجتهم الأبحاث التي تسعى إلى تحديد مدى وعي المعلمين بأخطاء تلاميذهم في المفاهيم بتخصصاتهم النوعية المختلفة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على المحددات التالية:

١-المفاهيم العلمية والرياضية بمناهج العلوم والرياضيات بالصف الخامس من المرحلة الابتدائية.

٢-عينة من تلاميذ الصف السادس من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة.

٣-عينة من معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية ممن يقومون بتدريس الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

مصطلحات البحث:

التصورات الخطأ في المفاهيم العلمية والرياضية:

"هي أفكار وتفسيرات التلاميذ واستجاباتهم غير المقبولة حول المفاهيم العلمية والرياضية، يقدمها التلاميذ نتيجة مرورهم بخبرات حياتية أو تعليمية ولكنها تكون غير دقيقة أو خطأ أو مختلطة ومشوشة وتتعارض جزئيا أو كليا مع المفاهيم العلمية والرياضية المقبولة من المتخصصين في تدريس العلوم والرياضيات أي يكون إدراك وفهم التلاميذ لها على خلاف إدراك وفهم المتخصصين لهذه المفاهيم " (حيث يعد المفهوم خطأ إذا كانت نسبة الإجابة على أحد مكوناته أو أكثر تزيد عن ٤٥٪ فما فوق في الاختبار التشخيصي للمفاهيم المتضمنة في كتب العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية من إجمالي عينة الدراسة التشخيصية من التلاميذ).

وعي معلمي الرياضيات بأخطاء تلاميذهم في المفاهيم العلمية والرياضية:

"هو القدرة على معرفة وفهم وإلمام معلمي الرياضيات بالمعارف والمعلومات والأفكار والتفسيرات والاستجابات الخطأ وغير المقبولة التي يقدمها تلاميذهم حول المفاهيم العلمية والرياضية مما يجعلها مفاهيم غير دقيقة أو مختلطة ومشوشة وتتعارض جزئيا أو كليا مع المفاهيم العلمية والرياضية المقبولة من المتخصصين في تدريس العلوم والرياضيات، أي التي يكون إدراك وفهم التلاميذ لها على خلاف إدراك وفهم معلميهم لهذه المفاهيم، وإجرائيا تقاس بالدرجة التي يحصل عليها معلم العلوم في مقياس الوعي بالأخطاء المفاهيمية في العلوم التي يقع فيها تلاميذهم، أو بالدرجة التي يحصل عليها معلم الرياضيات في مقياس الوعي بالأخطاء المفاهيمية في الرياضيات التي يقع فيها تلاميذهم.

إجراءات البحث:

منهج البحث: استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينة البحث من التلاميذ: تكونت عينة البحث من (٤٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي موزعين على (١٠) مدارس حكومية تابعة لإدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة، (٥) مدارس ذكور و(٥) مدارس للإناث، وقد تم اعتماد عينة البحث من تلاميذ الصف السادس الابتدائي لكونهم قد سبق لهم دراسة كل المفاهيم العلمية والرياضية بالمرحلة الابتدائية محور اهتمام البحث.

عينة البحث من المعلمين: تكونت عينة البحث من (٥٠) معلما ومعلمة ممن يدرسون الرياضيات للمرحلة الابتدائية موزعين على (٢٥) مدرسة حكومية تابعة لإدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة بما فيهم مدارس عينة البحث من التلاميذ، بواقع (١٥) مدرسة للإناث، و(١٠) مدارس للذكور.

أدوات البحث: تمثلت أدوات البحث فيما يلي:

أولا: الاختبارين التشخيصيين: قام فريق البحث بتحليل محتوى كتب العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية من الصف الثالث إلى الصف الخامس وفقا للخطوات التالية:

- **الهدف من التحليل:** تحديد قائمة المفاهيم العلمية والرياضية المتضمنة في كتب العلوم والرياضيات من الصف الثالث الى الصف الخامس الابتدائي.
- **وحدة التحليل:** تم اعتماد وحدة المفهوم كوحدة لتحليل المحتوى.
- **فئات التحليل:** ويقصد بها المكونات الرئيسة التي سيتم تصنيف المحتوى بموجبها وقد اشتملت كتب الرياضيات على (٢٢) مفهوما رياضيا رئيسيا، وقد اشتملت كتب العلوم على (٢٦) مفهوما علميا رئيسيا.

ثبات التحليل: قام باحث من فريق البحث بتحليل محتوى كتب الرياضيات المدرسية، ثم أعيد التحليل مرة أخرى من قبل الباحث نفسه بعد شهر، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر، وكان ثبات التحليل (٩٥%)، وقام باحث من فريق البحث بتحليل محتوى كتب العلوم المدرسية، ثم أعيد التحليل مرة أخرى من قبل الباحث نفسه بعد شهر، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر، وكان ثبات التحليل (٩٣%).

وقد قام فريق البحث بإعداد اختبارين تشخيصيين للمفاهيم الرياضية والعلمية التي أسفر عنها التحليل ليتم تطبيقها على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ومن ثم تم بناء الاختبارين التشخيصيين تبعًا للخطوات التالية:

خطوات بناء الاختبارين: قام فريق البحث بتحديد المفاهيم في كتب العلوم والرياضيات من الصف الثالث إلى الخامس الابتدائي، وكان عددها (٢٦) مفهوما علميا، و(٢٢) مفهوما رياضيا رئيسيا وبناء على ذلك تم صياغة فقرات الاختبارين التشخيصيين بما يناسب كل مفهوم.

صياغة فقرات الاختبارين: صيغت بنود الاختبارين وفق نموذج فراير لقياس اكتساب المفهوم (Frayer and Other. 1969) وهو أداة تستخدم لقياس مستوى التمكن من المفهوم، وهذه الأداة تتكون من السلوكيات الأتية التي أمكن استنباطها من خلال العمليات المعرفية المتضمنة في تعلم المفهوم

الشيء المعطى	العمل الذي يقوم به الطالب
إذا أعطي التلميذ اسما للمفهوم	يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم
إذا أعطي التلميذ مثالاً للمفهوم	يمكنه أن يختار اسم المفهوم
إذا أعطي التلميذ اسم المفهوم	يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم
إذا أعطي التلميذ تعريف المفهوم	يمكنه أن يختار اسم المفهوم
إذا أعطي التلميذ اسم المفهوم	يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم
إذا أعطي التلميذ اسم المفهوم	يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم
إذا أعطي التلميذ اسم المفهوم	يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم
إذا أعطي التلميذ اسم المفهوم	يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له
إذا أعطي التلميذ أسم المفهوم	يمكنه أن يختار مثالا للمفهوم

بحيث كانت هذه السلوكيات تراعي الدقة العلمية واللغوية؛ ومحددة وواضحة وخالية من الغموض؛ وممثلة للمحتوى والأهداف المرجو قياسها؛ ومناسبة لمستوى التلاميذ؛ وقد راعى فريق البحث عند صياغة فقرات الاختبارين أن تكون من نوع الاختيار من متعدد، وهذا النوع من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية مرونة، من حيث الاستخدام وأكثرها ملائمة لقياس التحصيل وتشخيصه لمختلف الأهداف المرجو تحقيقها.

- **وضع تعليمات الاختبارين:** بعد تحديد عدد الفقرات وصياغتها قام فريق البحث بوضع تعليمات الاختبارين التي تهدف إلى شرح فكرة الإجابة على كل اختبار في أبسط صورة ممكنة وقد راعى فريق البحث عند وضع تعليمات كل اختبار وضع تعليمات خاصة بوصف الاختبار وهي: عدد الفقرات وعدد البدائل وعدد الصفحات، ووضع تعليمات خاصة بالإجابة عن جميع الأسئلة ووضع البديل الصحيح في المكان المناسب.
- **الصورة الأولية للاختبارين:** في ضوء ما سبق تم إعداد اختبار تشخيصي للمفاهيم العلمية في صورته الأولية، حيث اشتمل على(٢٣٤) فقرة، واختبار تشخيصي للمفاهيم الرياضية في صورته الأولية، حيث اشتمل على(١٩٨) فقرة، لكل فقرة أربعة بدائل، واحدة منها فقط صحيحة، وبعد كتابة فقرات الاختبار تم عرضها على لجنة من المحكمين وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحية عدد فقرات الاختبار؛ ومدى تمثيلها للسلوكيات المراد قياسها؛ ومدى تغطيتها للمفاهيم محور اهتمام البحث؛ ومدى صحتها لغويًا؛ ومدى دقة صياغة البدائل؛ ومدى مناسبتها لمستوى التلاميذ؛ وقد أشار المحكمون إلى تعديل بعض الفقرات، حيث قام فريق البحث بتعديلها، ويظل الاختبار التشخيصي للمفاهيم العلمية بعد التحكيم مكوناً من (٢٣٤) فقرة، والاختبار التشخيصي للمفاهيم الرياضية بعد التحكيم مكوناً من (١٩٨) فقرة .
- **الصدق:** وقد تم التأكد منه بطريقتين هما:

-الصدق الظاهري: تم عرض الاختبارين بصورتهما الأولية على مجموعة من المحكمين، حيث قاموا بإبداء آرائهم عليهما.

-صدق الاتساق الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي لكلا الاختبارين من خلال تطبيقهما على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من غير عينة البحث، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبارين مع الدرجة الكلية وكان الارتباط دال إحصائيا.

- **الثبات:** استخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ لإيجاد معامل الثبات وقد كان معامل ألفا (٠.٨٦) لاختبار المفاهيم العلمية، وكان معامل ألفا (٠.٨٩) لاختبار المفاهيم الرياضية وهو يدل على درجة عالية من الثبات أطمأن لها فريق البحث من أجل تطبيق الاختبارين على عينة البحث من التلاميذ.

ثانيا: إعداد مقياس وعي معلمي العلوم والرياضيات المرحلة الابتدائية بالمفاهيم الخطأ التي يقع فيها تلاميذهم.

يهدف المقياس إلى قياس مدى وعي معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمفاهيم الخطأ التي يقع فيها تلاميذهم، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٦) فقرة موزعة على مقياس ليكرت الخماسي، وتم بنائها بالاعتماد على نماذج تقويم وتشخيص الأخطاء المفاهيمية (نموذج ديفس؛ ونموذج فراير؛ ونموذج إتقان التعلم للمفاهيم). وللتحقق من صدق المقياس عرض على مجموعة من المحكمين، وتم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ بعد تطبيقه بصورته الأولية على عشرين معلما من معلمي المرحلة الابتدائية من غير عينة البحث، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٤) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض هذا البحث.

ثالثا: بطاقة ملاحظة أداء المعلم عند تدريس المفاهيم العلمية والرياضية:

وهي عبارة عن بطاقة شملت (٢٠) ممارسة صفية ذات صلة بوعي المعلمين للمفاهيم الخطأ، وتم بنائها بالاعتماد على نماذج تقويم وتشخيص الاخطاء المفاهيمية (نموذج ديفس؛ ونموذج فراير،

ونموذج إتقان التعلم للمفاهيم)، وأعدت لرصد السلوك التعليمي للمعلم داخل غرفة الصف عبر مواقف تنفيذ الدروس، وذلك لمعرفة مدى وعي المعلم للمفاهيم الخطأ والمبادئ والإجراءات الخاصة بعلاجها، وتكونت الأداة من جزئين رئيسين: الجزء الأول: يتضمن معلومات عن المعلم مثل: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والصف الدراسي والهدف من الدرس. والجزء الثاني: قياس مدى وعي معلمي العلوم والرياضيات بالأخطاء المفاهيمية، ووضع فريق البحث أمام كل عبارة ثلاثة مجالات لقياس درجة التوافر هي: ممتاز، جيد، ضعيف.

للتأكد من صدق هذه البطاقة اتبعت المراحل الثلاثة الآتية:

المرحلة الأولى: تضمنت المتطلبات الأساسية عند تصميم بطاقة الملاحظة صياغة العبارات الإجرائية بعناية ودقة، بحيث تكون توصيفا واضحا للأداء المراد ملاحظته، وألا تحتمل العبارة الإجرائية أكثر من تفسير للحكم على الأداء الملاحظ، وأن تتم عملية التسجيل ويعقبها مباشرة عملية التفريغ، وأن تصمم البطاقة بطريقة تتيح للملاحظ تسجيل الأداء فور حدوثه، وذلك حتى لا يختلط بالأداء التالي له.

المرحلة الثانية: عرض البطاقة على عدد من المحكمين للاستفادة من آرائهم وتوجيهاتهم بخصوص صدق البطاقة وسلامتها وقد كانت آرائهم تشير تقريبا إلى صدق البطاقة وسلامتها مع إجراء بعض التعديلات.

حساب ثبات بطاقة الملاحظة: تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ بعد تطبيقها بصورتها الأولية على (١٠) معلمين (٥ من معلمي العلوم و٥ من معلمي الرياضيات) تم ملاحظتهم من غير عينة البحث، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٣) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض البحث.

- **حساب موضوعية بطاقة الملاحظة:** تحسب الموضوعية لبطاقة الملاحظة في هذا البحث عن طريق حساب نسبة اتفاق الملاحظين على مدى توافر كل معيار من المعايير الفرعية الموجودة بداخل بطاقة الملاحظة، وقد قام الملاحظان (باحثين من فريق البحث) بملاحظة نفس معلم الرياضيات والعلوم أثناء تدريسه باستخدام نفس بطاقة الملاحظة وفي فترة زمنية متساوية بحيث بدأ الملاحظان معا وانتهيا معا وبعد ذلك تم حساب عدد مرات الاتفاق وعدم الاتفاق لأحد الملاحظين مع الملاحظ الآخر، وقام الملاحظان بملاحظة عدد (١٠) معلمين يمثلون (٣) مدارس مختلفة، ولحساب موضوعية بطاقة الملاحظة تم استخدام معادلة كوبر (Cooper) للاتفاق، وتم حساب نسبة الاتفاق لكل مؤشر من المؤشرات الأساسية التي تكونت منها بطاقة الملاحظة، ثم بعد ذلك تم حساب النسبة المئوية للاتفاق لجميع المؤشرات الموجودة ببطاقة الملاحظة، وكانت نسبة الاتفاق (٨٩%).
- **القيام بعملية الملاحظة:** تمت ملاحظة المعلمين داخل الصف (مدة حصة دراسية كاملة) بما يعادل حصة دراسية لكل معلم، وتم تفريغ بطاقة الملاحظة حيث تم وضع درجة الخانة التي تصف مستوى الأداء للمعلم. وهي ثلاث درجات للتوافر بدرجة ممتاز، ودرجتان للتوافر بدرجة جيد. ودرجة واحدة للتوافر بدرجة ضعيف. وكانت الدرجة العليا لكل معلم على بطاقة الملاحظة هي (٦٠) درجة، والدرجة الدنيا لكل معلم هي (٢٠) درجة.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج ومناقشة السؤال الأول:" ما الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يمكن أن يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق الاختبارين التشخيصيين للمفاهيم العلمية والرياضية على عينة البحث من تلاميذ الصف السادس وعددهم (٤٠٠) تلميذا من عدة مدارس لتحديد المفاهيم الخطأ لديهم، وقد قام فريق البحث بتصحيح الاختبارين، ثم قام فريق البحث بتفريغ بيانات الاختبارين في جدولين يوضحان عدد الإجابات الصحيحة والخطأ والنسب المئوية لمكونات كل مفهوم، وذلك بغرض تحديد المفاهيم الخطأ لدى تلاميذ الصف السادس وفقا للتعريف الإجرائي للمفهوم الخطأ (حيث يعد المفهوم خطأ إذا كانت نسبة الإجابة على أحد مكوناته أو أكثر تزيد عن ٤٥٪ من إجمالي عينة البحث التشخيصية من التلاميذ)، والجدول (١) يوضح الإجابات الصحيحة والخطأ والنسب المئوية لكل مفهوم من مفاهيم العلوم.

أولا-مفاهيم العلوم:

الجدول(١) الإجابات الصحيحة والخطأ والنسب المئوية لكل مفهوم من مفاهيم العلوم

الرقم	المفهوم	عناصر المفهوم	عدد الإجابات الصحيحة	نسبة الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	نسبة الإجابات الخاطئة
١	انعكاس الضوء	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٩٢	%٤٨	٢٠٨	%٥٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٠	0%	٤٠٠	%١٠٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	١٧٦	%٤٤	٢٢٤	%٥٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
٢	الاحتكاك	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣٢	%٨	٣٦٨	%٩٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٢٠٨	%٥٢	١٩٢	%٤٨
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٢٢٤	%٥٦	١٧٦	%٤٤
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٢٢٤	%٥٦	١٧٦	%٤٤
٣	التيار الكهربائي	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٧٢	%٦٨	١٢٨	%٣٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٩٢	%٤٨	٢٠٨	%٥٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٣٢	%٨	٣٦٨	%٩٢
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
٤	الحرارة	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣٢	%٨	٣٦٨	%٩٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٣٢	%٨	٣٦٨	%٩٢
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠

		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
٥	النتح	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٧٦	%٤٤	٢٢٤	%٥٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٧٦	%٤٤	٢٢٤	%٥٦
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
٦	الشغل	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٧٢	%٤٢,٨٦	٢٢٨	%٥٧,١٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١١٦	%٢٨,٥٧	٢٨٤	%٧١,٤٣
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٦٩	%١٧,١٤	٣٣١	%٨٢,٨٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٢٣	%٥,٧١	٣٧٧	%٩٤,٢٩
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	١٢٦	%٣١,٤٣	٢٧٤	%٦٨,٥٧
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	١٣٧	%٣٤,٢٩	٢٦٣	٦٥,٧١
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٤٦	%١١,٤٣	٣٥٤	%٨٨,٥٧
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٢٣	%٥,٧١	٣٧٧	%٩٤,٢٩
٧	العنصر	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٥٧	%١٤.٢٩	٣٤٣	%٨٥.٧١
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٦٩	%١٧,١٤	٣٣١	%٨٢,٨٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٦٨	%١٧,١٤	٣٣٢	%٨٢,٨٦
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٦٩	%١٧,١٤	٣٣١	%٨٢,٨٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٥٧	%١٤.٢٩	٣٤٣	%٨٥.٧١
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٩١	%٢٢,٨٦	٣٠٩	%٧٧,١٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	١٢٦	%٣١,٤٣	٢٧٤	%٦٨,٥٧
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٦٩	%١٧,١٤	٣٣١	%٨٢,٨٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٦٩	%١٧,١٤	٣٣١	%٨٢,٨٦
٨	القوة	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٣٨٠	%٩٥	٢٠	%٥
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٠٠	%٢٥	٣٠٠	%٧٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٤٠	%٣٥	٢٦٠	%٦٥
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٤٠	%٦٠	١٦٠	%٤٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٤٠٠	%١٠٠	٠	%٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٣٨٠	%٩٥	٢٠	%٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٣٠٠	%٧٥	١٠٠	%٢٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٣٦٠	%٩٠	٤٠	%١٠
٩	الصوت	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٢٦٠	%٦٥	١٤٠	%٣٥

		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٤٠	%١٠	٣٦٠	%٩٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٣٢٠	%٨٠	٨٠	%٢٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	١٨٠	%٤٥	٢٢٠	%٥٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٤٠٠	%١٠٠	٠	%٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٣٤٠	%٨٥	٦٠	%١٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٢٤٠	%٦٠	١٦٠	%٤٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٣٢٠	%٨٠	٨٠	%٢٠
١٠	**الفطريات**	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٢٨٠	%٧٠	١٢٠	%٣٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٠٠	%٢٥	٣٠٠	%٧٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٣٢٠	%٨٠	٨٠	%٢٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٦٠	%٦٥	١٤٠	%٣٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٦٠	%١٥	٣٤٠	%٨٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٢٨٠	%٧٠	١٢٠	%٣٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	١٨٠	%٤٥	٢٢٠	%٥٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٣٦٠	%٩٠	٤٠	%١٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٣٦٠	%٩٠	٤٠	%١٠
١١	**الفلز**	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٤٠٠	%١٠٠	٠	%٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣٤٠	%٨٥	٦٠	%١٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٣٠٠	%٧٥	١٠٠	%٢٥
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣٠٠	%٧٥	١٠٠	%٢٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٣٤٠	%٨٥	٦٠	%١٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٣٤٠	%٨٥	٦٠	%١٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٢٠٠	%٥٠	٢٠٠	%٥٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٣٠٠	%٧٥	١٠٠	%٢٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٣٢٠	%٨٠	٨٠	%٢٠
١٢	**التحول**	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٤٠	%١٠	٣٦٠	%٩٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٨٠	%٧٠	١٢٠	%٣٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٣٢٠	%٨٠	٨٠	%٢٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٤٠	%١٠	٣٦٠	%٩٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٣٢٠	%٨٠	٨٠	%٢٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم	٢٢٠	%٥٥	١٨٠	%٤٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٣٠٠	%٧٥	١٠٠	%٢٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٢٢٠	%٥٥	١٨٠	%٤٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٢٠	%٣٠	٢٨٠	%٧٠
١٣	**الكثافة**	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٣٦٠	%٩٠	٤٠	%١٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣٠٠	%٧٥	١٠٠	%٢٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٢٤٠	%٦٠	١٦٠	%٤٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٤٠	%٦٠	١٦٠	%٤٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٢٠٠	%٥٠	٢٠٠	%٥٠

		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٣٤٠	%٨٥	٦٠	%١٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٢٤٠	%٦٠	١٦٠	%٤٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٣٦٠	%٩٠	٤٠	%١٠
١٤	المادة	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٢٤٠	%٦٠	١٦٠	%٤٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٢٠	%٥٥	١٨٠	%٤٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٣٦٠	%٩٠	٤٠	%٢٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٨٠	%٧٠	١٢٠	%٣٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٢٤٠	%٦٠	١٦٠	%٤٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٢٦٠	%٦٥	١٤٠	%٣٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٢٤٠	%٦٠	١٦٠	%٤٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له.	٣٨٠	%٩٥	٢٠	%٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٣٨٠	%٩٥	٢٠	%٥
١٥	المجال المغناطيسي	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٢٨٠	%٧٠	١٢٠	%٣٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٤٠	%٣٥	٢٦٠	%٦٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٢٦٠	%٦٥	١٤٠	%٣٥
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٦٠	%٦٥	١٤٠	%٣٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٣٦٠	%٩٠	٤٠	%١٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٣٤٠	%٨٥	٦٠	%١٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٢٨٠	%٧٠	١٢٠	%٣٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٣٨٠	%٩٥	٢٠	%٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٨٠	%٤٥	٢٢٠	%٥٥
١٦	المخلوط	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٣٦٠	%٩٠	٤٠	%١٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٤٠	%٣٥	٢٦٠	%٦٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٠٠	%٥٠	٢٠٠	%٥٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٣٤٠	%٨٥	٦٠	%١٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٢٨٠	%٧٠	١٢٠	%٣٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	١٤٠	%٣٥	٢٦٠	%٦٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٣٨٠	%٩٥	٢٠	%٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٣٢٠	%٨٠	٨٠	%٢٠
١٧	المركب	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٣١١	%٧٧,٧٨	٨٩	%٢٢,٢٢
١٨		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣١١	%٧٧,٧٨	٨٩	%٢٢,٢٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٢٤٤	%٦١.١١	١٥٦	%٣٨,٨٩
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣١١	%٧٧,٧٨	٨٩	%٢٢,٢٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	١٧٨	%٤٤,٤٤	٢٢٢	%٥٥,٥٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٢٨٩	%٧٢,٢٢	١١١	%٢٧,٧٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٢٤٤	%٦١.١١	١٥٦	%٣٨,٨٩
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	١٥٦	%٣٨,٨٩	٢٤٤	%٦١.١١
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١١١	%٢٧,٧٨	٢٨٩	%٧٢,٢٢

١٨	المعادن	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٣٥٦	%٨٨,٨٩	٤٤	%١١,١١
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣٣٣	%٨٣,٣٣	٦٧	%١٦,٦٧
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٣٣٣	%٨٣,٣٣	٦٧	%١٦,٦٧
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٦٧	%٦٦,٦٧	١٣٣	%٣٣,٣٣
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٤٠٠	%١٠٠	٠	0%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٦٧	%١٦,٦٧	٣٣٣	%٨٣,٣٣
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٣١١	%٧٧,٧٨	٨٩	%٢٢,٢٢
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	١٣٣	%٣٣,٣٣	٢٦٧	%٦٦,٦٧
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٣٣٣	%٨٣,٣٣	٦٧	%١٦,٦٧
١٩	الفلك	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٤٠٠	%١٠٠	٠	0%
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣٧٨	%٩٤,٤	٢٢	%٥,٥٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٤٠٠	%١٠٠	٠	0%
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٤٠٠	%١٠٠	٠	0%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٤٠٠	%١٠٠	٠	0%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٣٧٨	%٩٤,٤	٢٢	%٥,٥٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٣٧٨	%٩٤,٤	٢٢	%٥,٥٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٣٧٨	%٩٤,٤	٢٢	%٥,٥٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٤٠٠	%١٠٠	٠	0%
٢٠	البكتريا	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٤٤	%١١,١١	٣٥٦	%٨٨,٨٩
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣٥٦	%٨٨,٨٩	٤٤	%١١,١١
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٣٥٦	%٨٨,٨٩	٤٤	%١١,١١
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٦٧	%٦٦,٦٧	١٣٣	%٣٣,٣٣
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	١٣٣	%٣٣,٣٣	٢٦٧	%٦٦,٦٧
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٣١١	%٧٧,٧٨	٨٩	%٢٢,٢٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٣٣٣	%٨٣,٣٣	٦٧	%١٦,٦٧
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	١٧٨	%٤٤,٤٤	٢٢٢	%٥٥,٥٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١١١	%٢٧,٧٨	٢٨٩	%٧٢,٢٢
٢١	البناء الضوئي	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٧٤	%٤٣,٤٨	٢٢٦	%٥٦,٥٢
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٥٧	%٣٩,١٣	٢٤٣	%٦٠,٨٧
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٠٤	%٢٦,٠٩	٢٩٦	%٧٣,٩١
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٣٩	%٣٤,٧٨	٢٦١	%٦٥,٢٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٧٠	%١٧,٣٩	٣٣٠	%٨٢,٦١
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم	١٥٧	%٣٩,١٣	٢٤٣	%٦٠,٨٧
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	١٥٧	%٣٩,١٣	٢٤٣	%٦٠,٨٧
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٧٠	%١٧,٣٩	٣٣٠	%٨٢,٦١
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٠٤	%٢٦,٠٩	٢٩٦	%٧٣,٩١
٢٢	التكاثر	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٢٢	%٣٠,٤٣	٢٧٨	%٦٩,٦٧
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٥٧	%٣٩,١٣	٢٤٣	%٦٠,٨٧
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٢٢	%٣٠,٤٣	٢٧٨	%٦٩,٦٧
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٠٤	%٢٦,٠٩	٢٩٦	%٧٣,٩١

		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٨٧	%٢١,٧٤	٣١٣	%٧٨,٢٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٨٧	%٢١,٧٤	٣١٣	%٧٨,٢٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٨٧	%٢١,٧٤	٣١٣	%٧٨,٢٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	١٣٩	%٣٤,٧٨	٢٦١	%٦٥,٢٢
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٥٧	%٣٩,١٣	٢٤٣	%٦٠,٨٧
٢٣	التكيف	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٠٤	%٢٦,٠٩	٢٩٦	%٧٣,٩١
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٢٢	%٣٠,٤٣	٢٧٨	%٦٩,٦٧
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٢٢	%٣٠,٤٣	٢٧٨	%٦٩,٦٧
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٥٢	%١٣,٠٤	٣٤٨	%٨٦,٩٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	١٠٤	%٢٦,٠٩	٢٩٦	%٧٣,٩١
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٣٥	%٨,٧٠	٣٦٥	%٩١,٣٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٨٧	%٢١,٧٤	٣١٣	%٧٨,٢٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٧٠	%١٧,٣٩	٣٣٠	%٨٢,٦١
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٩١	%٤٧,٨٣	٢٠٩	%٥٢,١٧
٢٤	الفيروسات	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٣٩	%٣٤,٧٨	٢٦١	%٦٥,٢٢
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٣٩	%٣٤,٧٨	٢٦١	%٦٥,٢٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٠٤	%٢٦,٠٩	٢٩٦	%٧٣,٩١
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٨٧	%٢١,٧٤	٣١٣	%٧٨,٢٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	١٣٩	%٣٤,٧٨	٢٦١	%٦٥,٢٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٥٢	%١٣,٠٤	٣٤٨	%٨٦,٩٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٨٧	%٢١,٧٤	٣١٣	%٧٨,٢٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له.	٥٢	%١٣,٠٤	٣٤٨	%٨٦,٩٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٣٥	%٨,٧٠	٣٦٥	%٩١,٣٠
٢٥	النظام الشمسي	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٣٧٨	%٩٤,٤٤	٢٢	%٥,٥٦
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣٥٦	%٨٨,٨٩	٤٤	%١١,١١
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١١١	%٢٧,٧٨	٢٨٩	%٢٧,٧٨
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١١١	%٢٧,٧٨	٢٨٩	%٧٢,٢٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	١٣٣	%٣٣,٣٣	٢٦٧	%٦٦,٦٧
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٢٠٠	%٥٠	٢٠٠	%٥٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٣٥٦	%٨٨,٨٩	٤٤	%١١,١١
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٢٦٧	%٦٦,٦٧	١٣٣	%٣٣,٣٣
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١١١	%٢٧,٧٨	٢٨٩	%٢٧,٧٨
٢٦	اللافقاريات	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١١٤	%٢٨,٥٧	٢٨٦	%٧١,٤٣
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٥٧	%١٤,٢٩	٣٤٣	%٨٥,٧١
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٤٩	%٣٧,١٤	٢٥١	%٦٢,٨٦
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٩٤	%٤٨,٥٧	٢٠٦	%٥١,٤٣
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	١٠٣	%٢٥,٧١	٢٩٧	%٧٤,٢٩
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٢٢٩	%٥٧,١٤	١٧١	%٤٢,٨٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٢١٧	%٥٤,٢٩	١٨٣	%٤٥,٧١
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	١٧١	%٤٢,٨٦	٢٢٩	%٥٧,١٤

		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٢٤٠	%٦٠	١٦٠	%٤٠

ملاحظة: السلوكية المظللة تعني إخفاق التلميذ في أحد مكونات المفهوم أو أكثر مما يعني عدم تمكن التلميذ من المفهوم ومن ثم اعتبار هذا المفهوم من المفاهيم العلمية الخطأ لدي التلميذ.

وعليه يتضح من الجدول (١) أن جميع المفاهيم العلمية المتضمنة بكتب العلوم من الصف الثالث حتى الصف الخامس الابتدائي جميعها تعد مفاهيما خطأ لدى تلاميذ العينة فيما عدا مفهوم الفلز، ومفهوم المادة، ومفهوم الفلك، فهي لا تعد من المفاهيم العلمية الخطأ لدى تلاميذ العينة (حيث يعد المفهوم العلمي خطأ إذا كانت نسبة الإجابة على أحد مكوناته أو أكثر تزيد عن ٤٥٪ من إجمالي عينة الدراسة التشخيصية من التلاميذ) وبذلك يكون فريق البحث قد أجاب عن الشق الأول من السؤال الأول من أسئلة البحث وهو: ما الأخطاء المفاهيمية في العلوم التي يمكن أن يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية؟ حيث تم تحديد هذه المفاهيم الخطأ من نسبة إخفاق أكثر من ٤٥٪ من إجمالي عينة البحث التشخيصية على الإجابة عن سؤال واحد أو أكثر من عدد الأسئلة الخاصة بكل مفهوم من اختبار مفاهيم العلوم، ويبين الجدول(٢): الإجابات الصحيحة والخطأ والنسب المئوية لكل مفهوم من المفاهيم الرياضية

ثانيا-المفاهيم الرياضية:

الجدول(٢) :الإجابات الصحيحة والخاطئة والنسب المئوية لكل مفهوم من المفاهيم الرياضية

الرقم	المفهوم	عناصر المفهوم	عدد الإجابات الصحيحة	نسبة الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	نسبة الإجابات الخاطئة
١	متوازي الأضلاع	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٢٨٨	%٧٢	١١٢	%٢٨
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٢٤	%٥٦	١٧٦	%٤٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم	١٦	%٤	٣٨٤	%٩٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٩٢	%٤٨	٢٠٨	%٥٢
٢	الشكل الرباعي	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٦	%٤	٣٨٤	%٩٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٢٧٢	%٦٨	١٢٨	%٣٢
٣	المستطيل	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٢٥٦	%٦٤	١٤٤	%٣٦
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٣٢	%٨	٣٦٨	%٩٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢

٤	المربع	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٢٥٦	%٦٤	١٤٤	%٣٦
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٤٠	%٦٠	١٦٠	%٤٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٢٥٦	%٦٤	١٤٤	%٣٦
٥	الانسحاب	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٧٦	%٤٤	٢٢٤	%٥٦
٦	المعين	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
٧	الدوران	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
٨	شبه المنحرف	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٦	%٤	٣٨٤	%٩٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤

		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٣٢	%٨	٣٦٨	%٩٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
٩	الانعكاس	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	١٩٢	%٤٨	٢٠٨	%٥٢
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
١٠	التماثل	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٠	%٠	٤٠٠	%١٠٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٩٢	%٤٨	٢٠٨	%٥٢
١١	الاحتمالات	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٣٢	%٨	٣٦٨	%٩٢
١٢	الأسطوانة	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
١٣		إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٧٦	%٤٤	٢٢٤	%٥٦
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨

	التناسب	إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
١٤	الجمع	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	١٢٨	%٣٢	٣٤٤	%٨٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
١٥	الحجم	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٢٥٦	%٦٤	١٤٤	%٣٦
١٦	الدائرة	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٢٢٤	%٥٦	١٧٦	%٤٤
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٠	%٠	٤٠٠	%١٠٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٠	%٠	٤٠٠	%١٠٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	١٧٦	%٤٤	٢٢٤	%٥٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٢٧٢	%٦٨	١٢٨	%٣٢
١٧	الزاوية	إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٢٧٢	%٦٨	١٢٨	%٣٢
		إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٩٦	24%	٣٠٤	76%
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٦٠	40%	٢٤٠	60%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٩٦	24%	٣٠٤	76%
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١١٢	28%	٢٨٨	72%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٦٤	16%	٣٣٦	84%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٦٤	16%	٣٥٦	89%

		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	١٤٤	36%	٢٥٦	64%
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له.	٨٠	20%	٣٢٠	80%
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٢٠٨	52%	١٩٢	48%
١٨	السعة	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٦	4%	٣٨٤	96%
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١١٢	28%	٢٨٨	72%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٨٠	20%	٣٢٠	80%
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٤٨	12%	٣٥٢	88%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	١٢٨	32%	٢٧٢	68%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٦٤	16%	٣٥٦	89%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	١٢٨	32%	٢٧٢	68%
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له.	٦٤	16%	٣٥٦	89%
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٤٤	36%	٢٥٦	64%
١٩	الضرب	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٩٢	%٤٨	٢٠٨	%٥٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٣٢	%٨	١٦٨	%٤٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٠		٠	
٢٠	الطرح	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٨٨	%٧٢	١١٢	%٢٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٣٢	%٨	٣٦٨	%٩٢
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٩٢	%٤٨	٢٠٨	%٥٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٣٢	%٨	٣٦٨	%٩٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٠	%٠	٤٠٠	%١٠٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
٢١	القسمة	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٣٢	%٨	٣٦٨	%٩٢
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	١٦	%٤	٣٨٤	%٩٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
٢٢	القواسم	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٦٤	16%	٣٣٦	84%
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٢٨	32%	٢٧٢	68%

إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٩٢	48%	٢٠٨	52%	
إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٦٤	16%	٣٣٦	84%	
إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	١١٢	28%	٢٨٨	72%	
إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٦٤	16%	٣٣٦	84%	
إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٣٢	8%	٣٦٨	92%	
إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له.	٩٦	24%	٣٠٤	76%	
إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٦٤	16%	٣٣٦	84%	

ملاحظة: السلوكية المظللة تعني إخفاق التلميذ في أحد مكونات المفهوم أو أكثر مما يعني عدم تمكن التلميذ من المفهوم ومن ثم اعتبار هذا المفهوم من المفاهيم الرياضية الخطأ لدي التلميذ.

وعليه يتضح من الجدول (٢) أن جميع المفاهيم الرياضية المتضمنة بكتب الرياضيات من الصف الثالث حتى الصف الخامس الابتدائي جميعها تعد مفاهيما خطأ لدى تلاميذ العينة (حيث يعد المفهوم الرياضي خطأ إذا كانت نسبة الإجابة على أحد مكوناته أو أكثر تزيد عن ٤٥٪ من إجمالي عينة البحث التشخيصية من التلاميذ) وبذلك يكون فريق البحث قد أجاب عن الشق الثاني من السؤال الأول من أسئلة البحث وهو: ما الأخطاء المفاهيمية في الرياضيات التي يمكن أن يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

حيث تم تحديد هذه المفاهيم الخطأ من نسبة إخفاق أكثر من ٤٥٪ من إجمالي عينة البحث التشخيصية على الإجابة عن سؤال واحد أو أكثر من عدد الأسئلة الخاصة بكل مفهوم من اختبار مفاهيم الرياضيات.

نتائج ومناقشة السؤال الثاني: ما مدى إلمام ووعي معلمي العلوم والرياضيات في المرحلة الابتدائية بالأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يقع فيها تلاميذهم؟

أولا: تطبيق مقياس مدى وعي معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية بأخطاء تلاميذهم في المفاهيم على عينة المعلمين، واستخرجت النسب المئوية لاستجابات العينة على كلّ فقرة من فقرات المقياس، وذلك كما هو مبين في الجدول (٣)

الجدول (٣): النسب المئوية ومربع كاي والدلالة الإحصائية لمقياس مدى وعي معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية بأخطاء تلاميذهم في المفاهيم

رقم	الفقرة	موافق	محايد	غير موافق	مربع كاي	الدلالة الاحصائية
	وعي المعلم من خلال التخطيط لتدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات					
١	أضع خطة تدريسية مناسبة لتدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات.	٢٠ ٪	٨ ٪	٦٢ ٪	٦١,٦٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٢	أصوغ الأهداف التعليمية عند تدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات بصورة قابلة للقياس.	٨ ٪	١١ ٪	٨٢ ٪	١٠٦,٨٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٣	أقدم التهيئة والتمهيد الجيدين للدخول في تدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات.	٣ ٪	٤ ٪	٩٣ ٪	١٦٠,٣٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٤	أوزع زمن الحصة على مكونات استراتيجية تدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات.	٧ ٪	٨ ٪	٨٥ ٪	١١١,٠٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٥	أحدد صورة تنظيم الطلاب أثناء تدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات.	١٠ ٪	٧ ٪	٨٣ ٪	١٠٨,٧٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٦	أرى أن الأخطاء المفاهيمية في العلوم أو الرياضيات تتمثل في عدم تمكن التلميذ من الربط ما بين الواقع الذي يعيش فيه والمفاهيم التي تقدم له.	١٣ ٪	٩ ٪	٧٨ ٪	٧٨,٨٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٧	أرى أن عملية تعلم المفاهيم العلمية أو الرياضية بأنها تراكمية البناء.	١٨ ٪	١٠ ٪	٧٢ ٪	٧٠,٢٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٨	أنظر إلى المفاهيم العلمية أو الرياضية بأنها إضافة معلومات جديدة للمعلومات السابقة لدى المتعلم.	١٠ ٪	٦ ٪	٨٤ ٪	١١٥,٧٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٩	أراعي في تعليم المفاهيم العلمية أو الرياضية المعرفة السابقة عند التلاميذ.	٤ ٪	٤ ٪	٩٢ ٪	١٦٠,٢٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
١٠	أرى أن العديد من التلاميذ يلتحقون بالمدرسة ولديهم	٩ ٪	١٦ ٪	٧٥ ٪	٧٧,٨٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح

	أفكار ومفاهيم خطأ في العلوم أو الرياضيات.					عدم الموافقة
١١	أراعي في تعليم المفاهيم العلمية أو الرياضية صفات المعرفة الجديدة.	٨ ٪	٩ ٪	٨٣ ٪	١٠٧,٨٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
١٢	اعتقد أن المفاهيم العلمية أو الرياضية المكتسبة في المراحل الأولى من العمر غالبًا ما تصبح جزءًا رئيسًا من خبرات التلميذ ومعارفه التي لا يسهل عليه أن يتخلى عنها.	١٨ ٪	١٠ ٪	٧٢ ٪	٦٩,٤٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
١٣	أرى أن من أهم مصادر الفهم الخطأ لمفاهيم العلوم أو الرياضيات هو سوء تلقي التلميذ عن المعلم.	٢٠ ٪	٨ ٪	٧٢ ٪	٧٠,٢٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
١٤	أعتقد أن من أهم مصادر الفهم الخطأ لمفاهيم العلوم أو الرياضيات هو الخبرة العامة الناتجة من تفاعل بين التلميذ والبيئة من حوله.	٨ ٪	٨ ٪	٨٤ ٪	١١٥,٧٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
١٥	اعتقد ان التصورات الخطأ لمفاهيم العلوم أو الرياضيات تظل عالقة في ذهن التلميذ وتقاوم الاختفاء إذا ما استخدمت معها استراتيجيات التدريس التقليدية.	٤ ٪	٣ ٪	٩٣ ٪	١٦٠,٢٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
١٦	أعتقد أن الفهم الخطأ لمفاهيم العلوم أو الرياضيات التي تكتسب تتجاوز حواجز العمر والقدرة والجنس والثقافة.	١٠ ٪	١٥ ٪	٧٥ ٪	٧٧,٨٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
١٧	أرى أن التصورات الخطأ لمفاهيم العلوم أو الرياضيات تتكون من الخبرات الشخصية للتلاميذ في تفاعلهم مع البيئة المحيطة ومن المواد التعليمية التي تقدم لهم المحتوى المعرفي قبل المرحلة المدرسية.	١٠ ٪	١١ ٪	٧٩ ٪	٩٣,٨٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
١٨	أرى أن بعض المعلمين يشتركون مع تلاميذهم في نفس التصورات الخطأ لمفاهيم العلوم أو الرياضيات.	١٧ ٪	١١ ٪	٧٢ ٪	٦٩,٤٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
١٩	أجزم أن مداخل واستراتيجيات التدريس المعنية بالتغير المفاهيمي تساعد في تعديل التصورات الخطأ في مفاهيم العلوم أو الرياضيات.	٥ ٪	١١ ٪	٨٤ ٪	١١٦,٠٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٢٠	أعتقد أن المفاهيم الخطأ في العلوم أو الرياضيات تنتج لدى التلميذ نتيجة تفاعل الخبرة السابقة لديه حول هذه المفاهيم مع ما يتعلمه داخل المدرسة من معارف.	١٣ ٪	١٥ ٪	٧٢ ٪	٦٣,٨٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٢١	أحدد الخبرات السابقة لمفهوم العلوم أو الرياضيات قبل تدريسه للتلميذ.	١٨ ٪	٨ ٪	٧٤ ٪	٧٥,٩٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٢٢	أرى أن عدة عوامل بيئية ووظيفية تساهم في نشوء المفاهيم الخطأ لدى التلاميذ.	١٠ ٪	٦ ٪	٨٤ ٪	١١٥,٧٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٢٣	أعد أنشطة تعليمية لمواجهة الصعوبات المتوقعة عند تعلم التلميذ للمفهوم الجديد.	٩ ٪	٥ ٪	٨٦ ٪	١٢٥,٠٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
	وعي المعلم من خلال تنفيذ تدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات					
٢٤	أحلل مفهوم العلوم أو الرياضيات إلى مكوناته: أسم المفهوم – تعريف المفهوم – أمثلة المفهوم – لا أمثلة المفهوم صفات المفهوم التعريفية وقيمها – المفهوم الرئيسي – المفهوم الفرعي	٧ ٪	٩ ٪	٨٤ ٪	١١١,٠٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٢٥	أؤكد على مكونات مفهوم العلوم أو الرياضيات عند	١٣ ٪	٩ ٪	٧٨ ٪	٩٠,٧٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح

	تدريسه للتلميذ.					عدم الموافقة
٢٦	أحدد مصادر التعلم التي سيتم الاستعانة بها في تدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات.	٩ ٪	١٦ ٪	٧٥ ٪	٧٨,٨٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٢٧	أضع قائمة بالصعوبات المتوقعة عند تعلم التلاميذ للمفهوم الجديد.	٥ ٪	١١ ٪	٨٤ ٪	١١٦,٠٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٢٨	أربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة عند تعلم التلميذ للمفهوم.	١٣ ٪	١٦ ٪	٧١ ٪	٦٣,٨٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٢٩	أقدم الأنشطة التمهيدية التي تحفز التلاميذ على التفاعل عند تعلم المفهوم.	١٥ ٪	١١ ٪	٧٤ ٪	٧٥,٩٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٣٠	أحفز التلاميذ على تحليل مفهوم العلوم أو الرياضيات إلى مكوناته.	١١ ٪	١٣ ٪	٧٦ ٪	٧٤,٤٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ا عدم لموافقة
٣١	عند تدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات أربط مكوناته بحياة التلاميذ اليومية.	٢٠ ٪	١١ ٪	٦٩ ٪	٦٠,٦٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٣٢	أقدم أنشطة علاجية للتلاميذ اللذين لديهم جوانب ضعف في تعلم المفاهيم.	٩ ٪	٩ ٪	٨٢ ٪	١٠٦,٨٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٣٣	أراجع تدريس المفهوم وألخص أهم الأفكار قبل نهاية تدريسه.	٢ ٪	٥ ٪	٩٣ ٪	١٦٠,٣٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٣٤	أثناء تدريسي للمفاهيم أطلب من التلاميذ الانتباه لي وأنا أحلل المفهوم إلى مكوناته وأقوم بتدريسه وفق مكوناته.	٧ ٪	٩ ٪	٨٤ ٪	١١١,٠٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٣٥	أثناء تدريسي للمفاهيم أطلب من التلاميذ حفظ القواعد والتعميمات.	١٤ ٪	٨ ٪	٧٨ ٪	٩٠,٧٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٣٦	عند تدريسي لمفاهيم العلوم أو الرياضيات أستخدم الأشياء المحسوسة أو شبه المحسوسة	١٣ ٪	١٢ ٪	٧٥ ٪	٧٨,٨٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٣٧	عند تدريسي لمفاهيم العلوم أو الرياضيات أستخدم البرامج الخاصة بجهاز الحاسوب في التدريس	٩ ٪	٧ ٪	٨٤ ٪	١١٦,٠٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
	وعي المعلم من خلال تقويم اكتساب التلميذ لمفهوم العلوم أو الرياضيات					
٣٨	عند قياس مدى تحصيل التلميذ للمفهوم أوظف سلوكيات تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم	٩ ٪	٥ ٪	٨٦ ٪	١٢٩,٩٨	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٣٩	أشرك أسرة التلميذ في تقويم تحصيله للمفهوم.	١٢ ٪	١٤ ٪	٧٤ ٪	٦٣,٨٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٤٠	أثناء تقويم اكتساب التلاميذ للمفهوم وفق مكوناته اطلب من التلاميذ تفسير إجاباتهم	١٤ ٪	٩ ٪	٧٧ ٪	٨٧,٦٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٤١	استخدم أساليب التقويم المستمر قبل وأثناء وفي نهاية تدريس المفهوم	٤ ٪	١٠ ٪	٨٦ ٪	١٢٥,٣٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٤٢	عند تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم أركز على أن يعطي التلميذ مثال للمفهوم، إذا أعطي أسم المفهوم.	٧ ٪	٣ ٪	٩٠ ٪	١٤٤,٥٠	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٤٣	عند تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم أركز على أن يعطي التلميذ مثال ليس للمفهوم، إذا أعطي أسم المفهوم.	١٥ ٪	١١ ٪	٧٤ ٪	٧٥,٩٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٤٤	عند تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم أركز على أن يعطي التلميذ صفات المفهوم إذا أعطي أسم المفهوم.	٩٪	١٠ ٪	٨١ ٪	٩٣,٨٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٤٥	عند تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم أركز على أن يعطي	٩ ٪	٦ ٪	٨٥ ٪	١٣٥,٠٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح

	التلميذ الصفات غير المتصلة بالمفهوم إذا أعطي أسم المفهوم.					الموافقة
٤٦	عند تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم أركز على أن يعطي التلميذ أسم المفهوم إذا أعطي تعريف المفهوم.	١٠ ٪	١١ ٪	٧٨ ٪	٨٥,٨٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٤٧	عند تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم أركز على أن يعطي التلميذ تعريف المفهوم إذا أعطي أسم المفهوم.	١١ ٪	١٢ ٪	٧٧ ٪	٨٦,١٨	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٤٨	عند تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم أركز على أن يعطي التلميذ المفهوم الرئيسي إذا أعطي أسم المفهوم.	١١٢ ٪	٧ ٪	٨١ ٪	١٠٣,٤٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٤٩	عند تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم أركز على أن يعطي التلميذ المفهوم الفرعي إذا أعطي أسم المفهوم.	١٤ ٪	٥ ٪	٨١ ٪	١٠٢,٦٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٥٠	عند تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم أركز على أن يعطي التلميذ أسم المفهوم إذا أعطي مثال للمفهوم.	٧ ٪	٩ ٪	٥٠ ٪	١٢٠,٢٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة

يتضح من الجدول (٣) ما يأتي:

١. تراوحت نسبة عدم الموافقة على فقرات المقياس ما بين (٥١ ٪-٩٧ ٪)، وكانت نسبة عدم الموافقة الخاصة بكل فقرة أعلى من التردد والموافقة.

٢. بحساب قيمة مربع كاي للفقرات السابقة اتضح أن جميع الفقرات السابقة كانت دالة إحصائيا عند (٠.٠٠١) لصالح عدم الموافقة.

٣. بصفة عامة يظهر الجدول عدم وعي معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالأخطاء في المفاهيم التي يقع فيها تلاميذهم، وذلك لأن نسبة عدم الموافقة على كل فقرة كانت أكثر من (٥٠٪).

ثانيا: تطبيق بطاقة الملاحظة: واستخرجت النسب المئوية للاستجابات الصحيحة على كلّ فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة لمعلمي المرحلة الابتدائية أثناء تدريسهم للمفاهيم العلمية والرياضية، وذلك كما هو مبين في الجدول (٤).

الجدول (٤): النسب المئوية ومربع كاي والدلالة الإحصائية لبطاقة الملاحظة لمعلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية

	عناصر أداء معلمي العلوم والرياضيات أثناء تدريسهم لمفاهيم العلوم أو الرياضيات	(٣) = ممتاز	(٢) = جيد	(١) = ضعيف	مربع كاي	الدلالة الإحصائية
	التخطيط لتدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات					
١	التمكن من وضع خطة تدريسية مناسبة لتدريس المفهوم.	%٧	%٢٥	%٦٨	٤٨,١	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٢	تحديد وصياغة الأهداف السلوكية الخاصة بتدريس المفهوم.	%٢	%٩٦	%٢	١٠٨	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح جيد
٣	التهيئة والتمهيد الجيد للدخول في تدريس المفهوم.	%١٧	%١٧	%٦٦	١٦,٩	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٤	توزيع زمن الحصة على مكونات استراتيجية تدريس المفهوم.	%٦	%٢٢	%٧٢	٢٩,٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٥	تحديد صورة تنظيم الطلاب أثناء تدريس المفهوم.	%٩	%١٧	%٧٤	٥٥,٩	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
	تنفيذ تدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات					
٦	يقدم تعريفا للمفهوم.	%١٠	%٥٨	%٣٢	١٨,١	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح جيد
٧	يحدد صفات المفهوم.	٣	%٢	%٩٥	١١٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٨	يقدم أمثلة موجبة وأمثلة سالبة للمفهوم.	%١٠	%٢٠	%٧٠	٥١,١	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف

٩	يربط المفهوم بمفاهيمه الرئيسة والفرعية.	%١٤	%٦٦	%٢٠	١٣,٩	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح جيد
١٠	التمكن من تحليل المفهوم إلى مكوناته.	%٢٠	%٦٠	%٢٠	١٧,١	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح جيد
١١	استخدام استراتيجيات مختلفة في تدريس المفهوم.	٦	%١٠	%٨٤	٧٨,٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
١٢	توظيف المخططات الذهنية عند تدريس المفهوم.	%٤	%٨	%٨٨	٨٧,١	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
١٣	استخدام استراتيجيات خاصة لتصحيح المفاهيم الخطأ لدى التلاميذ.	١٠ ٪	١١ ٪	٧٩ ٪	٨٥,٨٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
١٤	استخدام لغة التواصل العلمي أو الرياضي عند تدريس المفهوم.	١٢ ٪	١١ ٪	٧٧ ٪	٨٦,١٨	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
١٥	التمكن من إجراءات تعليم وتعلم المفهوم.	١٠ ٪	٥ ٪	٨٥ ٪	١٠٣,٤٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
١٦	التوظيف الجيد للوسائل التعليمية عند تدريس المفهوم.	٥ ٪	٩ ٪	٨٦ ٪	١١١,٠٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
١٧	مراجعة تدريس المفهوم وتلخيص أهم الأفكار قبل نهاية تدريسه.	١٠ ٪	٧ ٪	٨٣ ٪	٩٣,٧٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
	تقويم اكتساب التلميذ لمفهوم العلوم أو الرياضيات					
١٨	يعطي التلميذ اسم المفهوم ويطلب منه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	%٦	%١٠	%٨٤	٦٨,٧	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
١٩	يعطي التلميذ مثالاً للمفهوم ويطلب منه أن يختار اسم المفهوم.	%١٠	%٧٦	%١٤	١٠,٣	دالة عند ٠,٠١ للتوافر بدرجة جيد
٢٠	يعطي التلميذ اسم المفهوم ويطلب منه أن يختار صفات المفهوم.	%١٠	%٧٠	%٢٠	١٠,٩	دالة عند ٠,٠١ لصالح جيد
٢١	يعطي التلميذ تعريف المفهوم ويطلب منه أن يختار اسم المفهوم.	%١٠	%١٠	%٨٠	٤٩,٣	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٢٢	يعطي التلميذ اسم المفهوم ويطلب منه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	%٥	%١٠	%٨٥	١١١,٠٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٢٣	يعطي التلميذ اسم المفهوم ويطلب منه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	%١٠	%١٤	%٧٦	٧٩,٨	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٢٤	يعطي التلميذ اسم المفهوم ويطلب منه أن يختار مفهوماً فرعياً له	%٦	%٢٨	%٦٦	٢٣,٧	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٢٥	يعطي التلميذ اسم المفهوم ويطلب منه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٨ ٪	٩ ٪	٨٣ ٪	١١١,٠٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٢٦	يعطي التلميذ اسم المفهوم ويطلب منه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم	١٢ ٪	١٠ ٪	٧٨ ٪	٩٠,٧٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٢٧	التمكن من مهارات صياغة وتوجيه الأسئلة السابرة أثناء تدريس المفهوم.	١٣ ٪	١٢ ٪	٧٥ ٪	٧٨,٨٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٢٨	الكشف الدائم عن وجود مفاهيم علمية أو رياضية خطأ لدى التلاميذ.	١٠ ٪	٦ ٪	٨٤ ٪	١١٦,٠٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف

٢٩	التمكن من تحديد أسباب تكون وشيوع المفاهيم الخطأ لدى التلاميذ.	٨ ٪	٩ ٪	٨٣ ٪	١١١,٠٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٣٠	استخدام أساليب التقويم المستمر قبل وأثناء وفي نهاية تدريس المفهوم.	١٠ ٪	٧ ٪	٨٣ ٪	١٠٨,٧٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف

يتضح من جدول (٤) ما يلي:

١. وجود دلالة إحصائية لتوافر (٢٤) مؤشر من إجمالي (٣٠) مؤشرا بدرجة ضعيف، وهي أرقام (١، ٣،٤،٥، ٧،٨، ١١،١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ٢١ ،٢٢،٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠).

٢. وجود دلالة إحصائية لتوافر (٦) مؤشرات من اجمالي (٣٠) مؤشر بدرجة جيد، وهي أرقام (٢، ٦، ٩، ١٠، ١٩،٢٠).

٣. أوضحت نتائج بطاقة الملاحظة أن معلمي العلوم والرياضيات لا يتمكنون من وضع خطة تدريسية مناسبة لتدريس المفهوم، وليس لديهم القدرة على تحليل المفهوم إلى مكوناته، وتوضيح معنى كل مكون على حده من مكونات المفهوم، مما يخالف ما تنادي به المعايير العالمية ويتفق هذا مع (NCTM,2008)، ودراسة (الخطيب،٢٠١٢).

٤. كان استخدام معلمي العلوم والرياضيات لاستراتيجيات مختلفة في تدريس المفهوم، واستخدام سلوكيات تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم، والتمكن من مهارات صياغة وتوجيه الأسئلة السابرة أثناء تدريس المفهوم ضعيفا، مما يتفق مع دراسة (الحربي، ٢٠٠٠).

٥. كان اهتمام معلمي العلوم والرياضيات بالكشف الدائم عن وجود مفاهيم خطأ لدى التلاميذ، والتمكن من تحديد أسباب تكون وشيوع التصورات الخطأ في المفاهيم غير متوافر بصورة كافية، وأنه يجب على معلمي العلوم والرياضيات أن يتمكنوا من طرق التدريس الحديثة مما يتفق مع دراسة (Nazario and Burrowes,2002).

٦. كان التمكن من استخدام لغة التواصل عند تدريس المفاهيم، وتقديم الأنشطة العلاجية للتلاميذ الذين لديهم جوانب ضعف في تعلم المفهوم، واهتمام معلمي العلوم والرياضيات بتحليل بيئة التعلم ضعيفا ولكل معلم وجهة نظر خاصة به، مما يتفق مع دراسة (Paniati, 2009)، ودراسة (Fujita and Jones, 2006).

٧. كان قيام معلمي العلوم والرياضيات بأدوار إبداعية أثناء الحصة يتم بصورة محدودة، مما أدى إلى ضعف أدائهم في تدريس المفاهيم ويتفق هذا مع دراسة (Lynn, 2002).

٨. لم يحدث هناك توظيف جيد للوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم عند تدريس المفاهيم، ولم يحدث تفاعل بصورة كبيرة بين المعلم وتلاميذه أثناء الحصة ويتفق هذا مع دراسة (Al – Qurashi, 2002)، ودراسة (Driscoll, Egan, Dimatteo and Nikula, 2009).

٩. لم يكن هناك استخدام أساليب التقويم المستمر قبل وأثناء وفي نهاية تدريس المفهوم، ومراجعة تدريس المفهوم وتلخيص أهم الأفكار قبل نهاية تدريسه، ولم تكن عملية تقويم معلم العلوم والرياضيات لتلاميذه تتم في ضوء معايير الجودة الشاملة مما يوضح أهمية إعداد معلم العلوم والرياضيات حسب المرحلة التعليمية التي سيعمل بها، ويتفق هذا مع دراسة (Robinson,2003)، ودراسة (Robinson, 2003)، وأن الأساليب المزاجية لمعلمي العلوم والرياضيات تؤثر على عملية التقويم مما يتفق مع دراسة (الخطيب،٢٠١٢).

وبالنظر إلى استجابات المعلمين عينة البحث بشأن مؤشرات الوعي بالمفاهيم الخطأ من خلال المقياس وبطاقة الملاحظة، يلاحظ وجود تباين في درجة الوعي، إلا أن درجة الوعي إجمالا جاءت منخفضة ودون التوقع، وأن تدني نسبة الوعي هذه لا بد أن تؤثر سلبا على الممارسات التعليمية في داخل غرفة الصف، وربما يعود تفسير ذلك إلى أن برامج التدريب والإشراف الخاصة بهذه الفئة من معلمي الصف لم تهتم ببيان العمليات والأسس التي يفترض أن تستند إليها طرائق التدريس، بقدر اهتمامها بتقديم وصفة تتضمن إجراءات الطريقة التي يفترض أن يتبعها المعلمون في تدريسهم. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة نصر (٢٠٠٢) التي أجريت لتحديد الحاجات التدريبية الملحة لمعلمي الرياضيات، وقد أظهرت أن الكفايات المتعلقة بتعليم المفاهيم ومعالجة الاخطاء المفاهيمية منها لا تشكل لديهم حاجة ملحة، على الرغم من فقدانهم لمعظمها، ويرجع ذلك إلى الاعتقادات الخاطئ لدى بعضهم والذي يفيد بأن مثل هذه الكفايات لا تتشكل لدى التلاميذ عبر التدريب المباشر وإنما يمتلكونها نتيجة للتطور النمائي، وان المعلمين قادرون على تقديم المفاهيم الرياضية دون ارتكاب أخطاء اعتمادا على عاملي السن والخبرة، علما بأن الواقع الفعلي يقول عكس ذلك تماما، ويؤكد ذلك ما ذهب إليه عدد من الباحثين أمثال (أحمد، ٢٠٠٥؛ والراشد،٢٠٠٢) من وجود ضعف حاد لدى كثير من معلمي الرياضيات في القدرة على تعليم المفاهيم الرياضية، وتقديم نماذج في علاج الأخطاء المفاهيمية لدى الطلاب.

ومن المتوقع أن مثل هذا الوضع يؤكد على اهتمام المعلمين بالنتاجات دون العمليات، الأمر الذي يؤثر على تشخيص المعلمين لمشكلات التعلم لدى تلاميذهم، وعلى ابتكار طرائق جديدة وغير مألوفة للتصحيح والعلاج، وقد دعمت نتائج المقياس وبطاقة الملاحظة مناقشات أجريت مع عدد من المعلمين حول بعض المفاهيم الخطأ والعمليات والمعالجات المتعلقة بتعلم المفاهيم وتعليمها؛ ذلك أن الغالبية من الذين تمت مقابلتهم وهم سبعة من معلمي العلوم والرياضيات لم يكونوا يدركون طرق الكشف وعلاج المفاهيم الخطأ، ولم يشر أحدا منهم إلى الإفادة من تحليل المفهوم العلمي والرياضي الى مكوناته أثناء

عملية التخطيط أو تنفيذ الدرس، ويتفق ذلك مع ما كشفت عنه دراسة (أحمد، ٢٠٠٥) من أن معظم أفراد عينة البحث من معلمي الرياضيات لا يمتلكون مهارات تحليل المفهوم الرياضي الى مكوناته لأغراض تنظيم عمليات التعليم والتعلم والتقويم. وكذلك مع نتائج دراسة (Ball, Hill and Bass, 2005) التي أظهرت أن معلمي الرياضيات في الصفوف الأولى لا يتلقون تدريبا مقصودا على كثير من العمليات، والمعالجات اللازمة لتعليم المفاهيم الرياضية، وعلاج الاخطاء المفاهيمية عند تلاميذهم سواء من المشرفين التربويين الذين يتابعونهم، أم من القائمين على برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

مناقشة وتفسير نتائج السؤال الثالث: ما التصور المقترح الذي يساعد معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية في تصحيح الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يقع فيها تلاميذهم؟

وقد تم الاجابة على هذا السؤال من خلال عمل قراءة نقدية لإجابات التلاميذ والمعلمين على أدوات البحث، ليحدد فريق البحث أولا أسباب وقوع تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات، وفي ضوء تحديد تلك الأسباب يمكن وضع تصورعام مقترح يساعد معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية في تصحيح الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات ويمكن تلخيص تلك الأسباب فيما يلي: -

-أسباب تتعلق بالمعلم: وهي تلك الاسباب التي تم الكشف عنها من خلال تطبيق كلا من مقياس الوعي وبطاقة الملاحظة على عينة من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وقد تمثلت تلك الأسباب على النحو التالي:

١. سوء التمهيد من قبل المعلم وعدم التوفيق في المقدمة للدرس.

٢. المعلم غير متمكن من وضع خطة تدريسية مناسبة لتدريس المفهوم، وغير متمكن من مهارات تحليل المفهوم إلى مكوناته، وغير متمكن من استخدام استراتيجيات مختلفة في تدريس المفهوم.

٣. المعلم لا يستخدم سلوكيات تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم، وغير متمكن من مهارات صياغة وتوجيه الأسئلة السابرة أثناء تدريس المفهوم، ولا يمتلك القدرة عن الكشف الدائم عن وجود مفاهيم خطأ لدى التلاميذ

٤. المعلم غير متمكن من تحديد أسباب تكون وشيوع التصورات الخطأ في المفاهيم، وغير متمكن من استخدام لغة التواصل عند تدريس المفاهيم، وليس لديه القدرة على تقديم الأنشطة العلاجية للتلاميذ الذين لديهم جوانب ضعف في تعلم المفهوم.

-أسباب تتعلق بالتلميذ:

وهي تلك الاسباب التي تم الكشف عنها من خلال تحليل نتائج الاختبار التشخيصي وقد تمثل بعض هذه الأسباب على النحو التالي:

- عدم تمكن التلميذ من تحديد المفهوم الفرعي للمفهوم عند إعطائه أسم المفهوم.
- عدم تمكن التلميذ من تحديد المفهوم الأساسي للمفهوم عند إعطائه أسم المفهوم.
- عدم تمكن التلميذ من تحديد قيم صفات المفهوم عند إعطائه أسم المفهوم.
- عدم تمكن التلميذ من تحديد الصفات غير المتصلة بالمفهوم عند إعطائه أسم المفهوم.
- عدم تمكن التلميذ من تحديد التعريف الصحيح للمفهوم عند إعطائه أسم المفهوم.

وانطلاقا من التحديد السابق لأسباب وقوع تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات يمكن تقديم تصور عام مقترح يساعد معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية في تصحيح الأخطاء في مفاهيم العلوم والرياضيات التي يقع فيها تلاميذهم ، ويتمثل هذا التصور المقترح في استخدام نموذج فراير في تدريس وتقويم اكتساب التلاميذ للمفهوم ، حيث يتضمن نموذج فراير ثلاث مراحل تبدأ بمرحلة تحليل المفهوم إلى مكوناته وهي:(اسم المفهوم، أمثلة المفهوم، لا أمثلة، تعريف المفهوم، خواص المفهوم و قيم صفاته ، المفهوم الرئيسي، المفهوم الفرعي (Frayer,1970,14).

أما المرحلة الثانية فهي مرحلة كيفية تدريس المفاهيم فترى فراير أن هناك طرق كثيرة لتدريس المفاهيم ولا توجد طريقة وحيدة يمكن اعتبارها الطريقة المثلى لتدريس المفاهيم. ولكنها تقدم القاسم المشترك بين الطرق المختلفة لتدريس المفاهيم والمتمثلة في ضرورة أن تتضمن أي طريقة لتدريس المفهوم على: تعريف المفهوم وتحديد الصفات المحددة للمفهوم وتقديم أمثلة موجبة وسالبة للمفهوم وربط المفهوم بمفاهيمه الرئيسية والفرعية وتحديد نظام لعرض الأمثلة الموجبة والسالبة. (Frayer,1970,22)

وفيما يخص المرحلة الثالثة فهي مرحلة قياس اكتساب المفهوم فقد قدمت فراير نموذجا يعد بمثابة أداة لقياس مستوى التمكن من المفهوم، وهذه الأداة تتكون من تسع سلوكيات من سلوكيات تعلم المفهوم، وكل سلوك يشمل عملا أو مهمة يقوم بها الطالب. (Frayer and Other, 1969)

التوصيات: في ضوء نتائج البحث يوصي فريق البحث بالآتي:

- بناء برامج تدريب عالية المستوى للمدربين والمشرفين التربويين والمعلمين في مجال تعليم المفاهيم العلمية والرياضية من خلال تحليلها الى مكوناتها.
- إيلاء عناية خاصة عند تأليف محتوى كتب العلوم والرياضيات بالمفاهيم وإخضاعها لمراجعات دقيقة تتعدى حدود مراجعة الأخطاء النحوية والطباعة.
- بناء اختبارات متدرجة المستوى للكشف عن الاخطاء المفاهيمية للمتعلمين من مرحلة الرياض وحتى الصف الثاني عشر.

- عقد دورات تدريبية مكثفة متخصصة في الاخطاء المفاهيمية لكل من معلمي العلوم والرياضيات، ومطوري المناهج والمشرفين التربويين بقصد تعميق وعيهم بماهية الاخطاء المفاهيمية، وكيفية، حدوثها وطبيعة العلاقات القائمة بينها، ومعرفة الاتجاهات والنماذج النظرية التي تفسر وتعالج الخطأ المفاهيمي باعتباره عملية ذهنية أدائية معقدة.

أبحاث مقترحة: إن القيمة الحقيقية للبحث العلمي لا تنطوي فقط على ما يتوصل إليه من حل للمشكلة موضوع البحث ولكن أيضا في إبراز مشكلات جديدة تكون جديرة بالبحث والدراسة، وعليه فقد أظهر البحث الحالي مدى الحاجة إلى دراسات أخرى مثل:

- دراسة أخطاء التلاميذ بالمراحل التعليمية المختلفة في مفاهيم العلوم والرياضيات ومدى وعي معلميهم بها.
- دراسة فاعلية تدريس مفاهيم العلوم والرياضيات باستخدام نماذج تدريسية مختلفة كنموذج فراير وغيره من النماذج التي تقوم على أساس تحليل المفهوم إلى مكوناته وذلك على تصحيح المفاهيم العلمية والرياضية الخطأ التي يقع فيها المتعلمين.

المراجع:

- الراشد، على أحمد، (٢٠٠٢). المفاهيم العلمية الخطأ لدى طلاب القسم العلمي في كلية المعلمين بالرياض "**مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة السابعة عشر العدد ١٩
- عبد السلام، عبد السلام، (٢٠٠٥). فعالية أنموذج بنائي مقترح في تصويب تصورات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة، المؤتمر السنوي التاسع لمعلمي العلوم والرياضيات في فترة ١٨-١٩ تشرين الثاني، الجامعة الأمريكية في بيروت، لبنان

قطامي، يوسف. (1989). **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي** (الطبعة الأولى)، عمان: دار الشروق للنشر.

- Barcellos, A. (2005). **Mathematics misconceptions of college-age algebra students**. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Davis.
- Bush, B., Ronau, B., Moody, M. and McGatha, M. (2006). **What we know about middle school teachers' knowledge of mathematics.** Presentation at the annual meeting of National Council of Teachers of Mathematics. St. Louis, MO.
- Chi, M. (2005). Commonsense conceptions of emergent process: Why some misconceptions are robust. **The Journal of the Learning Science, 14, 161-199.**
- Chi, M., and Roscoe, R. (2002). **the processes and challenges of conceptual change**. In M. Limon and L. Mason (Eds.), Reforming the process of conceptual change: Integrating theory and practice (pp. 3-27), Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Dreyfus, A.; Jungwirth, E. and Eliovitch, R. (1990). Applying the Cognitive Conflict for Conceptual Change-Some Implications, Difficulties. In addition, Problems. **Science Education: 33(2)235-249.**
- Frayer, D.(1970)'' Effects of number of Instance and Emphasis of relevant attribute values on mastery of geometric concepts by fourth and sixth grade children'' Madison :Wisconsin **Research and Development center for cognitive learning, Teach.rev.**,116(2):123-158.
- Frayer, D.And Other.(1969)"Aschema For Testing The Level of Concept Mastery", Madsion: Wissconsion **Research And Development Center for Cognitive Learning, Working Poper**,16(1): 67-80.
- Fujita T. and Jones, K. (2007). Learners' understanding of the definitions and hierarchical classification of quadrilaterals: Towards a theoretical framing, **Research in Mathematics Education**, 9(1-2), 3-20
- Groth, R. (2005). Linking theory and practice in teaching geometry. **Mathematics Teacher, 99(1), 27-30.**
- Kajander, M. (2007), **Describing mathematics teacher growth, Presentation to the Education Forum of the Fields**

Retrieved June 23, 2014, from http://sitemaker.umich.edu/lmt/home

- Lloyd, G. (2005). Beliefs about the teacher's role in the mathematics classroom: One student teacher's explorations in fiction and in practice. **Journal of Mathematics Teacher Education, 8(6), 441-467.**
- Muschla, J. (2002). **Geometry teacher's activities kit: ready-to-use lessons &worksheets for grades 6-12.** West Nyack, NY: Center for Applied Research in Education.
- Nazario, G. and Burrowes, P. (2002) Persisting misconceptions, **Journal of college science teaching.**

Institute for Mathematical Sciences, University of Toronto, Toronto.

- Jacobson, C. and Lehrer, R. (2000). Teacher appropriation and student learning of geometry through design. **Journal for Research in Mathematics Education, 31(1), 71-88.**
- Jones, K. (2000). Teacher Knowledge and professional development in geometry. **Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics, 20(3), 109-114.**
- **Learning Mathematics for Teaching Project**. (2009). Measures of teachers' knowledge for teaching mathematics. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Awareness Extent of Science and Mathematics Teachers about the Mistakes by their Students in Learning Scientific and Mathematical Concepts at the Preliminary Stage
(**Diagnostic-Remedial Study**)
(**Supported by Taibah University**)
Prepared by the Research Team Consisting of:
Dr. Rashdan Hameed Almatrafy, Dr. Mohamed Ahmed Alkhateeb, Prof. Aaida Sorror, Prof. Manal Farouk Alsotouhi and Prof. Adel Albaz

Abstract

This study aims at identifying the awareness extent of Science and Mathematics teachers about the mistakes by their students in learning scientific and mathematical concepts at the preliminary stage through answering the following questions: What are the conceptual mistakes, which might be done in Science and Mathematics by the students of preliminary stage? To which extent Science and Mathematics teachers in preliminary stage are introduced to and aware of the aforementioned mistakes made by their students? And what is the suggested proposal assisting Science and Mathematics teachers in preliminary stage to correct such mistakes made by their students?

The sample of study compromised of (400) male and female students in the sixth preliminary grade from (10) governmental schools; five are male students schools and the other are female students ones, as well as (50) male and female teachers engaged in teaching Mathematics for the preliminary stage. The Research Team has prepared a number of diagnostic examinations and a measure to determine the awareness extent of Science and Mathematics teachers about the incorrect concepts by their students. The results of the present study indicate that all scientific and mathematical concepts of the sample are deemed incorrect ones and that Science and Mathematics teachers in preliminary stage are not aware of the conceptual mistakes by their students. Further, the Research has identified the reasons for such conceptual mistakes in Science and Mathematics made by the students of preliminary stage. In light of the above mentioned, a general proposal suggested was developed to assist Science and Mathematics teachers in preliminary stage to correct such mistakes made by their students.

Key words: The awareness of teachers, scientific concepts, Mathematical concepts

مفهوم الحوار في القرآن الكريم وخصائصه التربوية

د/ وليد رفيق العياصرة

كلية التربية – جامعة تبوك – المملكة العربية السعودية

د/ أحمد القادري

كلية التربية – جامعة جرش – الاردن

المُلخَص

هدفت هذه الدراسة إلى بيان مفهوم الحوار في القرآن الكريم وخصائصه التربوية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: **ما مفهوم الحوار كما ورد في القرآن الكريم؟**

السؤال الثاني: **ما الخصائص التربوية لمفهوم الحوار في القرآن الكريم؟**

استخدم الباحثان أسلوب تحليل المحتوى للآيات الحوارية للوصول إلى مفهوم الحوار وخصائصه التربوية. وقد كشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

١. موضوعات الحوار في القرآن الكريم تنطلق من فكرة الرسالة ودعوة الناس إليها.
٢. هناك تقسيمات متعددة للحوار في القرآن الكريم.
٣. تضمنت سور القران الكريم وآياته مجموعة من الآداب للحوار.
٤. الحوار في القرآن الكريم يتخذ صورا متعددة هي كالآتي: حوار تشريعي، حوار وصفي، حوار قصصي، الحوار جدلي.
٥. هناك عدد من العوائق التي تحول دون الحوار أو استمراره من أبرزها: سوء الظن، الحسد، الكبرياء، الغضب، واستفزاز الغير.
٦. خلصت الدراسة إلى إظهار عددٍ من الخصائص التربوية لآيات الحوار في القرآن الكريم وهي كالآتي: تنمية التفكير العلمي بالبحث عن الأسباب والمسببات والعلاقات السببية بينها؛ للوصول إلى الحقائق، الانتقال من المحسوس إلى المجرد ومن المعلوم إلى المجهول، التشويق، تكوين القناعات بشكل تدريجي وتهيئة الأجواء النفسية لتقبل الأفكار، الحفاظ على كرامة الإنسان، الصدق ودقة النقل، التركيز على العمومية في الحوار وإبعاده عن الشخصنة، احترام العقل وعدم التسليم بالمعتقدات دون برهان، التوازن بين التغيب والترهيب، تنويع أسلوب الحوار تبعا للأحوال المخالفين، التفاعل المعرفي والعاطفي والسلوكي مع الآخرين، الشك ووضع الأفكار موضع التمحيص والاختبار للكشف عن صدقها، معرفة خصائص المحاور، تربية الأفراد للوصول إلى المعلومات والحقائق بأنفسهم من خلال المشاهدة والتجريب، تعليم أبناء الأمة الإسلامية الحوار وآداب المحاورة بالحجة والمنطق
٧. وقد أوصى الباحثان بعدة توصيات أهمها:
   - تعميم ثقافة الحوار القرآني في مؤسسات المجتمع.
   - الاستفادة من الخصائص التربوية للحوار في المؤسسات التربوية المختلفة.
   - إجراء دراسات مكملة لهذه الدراسة في جوانب أخرى.

كلمات مفتاحية: الحوار، القرآن الكريم، التربوية، الخصائص، الخصائص التربوية، انواع الحوار، آداب الحوار

مُقَدِمَةُ :

تشير الآيات القرآنية الكريمة ذات الصلة بموضوع الحوار، إلى مجموعة من المظاهر التي تستثير عقول البشر للتفكر والتأمل في آيات الله سبحانه وتعالى في الكون وخلقه، والنفس الإنسانية وطبيعتها؛ لتظهر خصائص هذا الإنسان المكرم وتتضح أفكاره وتطلعاته، سواء على مستوى الفرد أم على مستوى الجماعة.

إن إعمال العقل في الكون والإنسان والحياة، يؤدي إلى التطور العلمي ويزيد المعارف المختلفة، وتساؤلات الإنسان وبحثه وتجاربه المختلفة؛ ويدفع إلى الحوار والتنافس بين الناس.

قال تعالى: (أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ وَأَنْ عَسَى أَنْ يَكُونَ قَدِ اقْتَرَبَ أَجَلُهُمْ فَبِأَيِّ حَدِيثٍ بَعْدَهُ يُؤْمِنُونَ) (سورة الأعراف: ١٨٥)".

ولما كان الإنسان بطبعه وفطرته يميل إلى الحوار والجدل، كان اهتمام القرآن بهذا الموضوع، اهتماما كبيرا، فها هي الآيات الكريمة تشير إلى تلك الطبيعة المتأصلة في الإنسان.

قال تعال: (وَلَقَدْ صَرَّفْنَا فِي هَذَا الْقُرْآنِ لِلنَّاسِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ وَكَانَ الْإِنْسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلاً) (سورة الكهف: ٥٤).

هذه الصفة التي جبل عليها الإنسان لا تفارقه حتى بعد انتقاله إلى يوم الحساب، فتجده يجادل ويحاور عن نفسه في ذلك اليوم العظيم.

قال تعالى: (يَوْمَ تَأْتِي كُلُّ نَفْسٍ تُجَادِلُ عَنْ نَفْسِهَا وَتُوَفَّى كُلُّ نَفْسٍ مَا عَمِلَتْ وَهُمْ لا يُظْلَمُونَ) (سورة النحل: ١١١).

فالقرآن الكريم ينظر إلى الحوار على أنه صفة ملازمة للإنسان، من هنا فقد تناوله بجوانبه وأبعاده المختلفة.

إن مفهوم الحوار يعد من المفاهيم الأكثر رقيا في التعامل بين البشر، فمنذ أن أوجدهم الله سبحانه وتعالى بدأ يكرس هذه الصفة بغاياتها وشروطها الربانية ليكون لها أثرا جليا في تدعيم الحياة بين البشر. قال تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ وَلا تَجْهَرُوا لَهُ بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَنْ تَحْبَطَ أَعْمَالُكُمْ وَأَنْتُمْ لا تَشْعُرُونَ) (سورة الحجرات: ٢).

والحوار لا يقتصر على فرد بعينه أو جماعه بعينها بل أصبح في أيامنا هذه أمرا ملحا - بسبب العولمة وتكنولوجيا الاتصالات والثورات العلمية المتغيرة والمتجددة باستمرار – ليصبح حوارا بين الأمم والحضارات المختلفة للوصول إلى آليات التفاهم والعيش بسلام. من هنا تدعو الآيات الكريمة إلى الحوار والنقاش والتعارض من أجل بناء أفضل لمدنية وحضارة إنسانية على مستوى مبادئه الفكرية وسلوكياته وإدارته لشؤون حياته وعلاقته مع بني البشر. قال تعالى: "(ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ) (سورة النحل: ١٢٥)".

الحوار يعد من الوسائل والطرق المهمة للوصول إلى الحق واسترشاد الصواب، لذلك عد القرآن الكريم هذا الأسلوب سبيل للوصول إلى كل القضايا التي جاء بها، وليتضح ذلك دعونا نتأمل حوار رب العزة سبحانه وتعالى مع عبده ورسوله إبراهيم عليه السلام، حيث أنه سبحانه وتعالى تقبل هذا الحوار ولم ينكره على عبده إبراهيم عليه السلام.

قال تعالى: (وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِنْ قَالَ بَلَى وَلَكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَى كُلِّ جَبَلٍ مِنْهُنَّ جُزْءاً ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْياً وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ) (سورة البقرة: ٢٦٠)".

إن المتأمل لكتاب الله سبحانه وتعالى يرى بوضوح أن هذا الكتاب المعجزة، يحفل بهذا الأسلوب ويعده منهجا تربويا، فيعرض تارة حوار رب العزة سبحانه وتعالى مع الملائكة وتارة مع الشيطان، وتارة مع البشر، مع أنه سبحانه وتعالى قادر على أن يمضي أمره كما يريد، ولكنه يعلمنا بذلك هذا الأسلوب لنصل به للحق.

رسم لنا الرسول ﷺ أحسن الصور الأخلاقية في الحوار، كيف لا وقد كانت وصية رب العزة سبحانه وتعالى له، بالحوار والمجادلة بالأسلوب الحسن.

قال تعالى : (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ) (سورة النحل: ١٢٥)".

إن تعقد الخلاف وتراكم المشكلات بين أفراد بني البشر، ومؤسساتهم المختلفة السياسية والاقتصادية وحتى التربوية، أظهر أنهم بأمس الحاجة إلى أسلوب الحوار، فكثر الحديث عنه في الندوات والمجلات والكتب وتعددت الأبحاث، وبرزت فكرة ضرورة تعليم ونشر هذا الأسلوب في عقول وثقافة البشر، وفي كل المؤسسات. فبغيابه كثرت الخلافات وتعددت المحاكم بأنواعها، وكثرت المشكلات الأسرية وكثر عدد الأسر الممزقة، وانعكس غيابه كذلك على مؤسسات التربية والتعليم في مجتمعاتنا، فأضحى الخلاف والشجار والعنف من سماتها ومشاكلها الكبرى. من هنا برزت فكرة هذه الدراسة لنتعرف على هذا المفهوم من مبدع الكون والمخلوقات والعالم، بما يصلح به هذا الكون والحياة ، من كتاب الله سبحانه وتعالى.

مصطلحات الدراسة:

الحوار في اللغة:

الحوار مشتق من حور، والحور الرجوع عن الشيء. وحار إلى الشيء وعنه حورا ومحارا ومحارة وحُؤُوراً، رجع عنه وإليه، ومن معانيها تغير من حال إلى حال، ومن معانيها أيضا نقص ورجوع، والمُحاوَرَةُ مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة (ابن منظور، ١٩٦٠، ج٤ ص ٢٠٧).

الحوار حديث يجري بين شخصين أو أكثر بهدف الوصول إلى الحقيقة (الزيات، ١٩٨٥، ص ٢٠٤).

الحوار في الاصطلاح:

الحوار هو تبادل الرأي من أجل الوصول إلى معرفة الحقيقة (الزيات، ١٩٨٥، ص ٢٠٤). وإلى هذا المعنى ذهب الخياط (١٩٨٧، ص١١).

يعرف النحلاوي (٢٠٠٠) الحوار القرآني بأنه نداء أو خطاب أو سؤال يوجهه القرآن أي يحكيه إلى منادى، أو مخاطب أو مخاطبين حول أمر هام أو يوجه النبي ﷺ إلى أصحابه أو إلى المسلمين بقصد توجيه اهتمامهم إلى هذا الأمر أو إلى تحقيق هدف معين أو القيام بسلوك فكري أو اعتقادي أو اجتماعي أو أخلاقي أو تعبدي.

مشكلة الدراسة:

غاب أثر القرآن عن حياتنا، فنتج عن ذلك الغياب ظهور مشاكل كثيرة متنوعة في مختلف مؤسسات المجتمع ولاسيما التربوية

منها. ومن مفاهيم القرآن الكريم وأساليبه التي افتقدناها، مفهوم الحوار وما نتج عن ذلك من تدهور فكري وخلقي واجتماعي، وضياع الحق وانتشار الباطل، وكثرت الخلافات بين البشر. فكان هذا البحث للكشف عن هذا المفهوم القرآني وما يتضمنه من خصائص تربوية تعود بالخير على المؤسسات التربوية في المجتمع المسلم.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: **ما مفهوم الحوار كما ورد في القرآن الكريم؟**

السؤال الثاني: **ما الخصائص التربوية لمفهوم الحوار في القرآن الكريم؟**

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح وبيان مفهوم الحوار في القرآن الكريم وبيان خصائصه التربوية.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تتناوله، وهو بيان مفهوم الحوار في القرآن الكريم وبيان خصائصه التربوية

وهناك العديد من النقاط التي تبرز هذه الأهمية منها:

١. تناولها موضوع في غاية الأهمية في ضل ما نعانيه اليوم من مشكلات عدة تتعلق بافتقار عدد من الأفراد إلى آداب الحوار، وأساليب الاستفادة منه.
٢. تساعد الفرد على فهم جوانب الحوار المختلفة وخصائصه المعرفية والنفسية.
٣. تساعد الفرد على فهم الذات وفهم والآخرين والقدرة على التعامل مع ذاته والآخرين بايجابية
٤. تساعد المؤسسات التربوية المختلفة في الدول العربية والإسلامية على تحديد الأسس المعرفية والنفسية للحوار وخصائصه واختيار الأساليب المناسبة لتربية النشء على الحوار وآدابه.

لذا فإن هذا الجهد المتواضع من الباحثان يأمل أن يساعد في فهم الحوار كما جاء في القرآن الكريم وبيان خصائصه التربوية.

الدراسات السابقة

انطلاقا من أهمية موضوع الدراسة، تناولته دراسات عديدة نعرض عدد منها خاصة المرتبطة بموضوع الدراسة، ويمكن تصنيف تلك الدراسات على النحو التالي:

أولا: دراسات تناولت منهج الحوار وأسلوبه:

وفي دراسة قام بها القضاة (٢٠٠٣) هدفت إلى بيان أسلوب الحوار في القرآن وانعكاساته التربوية، وقد كشفت الدراسة عن عدد من النتائج تتلخص في الجوانب الآتية: الاعتقاد الجازم بأهمية الحوار وأنه أسلوب تربوي عظيم له انعكاسات تربوية كثيرة وقد استخدمه الله سبحانه وتعالى للتعامل مع الإنس والجن والملائكة أجمعين لإثبات ما يريد وإقامة الحجة على الخلق. وقد نوع القرآن الكريم في أساليبه مع الآخرين تنوعا يلائم الفئة التي يحاورها. ويعلمنا القرآن الكريم أن الحوار هو السبيل الأمثل مع المخالفين ولتوضيح الحقائق وإزالة الشك والريبة من القلوب. والحوار يغرس القيم في نفوس النشء وفي تبريد الأجواء النفسية بين المتحاورين مما يعزز أواصر الأخوة والتفاهم الإنساني للارتقاء بالبشرية إلى معاني الخير والمحبة. يعتبر القرآن الكريم أن حرية الرأي أساسا عظيما من أسس التواصل مع الآخرين.

قام حللي (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى بيان منهج الحوار في القرآن الكريم، وقد أظهرت الدراسة أن منهج الحوار في القرآن ينطلق من مبدأ يتكافأ فيه الطرفان من حيث الاستعدادات النفسية وامتلاك القدرات على الحوار، ومن ثم ترسم قواعده التي سيسير عليها، ويلتزم الأطراف بالخضوع لما يكشف عنه الحوار من حقائق، فإن تم فإما يصل الأطراف إلى نتيجة واحدة فيكون قد نجح الحوار، وإما أن لا يقتنع أحد الفريقين. وبينت الدراسة كذلك أن نجاح الحوار يتوقف على شروط منها: - امتلاك أطرافه حرية الحركة الفكرية التي يرافقها ثقة الفرد بشخصيته الفكرية المستقلة. - أن يكون أول النقاش بين الطرفين: منهج النقاش والاتفاق عليه. -ويجب الابتعاد عن الأجواء الانفعالية لأن الانفعال قد يفقد الفرد استقلالية الفكر. - التسليم بإمكانية صواب الخصم، والتعهد والالتزام بإتباع الحق. - الانضباط بالقواعد المنطقية في مناقشة موضع الاختلاف. - ختم الحوار بهدوء مهما كانت النتائج. - التأكيد على استقلالية كل من المتحاورين ومسؤوليته عن فكره. وفي آخر الحوار يتم إشهادهم على المبدأ والتمسك به.

وفي دراسة الثقفي (د.ت). هدفت إلى بيان الحوار وأساليبه في القرآن الكريم، وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج منها أن الحوار هو مراجعة الكلام وتداوله بين طرفين، وللحوار الجيد شروط منها: شموله على أسلوب وصفي جيد، عدم الاستطراد في تصوير الحدث استطرادا مملا بعيدا عن الواقع، ومنها التشويق، وأظهرت كذلك أن للحوار أساليب متنوعة، فهناك أسلوب للحوار مع المشركين، ومع الملحدين... وللحوار أغراض متعددة أهمها تثبيت العقيدة وترسيخها في نفوس المؤمنين، وبيان أن الله ينصر أنبيائه، وأظهرت أن الحوار جاء في القرآن الكريم بقالب إعجازي عظيم من حيث التكرار واللغة والبلاغة والتصوير.

ثانيا : دراسات تناولت أشكال الحوار وخصائصه الحوارية والنفسية:

وفي دراسة عبد الرحمن (٢٠٠٩). والتي هدفت إلى بيان صور الحوار في القرآن الكريم، وقد أظهرت الدراسة عدد من النتائج منها: إن الحوار مع الآخر في القران الكريم حقيقة ثابتة ومتكررة في ثنايا آيته الكريمة، ويمكن حصر صوره في صورتين: الصورة الأولى: وجود الحوار لفظا أو ما في معناه، الصورة الثانية: وجود الحوار حقيقة: لقد حوى القران الكريم آيات كثيرة تخاطب العقل البشري وتدعوه إلى التفكر والتدبر. وأظهرت النتائج كذلك أن الحوار من حيث وقت وقوعه يأخذ وجوها ثلاثة هي: الوجه الأول: حوارات وقعت قبل الإسلام أوردها القران للعظة والاعتبار منها، كحوار الله سبحانه وتعالى مع الملائكة. الوجه الثاني: حوارات المعاصرين لنزول القران من المشركين وأهل الكتاب ومن على شاكلتهم إلى قيام الساعة. الوجه

الثالث: حوارات ستحدث في المستقبل أخبر الله عز وجل بها للتفكر والاعتبار، كحوار أهل الجنة وأهل النار.

وفي دراسة أجراها الجيوسي (٢٠٠٦) هدفت إلى بيان أسلوب الحوار في القرآن الكريم وخصائصه الاعجازية، وقد أظهرت الدراسة عددا من النتائج كان أبرزها: أن الحوار أحد أهم الوسائل التي تمتلكها الأمة للتواصل مع الآخرين، وقد أولى القرآن الكريم عناية كبيرة بالحوار، فهو الأسلوب الغالب في قصص الأمم السالفة وهو الأداة الأولى للأنبياء وأتباعهم في نشر الدعوة، وهو الوسيلة الأولى في عرض مسائل العقيدة. وقد قدمت الدراسة بعض النماذج الحوارية محاولة إلقاء الضوء على الجوانب النفسية وتوصلت إلى نتائج كان أبرزها دور الحوار في التأثير على النفس الإنسانية وإثارة مشاعرها وأحاسيسها.

قام شلح (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى بيان أشكال الحوار في القرآن الكريم، وقد أظهرت الدراسة عشرة أشكال للحوار في القرآن الكريم وهي: حوار الله سبحانه وتعالى مع الملائكة، وحوار الله سبحانه وتعالى مع الأنبياء والرسل عليهم السلام، وحوار الله سبحانه وتعالى مع إبليس، وحوار الله سبحانه وتعالى مع الأقوام عن طريق الرسل عليهم السلام، وحوار الله سبحانه وتعالى مع الإنسان كإنسان، وحوار الإنسان مع الإنسان (حوار أهل الجنة مع أهل النار)، وحوار الرسل مع أقوامهم، وحوار الإنسان مع المخلوقات الأخرى (الهدهد والنمل)، وحوار الأنبياء مع الطغاة والجبابرة، وحوار الإنسان مع أعضائه التي تشهد عليه يوم القيامة.

ثالثا: دراسات تناولت ثقافة الحوار من منظور إسلامي:

في دراسة فرحات (٢٠٠٥) هدفت إلى بيان مفهوم الحوار، والتأصيل الشرعي له وبيان أهميته ودوره في فتح قلوب المدعوين والتأثير فيهم كأسلوب من أساليب الدعوة بالحكمة والموعظة الحسنة وإبراز ضوابط الحوار وشروطه ومقوماته التربوية وأساليبه وآدابه وأخلاقياته وأثاره الايجابية على الدعوة الإسلامية. وقد أظهرت الدراسة عدد من النتائج كان من أبرزها: الحوار هو نوع من الحديث بين شخصين يتم فيه تداول الكلام بينهما بطريقة ما فلا يستأثر به احدهما دون الآخر ويغلب عليه الهدوء والبعد عن الخصومة والتعصب. كما وأظهرت الدراسة أن للحوار أشكالا متعددة منها حوار الله تعالى مع الملائكة والأنبياء والرسل، وإبليس، وحوار الرسل مع أقوامهم، وحوار أهل الجنة، وحوار الإنس مع الغير، كما وأظهرت النتائج أنواع الحوار منها: الحوار الإسلامي الإسلامي: أنواعه وخصائصه، والحوار مع المخالفين: أنواعه وآدابه، الحوار الديني (الإسلامي المسيحي)، الحوار الفكري مع المستشرقين. وأظهرت كذلك أسس الحوار وضوابطه منها: الموضوعية، وترتيب الأفكار، تحرير محل النزاعات وتحديد المفاهيم والمصطلحات، والتعاون في المتفق عليه والتسامح في المختلف فيه، حسن الفهم. وأظهرت كذلك آداب وأخلاقيات الحوار منها: الصدق والإخلاص، والتواضع، واحترام الأفكار وتجنب الاستئثار بالكلام والاستطراد.

قام فراج (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى توضيح ثقافة الحوار من منظور إسلامي وقد أكدت الدراسة على عدد من النتائج كان من أبرزها: التأكيد على أن حسن الاستماع من أهم شروط التواصل الناجح مع الآخرين، ويفيد الطرفين في استمرار الحوار والتواصل وشعور المتحدث بارتياح واطمئنان، وشعور المستمع بالفهم الجيد والإلمام بموضوع الحوار، مما يمكنه من الرد المناسب. ولتحقيق الاستماع الجيد لا بد من توفر شروط منها: إقبال المستمع نحو المتحدث، وعدم إظهار علامات الرفض والاستياء، وعدم الانفعال أو إعطاء ردود فعل سريعة ومباشرة قبل إنهاء المتحدث كلامه كي يستمر المتحدث في الاسترسال ويستمر التواصل. وقد أكدت الدراسة على ثلاث مستويات للحوار هي: حوار داخلي مع النفس بمحاسبتها وحملها على الحق. حوار بين أفراد المجتمع الإسلامي وفق اجتهاداته المختلفة وفق مبدأ الحفاظ على وحدة الصف الإسلامي. وحوار بين المسلم وغير المسلم وفق مبدأ المدافعة الذي يمنع الفساد وينمي الخير لاعمار الكون.

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل الطريقة التي اتبعها الباحثان في جمع البيانات وتحليلها. حيث قاما بقراءة القرآن الكريم كاملا واستخرجا الآيات الكريمة التي ظهر فيها أسلوب الحوار، ثم قاما بترتيب الآيات الكريمة حسب الموضوع والخصائص التي تعالجه هذه الآيات الحوارية. وكان عدد الآيات الحوارية في القرآن الكريم ٢٤٥ آية كريمة بحد علم الباحثان.

قام الباحثان باستخلاص المعنى العام الذي ترشد إليه الآيات واستخدما التحليل القائم على المعاني والدلالات والتأويل المقبول لما ترشد إليه.

اعتمد الباحثان في تحليلها للآيات القرآنية الحوارية التي تجيب عن أسئلة الدراسة على فهمها الخاص وعودتها إلى بعض التفاسير لتوضيح ما أشكل عليها فهمه وما تحمله من معان لاستنتاج الخصائص التربوية للحوار في القرآن الكريم.

ثم قام الباحثان بعد الإجابة عن أسئلة الدراسة بذكر النتائج التي توصلت إليها ثم وضع التوصيات بعد ذلك.

نتائج الدراسة

نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: **ما مفهوم الحوار في القرآن الكريم؟ لم يتضح هذا المفهوم حتى يمكن الحكم على خصائص ذلك الحوار**

الحوار في القران الكريم، مفهومه، أنواعه، آدابه، معوقاته، أهدافه:

لقد أنزل الله سبحانه وتعالى القرآن الكريم لإرشاد الناس وتعليمهم آلية العيش على وجه هذه البسيطة بما يحقق لهم السعادة والرقي، وبما يكفل لهم توفر الفكر الصافي والمنهج الواضح في تدبر آيات الكون والكشف عن نواميسه ليتمكنوا من خلافة الله سبحانه وتعالى في الأرض وإعمار الكون.

ولا يتم ذلك إلا من خلال الحوار والنقاش الذي يعبر عن أرقى مستوى من الخطاب الذي قد يصل إليه الناس، للوصول إلى حلول

وتبلور قناعتهم حول الموضوعات المختلفة. من هنا لفت الله سبحانه وتعالى عقل الإنسان إلى نعمة عظيمة تعد الأساس في الحوار والمحاورة ألا وهي نعمة النطق والبيان.

قال تعالى: (الرَّحْمَنُ (١) عَلَّمَ الْقُرْآنَ (٢) خَلَقَ الإِنسَانَ (٣)عَلَّمَهُ الْبَيَانَ(٤)) (سورة الرحمن:).

إن المتأمل لكتاب الله سبحانه وتعالى يجد أن الآيات الكريمة التي استخدمت أسلوب الحوار بلغت حوالي (٢٤٥) آية كريمة، موزعة على (٣٥) سورة كريمة من سور القرآن الكريم، ليؤكد الله سبحانه وتعالى على أهمية الحوار في حياة الناس، للوصول إلى الحقيقة في أمور حياتهم كلها وليتجنبوا الخلاف الذي يصرف الإنسان عن وظيفته في هذه الحياة.

قال تعالى: (وَلا تَكُونُوا كَالَّتِي نَقَضَتْ غَزْلَهَا مِنْ بَعْدِ قُوَّةٍ أَنْكَاثاً تَتَّخِذُونَ أَيْمَانَكُمْ دَخَلاً بَيْنَكُمْ أَنْ تَكُونَ أُمَّةٌ هِيَ أَرْبَى مِنْ أُمَّةٍ إِنَّمَا يَبْلُوكُمُ اللَّهُ بِهِ وَلَيُبَيِّنَنَّ لَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ مَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ) (سورة النحل: ٩٢).

الحوار هو: أسلوب حضاري لتبادل الأفكار والآراء والمعارف والمعلومات بين جهتين أو أكثر من أجل تحقيق أهداف محددة

يظهر للعيان أهمية أسلوب الحوار في القرآن الكريم، عند الوقوف على حقيقة مفادها أن الاختلاف بين الناس حقيقة فطرية مرتبطة بالابتلاء والتكليف الذي ميز الله سبحانه وتعالى به الناس عن كافة المخلوقات المسيرة الأخرى، لتكون طريقا إلى الحياة الآخرة. وهذا الاختلاف حقيقة وواقع لا مهرب منه ولا منجى من مخاطره على النفس وعلى المجتمع، إلا من خلال التحاور، الذي إذا اتبعنا منهجه في القرآن الكريم قد يوصلنا إلى التعارف والاتفاق.

قال تعالى:(وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ) (سورة هود: ١١٨).

وقال تعالى: (كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً فَبَعَثَ اللَّهُ النَّبِيِّينَ مُبَشِّرِينَ وَمُنْذِرِينَ وَأَنْزَلَ مَعَهُمُ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِيَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ فِيمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ وَمَا اخْتَلَفَ فِيهِ إِلَّا الَّذِينَ أُوتُوهُ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُمُ الْبَيِّنَاتُ بَغْياً بَيْنَهُمْ فَهَدَى اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا لِمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ مِنَ الْحَقِّ بِإِذْنِهِ وَاللَّهُ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ) (سورة البقرة: ٢١٣).

على الرغم من أن الله سبحانه وتعالى خالق كل شيء ومدبر هذا الكون وبيده أمر كل شيء إذا أراد شيئا فيقول له كن فيكون، جعل الحوار أساسا في دعوة الناس إلى الإيمان بالله سبحانه وتعالى وعبادته، وعلاج قضايا الخلاف بينه سبحانه وتعالى وبين الناس، وفي هذه إشارة واضحة إلى أهمية إتباع هذا الأسلوب ليكون منهجا في علاقة الإنسان بأخيه الإنسان.

قال تعالى: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِنَ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِنْ مُضْغَةٍ مُخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِنُبَيِّنَ لَكُمْ وَنُقِرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ وَمِنْكُمْ مَنْ يُتَوَفَّى وَمِنْكُمْ مَنْ يُرَدُّ إِلَى أَرْذَلِ الْعُمُرِ لِكَيْلا يَعْلَمَ مَنْ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئاً وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ) (سورة الحج: ٥).

إن المتدبر لآيات الحوار في القرآن الكريم يجد أنها تظهر مدى التلازم بين المسلم والحوار، للوصل إلى هدف المسلم وهو البحث عن الحق وإتباعه.

قال تعالى: (فَذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمُ الْحَقُّ فَمَاذَا بَعْدَ الْحَقِّ إِلَّا الضَّلالُ فَأَنَّى تُصْرَفُونَ) (سورة يونس: ٣٢). وقال تعالى: (قُلْ فَأْتُوا بِكِتَابٍ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ هُوَ أَهْدَى مِنْهُمَا أَتَّبِعْهُ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ) (سورة القصص: ٤٩).

إن موضوعات الحوار في القرآن الكريم تنطلق من فكرة الرسالة ودعوة الناس إليها، فتجد الآيات الكريمة تنقل لنا أفكار الناس على اختلاف مستوياتهم حول الرسالة والمعتقدات.

قال تعالى: (قُلْ هَلْ مِنْ شُرَكَائِكُمْ مَنْ يَبْدأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ قُلِ اللَّهُ يَبْدأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ فَأَنَّى تُؤْفَكُونَ) (سورة يونس: ٣٤).

وقال تعالى: (قُلْ مَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَمَّنْ يَمْلِكُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَمَنْ يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَيُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَمَنْ يُدَبِّرُ الْأَمْرَ فَسَيَقُولُونَ اللَّهُ فَقُلْ أَفَلا تَتَّقُونَ) (سورة يونس: ٣١).

انواع الحوار في القرآن الكريم :

يلفت القرآن الكريم بأسلوبه الحواري نظر المتدبر إلى أنواع وتقسيمات متعددة للحوار، يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

أولا: أنواع الحوار من حيث الوصف: ويقسم إلى قسمين:

- الحوار المحمود الذي يكون القصد منه الوصول إلى الحق والحقيقة. قال تعالى: (وَإِذَا سَمِعُوا مَا أُنْزِلَ إِلَى الرَّسُولِ تَرَى أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا مِنَ الْحَقِّ يَقُولُونَ رَبَّنَا آمَنَّا فَاكْتُبْنَا مَعَ الشَّاهِدِينَ) (سورة المائدة: ٨٣). وقال تعالى: (وَمَا لَنَا لا نُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَمَا جَاءَنَا مِنَ الْحَقِّ وَنَطْمَعُ أَنْ يُدْخِلَنَا رَبُّنَا مَعَ الْقَوْمِ الصَّالِحِينَ) (سورة المائدة: ٨٤). قال تعالى: (حَقِيقٌ عَلَى أَنْ لا أَقُولَ عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ قَدْ جِئْتُكُمْ بِبَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ فَأَرْسِلْ مَعِيَ بَنِي إِسْرائِيلَ) (سورة الأعراف: ١٠٥).
- الحوار المذموم الذي يكون القصد منه الجدال وتشويه الحق والبعد عنه. وقد قص علينا القرآن الكريم عددا من الصور المذمومة لهذا النوع من الحوار منها:

١) حوار تعلن النتيجة فيه مسبقا ولا ينظر فيه إلى رأي الآخرين قال تعالى: (وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ابْنَيْ آدَمَ بِالْحَقِّ إِذْ قَرَّبَا قُرْبَاناً فَتُقُبِّلَ مِنْ أَحَدِهِمَا وَلَمْ يُتَقَبَّلْ مِنَ الْآخَرِ قَالَ لَأَقْتُلَنَّكَ قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ) (سورة المائدة: ٢٧).

٢) حوار يتحيز فيه الإنسان إلى رأيه فقط، وما عداه غير صحيح. ومن هذا النوع تبرز مقولة فرعون عن سيدنا موسى بهدف تنقيص قدره أمام الناس.قال تعالى: (أَمْ أَنَا خَيْرٌ مِنْ هَذَا الَّذِي هُوَ مَهِينٌ وَلا يَكَادُ يُبِينُ) (سورة الزخرف: ٥٢). وقال تعالى: (يَا قَوْمِ لَكُمُ الْمُلْكُ الْيَوْمَ ظَاهِرِينَ فِي الْأَرْضِ فَمَنْ يَنْصُرُنَا مِنْ بَأْسِ اللَّهِ إِنْ جَاءَنَا

قَالَ فِرْعَوْنُ مَا أُرِيكُمْ إِلَّا مَا أَرَى وَمَا أَهْدِيكُمْ إِلَّا سَبِيلَ الرَّشَادِ) (سورة غافر: ٢٩).

٣) حوار يهدف إلى إظهار سلبيات الطرف المحاور، بهدف إحباطه وسد باب الحقيقة. وقد ساق القرآن الكريم في هذا النوع مقولة قريش للنبي ﷺ لتعجيزه وإحباطه، قال تعالى: (وَإِذْ قَالُوا اللَّهُمَّ إِنْ كَانَ هَذَا هُوَ الْحَقَّ مِنْ عِنْدِكَ فَأَمْطِرْ عَلَيْنَا حِجَارَةً مِنَ السَّمَاءِ أَوِ ائْتِنَا بِعَذَابٍ أَلِيمٍ) (سورة الأنفال: ٣٢).

٤) حوار يستخدم فيه طرف سلطته في تهديد وتخويف الطرف الآخر، بهدف السيطرة على إرادته. وقد ساق القرآن الكريم لنا مقولة آزر وحواره مع سيدنا إبراهيم عليه السلام مستخدما سلطته الأبوية للسيطرة على ولده إبراهيم عليه السلام. قال تعالى: (قَالَ أَرَاغِبٌ أَنْتَ عَنْ آلِهَتِي يَا إِبْرَاهِيمُ لَئِنْ لَمْ تَنْتَهِ لَأَرْجُمَنَّكَ وَاهْجُرْنِي مَلِيّاً) (سورة مريم: ٤٦). ومن الآيات الحوارية التي تشير إلى هذا النوع حوار فرعون مع السحرة بعد أن آمنوا. قال تعالى: (قَالَ آمَنْتُمْ لَهُ قَبْلَ أَنْ آذَنَ لَكُمْ إِنَّهُ لَكَبِيرُكُمُ الَّذِي عَلَّمَكُمُ السِّحْرَ فَلَأُقَطِّعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ مِنْ خِلافٍ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ فِي جُذُوعِ النَّخْلِ وَلَتَعْلَمُنَّ أَيُّنَا أَشَدُّ عَذَاباً وَأَبْقَى، قَالُوا لَنْ نُؤْثِرَكَ عَلَى مَا جَاءَنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالَّذِي فَطَرَنَا فَاقْضِ مَا أَنْتَ قَاضٍ إِنَّمَا تَقْضِي هَذِهِ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا) (سورة طه: ٧١-٧٢)".

٥) حوار يهدف إلى السخرية بالطرف الآخر الغرور والتعالي عليه من خلال ألفاظ معينة قال تعالى على لسان فرعون: (وَقَالَ فِرْعَوْنُ يَا هَامَانُ ابْنِ لِي صَرْحاً لَعَلِّي أَبْلُغُ الْأَسْبَابَ) (سورة غافر: ٣٦).

ثانيا: أنواع الحوار من حيث طبيعة ومستوى المحاور: وهذا النوع يقسم إلى قسمين:

١) حوار المتعلم الواعي الباحث عن الحقيقة في حواره. قال تعالى : (حَقِيقٌ عَلَى أَنْ لا أَقُولَ عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ قَدْ جِئْتُكُمْ بِبَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ فَأَرْسِلْ مَعِيَ بَنِي إِسْرائِيلَ) (سورة الأعراف: ١٠٥). وقال تعالى: (أَفَمَنْ يَعْلَمُ أَنَّمَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ الْحَقُّ كَمَنْ هُوَ أَعْمَى إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ) (سورة الرعد: ١٩).

وقال تعالى: (وَلِيَعْلَمَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ فَيُؤْمِنُوا بِهِ فَتُخْبِتَ لَهُ قُلُوبُهُمْ وَإِنَّ اللَّهَ لَهَادِ الَّذِينَ آمَنُوا إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ) (سورة الحج: ٥٤).

٢) حوار الجاهل الذي يقصد الجدل والبعد عن الحقيقة. قال تعالى: (سَأَصْرِفُ عَنْ آيَاتِيَ الَّذِينَ يَتَكَبَّرُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ وَإِنْ يَرَوْا كُلَّ آيَةٍ لا يُؤْمِنُوا بِهَا وَإِنْ يَرَوْا سَبِيلَ الرُّشْدِ لا يَتَّخِذُوهُ سَبِيلاً وَإِنْ يَرَوْا سَبِيلَ الْغَيِّ يَتَّخِذُوهُ سَبِيلاً ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا وَكَانُوا عَنْهَا غَافِلِينَ) (سورة الأعراف: ١٤٦). وقال تعالى: (يُجَادِلُونَكَ فِي الْحَقِّ بَعْدَ مَا تَبَيَّنَ كَأَنَّمَا يُسَاقُونَ إِلَى الْمَوْتِ وَهُمْ يَنْظُرُونَ) (سورة الأنفال: ٦). وقال تعالى: (وَمَا نُرْسِلُ الْمُرْسَلِينَ إِلَّا مُبَشِّرِينَ وَمُنْذِرِينَ وَيُجَادِلُ الَّذِينَ كَفَرُوا بِالْبَاطِلِ لِيُدْحِضُوا بِهِ الْحَقَّ وَاتَّخَذُوا آيَاتِي وَمَا أُنْذِرُوا هُزُواً) (سورة الكهف: ٥٦). وقال تعالى: (أَمِ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ آلِهَةً قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ هَذَا ذِكْرُ مَنْ مَعِيَ وَذِكْرُ مَنْ قَبْلِي بَلْ أَكْثَرُهُمْ لا يَعْلَمُونَ الْحَقَّ فَهُمْ مُعْرِضُونَ) (سورة الأنبياء: ٢٤). وقال تعالى: (فَلَمَّا جَاءَهُمُ الْحَقُّ مِنْ عِنْدِنَا قَالُوا لَوْلا أُوتِيَ مِثْلَ مَا أُوتِيَ مُوسَى أَوَلَمْ يَكْفُرُوا بِمَا أُوتِيَ مُوسَى مِنْ قَبْلُ قَالُوا سِحْرَانِ تَظَاهَرَا وَقَالُوا إِنَّا بِكُلٍّ كَافِرُونَ) (سورة القصص: ٤٨).

ثالثا: أنواع الحوار من حيث عدد المتحاورين: وهذا النوع يقسم إلى:

١) حوار بين شخصين: قال تعالى: (وَقَالَ مُوسَى يَا فِرْعَوْنُ إِنِّي رَسُولٌ مِنْ رَبِّ الْعَالَمِينَ) (سورة الأعراف: ١٠٤).

٢) حوار بين شخص من طرف وبين مجموعة من الأشخاص: قال تعالى: "(قَالَ يَا قَوْمِ لَيْسَ بِي ضَلالَةٌ وَلَكِنِّي رَسُولٌ مِنْ رَبِّ الْعَالَمِينَ) (سورة الأعراف: ٦١)" وقال تعالى: "(فَرَجَعَ مُوسَى إِلَى قَوْمِهِ غَضْبَانَ أَسِفاً قَالَ يَا قَوْمِ أَلَمْ يَعِدْكُمْ رَبُّكُمْ وَعْداً حَسَناً أَفَطَالَ عَلَيْكُمُ الْعَهْدُ أَمْ أَرَدْتُمْ أَنْ يَحِلَّ عَلَيْكُمْ غَضَبٌ مِنْ رَبِّكُمْ فَأَخْلَفْتُمْ مَوْعِدِي) (سورة طه: ٨٦)"

٣) حوار بين فئتين: قال تعالى: "(وَنَادَى أَصْحَابُ الْجَنَّةِ أَصْحَابَ النَّارِ أَنْ قَدْ وَجَدْنَا مَا وَعَدَنَا رَبُّنَا حَقّاً فَهَلْ وَجَدْتُمْ مَا وَعَدَ رَبُّكُمْ حَقّاً قَالُوا نَعَمْ فَأَذَّنَ مُؤَذِّنٌ بَيْنَهُمْ أَنْ لَعْنَةُ اللَّهِ عَلَى الظَّالِمِينَ) (سورة الأعراف: ٤٤)" وقال تعالى: "(وَنَادَى أَصْحَابُ النَّارِ أَصْحَابَ الْجَنَّةِ أَنْ أَفِيضُوا عَلَيْنَا مِنَ الْمَاءِ أَوْ مِمَّا رَزَقَكُمُ اللَّهُ قَالُوا إِنَّ اللَّهَ حَرَّمَهُمَا عَلَى الْكَافِرِينَ) (سورة الأعراف: ٥٠)"

رابعا حوار الإنسان مع الحيوان: قال تعالى: "(وَتَفَقَّدَ الطَّيْرَ فَقَالَ مَا لِيَ لاَ أَرَى الهُدْهُدَ أَمْ كَانَ مِنَ الغَائِبِينَ (٢٠) لأُعَذِّبَنَّهُ عَذَاباً شَدِيداً أَوْ لأَذْبَحَنَّهُ أَوْ لَيَأْتِيَنِّي بِسُلْطَانٍ مُّبِينٍ (٢١) فَمَكَثَ غَيْرَ بَعِيدٍ فَقَالَ أَحَطْتُ بِمَا لَمْ تُحِطْ بِهِ وَجِئْتُكَ مِنْ سَبَإٍ بِنَبَإٍ يَقِينٍ(٢٢)) (سورة النمل: ٢٢)".

آداب الحوار في القران الكريم

إن الحوار وسيلة يصل من خلالها الإنسان إلى الحق والحقيقة، من هنا لم يغفل القرآن إلى الطريقة التي تنجح هذا الحوار، وتوصل المتحاورين إلى الحق والصواب، و من هنا نجد أنه يحرص على مجموعة من الآداب التي تضفي جو مناسب للحوار ويمكن إبرازها في النقاط الآتية:

١) أن يكون المحاور موضوعيا بعيدا عن الأهواء الشخصية والتقليد الأعمى والتعصب للرأي. قال تعالى: "(وَكَذَلِكَ مَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ فِي قَرْيَةٍ مِنْ نَذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آثَارِهِمْ مُقْتَدُونَ) (سورة

الزخرف: ٢٣)" وقال تعالى: "(يَا دَاوُدُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الْأَرْضِ فَاحْكُمْ بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ وَلا تَتَّبِعِ الْهَوَى فَيُضِلَّكَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ إِنَّ الَّذِينَ يَضِلُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ بِمَا نَسُوا يَوْمَ الْحِسَابِ) (سورة ص: ٢٦)" وقال تعالى: "(وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَى) (سورة النازعات: ٤٠)" وقال تعالى "(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ إِنْ يَكُنْ غَنِيّاً أَوْ فَقِيراً فَاللَّهُ أَوْلَى بِهِمَا فَلا تَتَّبِعُوا الْهَوَى أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلْوُوا أَوْ تُعْرِضُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيراً) (سورة النساء: ١٣٥)".

٢) حسن الاستماع إلى الطرف الآخر وعدم استفزازه أو ازدراءه. وقال تعالى: "(فَقُولا لَهُ قَوْلاً لَيِّناً لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى) (سورة طه: ٤٤)" من هنا ذم الله سبحانه وتعالى المشركين لافتقارهم لأبسط آداب الحوار وهو حسن الاستماع: قال تعالى: "(وَمِنْهُمْ مَنْ يَسْتَمِعُونَ إِلَيْكَ أَفَأَنْتَ تُسْمِعُ الصُّمَّ وَلَوْ كَانُوا لا يَعْقِلُونَ) (سورة يونس: ٤٢)" وقال تعالى: "(إِنَّكَ لا تُسْمِعُ الْمَوْتَى وَلا تُسْمِعُ الصُّمَّ الدُّعَاءَ إِذَا وَلَّوْا مُدْبِرِينَ) (سورة النمل: ٨٠)" وقال تعالى: "(فَقُولا لَهُ قَوْلاً لَيِّناً لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى) (سورة طه: ٤٤)"

٣) بداية الحوار بالجوانب المتفق عليها: قال تعالى: "(قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئاً وَلا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضاً أَرْبَاباً مِنْ دُونِ اللَّهِ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ) (سورة آل عمران: ٦٤)"

٤) أن يكون الحوار بقصد تحقيق هدف معين: قال تعالى: "(قَالُوا يَا نُوحُ قَدْ جَادَلْتَنَا فَأَكْثَرْتَ جِدَالَنَا فَأْتِنَا بِمَا تَعِدُنَا إِنْ كُنْتَ مِنَ الصَّادِقِينَ) (سورة هود: ٣٢)"

٥) البعد عن إطلاق الأحكام مسبقا قبل أن يأخذ الحوار حقه: قال تعالى: "(فَقَالَ الْمَلَأُ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ قَوْمِهِ مَا نَرَاكَ إِلَّا بَشَراً مِثْلَنَا وَمَا نَرَاكَ اتَّبَعَكَ إِلَّا الَّذِينَ هُمْ أَرَاذِلُنَا بَادِيَ الرَّأْيِ وَمَا نَرَى لَكُمْ عَلَيْنَا مِنْ فَضْلٍ بَلْ نَظُنُّكُمْ كَاذِبِينَ) (سورة هود: ٢٧)"

٦) التدرج في الحوار بشكل منطقي لتحقيق الفوائد: قال تعالى: "(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تَقْرَبُوا الصَّلاةَ وَأَنْتُمْ سُكَارَى حَتَّى تَعْلَمُوا مَا تَقُولُونَ) (سورة النساء: ٤٣)" قال تعالى: "(إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَنْ يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُمْ عَنْ ذِكْرِ اللَّهِ وَعَنِ الصَّلاةِ فَهَلْ أَنْتُمْ مُنْتَهُونَ) (سورة المائدة: ٩١)" وقال تعالى: "(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنْصَابُ وَالْأَزْلامُ رِجْسٌ مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ) (سورة المائدة: ٩٠)".

٧) ترك الحوار إذا تحول إلى جدال يزيد من الخلاف بين المتحاورين: قال تعالى على لسان إبراهيم عليه السلام في حواره مع أبيه: "(قَالَ سَلامٌ عَلَيْكَ سَأَسْتَغْفِرُ لَكَ رَبِّي إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيّاً) (سورة مريم: ٤٧)" قال تعالى: "(قُلْ يَجْمَعُ بَيْنَنَا رَبُّنَا ثُمَّ يَفْتَحُ بَيْنَنَا بِالْحَقِّ وَهُوَ الْفَتَّاحُ الْعَلِيمُ) (سورة سبأ: ٢٦)"

٨) إتباع الحق بغض النظر عن مصدره حتى لو كان من الطرف الآخر: قال تعالى: "(هُنَالِكَ دَعَا زَكَرِيَّا رَبَّهُ قَالَ رَبِّ هَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً إِنَّكَ سَمِيعُ الدُّعَاءِ) (سورة آل عمران: ٣٨)"

٩) تحديد موضوع الحوار بدقة: قال تعالى: "(وَحَاجَّهُ قَوْمُهُ قَالَ أَتُحَاجُّونِّي فِي اللَّهِ وَقَدْ هَدَانِ وَلا أَخَافُ مَا تُشْرِكُونَ بِهِ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ رَبِّي شَيْئاً وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيْءٍ عِلْماً أَفَلا تَتَذَكَّرُونَ) (سورة الأنعام: ٨٠)"

١٠) أن يكون الحوار مبني على الحجة والدليل والبرهان: قال تعالى: "(وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلا هُدىً وَلا كِتَابٍ مُنِيرٍ) (سورة الحج: ٨)" وقال تعالى: "(وَلا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً) (سورة الإسراء: ٣٦)".

صور الحوار في القران الكريم :

تجدر الإشارة إلى أن الحوار في القرآن الكريم يتخذ صورا متعددة هي كالآتي:

١) حوار تشريعي: يحاور الله سبحانه وتعالى المؤمنين ليستجيبوا للحق وما أمروا به من تشريعات قال تعالى: "(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ) (سورة البقرة: ١٨٣)". وقال تعالى: "(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَافَّةً وَلا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ) (سورة البقرة: ٢٠٨)" وقال تعالى: "(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَنْفِقُوا مِمَّا رَزَقْنَاكُمْ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَ يَوْمٌ لا بَيْعٌ فِيهِ وَلا خُلَّةٌ وَلا شَفَاعَةٌ وَالْكَافِرُونَ هُمُ الظَّالِمُونَ) (سورة البقرة: ٢٥٤)". وقال تعالى: "(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبا إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ) (سورة البقرة: ٢٧٨)". وقال تعالى: "وَعَجِبُوا أَنْ جَاءَهُمْ مُنْذِرٌ مِنْهُمْ وَقَالَ الْكَافِرُونَ هَذَا سَاحِرٌ كَذَّابٌ، أَجَعَلَ الْآلِهَةَ إِلَهاً وَاحِداً إِنَّ هَذَا لَشَيْءٌ عُجَابٌ، وَانْطَلَقَ الْمَلَأُ مِنْهُمْ أَنِ امْشُوا وَاصْبِرُوا عَلَى آلِهَتِكُمْ إِنَّ هَذَا لَشَيْءٌ يُرَادُ، مَا سَمِعْنَا بِهَذَا فِي الْمِلَّةِ الْآخِرَةِ إِنْ هَذَا إِلَّا اخْتِلاقٌ" (سورة ص: ٤-٧). يلاحظ من هذه الصورة الحوارية أن الله سبحانه وتعالى يثير عواطف وتفكير المؤمنين ليستجيبوا لهذا الحوار والمقصد منه.

٢) حوار وصفي: حوار يذكره القرآن بين فئتين، يصف من خلاله حالة نفسية معينة للمتحاورين أو حدث ما أو واقعة معينة، بهدف الترغيب في شيء ما أو الترهيب بشيء ما، أو أخذ العبرة والعظة منه. قال تعالى: "(قَالَ ادْخُلُوا فِي أُمَمٍ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِكُمْ مِنَ الْجِنِّ وَالْإِنْسِ فِي النَّارِ كُلَّمَا دَخَلَتْ أُمَّةٌ لَعَنَتْ أُخْتَهَا حَتَّى إِذَا ادَّارَكُوا فِيهَا

جَمِيعاً قَالَتْ أُخْرَاهُمْ لِأُولاهُمْ رَبَّنَا هَؤُلاءِ أَضَلُّونَا فَآتِهِمْ عَذَاباً ضِعْفاً مِنَ النَّارِ قَالَ لِكُلٍّ ضِعْفٌ وَلَكِنْ لا تَعْلَمُونَ) (سورة الأعراف: ٣٨)". وقال تعال: "قَالُوا يَا وَيْلَنَا هَذَا يَوْمُ الدِّينِ، هَذَا يَوْمُ الْفَصْلِ الَّذِي كُنْتُمْ بِهِ تُكَذِّبُونَ، احْشُرُوا الَّذِينَ ظَلَمُوا وَأَزْوَاجَهُمْ وَمَا كَانُوا يَعْبُدُونَ، مِنْ دُونِ اللَّهِ فَاهْدُوهُمْ إِلَى صِرَاطِ الْجَحِيمِ، وَقِفُوهُمْ إِنَّهُمْ مَسْؤُولُونَ، مَا لَكُمْ لا تَنَاصَرُونَ، بَلْ هُمُ الْيَوْمَ مُسْتَسْلِمُونَ، وَأَقْبَلَ بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ يَتَسَاءَلُونَ، قَالُوا إِنَّكُمْ كُنْتُمْ تَأْتُونَنَا عَنِ الْيَمِينِ، قَالُوا بَلْ لَمْ تَكُونُوا مُؤْمِنِينَ، وَمَا كَانَ لَنَا عَلَيْكُمْ مِنْ سُلْطَانٍ بَلْ كُنْتُمْ قَوْماً طَاغِينَ، فَحَقَّ عَلَيْنَا قَوْلُ رَبِّنَا إِنَّا لَذَائِقُونَ، فَأَغْوَيْنَاكُمْ إِنَّا كُنَّا غَاوِينَ " (سورة الصافات، ٢٠-٣٢).

٣) الحوار القصصي: وهو حوار يأتي على صورة قصة لنبي مع قومه أو قصص لأمم وأشخاص غير الأنبياء، أو قصص تسرد جوانب من سيرة سيدنا مُحَمَّد ﷺ. وهذه الصورة من صور الحوار في القرآن الكريم وردت بكثرة وجاءت لحكم كثيرة ومتعددة منها ما ذكره المجالي (٢٠٠٤): - الإشعار بوحدة الأمة المسلمة عبر التاريخ قال تعالى: "(إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ) (سورة الأنبياء: ٩٢)". – تثبيت النبي ﷺ وصحبه وأهل الحق قال تعالى: "(وَكُلّاً نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنْبَاءِ الرُّسُلِ مَا نُثَبِّتُ بِهِ فُؤَادَكَ وَجَاءَكَ فِي هَذِهِ الْحَقُّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرَى لِلْمُؤْمِنِينَ) (سورة هود: ١٢٠)". – الاعتبار بمن سبقنا قال تعالى: "(لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثاً يُفْتَرَى وَلَكِنْ تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدىً وَرَحْمَةً لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ) (سورة يوسف: ١١١)". – ينقل لنا أطياف متعددة في الأساليب الملائمة للدعوة. ومن الأمثلة عليها قال تعالى: "(لَقَدْ كَانَ لِسَبَإٍ فِي مَسْكَنِهِمْ آيَةٌ جَنَّتَانِ عَنْ يَمِينٍ وَشِمَالٍ كُلُوا مِنْ رِزْقِ رَبِّكُمْ وَاشْكُرُوا لَهُ بَلْدَةٌ طَيِّبَةٌ وَرَبٌّ غَفُورٌ) (سورة سبأ: ١٥)" وقال تعالى: "(هُنَالِكَ دَعَا زَكَرِيَّا رَبَّهُ قَالَ رَبِّ هَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً إِنَّكَ سَمِيعُ الدُّعَاءِ) (سورة آل عمران: ٣٨)".

٤) الحوار الجدلي: يهدف إلى تقرير حقائق عقدية بالحجة والبرهان، ليوصل المحاور إلى الإقناع بهذه الحقائق. وقد استخدمت هذه الصورة في الرد على ادعاء المبطلين. قال تعالى: "(قُلْ أَرَأَيْتُمْ مَا تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَرُونِي مَاذَا خَلَقُوا مِنَ الْأَرْضِ أَمْ لَهُمْ شِرْكٌ فِي السَّمَاوَاتِ ائْتُونِي بِكِتَابٍ مِنْ قَبْلِ هَذَا أَوْ أَثَارَةٍ مِنْ عِلْمٍ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ) (سورة الأحقاف: ٤)" وقال تعالى: "(قُلْ إِنْ كَانَتْ لَكُمُ الدَّارُ الْآخِرَةُ عِنْدَ اللَّهِ خَالِصَةً مِنْ دُونِ النَّاسِ فَتَمَنَّوُا الْمَوْتَ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ) (سورة البقرة: ٩٤)" وقال تعالى: "(وَلا يَأْتُونَكَ بِمَثَلٍ إِلَّا جِئْنَاكَ بِالْحَقِّ وَأَحْسَنَ تَفْسِيراً) (سورة الفرقان: ٣٣)" وقال تعالى: "(فَمَنْ حَاجَّكَ فِيهِ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ فَقُلْ تَعَالَوْا نَدْعُ أَبْنَاءَنَا وَأَبْنَاءَكُمْ وَنِسَاءَنَا وَنِسَاءَكُمْ وَأَنْفُسَنَا وَأَنْفُسَكُمْ ثُمَّ نَبْتَهِلْ فَنَجْعَلْ لَعْنَتَ اللَّهِ عَلَى الْكَاذِبِينَ) (سورة آل عمران: ٦١)" وقال تعالى: "(قُلْ تَعَالَوْا أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ أَلَّا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئاً وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً وَلا تَقْتُلُوا أَوْلادَكُمْ مِنْ إِمْلاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ وَلا تَقْرَبُوا الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَلا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) (سورة الأنعام: ١٥١)"

معوقات الحوار

هناك عددا من العوائق التي تحول دون الحوار أو استمراره من أبرزها:

١. **سوء الظن:** الذي إن انتشر في النفوس كان سدا منيعا بوجه الحوار واستمراره وتحقيق أهدافه. من هنا نهى الله سبحانه عنه بقوله تعالى: "(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيراً مِنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلا تَجَسَّسُوا وَلا يَغْتَبْ بَعْضُكُمْ بَعْضاً أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتاً فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَحِيمٌ) (سورة الحجرات: ١٢)".

٢. الحسد: هذا المرض إذا وقع في النفس وسيطر عليها فإنه يمنع الإنسان من فوائد الحوار والتواصل مع الآخرين، لأنه يتمنى الشقاء والشر لغيره فيشقي نفسه أيضا، من هنا عد الله سبحانه وتعالى الحسد شر يجب أن يستعيذ منه المسلم بالله سبحانه وتعالى. **قال الله تعالى: "**أم يحسدون الناس على ما آتاهم الله من فضل" النساء (٥٤)

٣. **الكبر:** إن الهدف من الحوار هو الوصول إلى الحقيقة والوقوف عندها، والكبر مرض نفسي يشعر الطرف المتكبر أنه أعلى مستوى من الطرف المتحاور الآخر ولا يستحق إن ينزل إليه، لأن هذا عيب بحقه. إن هذا الكبر هو الذي منع زعماء الكفر من قبول الحقائق التي جاء بها الأنبياء عليهم الصلاة والسلام. قال تعالى: "(وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا مُوسَى بِآيَاتِنَا وَسُلْطَانٍ مُبِينٍ، إِلَى فِرْعَوْنَ وَهَامَانَ وَقَارُونَ فَقَالُوا سَاحِرٌ كَذَّابٌ، فَلَمَّا جَاءَهُمْ بِالْحَقِّ مِنْ عِنْدِنَا قَالُوا اقْتُلُوا أَبْنَاءَ الَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ وَاسْتَحْيُوا نِسَاءَهُمْ وَمَا كَيْدُ الْكَافِرِينَ إِلَّا فِي ضَلالٍ، وَقَالَ فِرْعَوْنُ ذَرُونِي أَقْتُلْ مُوسَى وَلْيَدْعُ رَبَّهُ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُبَدِّلَ دِينَكُمْ أَوْ أَنْ يُظْهِرَ فِي الْأَرْضِ الْفَسَادَ، وَقَالَ مُوسَى إِنِّي عُذْتُ بِرَبِّي وَرَبِّكُمْ مِنْ كُلِّ مُتَكَبِّرٍ لا يُؤْمِنُ بِيَوْمِ الْحِسَابِ، وَقَالَ رَجُلٌ مُؤْمِنٌ مِنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَكْتُمُ إِيمَانَهُ أَتَقْتُلُونَ رَجُلاً أَنْ يَقُولَ رَبِّيَ اللَّهُ وَقَدْ جَاءَكُمْ بِالْبَيِّنَاتِ مِنْ رَبِّكُمْ وَإِنْ يَكُ كَاذِباً فَعَلَيْهِ كَذِبُهُ وَإِنْ يَكُ صَادِقاً يُصِبْكُمْ بَعْضُ الَّذِي يَعِدُكُمْ إِنَّ اللَّهَ لا يَهْدِي مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ كَذَّابٌ، يَا قَوْمِ لَكُمُ الْمُلْكُ الْيَوْمَ ظَاهِرِينَ فِي الْأَرْضِ فَمَنْ يَنْصُرُنَا مِنْ بَأْسِ اللَّهِ إِنْ جَاءَنَا قَالَ فِرْعَوْنُ مَا أُرِيكُمْ إِلَّا مَا أَرَى وَمَا أَهْدِيكُمْ إِلَّا سَبِيلَ الرَّشَادِ) (سورة غافر: ٢٣-٢٩)".

٤. الغضب واستفزاز الغير: الغضب والاستفزاز من العوامل التي تحول دون استمرار الحوار. قال تعالى: "(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْراً مِنْهُمْ وَلا نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ عَسَى أَنْ يَكُنَّ خَيْراً مِنْهُنَّ وَلا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الِاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَنْ لَمْ يَتُبْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ) (سورة الحجرات: ١١)". عن عبد الله بن عمرو انه: سأل رسول الله صلى الله عليه وسلم ماذا يباعدني من غضب الله عز وجل. "قال لا تغضب" (مسند أحمد بن حنبل، ج٢، ص ١٧٥).

نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما الخصائص التربوية للحوار في القرآن الكريم؟

الحديث عن الخصائص التربوية للحوار في القرآن الكريم يلتقي مع الحديث عن الغاية من إنزال الله سبحانه وتعالى للقرآن الكريم، وهذا بدوره يبرز للمتأمل في آيات الحوار عمق الجانب التربوي فيها لتوصل متدبرها إلى جملة عظيمة من الحقائق، دار حولها القرآن الكريم ويسعى إلى زرعها في النفوس، ألا وهي العقيدة الإسلامية.

الخصائص التربوية التي تبينها آيات الحوار تقدم للمجتمع المسلم، أنموذجا تربويا يسترشد به في تربية أبنائه، وإعدادهم للحياة الدنيا والحياة الآخرة. وقد خلصت الدراسة إلى إظهار عددا من الخصائص التربوية لآيات الحوار في القرآن الكريم وهي كالآتي:

١. تنمية التفكير العلمي بالبحث عن الأسباب والمسببات والعلاقات السببية بينها للوصول إلى الحقائق: نجد هذه الخاصية في كثير من آيات الحوار التي عالجت مسألة إثبات وجود الله سبحانه وتعالى وقدرته، وإثبات الحقائق المتعلقة بالجوانب الغيبية كالبعث والحساب وغيرها. فهذه الآيات في حوارها مع الإنسان تثيره إلى التفكر وإعمال العقل في آيات الله سبحانه وتعالى الكونية الدالة على قدرته ووجوده سبحانه، ومحاولة إيجاد حالة من عدم التوازن في منهجية التفكير عنده وفي أفكاره ومعتقداته القديمة، ليصل إلى منهجية جديدة تشعره أن أفكاره ومعتقداته غير مقبولة، لعدم تمشيها وانسجامها مع الأفكار الجديد والمنطق العقلي، عندها يقبل بالأفكار والحقائق الجديدة بقناعة ويقين.

وآيات الحوار التي ساقها القرآن الكريم والتي تدفع الإنسان إلى التفكر في آيات الله سبحانه وتعالى في هذا الكون الواسع للوصول إلى حقيقة الإيمان بالله سبحانه وتعالى، بإثارة تفكيره في ظاهرة كونية إذا تدبرها، فإنه يصل من خلالها إلى الخالق سبحانه وتعالى. قال تعالى: "(أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَلَكَهُ يَنَابِيعَ فِي الْأَرْضِ ثُمَّ يُخْرِجُ بِهِ زَرْعاً مُخْتَلِفاً أَلْوَانُهُ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَاهُ مُصْفَرّاً ثُمَّ يَجْعَلُهُ حُطَاماً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرَى لِأُولِي الْأَلْبَابِ) (سورة الزمر: ٢١) ". وقال تعالى: "(يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِنَ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِنْ مُضْغَةٍ مُخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِنُبَيِّنَ لَكُمْ وَنُقِرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَى أَجَلٍ مُسَمّىً ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ وَمِنْكُمْ مَنْ يُتَوَفَّى وَمِنْكُمْ مَنْ يُرَدُّ إِلَى أَرْذَلِ الْعُمُرِ لِكَيْلا يَعْلَمَ مِنْ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئاً وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ) (سورة الحج: ٥)"

وهذه الخاصية التي تميز بها أسلوب الحوار القرآني، لم تقتصر على شكل واحد من الحوار بين الله سبحانه وتعالى وبين البشر بل كانت سمة يتبعها الأنبياء مع أقوامهم.

فهذا نبي الله إبراهيم عليه السلام يثير قومه إلى التفكر للتحرر من منهجهم التقليدي الأعمى، ليمو مستواهم المعرفي فيصبحوا قادرين على تمحيص الأفكار والمعتقدات القديمة ومقارنتها مع الأفكار الاعتقادية الجديدة، من خلال إحداث حالة من عدم التوازن في عقولهم وإثارة الشك عندهم بصحة أفكارهم ومعتقداتهم، عندها يتقبلون الأفكار والمعتقدات الجديدة التي جاء بها إبراهيم عليه السلام. قال تعالى: " (قَالُوا أَأَنْتَ فَعَلْتَ هَذَا بِآلِهَتِنَا يَا إِبْرَاهِيمُ، قَالَ بَلْ فَعَلَهُ كَبِيرُهُمْ هَذَا فَاسْأَلُوهُمْ إِنْ كَانُوا يَنْطِقُونَ، فَرَجَعُوا إِلَى أَنْفُسِهِمْ فَقَالُوا إِنَّكُمْ أَنْتُمُ الظَّالِمُونَ، ثُمَّ نُكِسُوا عَلَى رُؤُوسِهِمْ لَقَدْ عَلِمْتَ مَا هَؤُلاءِ يَنْطِقُونَ، قَالَ أَفَتَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ مَا لا يَنْفَعُكُمْ شَيْئاً وَلا يَضُرُّكُمْ) (سورة الأنبياء: ٦٢-٦٦)".

إن المتدبر لهذا الحوار القرآني سالف الذكر يجد أن سيدنا إبراهيم عليه السلام بأسلوبه الحواري أوجد حالة من الشك (عدم التوازن) عند قومه بأصنامهم التي يعبدونها وقدرة هذه الأصنام على الضرر أو النفع، فهي عاجزة عن أي فعل وحركة ، لقد استطاع عليه السلام إيصال قومه إلى الحقيقة وتصديق الأفكار المخالفة لإرثهم وما اعتقده آباؤهم، ولكنهم رجعوا عنها بأهوائهم، فما كان منهم بعد هذه الحجة البالغة إلا التهديد والوعيد قال تعالى: " (قَالُوا حَرِّقُوهُ وَانْصُرُوا آلِهَتَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ فَاعِلِينَ) (سورة الأنبياء: ٦٨)".

وهذه الخاصية التي تدعونا إليها آيات الحوار يجب مراعاتها، في مؤسساتنا التربوية اليوم، فتعمل هذه المؤسسات بأنواعها على تربية تفكير المتعلم، بأنواع التفكير المختلفة، وتهيئة الجو المناسب لذلك، ليمو هذا المتعلم بفكره، فيكون قادرا على تحمل أعباء الوظيفة التي ميزه الله تعالى بها وهي عمارة الأرض والانتفاع بها لخدمته وخدمة أمته. من هنا يجب التركيز على المنهاج الذي يثير تفكير المتعلم وينمي قدراته العقلية للبحث والكشف والوصول إلى المعرفة بأنواعها المختلفة. وعلى مؤسساتنا كذلك إعداد المعلم المحاور الذي ينمي تفكير الطلاب بحواره وليس معلم ملقن لهم.

٢. الانتقال من المحسوس إلى المجرد ومن المعلوم إلى المجهول: يبدأ الإنسان تعلمه للمفاهيم المختلفة باستخدام حواسه، ومنها تتشكل عنده صور ذهنية تنمي تفكيره ليصل إلى أشياء مجرده بعيده عن مدركاته الحسية، والربط بين العلاقات المختلفة بين الأشياء، وبين السبب والمسبب. والمتدبر لآيات الحوار يلاحظ هذا الجانب التربوي في تعليم حقائق العقيدة الإسلامية، فانطلقت من الأشياء المحسوسة الموجودة في بيئة الطرف المحاور، ليتدبرها ويتفكر بها، فينمو تفكيره، بحيث يقبل الغيبيات المجردة من خلال إدراك العلاقة بينها وبين المحسوسات البيئية، فيصل إلى العلاقة بين هذه المكونات البيئية وخالقها القادر الوحيد على خلقها.

من هنا لفت الله سبحانه وتعالى أنظار العرب، إلى أشياء من بيئتهم ، ليصلوا من خلالها إلى الخالق سبحانه وتعالى الذي أوجدها لهم. فدعاهم إلى الاستدلال بما يشاهدونه من عظمة الإبل التي يتنقلون بها في الصحراء الموحشة، والسماء التي فوقهم، وينظرون إليها في ترحالهم، والأرض التي تحتهم ويسيرون عليها، على قدرة الخالق الصانع الرب العظيم المالك المتصرف بكل شيء وعجزهم عن خلقها. قال تعالى: (أَفَلا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ، وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ، وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ، وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ، فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ، لَسْتَ عَلَيْهِمْ بِمُصَيْطِرٍ) (سورة الغاشية: ١٧-٢٢).

لقد انعكس هذا المنهج الحواري على منهجية التفكير عند المسلم ويظهر هذا جليا في قول أحد الأعراب عندما قيل له بما عرفت ربك فقال: "البعرة تدل على البعير وآثار الخطا تدل على المسير فسماء ذات أبراج وأرض ذات فجاج كيف لا تدل على العلي الكبير". (القاسمي، مُحَمَّد بن إبراهيم بن علي بن المرتضى بن المفضل الحسني، ج١، ١٩٨٧)

لم يغفل الأنبياء عليهم السلام عن هذه القاعدة التعليمية المهمة في حوارهم مع أقوامهم، فسيدنا إبراهيم عليه السلام يتدرج في منهجه الحواري التعليمي فيبدأ حواره مع قومه بأشياء يعرفونها ويقدسونها وتقع ضمن مدركاتهم الحسية، ليوصلهم من خلالها إلى الإيمان برب واحد لا شريك له وهم غير قادرين على مشاهدته بل يستطيعوا مشاهدة آثاره وقدرته. فيلتفت عليه السلام إلى أحد الكواكب كقوة خالقة لهذا الكون فيخبرهم بأن هذا الكوكب هو الرب ، فلما غاب هذا الكوكب تركه لوهنه وعجزه عن الخلق، فلو كان كذلك لاستمر بالظهور ولم يطغى عليه ضوء القمر، ثم أشار إلى القمر كخالق يستحق العبادة، ثم يتركه لأنه أفل وطغت عليه أشعة الشمس فيشير إلى الشمس وهكذا. فقد تدرج عليه السلام معهم من خلال هذه المخلوقات المحسوسة والمقدسة عندهم ليريهم أنها لا تملك لنفسها الضر والنفع، وأن الذي بيده النفع والضرر هو الله سبحانه وتعالى وأن الكون وما فيه من آيات ما هي إلا دليل على قوته وقدرته سبحانه وتعالى.

قال تعالى: " (وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ لِأَبِيهِ آزَرَ أَتَتَّخِذُ أَصْنَاماً آلِهَةً إِنِّي أَرَاكَ وَقَوْمَكَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ، وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ، فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَباً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لا أُحِبُّ الْآفِلِينَ، فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغاً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ، فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ، إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ حَنِيفاً وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ، وَحَاجَّهُ قَوْمُهُ قَالَ أَتُحَاجُّونِّي فِي اللَّهِ وَقَدْ هَدَانِ وَلا أَخَافُ مَا تُشْرِكُونَ بِهِ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ رَبِّي شَيْئاً وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيْءٍ عِلْماً أَفَلا تَتَذَكَّرُونَ) (سورة الأنعام: ٧٤-٨٠)"

لفت القرآن الكريم انتباه الإنسان إلى الفطرة كمعلومات مجردة مخزنة في النفس الإنسانية، عن الله سبحانه وتعالى ووجوده، تظهر له في موقف ابتلاء شديد يعيش من خلاله لحظات من الخوف الشديد، فتظهر تلك المعلومات المجردة المخزنة عنده كصورة لقوة وحيدة عظيمة تملك إخراجه من هذا الابتلاء والخوف، فيلجأ إليها : " قُلْ مَن يُنَجِّيكُم مِّن ظُلُمَاتِ البَرِّ وَالْبَحْرِ تَدْعُونَهُ تَضَرُّعاً وَخُفْيَةً لَّئِنْ أَنجَانَا مِنْ هَذِهِ لَنَكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ (٦٣) قُلِ اللَّهُ يُنَجِّيكُم مِّنْهَا وَمِن كُلِّ كَرْبٍ ثُمَّ أَنتُمْ تُشْرِكُونَ (٦٤) قُلْ هُوَ القَادِرُ عَلَى أَن يَبْعَثَ عَلَيْكُمْ عَذَاباً مِّن فَوْقِكُمْ أَوْ مِن تَحْتِ أَرْجُلِكُمْ أَوْ يَلْبِسَكُمْ شِيَعاً وَيُذِيقَ بَعْضَكُم بَأْسَ بَعْضٍ انظُرْ كَيْفَ نُصَرِّفُ الآيَاتِ لَعَلَّهُمْ يَفْقَهُونَ (٦٥) [الأنعام آية: (٦٥)]"

وهذه القاعدة المهمة في التعلم يجب الانتباه إليها في مؤسساتنا التربوية المختلفة، فإذا أردنا أن نوصل أبنائنا إلى تعلم ذو معنى علينا أن نربط هذه التعلم ببيئة الطلبة وبمدركاتهم الحسية الراسخة في عقولهم لنتدرج بها في الوصول إلى الأشياء المجردة.

٣. التشويق: لقد اهتم القرآن الكريم في أسلوبه الحواري، بالتشويق وبصور مختلفة؛ وذلك لجذب انتباه الإنسان المستمع لهذا الحور. ويظهر التشويق في آيات الحوار، في براعة الاستهلال ولفت النظر مثل قوله تعالى: " أَلَمْ تَرَ إِلَى رَبِّكَ كَيْفَ مَدَّ الظِّلَّ وَلَوْ شَاءَ لَجَعَلَهُ سَاكِناً ثُمَّ جَعَلْنَا الشَّمْسَ عَلَيْهِ دَلِيلاً، ثُمَّ قَبَضْنَاهُ إِلَيْنَا قَبْضاً يَسِيراً، وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ اللَّيْلَ لِبَاساً وَالنَّوْمَ سُبَاتاً وَجَعَلَ النَّهَارَ نُشُوراً، وَهُوَ الَّذِي أَرْسَلَ الرِّيَاحَ بُشْراً بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً طَهُوراً، لِنُحْيِيَ بِهِ بَلْدَةً مَيْتاً وَنُسْقِيَهُ مِمَّا خَلَقْنَا أَنْعَاماً وَأَنَاسِيَّ كَثِيراً، وَلَقَدْ صَرَّفْنَاهُ بَيْنَهُمْ لِيَذَّكَّرُوا فَأَبَى أَكْثَرُ النَّاسِ إِلَّا كُفُوراً، وَلَوْ شِئْنَا لَبَعَثْنَا فِي كُلِّ قَرْيَةٍ نَّذِيراً (٥١) فَلاَ تُطِعِ الكَافِرِينَ وَجَاهِدْهُم بِهِ جِهَاداً كَبِيراً (٥٢) وَهُوَ الَّذِي مَرَجَ البَحْرَيْنِ هَذَا عَذْبٌ فُرَاتٌ وَهَذَا مِلْحٌ أُجَاجٌ وَجَعَلَ بَيْنَهُمَا بَرْزَخاً وَحِجْراً مَّحْجُوراً (٥٣) وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ مِنَ المَاءِ بَشَراً فَجَعَلَهُ نَسَباً وَصِهْراً وَكَانَ رَبُّكَ قَدِيراً (٥٤) وَيَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ مَا لاَ يَنفَعُهُمْ وَلاَ يَضُرُّهُمْ وَكَانَ الكَافِرُ عَلَى رَبِّهِ ظَهِيراً (٥٥) وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ مُبَشِّراً وَنَذِيراً (٥٦) قُلْ مَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ مِنْ أَجْرٍ إِلاَّ مَن شَاءَ أَن يَتَّخِذَ إِلَى رَبِّهِ سَبِيلاً (٥٧)) (سورة الفرقان: ٤٥-٥٧)".

تظهر هذه الآيات الكريمة سالفة الذكر، أسلوب حواري، يشد المستمع إليه بقوة، ليصل به إلى الدليل على وجود الله سبحانه وتعالى وقدرته التامة على خلق الأشياء المختلفة والمتضادة، بأسلوب يدفع الملل عن السامع، ويثير تفكيره للبحث ومحاكمة الأفكار وتقبلها.

ولم تغفل آيات الحوار في القرآن الكريم، حب الاستطلاع عند الإنسان، وما ينتج عنه من إثارة للانتباه ورغبة في البحث، فقد أورد القرآن الكريم عددا من الآيات الكريمة التي تحاور الإنسان وتثيره للبحث عن الحقيقة من خلال إثارة حب الاستطلاع عنده بأسلوب الإعجاز العلمي الذي يدفع المستمع إلى البحث عن الحقيقة. قال تعالى: "(أَوَلَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقاً فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلا يُؤْمِنُونَ) (سورة الأنبياء: ٣٠)" وقال تعالى: "(وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَهَا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ، لا الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَهَا أَنْ تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ) (سورة يس: ٣٨-٤٠)".

لقد سعى القرآن الكريم في حواره مع الإنسان إلى التشويق الذي يساعده على بقاء الانتباه ويدفع العقل إلى البحث ومحاكمة الأفكار للوصول إلى الحق والصواب منها، وذلك باستخدام طرق وأساليب متعددة منها أسلوب الاستفهام الحواري تارة، والحوار القصصي تارة أخرى.

قال تعالى: "(قُلْ لِمَنِ الْأَرْضُ وَمَنْ فِيهَا إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ، سَيَقُولُونَ لِلَّهِ قُلْ أَفَلا تَذَكَّرُونَ، قُلْ مَنْ رَبُّ السَّمَاوَاتِ السَّبْعِ وَرَبُّ الْعَرْشِ الْعَظِيمِ، سَيَقُولُونَ لِلَّهِ قُلْ أَفَلا تَتَّقُونَ، قُلْ مَنْ بِيَدِهِ مَلَكُوتُ كُلِّ شَيْءٍ وَهُوَ يُجِيرُ وَلا يُجَارُ عَلَيْهِ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ) (سورة المؤمنون: ٨٤-٨٨)".

ومن الأساليب الحوارية كذلك أسلوب التحدي الجدلي لإثبات الحجة، فقد حاور الله سبحانه وتعالى الناس وتحداهم بصدق القرآن الكريم وأنه من عند الله سبحانه وتعالى، وأن يأتوا بمثله إن استطاعوا ولن يستطيعوا ذلك، وبعد ذلك الحوار دعاهم إلى الإذعان له قال تعالي: " (وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِّنْ مِثْلِهِ وَادْعُوا شُهَدَاءَكُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ، فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ) (سورة البقرة: ٢٣-٢٤). وقال تعالى: " (أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُوا بِعَشْرِ سُوَرٍ مِثْلِهِ مُفْتَرَيَاتٍ وَادْعُوا مَنِ اسْتَطَعْتُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ) (سورة هود: ١٣)" (فَإِلَّمْ يَسْتَجِيبُوا لَكُمْ فَاعْلَمُوا أَنَّمَا أُنْزِلَ بِعِلْمِ اللَّهِ وَأَنْ لا إِلَهَ إِلَّا هُوَ فَهَلْ أَنْتُمْ مُسْلِمُونَ) (سورة هود: ١٤).

لدفع الملل عن المستمع وتشويقه لمزيد من الاستماع والانتباه، استخدم القرآن الكريم أسلوب ضرب الأمثال. قال تعالى: " (وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلاً رَجُلَيْنِ أَحَدُهُمَا أَبْكَمُ لا يَقْدِرُ عَلَى شَيْءٍ وَهُوَ كَلٌّ عَلَى مَوْلاهُ أَيْنَمَا يُوَجِّهْهُ لا يَأْتِ بِخَيْرٍ هَلْ يَسْتَوِي هُوَ وَمَنْ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَهُوَ عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ) (سورة النحل: ٧٦)" وقال تعالى: " (وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلاً قَرْيَةً كَانَتْ آمِنَةً مُطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَداً مِنْ كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ اللَّهِ فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُوا يَصْنَعُونَ) (سورة النحل: ١١٢)" وقال تعالى: " (وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلاً لِلَّذِينَ آمَنُوا امْرَأَتَ فِرْعَوْنَ إِذْ قَالَتْ رَبِّ ابْنِ لِي عِنْدَكَ بَيْتاً فِي الْجَنَّةِ وَنَجِّنِي مِنْ فِرْعَوْنَ وَعَمَلِهِ وَنَجِّنِي مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ) (سورة التحريم: ١١)".

يظهر التشويق أيضا، بتقديم الحادثة بأسلوب شيق ينقل المستمع إلى جو الحوار والحدث فيعيش هذا الحدث ويتأثر بها، من خلال العبارات الواقعية التي يذكرها القرآن على لسان أصحابها. قال تعالى: " لَقَدْ كَانَ فِي يُوسُفَ وَإِخْوَتِهِ آيَاتٌ لِلسَّائِلِينَ، إِذْ قَالُوا لَيُوسُفُ وَأَخُوهُ أَحَبُّ إِلَى أَبِينَا مِنَّا وَنَحْنُ عُصْبَةٌ إِنَّ أَبَانَا لَفِي ضَلالٍ مُبِينٍ، اقْتُلُوا يُوسُفَ أَوِ اطْرَحُوهُ أَرْضاً يَخْلُ لَكُمْ وَجْهُ أَبِيكُمْ وَتَكُونُوا مِنْ بَعْدِهِ قَوْماً صَالِحِينَ، قَالَ قَائِلٌ مِنْهُمْ لا تَقْتُلُوا يُوسُفَ وَأَلْقُوهُ فِي غَيَابَتِ الْجُبِّ يَلْتَقِطْهُ بَعْضُ السَّيَّارَةِ إِنْ كُنْتُمْ فَاعِلِينَ، قَالُوا يَا أَبَانَا مَا لَكَ لا تَأْمَنَّا عَلَى يُوسُفَ وَإِنَّا لَهُ لَنَاصِحُونَ، أَرْسِلْهُ مَعَنَا غَداً يَرْتَعْ وَيَلْعَبْ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ، قَالَ إِنِّي لَيَحْزُنُنِي أَنْ تَذْهَبُوا بِهِ وَأَخَافُ أَنْ يَأْكُلَهُ الذِّئْبُ وَأَنْتُمْ عَنْهُ غَافِلُونَ....) (سورة يوسف: ٧-١٣) ".

إن لحرص القرآن الكريم على تشويق المستمع للحوار دور تربوي في دفع الملل عن المستمع وتربية العقل على المحاكمة في تقبل الأشياء وتحريك نوازع البحث عن الأساليب والغايات عند الإنسان.

٤. تكوين القناعات بشكل تدريجي وتهيئة الأجواء النفسية لتقبل الأفكار: من الملاحظ أن الإنسان يقاوم الأفكار الجديدة، ولو كانت هي الحقيقة المدعمة بالحجة والبرهان. من هنا نجد براعة المحاور في المنهجية التي يستخدمها والطريقة التي يقدم بها هذه الأفكار، أثر عميق في تغيير الأفكار القديمة بما صح من أفكار جديدة وحقائق ثابتة. ولا شك في أن عامل الزمن هو الذي يجعل لهذه الأفكار الجديدة والحقائق الثابتة مكانة في النفس. وهذا نلمسه في عدد من قصص الحوار التي أوردها القرآن الكريم، فنجد أن الله سبحانه وتعالى يبعث الرسول إلى قومه بأفكار مخالفة للأفكار التي يعتقدونها، فيدور الحوار بينهم ويشتد لدرجة أن الذي يستمع لهذا الحوار يعتقد بأنه قد انتهى إلى غير هدف، ولا ثمرة له في النفس، ولكن بعد تتبع القصة والحوار يبرز بوضوح أن هذا الحوار حقق ثمار عظيمة كامنة في الأنفس. ومن الأمثلة على ذلك الحوار الذي دار بين سيدنا موسى عليه السلام وبين فرعون وقومه، ففي بداية الحوار نظن أن لا ثمار لهذا الحوار، حتى جاء الحوار بين موسى عليه السلام وسحرة فرعون ثم انتهى بينهم إلى ما انتهى إليه الحوار الأول من حيث الظاهر، لكن لما تحدث القرآن الكريم عن حوار السحرة مع فرعون بعد إيمانهم التمسنا ثمار الحوار السابق الذي داره موسى عليه السلام مع فرعون وقومه، حتى نجد في نهاية المطاف بأن لهذا الحوار وأسلوبه أثر كبير وعميق في النفوس، فأصبح السحرة يدافعون عن هذه الأفكار التي جاء بها موسى عليه السلام، بل والمضحين من أجلها. فعندما نتأمل العبارات التي تكلم بها السحرة أثناء حوارهم مع فرعون نشعر بأنها صادرة عن أناس أصحاب رسالة آمنوا بها منذ أمد طويل وليس من أناس آمنوا لتوهم.

قال تعالى: "(فَلَمَّا جَاءَ السَّحَرَةُ قَالُوا لِفِرْعَوْنَ أَإِنَّ لَنَا لَأَجْراً إِنْ كُنَّا نَحْنُ الْغَالِبِينَ، قَالَ نَعَمْ وَإِنَّكُمْ إِذاً لَمِنَ الْمُقَرَّبِينَ، قَالَ لَهُمْ مُوسَى أَلْقُوا مَا أَنْتُمْ مُلْقُونَ، فَأَلْقَوْا حِبَالَهُمْ وَعِصِيَّهُمْ وَقَالُوا بِعِزَّةِ فِرْعَوْنَ إِنَّا لَنَحْنُ الْغَالِبُونَ، فَأَلْقَى مُوسَى عَصَاهُ فَإِذَا هِيَ تَلْقَفُ مَا يَأْفِكُونَ، فَأُلْقِيَ السَّحَرَةُ سَاجِدِينَ، قَالُوا آمَنَّا بِرَبِّ الْعَالَمِينَ، رَبِّ مُوسَى وَهَارُونَ، قَالَ آمَنْتُمْ لَهُ قَبْلَ أَنْ آذَنَ لَكُمْ إِنَّهُ لَكَبِيرُكُمُ الَّذِي عَلَّمَكُمُ السِّحْرَ فَلَسَوْفَ تَعْلَمُونَ لَأُقَطِّعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ مِنْ خِلافٍ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ أَجْمَعِينَ، قَالُوا لا ضَيْرَ إِنَّا إِلَى رَبِّنَا مُنْقَلِبُونَ، إِنَّا نَطْمَعُ أَنْ يَغْفِرَ لَنَا رَبُّنَا خَطَايَانَا أَنْ كُنَّا أَوَّلَ الْمُؤْمِنِينَ) (سورة الشعراء: ٤١-٥١)".

الحوار من أحسن الوسائل الموصلة إلى الإقناع وتغيير الاتجاه الذي قد يدفع إلى تعديل السلوك إلى الأفضل، لأن الحوار ترويض للنفوس على قبول النقد، واحترام آراء الآخرين وتتجلى أهميته في دعم النمو النفسي والتخفيف من مشاعر الكبت وتحرير النفس من الصراعات والمشاعر العدائية والمخاوف والقلق، فأهميته تكمن في أنه وسيلة بنائية علاجية تساعد في حل كثير من المشكلات.

٥. حوار القرآن يرسخ قيم الوحدة الإنسانية، في عدم التفريق بين الرسل، واحترام الأجناس البشرية كلها، والتأكيد على وحدة مصدر الأديان السماوية: قال تعالى: " (آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ وَقَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ) (سورة البقرة: ٢٨٥)" وقال تعال: " (وَتِلْكَ عَادٌ جَحَدُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ وَعَصَوْا رُسُلَهُ وَاتَّبَعُوا أَمْرَ كُلِّ جَبَّارٍ عَنِيدٍ) (سورة هود: ٥٩)" وقال تعالى: " (وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِلَّذِينَ آمَنُوا لَوْ كَانَ خَيْراً مَا سَبَقُونَا إِلَيْهِ وَإِذْ لَمْ يَهْتَدُوا بِهِ فَسَيَقُولُونَ هَذَا إِفْكٌ قَدِيمٌ) (سورة الأحقاف: ١١)" (وَمِنْ

قَبْلِهِ كِتَابُ مُوسَى إِمَاماً وَرَحْمَةً وَهَذَا كِتَابٌ مُصَدِّقٌ لِسَاناً عَرَبِيّاً لِيُنْذِرَ الَّذِينَ ظَلَمُوا وَبُشْرَى لِلْمُحْسِنِينَ) (سورة الأحقاف: ١٢)

٦. تعدد النماذج الحوارية ومستوياته؛ لإرشاد المسلمين إلى ممارسة الحوار في كل شؤون حياتهم: هناك نماذج للحوار في الأسرة، وأخرى بين أبناء المجتمع، وبين المجتمع الإسلامي والمجتمعات الأخرى. قال تعالى على لسان سيدنا إبراهيم وهو يحاور ولده إسماعيل عليه السلام: "(فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ السَّعْيَ قَالَ يَا بُنَيَّ إِنِّي أَرَى فِي الْمَنَامِ أَنِّي أَذْبَحُكَ فَانْظُرْ مَاذَا تَرَى قَالَ يَا أَبَتِ افْعَلْ مَا تُؤْمَرُ سَتَجِدُنِي إِنْ شَاءَ اللَّهُ مِنَ الصَّابِرِينَ) (سورة الصافات: ١٠٢)". ويذكر القرآن الكريم نموذج آخر للحوار وهو حوار البنت في أسرتها لتعبر عن رأيها وهو حق لها قال تعالى: "(قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ) (سورة القصص: ٢٦)". ومن النماذج الحوارية التي ساقها القرآن الكريم نموذج الذي يبين حوار أفراد المجتمع المسلم مع النبي قال تعالى: "(يَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلْ مَا أَنْفَقْتُمْ مِنْ خَيْرٍ فَلِلْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ) (سورة البقرة: ٢١٥)". ومن النماذج التي تبين حوار المسلمين مع غير المسلمين لتنظيم الحياة بينهم قوله تعالى: "(قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئاً وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضاً أَرْبَاباً مِنْ دُونِ اللَّهِ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ) (سورة آل عمران: ٦٤)".

٧. الصبر وتقديم التضحيات من أجل المبدأ والأفكار والمعتقدات التي يحاور من اجل التدليل على صدقها وإيصالها وإقناع الآخرين بها: الصبر ضرورة لنجاح الحوار وتحقيق أهدافه، وقد بين القرآن الكريم حوار الأنبياء عليهم السلام وما عانوه من المقاومة والتعذيب والتكذيب كنموذجا يقتدى به في الصبر والتضحيات من أجل الحقيقة وإيصال الناس إليها. بين القرآن الكريم حوار سيدنا نوح عليه السلام مع قومه الذي استمر طيلة تسع مائة وخمسون سنة وما زادهم هذا إلا تكذيب، وهو عليه السلام صابرا على تكذيبهم. قال تعالى: "(وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحاً إِلَى قَوْمِهِ فَلَبِثَ فِيهِمْ أَلْفَ سَنَةٍ إِلَّا خَمْسِينَ عَاماً فَأَخَذَهُمُ الطُّوفَانُ وَهُمْ ظَالِمُونَ) (سورة العنكبوت: ١٤)" . وقال تعالى على لسان قوم نوح: "(فَقَالَ الْمَلَأُ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ قَوْمِهِ مَا نَرَاكَ إِلَّا بَشَراً مِثْلَنَا وَمَا نَرَاكَ اتَّبَعَكَ إِلَّا الَّذِينَ هُمْ أَرَاذِلُنَا بَادِيَ الرَّأْيِ وَمَا نَرَى لَكُمْ عَلَيْنَا مِنْ فَضْلٍ بَلْ نَظُنُّكُمْ كَاذِبِينَ، قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي وَآتَانِي رَحْمَةً مِنْ عِنْدِهِ فَعُمِّيَتْ عَلَيْكُمْ أَنُلْزِمُكُمُوهَا وَأَنْتُمْ لَهَا كَارِهُونَ) (سورة هود: ٢٧-٢٨).

استخدم القرآن الكريم الحوار الوجداني العاطفي ليلفت الأنظار على حرص النبي ﷺ على تبليغ الدعوة وما فيه من بيان في فضل الصبر والثبات على النهج الإلهي. قال تعالى: لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُم بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ (١٢٨) فَإِن تَوَلَّوْا فَقُلْ حَسْبِيَ اللَّهُ لاَ إِلَهَ إِلاَّ هُوَ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَهُوَ رَبُّ الْعَرْشِ الْعَظِيمِ (١٢٩) [التوبة آية: (١٢٩)]

٨. الحفاظ على كرامة الإنسان: لقد كرم الله سبحانه وتعالى الإنسان، وشرع من الشرائع ما يضمن كرامته على وجه هذه الأرض، وهذا التكريم جاء للإنسان من الله تعالى لكونه إنسان بغض النظر عن دينه واعتقاده. وقد راعت آيات الحوار هذه الخاصية، فاحترمت كرامة الإنسان الذي كان يجادل بهدف تكذيب الحق والصد عنه، وكثير ما نجد أن الله سبحانه وتعالى يطلب من أنبيائه عليهم السلام اللين والرفق مع أقوامهم المكذبين مما كانت نتيجة الحوار الذي يدور بينهم واحترام إنسانيتهم. قال تعالى مبينا حوار إبراهيم عليه السلام مع أشد الناس عداوة إليه وهو أباه، وبما ختم به سيدنا إبراهيم حواره مع أبيه: " وَاذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِبْرَاهِيمَ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقاً نَبِيّاً، إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لا يَسْمَعُ وَلا يُبْصِرُ وَلا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئاً، يَا أَبَتِ إِنِّي قَدْ جَاءَنِي مِنَ الْعِلْمِ مَا لَمْ يَأْتِكَ فَاتَّبِعْنِي أَهْدِكَ صِرَاطاً سَوِيّاً، يَا أَبَتِ لا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيّاً، يَا أَبَتِ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يَمَسَّكَ عَذَابٌ مِنَ الرَّحْمَنِ فَتَكُونَ لِلشَّيْطَانِ وَلِيّاً، قَالَ أَرَاغِبٌ أَنْتَ عَنْ آلِهَتِي يَا إِبْرَاهِيمُ لَئِنْ لَمْ تَنْتَهِ لَأَرْجُمَنَّكَ وَاهْجُرْنِي مَلِيّاً، قَالَ سَلامٌ عَلَيْكَ سَأَسْتَغْفِرُ لَكَ رَبِّي إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيّاً) (سورة مريم: ٤١-٤٧). فالأنبياء عليهم السلام يراعون هذا الأمر ولا يحيدون عنه على الرغم من التكذيب والسخرية التي يواجهونها من أقوامهم، ويستمرون بمخاطبة قومهم بعبارات التودد والاحترام. قال تعالى : "(قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي لَكُمْ نَذِيرٌ مُبِينٌ) (سورة نوح: ٢)" وقال تعالى: "(وَقَالَ الَّذِي آمَنَ يَا قَوْمِ إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ مِثْلَ يَوْمِ الْأَحْزَابِ) (سورة غافر: ٣٠)". وهذا الله سبحانه وتعالى يحاور نبيه مُحَمَّد ﷺ معاتبا له على قبض وجهه تكرها من الرجل الأعمى، وإعراضه عنه عندما جاءه وعنده كبار المشركين. قال تعالى: " عَبَسَ وَتَوَلَّى (١) أَن جَاءَهُ الْأَعْمَى (٢) وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهُ يَزَّكَّى (٣) أَوْ يَذَّكَّرُ فَتَنفَعَهُ الذِّكْرَى (٤) أَمَّا مَنِ اسْتَغْنَى (٥) فَأَنْتَ لَهُ تَصَدَّى (٦) وَمَا عَلَيْكَ أَلاَّ يَزَّكَّى (٧) وَأَمَّا مَن جَاءَكَ يَسْعَى (٨) وَهُوَ يَخْشَى (٩) فَأَنْتَ عَنْهُ تَلَهَّى (١٠) كَلاَّ إِنَّهَا تَذْكِرَةٌ (١١) [عبس آية: (١)]"

٩. الصدق ودقة النقل: تعلمنا آيات الحوار أن نكون صادقين فيما نقوله، فنرد الكلام إلى أصحابه، بعيدين عن الكذب والتدليس ونسب العبارات إلى غير أصحابها. ينقل القرآن الكريم حوار الأنبياء والصالحين وخصومهم بكل موضوعية ونزاهة ودون تحيز لهم على حساب خصومهم، فقد نقل القرآن الكريم الحوار كما دار، فينقل لنا الرأي الآخر كما هو على الرغم من فساده ومخالفته للإسلام.

قال تعالى على لسان فرعون: "(وَقَالَ فِرْعَوْنُ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ مَا عَلِمْتُ لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرِي فَأَوْقِدْ لِي يَا هَامَانُ عَلَى الطِّينِ فَاجْعَلْ لِي صَرْحاً لَعَلِّي أَطَّلِعُ إِلَى إِلَهِ مُوسَى وَإِنِّي لَأَظُنُّهُ مِنَ الْكَاذِبِينَ) (سورة القصص: ٣٨) ".

وقال تعالى: " وَقَالَ رَجُلٌ مُّؤْمِنٌ مِّنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَكْتُمُ إِيمَانَهُ أَتَقْتُلُونَ رَجُلاً أَن يَقُولَ رَبِّيَ اللَّهُ وَقَدْ جَاءَكُم بِالْبَيِّنَاتِ مِن رَّبِّكُمْ وَإِن يَكُ كَاذِباً فَعَلَيْهِ كَذِبُهُ وَإِن يَكُ صَادِقاً يُصِبْكُم بَعْضُ الَّذِي يَعِدُكُمْ إِنَّ اللَّهَ لاَ يَهْدِي مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ كَذَّابٌ (٢٨) يَا قَوْمِ لَكُمُ الْمُلْكُ الْيَوْمَ ظَاهِرِينَ فِي الأَرْضِ فَمَن يَنصُرُنَا مِنْ بَأْسِ اللَّهِ إِن جَاءَنَا قَالَ فِرْعَوْنُ مَا أُرِيكُمْ إِلاَّ مَا أَرَى وَمَا أَهْدِيكُمْ إِلاَّ سَبِيلَ الرَّشَادِ (٢٩) [غافر آية: (٢٩)]"

وتتجسد الحالة الموضوعية بعمق حينما نشهد من خلال القرآن الكريم معصية الشيطان لأوامر الله سبحانه حينما أمره بالسجود لآدم كيف أن الله سبحانه يسمح لهذا العاصي المتكبر أن يبدي وجهة نظره ليدافع عنها ويتطور الحديث بجواره فتظهر بواطن إبليس الاستكبارية ودواخله الشيطانية حتى يتحول إلى فتنة الحياة، يقول عز وجل: (.. ثُمَّ قُلْنَا لِلْمَلاَئِكَةِ اسْجُدُوا لآدَمَ فَسَجَدُوا إِلاَّ إِبْلِيسَ لَمْ يَكُنْ مِنْ السَّاجِدِينَ قَالَ مَا مَنَعَكَ أَلاَّ تَسْجُدَ إِذْ أَمَرْتُكَ قَالَ أَنَا خَيْرٌ مِنْهُ خَلَقْتَنِي مِنْ نَارٍ وَخَلَقْتَهُ مِنْ طِينٍ قَالَ فَاهْبِطْ مِنْهَا فَمَا يَكُونُ لَكَ أَنْ تَتَكَبَّرَ فِيهَا فَاخْرُجْ إِنَّكَ مِنْ الصَّاغِرِينَ قَالَ أَنظِرْنِي إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ قَالَ إِنَّكَ مِنْ الْمُنظَرِينَ قَالَ فَبِمَا أَغْوَيْتَنِي لأَقْعُدَنَّ لَهُمْ صِرَاطَكَ الْمُسْتَقِيمَ) الأعراف٧/ الآيات ١١-١٦.

لقد كُذب النبي ﷺ من قومه وقالوا إن هذا القرآن ليس من عند الله سبحانه وتعالى، بل هو من عند مُحَمَّد ﷺ، وينسبه إلى الله سبحانه وتعالى، فيرد عليهم بمنطق وبرهان، إن هذا القرآن من عند الله تعالى ولو كان من صنع بشر لوجدوا فيه اختلافا كثيرا، ولما يعجز عن مثله البشر. قال تعالى: " (أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ إِنِ افْتَرَيْتُهُ فَعَلَيَّ إِجْرَامِي وَأَنَا بَرِيءٌ مِمَّا تُجْرِمُونَ) (سورة هود: ٣٥) "وقال تعالى: " (أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُوا بِعَشْرِ سُوَرٍ مِثْلِهِ مُفْتَرَيَاتٍ وَادْعُوا مَنِ اسْتَطَعْتُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ) (سورة هود: ١٣) " وقال تعالى: " (بَلْ قَالُوا أَضْغَاثُ أَحْلامٍ بَلِ افْتَرَاهُ بَلْ هُوَ شَاعِرٌ فَلْيَأْتِنَا بِآيَةٍ كَمَا أُرْسِلَ الْأَوَّلُونَ) (سورة الأنبياء: ٥) " قال تعالى: " (أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ إِنِ افْتَرَيْتُهُ فَلا تَمْلِكُونَ لِي مِنَ اللَّهِ شَيْئاً هُوَ أَعْلَمُ بِمَا تُفِيضُونَ فِيهِ كَفَى بِهِ شَهِيداً بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ وَهُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ) (سورة الأحقاف: ٨) ".

١٠. التركيز على العمومية في الحوار وإبعاده عن الشخصنة: القرآن الكريم ينتقل في الحوار من التركيز على الأشخاص إلى صفة العموم، فالعبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب. وهذا بدوره ضمان للحوار واستمراره، ولرفع الحرج والتحسس عند الحديث. فحادثة الظهار مثلا والتي بدأت بحوار المرأة مع النبي وانتقل حوار الله تعالى لعلاج هذه الحادثة بصيغة العموم والجمع والتنكير.

قال تعالى: " قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ (١) الَّذِينَ يُظَاهِرُونَ مِنكُم مِّن نِّسَائِهِم مَّا هُنَّ أُمَّهَاتِهِمْ إِنْ أُمَّهَاتُهُمْ إِلاَّ اللاَّئِي وَلَدْنَهُمْ وَإِنَّهُمْ لَيَقُولُونَ مُنكَراً مِّنَ الْقَوْلِ وَزُوراً وَإِنَّ اللَّهَ لَعَفُوٌّ غَفُورٌ (٢) [المجادلة آية: (١)]".

لا نجد في نصوص القرآن الكريم ما يصف أعداء الإسلام بأوصاف شخصية ذميمة، بل هي نصوص تميل إلى عموم الخطاب، فهو خطاب لا يصيب صاحب القصة وحده، بل يصيب كل من توافرت فيه هذه الخصال. قال تعالى: " وَلاَ تُطِعْ كُلَّ حَلاَّفٍ مَّهِينٍ (١٠) هَمَّازٍ مَّشَّاءٍ بِنَمِيمٍ (١١) مَنَّاعٍ لِّلْخَيْرِ مُعْتَدٍ أَثِيمٍ (١٢) عُتُلٍّ بَعْدَ ذَلِكَ زَنِيمٍ (١٣) أَن كَانَ ذَا مَالٍ وَبَنِينَ (١٤) إِذَا تُتْلَى عَلَيْهِ آيَاتُنَا قَالَ أَسَاطِيرُ الأَوَّلِينَ (١٥) [القلم آية: (١١)]"

١١. احترام العقل وعدم التسليم بالمعتقدات دون برهان: لقد ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان بأداة التمييز التي يستطيع بواسطتها أن يميز بين الأمور المختلفة وتوابعها، بين الحق والباطل، وبهذه الأداة أصبح مخلوق حر يختار معتقده دون إكراه. لم تغفل آيات الحوار هذا التكريم والتمييز الذي منحه الله سبحانه وتعالى للإنسان فاحترمت أداة التمييز وما نتج عنها من حرية اختيار، فقدمت الحقائق مدعمة بالبراهين المنطقية الموصلة إليها. فعن طريق الاستنتاج العقلي يصل الإنسان إلى العلم اليقيني، فالاعتقاد الراسخ. إننا نرى أفكارا كثيرة تصل فينا إلى مرتبة العقيدة الجازمة التي تحرك العواطف وتوجه السلوك عن طريق العمليات العقلية: تحليل وتركيب واستنتاج.

قال تعالى: " يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّنَ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ وَنُقِرُّ فِي الأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّى وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَى أَرْذَلِ الْعُمُرِ لِكَيْلا يَعْلَمَ مِنْ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئاً وَتَرَى الأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ (٥) [الحج آية: (٥)]".

١٢. التوازن بين الترغيب والترهيب: إن للتوازن بين الترغيب والترهيب (الثواب والعقاب) في الحوار القرآني أثر في تنمية السلوك المرغوب فيه وتقويته، ومحو السلوك غير المرغوب فيه وإطفائه. فالترغيب إذا ألحق بالسلوك بعد فترة زمنية مناسبة أدى إلى زيادة احتمال تكرار السلوك المرغوب فيه وتثبيته، والترهيب إذا ألحق بالاستجابة أدى إلى إضعاف السلوك غير المرغوب فيه.

إن الناظر لآيات الحوار في القرآن الكريم يقف على هذا التوازن في الترغيب، فنجدها تارة ترغب النفوس للإيمان والعمل الصالح بالجنة، وتارة أخرى بما تشتهي الأنفس من متاع في هذه الحياة الدنيا.

قال تعالى: " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنجِيكُم مِّنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ (١٠) تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنفُسِكُمْ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ (١١) يَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَيُدْخِلْكُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الأَنْهَارُ وَمَسَاكِنَ طَيِّبَةً فِي جَنَّاتِ عَدْنٍ ذَلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ (١٢) وَأُخْرَى تُحِبُّونَهَا نَصْرٌ مِّنَ اللَّهِ وَفَتْحٌ قَرِيبٌ وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ (١٣) [الصف آية: (١٠)]"

وتارة تظهر التوازن في تقديم الترهيب والترغيب في مواضع حسب الحاجة والحادث والحوار. فهذه آيات كريمة يحاور الله سبحانه وتعالى بها كفار قريش ليلفت انتباههم إلى حقيقة القرآن الكريم كمعجزة من معجزات رسوله مُحَمَّد ﷺ وتأكيد ذلك بتحديهم أن يأتوا بسورة من مثله، وعجزهم عن ذلك، محذرتهم من الاستمرار بالتكذيب بهذه الحقيقة بعد هذا التحدي والعجز عن الأداء فيتوعدهم ويرهبهم بنار جهنم. ثم تنتقل لترغب الناس للإيمان والتصديق بحقيقة القرآن والرسالة بنعيم الجنة وما تشتهي الأنفس لينصرفوا عن الكفر والتكذيب.

قال تعالى: " وَإِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِّن مِّثْلِهِ وَادْعُوا شُهَدَاءَكُم مِّن دُونِ اللَّهِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ (٢٣) فَإِن لَّمْ

تَفْعَلُوا وَلَن تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ (٢٤) وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الأَنْهَارُ كُلَّمَا رُزِقُوا مِنْهَا مِن ثَمَرَةٍ رِّزْقاً قَالُوا هَذَا الَّذِي رُزِقْنَا مِن قَبْلُ وَأُتُوا بِهِ مُتَشَابِهاً وَلَهُمْ فِيهَا أَزْوَاجٌ مُّطَهَّرَةٌ وَهُمْ فِيهَا خَالِدُونَ (٢٥) [البقرة آية: (٢٥)]".

ترشدنا الآيات الحوارية الكريمة إلى حقيقة أن الإنسان سيجازى بما عمل في الحياة الدنيا، بأسلوب تشويقي يصقل شخصية المسلم لمراقبة الله سبحانه وتعالى في السر والعلن، فيستقيم سلوكه وفق النهج الإلهي طمعا بمرضاته سبحانه وتعالى. قال تعالى: " مَن كَانَ يُرِيدُ العَاجِلَةَ عَجَّلْنَا لَهُ فِيهَا مَا نَشَاءُ لِمَن نُّرِيدُ ثُمَّ جَعَلْنَا لَهُ جَهَنَّمَ يَصْلاهَا مَذْمُوماً مَّدْحُوراً (١٨) وَمَنْ أَرَادَ الآخِرَةَ وَسَعَى لَهَا سَعْيَهَا وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُوْلَئِكَ كَانَ سَعْيُهُم مَّشْكُوراً (١٩) كُلاًّ نُّمِدُّ هَؤُلاءِ وَهَؤُلاءِ مِنْ عَطَاءِ رَبِّكَ وَمَا كَانَ عَطَاءُ رَبِّكَ مَحْظُوراً (٢٠) انظُرْ كَيْفَ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَلَلآخِرَةُ أَكْبَرُ دَرَجَاتٍ وَأَكْبَرُ تَفْضِيلاً (٢١) [الإسراء آية: (٢١)]".

على المربي أن يوازن بين الترغيب والترهيب (الثواب والعقاب) فلا يسرف في الترغيب مخافة أن يفقد الترغيب أثره، وكذلك الترهيب يكون متدرجا تبعا لدرجة السلوك غير مرغوب فيه، فيبدأ بالتنبيه ثم الإعراض ثم التوبيخ والتهديد ثم العقاب البدني والذي يكون في خاتمة المراحل.

١٣. تنوع أسلوب الحوار تبعا لأحوال المخاطبين: استخدم القرآن الكريم أساليب متنوعة في الحوار حسب ما تقتضيه الحالة، فلذلك نرى حوارا مطولا في مواقف، وحوارا موجزا مختصرا في مواقف أخرى، وذلك حسب الموقف والأشخاص والهدف من الحوار. بين هذين الحالتين نماذج مختلفة في طريقة العرض، وكذا الأمر فيما يخص لهجة الحوار ما بين شدة ولين، فالحوار في الآيات المكية يختلف في أسلوبه وشكله عن الحوار في الآيات المدنية. فقد خلت الآيات التي نزلت في مرحلة الدعوة السرية من الحوار، ثم بانتقال الدعوة إلى المرحلة الجهرية لمسنا الحوار وبدأ بشكل تدريجي. وآيات الحوار المكية يكثر فيه مادة (القول) وهذا يدل على حرص آيات الحوار المكية على ساحة الحوار وفقا للمرحلة المكية وأحوال المسلمين فيها وطبيعة الحال التي تفرض على المرحلة المحاكة الكلامية. قال تعالى: " قُلْ مَن كَانَ عَدُواً لِّجِبْرِيلَ فَإِنَّهُ نَزَّلَهُ عَلَى قَلْبِكَ بِإِذْنِ اللَّهِ مُصَدِّقاً لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ وَهُدًى وَبُشْرَى لِلْمُؤْمِنِينَ (٩٧) مَن كَانَ عَدُواً لِّلَّهِ وَمَلآئِكَتِهِ وَرُسُلِهِ وَجِبْرِيلَ وَمِيكَالَ فَإِنَّ اللَّهَ عَدُوٌّ لِّلْكَافِرِينَ (٩٨) [البقرة آية: (٩٨)]" في حين أن آيات الحوار في المرحلة المدنية قلت فيها مادة القول وانصرفت عن المحاكة الكلامية إلى السلوك العملي بين المؤمنين وهذا يفسر كثرة التشريعات في الآيات المدنية. كما نجد أن أسلوب آيات الحوار المدنية اتبعت أسلوب الحوار الهادئ قال تعالى: " قُلْ يَا أَهْلَ الكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلاَّ نَعْبُدَ إِلاَّ اللَّهَ وَلاَ نُشْرِكَ بِهِ شَيْئاً وَلاَ يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضاً أَرْبَاباً مِّن دُونِ اللَّهِ فَإِن تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ (٦٤) [آل عمران آية: (٦٤)]" وقال تعالى: " وَلاَ تُجَادِلُوا أَهْلَ الكِتَابِ إِلاَّ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلاَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ وَقُولُوا آمَنَّا بِالَّذِي أُنزِلَ إِلَيْنَا وَأُنزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَهُنَا وَإِلَهُكُمْ وَاحِدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ (٤٦) [العنكبوت آية: (٤٦)]".

ونوح عليه السلام، يبدأ بأسلوب حواري لا يخلو من المحبة والوداد، يقوم على أسس الحجج العقلية والوجدانية وأحياناً النقلية، يظهر بإشراقه المعاجز الكريمة حسب الاستيعاب من المجتمع والحكمة الإلهية، فيبدأ الحوار ويتطور من حديث الحكمة والموعظة إلى مستويات الجدل والتعارض حتى تصل الأمور إلى التحدي والتصادم للمتضرّرين مصلحياً والى الإيمان والطمأنينة والاستقرار للصادقين والواعين.

قال تعالى: " إِذْ قَالَ لَهُمْ أَخُوهُمْ نُوحٌ أَلاَ تَتَّقُونَ (١٠٦) إِنِّي لَكُمْ رَسُولٌ أَمِينٌ (١٠٧) فَاتَّقُوا اللَّهَ وَأَطِيعُونِ (١٠٨) وَمَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ مِنْ أَجْرٍ إِنْ أَجْرِيَ إِلاَّ عَلَى رَبِّ العَالَمِينَ (١٠٩) فَاتَّقُوا اللَّهَ وَأَطِيعُونِ (١١٠) إِنْ أَنَا إِلاَّ نَذِيرٌ مُّبِينٌ (١١٥) قَالُوا لَئِن لَّمْ تَنتَهِ يَا نُوحُ لَتَكُونَنَّ مِنَ المَرْجُومِينَ (١١٦) قَالَ رَبِّ إِنَّ قَوْمِي كَذَّبُونِ (١١٧) فَافْتَحْ بَيْنِي وَبَيْنَهُمْ فَتْحاً وَنَجِّنِي وَمَن مَّعِيَ مِنَ المُؤْمِنِينَ (١١٨) فَأَنجَيْنَاهُ وَمَن مَّعَهُ فِي الْفُلْكِ المَشْحُونِ (١١٩) ثُمَّ أَغْرَقْنَا بَعْدُ البَاقِينَ (١٢٠) [الشعراء آية: (١٠٧)]"

ومن الأساليب التي اتبعها القرآن الكريم ليلفت النظر إلى حقيقة ما بكل قوة أسلوب التصوير الدقيق لمشهد ما، ومن الأمثلة على هذا الأسلوب الحواري الذي يبين حقيقة الحياة الدنيا، من خلال حوار أهل الجنة وأهل النار والمثوى الذي وصلوا إليه. يقول الشوكاني (١٩٩٢) يصور الله سبحانه وتعالى هذا الموقف تصويرا عظيما يجعل المسلم يعيد تفكيره في هذه الحياة الدنيا ويأخذ منها ما ينفعه لآخرته وفي بيان حقيقة الحياة الدنيا وجزاء المصدق والمكذب بآيات الله تعالى. قال تعالى: " وَنَادَى أَصْحَابُ الجَنَّةِ أَصْحَابَ النَّارِ أَن قَدْ وَجَدْنَا مَا وَعَدَنَا رَبُّنَا حَقّاً فَهَلْ وَجَدتُّم مَّا وَعَدَ رَبُّكُمْ حَقّاً قَالُوا نَعَمْ فَأَذَّنَ مُؤَذِّنٌ بَيْنَهُمْ أَن لَّعْنَةُ اللَّهِ عَلَى الظَّالِمِينَ (٤٤) [الأعراف آية: (٤٤)]".

١٤. التفاعل المعرفي والعاطفي والسلوكي مع الآخرين: ترشدنا النصوص الكريمة أن نتفاعل مع الحدث ونتحاور فيه، وأن نندمج معه ونتفاعل مع أحداثه، لنصل إلى معرفة جديدة تتفاعل معها تدفع إلى حدوث سلوك معين أو تغير سلوكنا إلى ما هو أفضل لنا ولغيرنا. وفي هذا الصدد دعونا نتحدث عن واقعة حوارية في القرآن الكريم تظهر الحوار والنقاش والتحدي والتفاعل بين نبي الله سليمان عليه السلام القائد الحاكم وبين عنصر من عناصره غير المنضبط أمام قراراته، وهو ليس إنسان إنما هو طائر الهدهد المعروف، حيث يكشف لنا القرآن الكريم عن لوحة فنية تاريخية رائعة تمتاز بالتسامح والتفاعل والتحاور البناء بين قائد عظيم وملك ملكه الله على الإنس والجن والطير وغيره، في واقعة مهمة من وقائع الأنبياء عليهم السلام تبدأ بمحاسبة النبي عليه السلام للهدهد الطائر الذي تغيب عن الحضور في الساعة المحددة أمام النبي الملك عليه السلام. وهذا الطائر يعرف صفات نبيه وملكه السمحة فيتقدم بمسوغات تشفع لغيابه، فيحدث سليمان عليه السلام بلهجة حوارية لا تخلو من

التحدي في بيان معلوماتية جديدة اكتشفها بنفسه. ما كان من هذا الأسلوب الحواري الذي اتبعه الهدهد إلا أن تفاعل النبي الملك سليمان عليه السلام مع هذه المعرفة الجديدة عاطفيا وحركت السلوك عنده لأن يأتي بعرش الملكة الذي أخبر عنه طائر الهدهد.

قال تعالى: " وَتَفَقَّدَ الطَّيْرَ فَقَالَ مَا لِيَ لا أَرَى الْهُدْهُدَ أَمْ كَانَ مِنَ الْغَائِبِينَ لأُعَذِّبَنَّهُ عَذَاباً شَدِيداً أَوْ لأَذْبَحَنَّهُ أَوْ لَيَأْتِيَنِّي بِسُلْطَانٍ مُبِينٍ فَمَكَثَ غَيْرَ بَعِيدٍ فَقَالَ أَحَطتُ بِمَا لَمْ تُحِطْ بِهِ وَجِئْتُكَ مِنْ سَبَإٍ بِنَبَإٍ يَقِينٍ إِنِّي وَجَدْتُ امْرَأَةً تَمْلِكُهُمْ وَأُوتِيَتْ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ وَلَهَا عَرْشٌ عَظِيمٌ وَجَدْتُهَا وَقَوْمَهَا يَسْجُدُونَ لِلشَّمْسِ مِنْ دُونِ اللهِ وَزَيَّنَ لَهُمُ الشَّيْطَانُ أَعْمَالَهُمْ فَصَدَّهُمْ عَنِ السَّبِيلِ فَهُمْ لا يَهْتَدُونَ أَلاّ يَسْجُدُوا لِلَّهِ الَّذِي يُخْرِجُ الْخَبْءَ فِي السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَيَعْلَمُ مَا تُخْفُونَ وَمَا تُعْلِنُونَ اللهُ لا إِلَهَ إِلاّ هُوَ رَبُّ الْعَرْشِ الْعَظِيمِ قَالَ سَنَنْظُرُ أَصَدَقْتَ أَمْ كُنتَ مِنَ الْكَاذِبِينَ اذْهَبْ بِكِتَابِي هَذَا فَأَلْقِهِ إِلَيْهِمْ ثُمَّ تَوَلَّ عَنْهُمْ فَانْظُرْ مَاذَا يَرْجِعُونَ قَالَتْ يَا أَيُّهَا الْمَلأُ إِنِّي أُلْقِيَ إِلَيَّ كِتَابٌ كَرِيمٌ (٢٩) إِنَّهُ مِن سُلَيْمَانَ وَإِنَّهُ بِسْمِ اللهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ (٣٠) أَلاَّ تَعْلُوا عَلَيَّ وَأْتُونِي مُسْلِمِينَ (٣١) قَالَتْ يَا أَيُّهَا الْمَلأُ أَفْتُونِي فِي أَمْرِي مَا كُنتُ قَاطِعَةً أَمْراً حَتَّى تَشْهَدُونِ (٣٢) قَالُوا نَحْنُ أُوْلُوا قُوَّةٍ وَأُوْلُوا بَأْسٍ شَدِيدٍ وَالأَمْرُ إِلَيْكِ فَانْظُرِي مَاذَا تَأْمُرِينَ (٣٣) قَالَتْ إِنَّ الْمُلُوكَ إِذَا دَخَلُوا قَرْيَةً أَفْسَدُوهَا وَجَعَلُوا أَعِزَّةَ أَهْلِهَا أَذِلَّةً وَكَذَلِكَ يَفْعَلُونَ (٣٤) وَإِنِّي مُرْسِلَةٌ إِلَيْهِم بِهَدِيَّةٍ فَنَاظِرَةٌ بِمَ يَرْجِعُ الْمُرْسَلُونَ (٣٥) فَلَمَّا جَاءَ سُلَيْمَانَ قَالَ أَتُمِدُّونَنِ بِمَالٍ فَمَا آتَانِيَ اللهُ خَيْرٌ مِّمَّا آتَاكُمْ بَلْ أَنتُم بِهَدِيَّتِكُمْ تَفْرَحُونَ (٣٦) ارْجِعْ إِلَيْهِمْ فَلَنَأْتِيَنَّهُم بِجُنُودٍ لاَّ قِبَلَ لَهُمْ بِهَا وَلَنُخْرِجَنَّهُم مِّنْهَا أَذِلَّةً وَهُمْ صَاغِرُونَ (٣٧) قَالَ يَا أَيُّهَا الْمَلأُ أَيُّكُمْ يَأْتِينِي بِعَرْشِهَا قَبْلَ أَن يَأْتُونِي مُسْلِمِينَ (٣٨)النمل.

١٥. الشك ووضع الأفكار موضع التمحيص والاختبار للكشف عن صدقها: عندما يدور الحوار بين فئتين، يكون لكل منهما فكرة يتبناها ويدافع عنها، والفئة التي تستطيع بأسلوبها وأفكارها وحججها العقلية أن تحدث الشك عند الآخرين في الأفكار التي يعتقدونها، تنجح في إيجاد حالة من عدم التوازن والاضطراب في عقولهم، عندها تصل بهم إلى بطلان معتقداتهم وأفكارهم القديمة وتقبل واعتقاد الأفكار الجديدة. فنحن لا نبدأ بتغيير الأفكار التي نعتقدها إلا عندما تأتي أفكار جديدة تحدث عندنا نوع من عدم التوازن لتطابق هذه الأفكار مع المنطق والواقع. لقد أرشدنا الله سبحانه وتعالى إلى هذا الأسلوب في الحوار لإثبات وجود الله وقدرته وتفرده في الخلق.

دار الحوار بين النبي ﷺ وبين مشركين قريش الذين يعبدون الأصنام، فالنبي ﷺ يخبرهم بأن الله سبحانه وتعالى وحده الخالق الذي يستحق العبادة لأنه المتصرف والمدبر لأمر الكون كله، ويطلب منهم أن يدعوا من يعبدونهم من دون الله، فما عسى هذه الحجارة أن تقدم لهم من خير. وفي هذا الأسلوب محاولة إلى إيصالهم إلى مرحلة الشك فيما يعتقدونه من قدسية ومكانة لهذه الحجارة التي تعبد من غير الله تعالى، فذكر لهم أن الأصنام التي يعبدونها لا يملكون مثقال ذرة مما يقدر عليه الله سبحانه وتعالى، ويأمر الله سبحانه وتعالى نبيه مُحَمَّد ﷺ أن يقل للمشركين من الذي يرزقكم ويخلق لكم هذه النعم التي تنعمون فيها "قُلْ مَن يَرْزُقُكُم مِّنَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ" بالطبع لا يمكنهم أن يقولوا هذا فعل آلهتنا فيقولون لا ندري فقل إن الله يفعل ذلك الذي يعلم ما في نفوسكم وإن قالوا: إن الله يرزقنا فقد تقررت الحجة بأنه الذي ينبغي أن يعبد هو الله الواحد القادر على كل شيء. وبعد هذا الحوار لا بد وأن يظهر الرأي الصواب من بين هاذين الأمرين فيقول الرسول ﷺ لهم كما بين قوله تعالى: { وإنا أو إياكم لعلى هدى أو في ضلال مبين } ما نحن وأنتم على أمر واحد بل على أمرين متضادين وأحد الفريقين ممتد والآخر ضال، والحجج التي قدمها النبي ﷺ تثبت صدق رأيه لعجزهم عن الإجابة عن السؤال من يرزقكم. أنتم الضالون حين أشركتم بالذي يرزقكم من السموات والأرض

قال تعالى: "قُلْ مَن يَرْزُقُكُم مِّنَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ قُلِ اللَّهُ وَإِنَّا أَوْ إِيَّاكُمْ لَعَلَى هُدًى أَوْ فِي ضَلالٍ مُّبِينٍ (٢٤) قُل لاَّ تُسْأَلُونَ عَمَّا أَجْرَمْنَا وَلاَ نُسْأَلُ عَمَّا تَعْمَلُونَ (٢٥) قُلْ يَجْمَعُ بَيْنَنَا رَبُّنَا ثُمَّ يَفْتَحُ بَيْنَنَا بِالْحَقِّ وَهُوَ الْفَتَّاحُ الْعَلِيمُ (٢٦) قُلْ أَرُونِيَ الَّذِينَ أَلْحَقْتُم بِهِ شُرَكَاءَ كَلاَّ بَلْ هُوَ اللَّهُ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ (٢٧) [سبأ آية: (٢٣)]

١٦. معرفة خصائص المحاور: عرفنا فيما سبق أن للحوار طرق وأساليب متعددة، حسب الشخص المحاور وطبيعته وخصائصه وموقف الحوار. وهذا يحتم علينا لإنجاح الحوار أن نعرف من نحاور، لنتمكن من استخدام الأسلوب الأمثل للحوار، الذي نستطيع من خلاله تحقيق أهدافنا المنشودة. يضرب الله سبحانه وتعالى مثلا ليحذر من الشرك والكبر، برجلين جعل الله لأحدهما جنتين والأنهار متفرقة فيها، فقال صاحب هاتين الجنتين لصاحبه افتخارا عليه { أنا أكثر منك مالا وأعز نفرا }. { ودخل جنته وهو ظالم لنفسه } بكفره وتكبره وإنكار اليوم الآخر { قال ما أظن أن تبيد هذه أبدا } { وما أظن الساعة قائمة } { ولئن رددت إلى ربي لأجدن خيرا منها منقلبا }، فرد عليه صاحبه العارف خصائصه النفسية وما ظهر منها من سلوك: قَالَ لَهُ صَاحِبُهُ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَكَفَرْتَ بِالَّذِي خَلَقَكَ مِن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ سَوَّاكَ رَجُلاً (٣٧) لَكِنَّا۠ هُوَ اللَّهُ رَبِّي وَلاَ أُشْرِكُ بِرَبِّي أَحَداً (٣٨) وَلَوْلا إِذْ دَخَلْتَ جَنَّتَكَ قُلْتَ مَا شَاءَ اللَّهُ لاَ قُوَّةَ إِلاَّ بِاللَّهِ إِن تَرَنِ أَنَا أَقَلَّ مِنكَ مَالاً وَوَلَداً (٣٩ فَعَسَى رَبِّي أَن يُؤْتِيَنِ خَيْراً مِّن جَنَّتِكَ وَيُرْسِلَ عَلَيْهَا حُسْبَاناً مِّنَ السَّمَاءِ فَتُصْبِحَ صَعِيداً زَلَقاً (٤٠)) أَوْ يُصْبِحَ مَاؤُهَا غَوْراً فَلَن تَسْتَطِيعَ لَهُ طَلَباً (٤١) وَأُحِيطَ بِثَمَرِهِ فَأَصْبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ عَلَى مَا أَنفَقَ فِيهَا وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا وَيَقُولُ يَا لَيْتَنِي لَمْ أُشْرِكْ بِرَبِّي أَحَداً (٤٢) وَلَمْ تَكُن لَّهُ فِئَةٌ يَنصُرُونَهُ مِن دُونِ اللَّهِ وَمَا كَانَ مُنتَصِراً (٤٣) هُنَالِكَ الْوَلايَةُ لِلَّهِ الْحَقِّ هُوَ خَيْرٌ ثَوَاباً وَخَيْرٌ عُقْباً (٤٤) [الكهف آية: (٣٧)] فقد أشارت هذه الآيات إلى هذا المعنى باستخدام لفظ صاحبه.

وهذا سيدنا يوسف عليه السلام في سجنه، يتعرف على رجلين دخلا معه السجن، وليتمكن من تحقيق أهدافه في الدعوة، عرفهم على نفسه وطبيعته عليه السلام من خلال سلوكه وأخلاقه. وانسجام الفكر الذي يعتقده عليه السلام مع سلوكه الظاهر، جعلهم يقرؤون في وجهه الصلاح والخير، فاطمأنا إليه فشاوراه في أمورهم

الخاصة، وهو من معرفته بهم وبطبيعتهم بدأ في حواره بدعوتهما إلى دينه الذي جاء به من عند الله تعالى من خلال الحوار.

قال تعالى: " وَدَخَلَ مَعَهُ السِّجْنَ فَتَيَانِ قَالَ أَحَدُهُمَا إِنِّي أَرَانِي أَعْصِرُ خَمْراً وَقَالَ الآخَرُ إِنِّي أَرَانِي أَحْمِلُ فَوْقَ رَأْسِي خُبْزاً تَأْكُلُ الطَّيْرُ مِنْهُ نَبِّئْنَا بِتَأْوِيلِهِ إِنَّا نَرَاكَ مِنَ الْمُحْسِنِينَ (٣٦) قَالَ لاَ يَأْتِيكُمَا طَعَامٌ تُرْزَقَانِهِ إِلاَّ نَبَّأْتُكُمَا بِتَأْوِيلِهِ قَبْلَ أَن يَأْتِيَكُمَا ذَلِكُمَا مِمَّا عَلَّمَنِي رَبِّي إِنِّي تَرَكْتُ مِلَّةَ قَوْمٍ لاَّ يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَهُم بِالآخِرَةِ هُمْ كَافِرُونَ (٣٧) وَاتَّبَعْتُ مِلَّةَ آبَائِي إِبْرَاهِيمَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ مَا كَانَ لَنَا أَن نُّشْرِكَ بِاللَّهِ مِن شَيْءٍ ذَلِكَ مِن فَضْلِ اللَّهِ عَلَيْنَا وَعَلَى النَّاسِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لاَ يَشْكُرُونَ (٣٨) يَا صَاحِبَيِ السِّجْنِ أَأَرْبَابٌ مُّتَفَرِّقُونَ خَيْرٌ أَمِ اللَّهُ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ (٣٩) مَا تَعْبُدُونَ مِن دُونِهِ إِلاَّ أَسْمَاءً سَمَّيْتُمُوهَا أَنتُمْ وَآبَاؤُكُم مَّا أَنزَلَ اللَّهُ بِهَا مِن سُلْطَانٍ إِنِ الْحُكْمُ إِلاَّ لِلَّهِ أَمَرَ أَلاَّ تَعْبُدُوا إِلاَّ إِيَّاهُ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لاَ يَعْلَمُونَ (٤٠) يَا صَاحِبَيِ السِّجْنِ أَمَّا أَحَدُكُمَا فَيَسْقِي رَبَّهُ خَمْراً وَأَمَّا الآخَرُ فَيُصْلَبُ فَتَأْكُلُ الطَّيْرُ مِن رَّأْسِهِ قُضِيَ الأَمْرُ الَّذِي فِيهِ تَسْتَفْتِيَانِ (٤١) وَقَالَ لِلَّذِي ظَنَّ أَنَّهُ نَاجٍ مِّنْهُمَا اذْكُرْنِي عِندَ رَبِّكَ فَأَنسَاهُ الشَّيْطَانُ ذِكْرَ رَبِّهِ فَلَبِثَ فِي السِّجْنِ بِضْعَ سِنِينَ (٤٢) [يوسف آية)

من هنا يجب أن يحرص المربي على معرفة خصائص المتعلم وفهمها حتى ينجح في حواره معهم، ويتوصل إلى الطريقة التي تناسبهم ليغرس في نفوسهم الحقائق والاتجاهات والقيم.

١٧. تربية الأفراد للوصول إلى المعلومات والحقائق بأنفسهم من خلال المشاهدة والتجريب: نبدأ الحديث في هذا المشهد الحواري من المعلومات لدى العُزير، وهي الاستغراب من إحياء قرية بأكملها -قد فنيت عن الأرض- يوم القيامة، ومات أهلها جميعاً. فكان النهج الإلهي التعليم من خلال التجربة والمشاهدة والحوار. فأماته الله مئة عام، ثم كان الحوار كم لبثت يا عزير؟ فقال العزير: يوماً أو بعض يوم، والجواب هنا عند العزير عليه السلام كان جوابا خطأ، فكان الرد الإلهي؛ بل لبثت مائة عام، ثم اتبع الشواهد التي تؤكد هذه الفترة من مواته ومشاهدة كيف أحيا الله سبحانه وتعالى، الحمار أمام عينيه. ولنترك للقرآن أن يضع بين أيدينا جو هذا الحوار التعليمي الذي يرشد الإنسان للبحث للوصول إلى الحقيقة بنفسه. قال تعالى: " أَوْ كَالَّذِي مَرَّ عَلَى قَرْيَةٍ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّى يُحْيِي هَذِهِ اللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا فَأَمَاتَهُ اللَّهُ مِائَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُ قَالَ كَمْ لَبِثْتَ قَالَ لَبِثْتُ يَوْماً أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ قَالَ بَل لَّبِثْتَ مِائَةَ عَامٍ فَانظُرْ إِلَى طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ وَانظُرْ إِلَى حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ آيَةً لِّلنَّاسِ وَانظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْماً فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ (٢٥٩) [البقرة]".

ومن الأساليب الحوارية التي اتبعها القرآن الكريم في هذا الصدد، أسلوب التحدي التجريبي، ليتيح فرصة للإنسان لممارسة التجريب في ضوء إمكانياته وقدراته، في الكشف عن صدق المعلومات والوصول إلى الحقيقة، يقول سبحانه وتعالى: "وَإِنْ كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِنْ مِثْلِهِ وَادْعُوا شُهَدَاءَكُمْ مِنْ دُونِ اللهِ إِنْ كُنتُمْ صَادِقِينَ فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ" (البقرة ٢٢-٢٤، وفي آية أخرى في الاتجاه ذاته يقول سبحانه: (قُلْ لَئِنْ اجْتَمَعَتْ الإِنسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُو بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيراً) الإسراء١٧/ ٨٨.

ولما كانت المشاهدة تزيد الإنسان يقينا وعلما طلب سيدنا إبراهيم عليه السلام -على الرغم من إيمانه- من ربه سبحانه وتعالى أن يرى مشهد إحياء الموتى عيانا فيزداد يقينا برؤيته قال تعالى: "وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن قَالَ بَلَى وَلَكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَى كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءاً ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْياً وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (٢٦٠) [البقرة آية: (٢٦٠)]

١٨. تعليم أبناء الأمة الإسلامية الحوار وآدابه، المحاورة بالحجة والمنطق: اعتبر القرآن الكريم الحوار وسيلة للوصول إلى الحقيقة، وتمثلها؛ لما لها من آثار جمة وانعكاسات على سلوك الإنسان. من هنا أرشدنا الله سبحانه وتعالى إلى جملة من الآداب العامة التي تساعدنا على تعلم الحوار الذي يوصل إلى الحقيقة، وليس مجرد الحوار الذي يوصل إلى الجدل والشقاق.

فهذه آية كريمة، توجهنا إلى الحوار المبني على الحكمة والكلمة الطيبة والأسلوب الأمثل، لمساعدة الناس إلى الوصول إلى حقيقة وجود الله سبحانه وتعالى والإيمان به. قال تعالى: "(ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ) (سورة النحل: ١٢٥)".

وترشدنا آيات كريمة إلى أن المحاور عليه أن يثبت صدق ادعاءه بالحجة والبرهان والدليل القاطع الذي يبعد الشك والجدل. قال تعالى: " (قُلْ لَوْ كَانَ مَعَهُ آلِهَةٌ كَمَا يَقُولُونَ إِذاً لاَبْتَغَوْا إِلَى ذِي الْعَرْشِ سَبِيلاً) (سورة الإسراء: ٤٢) " وقال تعالى: " (أَفَلا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلافاً كَثِيراً) (سورة النساء: ٨٢) ".

ويرشدنا القرآن الكريم إلى حسن الخطاب وعدم الاستفزاز أو ازدراء الآخرين أثناء التحاور معهم. فقد أرشد الله سبحانه وتعالى موسى وهارون إلى محاورة فرعون بلين قال تعالى: " (اذْهَبَا إِلَى فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَى، فَقُولا لَهُ قَوْلاً لَيِّناً لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى) (سورة طه: ٤٣-٤٤)".

التوصيات: في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بالآتي:

- تعميم ثقافة الحوار القرآني في مؤسسات المجتمع.
- الاستفادة من الخصائص التربوية للحوار في المؤسسات التربوية المختلفة.

- استخدام الحوار كأسلوب تربوي يكسب المسلم الحقائق المختلفة
- إجراء دراسات مكملة لهذه الدراسة في جوانب أخرى.

المراجع:

- القرآن الكريم
- ابن منظور (١٩٩٣). **لسان العرب**، بيروت، دار صادر، ج٤، ط١.
- الأصفهاني، الراغب. (1961). **المفردات في غريب القرآن**. القاهرة: مكتبة ومطبعة مصطفى الحلبي.
- الثقفي، سناء محمود عابد (د.ت). الحوار في القران وتنوع أساليبه. **جامعة الملك عبد العزيز بجده قسم الدراسات الإسلامية**، المملكة العربية السعودية.
- الجيوسي، عبد الله. (٢٠٠٦). أسلوب الحوار في القرآن الكريم (خصائصه الاعجازية وأسراره النفسية)، **المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية**، المملكة الأردنية الهاشمية، المفرق، جامعة آل البيت، المجلد (٢)، العدد (١)، آذار ٢٠٠٦م، ص١٠٩-١٣٣.
- حللي، عبد الرحمن. (٢٠٠١). منهج الحوار في القرآن الكريم، بحث غير منشور، **الشبكة الإسلامية**، www.islamweb.net.
- الخياط، عبد العزيز. (١٩٨٧). **أدب الحوار**، د.د.
- الزيات، أحمد حسن. (١٩٨٥). **المعجم الوسيط**. ط٣، ج١، القاهرة، دار عمر، ط٣.
- شلح، عمر عبد الله. (٢٠٠٣). الطريقة الحوارية في القرآن الكريم، بحث غير منشور، **جامعة الأقصى**.
- الصابوني، مُحَمَّد علي. (1981). **صفوة التفاسير**، دار القرآن الكريم، بيروت، ط1.
- الطبري، أبي جعفر مُحَمَّد بن جرير.(1972). **جامع البيان عن تأويل آي القرآن**، تحقيق مُحَمَّد شاكر، مصر، دار المعارف.
- عبد الباقي، مُحَمَّد فؤاد (١٩٩٤). **المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم**، بيروت، دار المعرفة، ط٤.
- عبد الرحمن، اسماعيل (٢٠٠٩). صور الحوار في القرآن الكريم. **الموقع الالكتروني للاستاذ الدكتور اسماعيل عبد الرحمن**. http://alazhary2.blogspot.com/2009/11/blog-post_8527.html.
- فراج، خالد خميس. (٢٠٠١). ثقافة الحوار من منظور إسلامي، بحث غير منشور، www.islamweb.net.
- فرحات، يوسف علي (٢٠٠٥). الحوار أصوله وضوابطه وأثره في الدعوة الإسلامية. بحث مقدم إلى **مؤتمر الدعوة الإسلامية ومتغيرات العصر، بكلية أصول الدين**، الجامعة الاسلامية بغزة. (١٦-١٧ ابريل، ٢٠٠٥).
- القاسمي، مُحَمَّد بن إبراهيم بن علي بن المرتضى بن المفضل الحسني، **إيثار الحق على الخلق في رد الخلافات إلى المذهب الحق من أصول التوحيد**، دار الكتب العلمية: بيروت، ج١، ط٢ ، ١٩٨٧).
- القضاة، مُحَمَّد عدنان. (٢٠٠٣). مفهوم الحوار في القرآن الكريم وانعكاساته التربوية، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة اليرموك.
- المحاسبي، الحارث. (1978). **العقل وفهم القرآن**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- النحلاوي، عبد الرحمن . (٢٠٠٠). **التربية بالحوار**، دمشق: دار الفكر.

Educational characteristics of the dialogue in the Holy Quran

Abstract

This study aimed to elucidate the concept and the educational characteristics of dialogue in the Holy Quran through answering the following questions:

The first question: What is the concept of dialogue in the Quran؟

Second question: What are the educational characteristics of the concept of dialogue in the Qur'an؟

Researchers used content analysis approach for the verses which are related to dialogue in order to get a good understanding of the concept and the educational characteristics of dialogue. However, the study revealed the following results:

1. The idea of dialogue in the Quran based on the idea of the message of Islam and inviting people to believe in it.
2. There are multiple divisions of the dialogue in the Holy Quran.
3. Holy Quran Keens on a set of morals which lends an appropriate atmosphere for dialogue.
4. Dialogue in the Qur'an take multiple forms as: legislative dialogue, descriptive dialogue, narrative dialogue, and dialectical dialogue.
5. There are a number of obstacles that prevent the continuation of the dialogue such as: mistrust, envy, pride, anger and provocation.
6. The study showed a number of the educational characteristics of dialogue in the verses of the holy Quran are such as: the development of scientific thinking to search for reasons and causes and the causal relationships between them to get to the facts, the transition from the concrete to the abstract and from known to the unknown, thrill, initializing convictions gradually and create an atmosphere of accepting ideas. Etc.
7. Researchers have recommended a number of recommendations including:
    - Dissemination the culture of the Quranic dialogue in the society institutions.
    - Taking the advantages of the using of dialogue's educational characteristics in the various educational institutions.

Conduct complimentary studies to this study in other aspects

Key words: dialogue, Holy Quran, characteristics, Educational characteristics, Types of dialogue, Ethics of dialogue

تصور مقترح لتمويل مراكز البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة

د/ عبد الله بن فالح السكران

كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلامية– المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدفت الدراسة الكشف عن واقع تمويل مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية، وتحديد الجوانب التي يمكن أن تستثمرها مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية؛ لتوفير مصادر للتمويل في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة، وبناء تصور مقترح لتمويل مراكز البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة. واستخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها السابقة؛ المنهج الوثائقي، والمنهج الوصفي المسحي التحليلي من خلال تطبيق أسلوب تحليل آراء ذوي الشأن؛ والخبرة عن طريق ندوة الخبراء، حيث قام الباحث بإعداد بطاقة تشمل الجوانب التي يمكن أن تستثمرها مراكز البحوث التربوية؛ لتوفير مصادر للتمويل في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة؛ ورؤية الخبراء حول التصور المقترح للتمويل، وقد تم تطبيقها على (١٥) عضوا من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية واقتصاديات التعليم. وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن واقع تمويل مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية يعتمد بنسبة ضئيلة على ميزانية الجامعة يخصص للصرف على المراكز؛ قلة توافر مصادر ذاتية للتمويل في هذه المراكز، كما لا توجد ميزانية خاصة مستقلة لمراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية، وكانت أبرز الجوانب التي يمكن أن تستثمرها مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية؛ لتوفير مصادر للتمويل في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة هي جاءت على النحو التالي:(التدريب، والتأهيل ،الاستشارات التربوية، التحكيم، إجراء الدراسات الميدانية، والتحليل الإحصائي، خدمات الترجمة التربوية، مبيعات الكتب، والدراسات، والأبحاث ، عبر شبكة الإنترنت ، الشراكة مع بعض المنظمات ،تنظيم المؤتمرات وورش العمل ، والندوات العلمية) ، وتم وضع تصور مقترح لتمويل مراكز البحوث التربوية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة .

كلمات مفتاحية: تصور مقترح– تمويل– مراكز البحوث التربوية–الاقتصاد القائم على المعرفة.

مُقَدِمَةُ :

يعد البحث العلمي وسيلة من وسائل الجامعة التي تسهم في علاج، مشكلات المجتمع، وتطويره مما يستدعي ارتباط البحث العلمي في الجامعة بقضايا، ومشكلات المجتمع، في ظل المتغيرات المعاصرة.

وبناء عليه فقد تزايد الاهتمام بمراكز البحوث الجامعية بشكل واضح، وملحوظ في العقود الأخيرة من القرن الماضي. حيث أصبحت تمثّل أحد المؤشرات المهمّة على تطور المجتمع، وتعد عملية دراسة القضايا، والمشكلات التي تواجه المجتمع، وتحليلها، من أهم الأدوار التي تضطلع بها تلك المراكز؛ حيث تقوم مراكز البحوث بمحاولة التعرّف على الأسباب التي تقف خلف مشكلات المجتمع، وبالتالي بلورة الرؤى، والمقترحات العلمية المتعلّقة التي تسهم في وضع الحلول المناسبة لتلك المشكلات.

وقد أصبح للمراكز البحثية دور فاعل، ومتقدم في قيادة السياسات العالمية، وإنتاج العديد من المشاريع الاستراتيجية، كما أصبحت تلك المراكز عنصراً مهماً من المنظومة التنموية في البلدان المتقدمة، بما تقوم به من أدوار أساسية في نهوض الأمم، وتقدُّم الشعوب نحو تحقيق أهدافها.

وقد تبوأت تلك المراكز الحديثة، مكانة محورية في المجتمعات، وأصبحت أحد الفاعلين في رسم التوجهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، والتربوية، وأحد المؤثّرين فيها، وأحد المشاركين في وضع الحلول لمشكلاتها؛ وذلك من خلال توظيف البحث العلمي في خدمة قضايا المجتمع، بتقديم الرؤى وطرح البدائل، والخيارات، بما يدعم عمليات صنع القرارات، ورسم السياسات. (محمود،٢٠١٣م،١).

إلا أن ذلك يتطلب مزيدا من العناية بتلك المراكز، وخاصة مراكز البحوث التربوية، حيث تعد من الركائز المهمة في مسيرة التطوير، والتنمية في المجتمع، وكل ذلك مرهون بنظام تربوي قائم على البحث التربوي في علاج مشكلاته، وتطويره من خلال مؤسسات بحثية، وعلى رأسها مراكز البحث التربوي التي تتميز بفاعلية كبيرة.

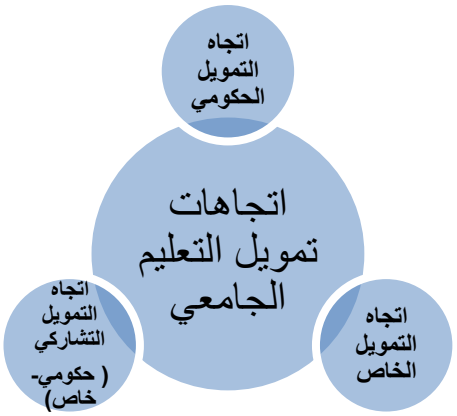
وعلى الرغم من الاعتراف بأهمية تطور البحث العلمي، ومؤسّساته وارتباطه بالعديد من العوامل، وعلى رأسها التمويل، إلا أن قضية " التمويل" تظل إحدى القضايا الحاكمة التي تحد كثيرًا من تحقيق كفاءة دور مراكز البحوث التربوية، بسبب ارتباط التمويل وما يخصص له من أموال بميزانية الحكومات . حيث إن ميزانية الحكومات قد تخضع لبعض التذبذبات ممّا يؤثر سلباً على تمويل مراكز البحوث.

ففي المملكة العربية السعودية- بوصفها دولة نفطية- تعاني من التقلبات الحادثة في أسعار النفط، والتي تشهد حالة من عدم الاستقرار، مما يؤثر في نسبة المخصصات المالية من الموازنة العامة للدولة، ولذا فقد اتجهت المملكة العربية السعودية في وضع استراتيجيتها الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة (١٤٣٥هـ) والتي نصت ضمن مبادرات السياسات القائمة عليها على ضرورة تمويل البحوث التنافسية التي تدعم ترسيخ المعرفة وتحقيق الأهداف الوطنية العليا من خلال طرح بدائل للتمويل الحكومي، وتم تبنى إعداد خطة تمويل بعيدة المدى لتنفيذ تلك الاستراتيجية في التحول، تتواكب مع الخطة التشغيلية للتمويل لخطة التنمية العاشرة ١٤٣٦-١٤٤٢هـ(٢٠١٥-٢٠٢٠) في المملكة، بحيث تنتهى خطة تمويل التحول لمجتمع المعرفة في المملكة حتى عام ١٤٥٢/١٤٥١هـ(٢٠٣٠م).

وقد ترتّب على التحول إلى مجتمع المعرفة تركيز الاقتصاد على إنتاج المعرفة ، ونشرها ، واستخدامها ، واستثمارها، وهو ما أصطلح على تسميته (الاقتصاد القائم على المعرفة) الذي يعتمد بصورة أساسية على عنصر المعرفة، مستخدماً العقل البشري بتوظيف وسائل البحث ، والتطوير، والموارد الاقتصادية المتاحة، باستخدام الكوادر المؤهلة ، والقادرة على استيعاب جميع المتغيرات التي تطرأ على مجمل النواحي الاقتصادية ، والاجتماعية والسياسية ،وعلى هذا فهناك فرصة كبيرة لمراكز البحوث العلمية، وخاصة المراكز التربوية المرتبطة بالجامعات أن تستثمر في هذا النوع من الاقتصاد؛ لتوفير موارد مالية ،خاصة وأن تلك المراكز تمتلك الكوادر البشرية القادرة على الاستثمار في المعرفة من خلال إنتاجها ، ونشرها واستخدامها؛ لتكون مصدرا مهما من مصادر تمويلها. وهذا ما أشار إليه المؤتمر التاسع لوزراء التعليم العالي، والبحث العلمي في الوطن العربي من خلال عدد من التوصيات في هذا المجال منها (وثيقة التعليم العالي في الوطن العربي، ٢٠٠٣م):

- دعوة الدول العربية إلى تكثيف الاستثمار الرشيد في التعليم العالي، والبحث العلمي، وتشجيع المبادرات الرامية إلى بناء اقتصاد قائم على المعرفة.
- دعوة الدول العربية إلى تشجيع قطاعات الإنتاج العربية على الاستثمار في البحث العلمي، وتسويق المراكز البحثية العربية؛ لقدراتها البحثية لخدمة الجهات الإنتاجية على المستوى العربي.

وهو ما يطرح العديد من المبادرات والبدائل حول كيفية التمويل للمراكز البحثية التربوية باعتبارها منظومة من إحدى منظومات التعليم العالي، والتي ترتبط بالوظيفة الثانية من وظائف الجامعة- البحث العلمي-، فـ بالنظر إلى الخبرات العالمية في مواكبة متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة في هذا الاتجاه، نجد أهم الاتجاهات السائدة في تمويل التعليم الجامعي تتمثل كما في الشكل التالي:



شكل (١) يبين اتجاهات تمويل التعليم الجامعي في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة

ففي الجامعات الألمانية يتم الاعتماد على ما تقدمه الهيئات المعنية بتشجيع البحوث من تمويل لمؤسسات التعليم العالي بوصفه مصدراً أساسياً للتمويل، ومن أبرز المؤسسات المعنية بتشجيع البحوث الأساسية جمعية البحوث الألمانية، أما بالنسبة للبحوث التطبيقية فتجرى تعاقدات بين مؤسسات التعليم العالي والشركات (الصناعة) والتي تعنى بتمويل المشروعات البحثية التي يضطلع بها الأساتذة بهذه المؤسسات (Ellger,2010)، وفي الولايات المتحدة الأمريكية تقوم حكومة الولاية بفرض ضرائب داخلية لصالح التعليم العالي والجامعي بها ، كما تقوم بفرض نسبة من ميزانية الأبحاث التي تقوم بها الجامعة لبعض الهيئات العامة كرسوم قومية لتمويل التعليم الجامعي، على أن تستخدم هذه الرسوم في تطوير المكتبات وإثرائها بالكتب والمراجع والدوريات، وتحسين الخدمات والأبحاث العلمية التي تقدمها الجامعات الأمريكية (Kenen, 2013)، وفي الجامعات الكندية يتم الاعتماد على الهبات والاستثمارات البحثية، والعقود وتسويق الخدمات البحثية، والتأكيد باستمرار على أهمية هذه المصادر جنبًا إلى جنب مع التمويل الحكومي، حتى إن الإحصائيات تشير إلى نقص دعم الحكومة الكندية للجامعات بنسبة وصلت إلى ٤.٥%في الفترة من

١٩٨٧م إلى ٢٠٠١م نتيجة للاتجاه لبدائل التمويل (Eicher & chevaillie, 2008)، وفي الصين تتمتع الجامعات والمراكز البحثية بحرية في الإدارة واستقلالية أكبر في تحصيل الدخول الخاصة بها، وتتعدد مصادر تمويلها، ومن أهمها التبرعات والهبات والتعاقد على الأبحاث والاستشارات(Wang.2005) .

مما سبق يتبين أن معظم الدول في ظل الاقتصاد القائم على المعرفة لا تستطيع أن تكون مسئولة عن تمويل المراكز البحثية التربوية بها، وتوفير ما يلزمها منفردة، مما يطرح أهمية كبيرة في البحث عن بدائل متنوعة لمصادر تمويل بجانب الإبقاء على التمويل الحكومي، بما يسهم في رفع كفاءة تلك المراكز وصولاً إلى المستوى المقبول من الجودة.

مشكلة الدراسة:

شهدت المجتمعات العربية في العقود المتأخرة من القرن الماضي، تزايد الاهتمام بمراكز البحوث العلمية والتربوية، فتزايدت أعدادها واهتماماتها، فلا تكاد تخلو أي دولة عربية من عدد من المراكز البحثية، ويعود هذا الاهتمام من المجتمعات العربية ،بمراكز البحوث العلمية ، نتيجة النجاح الذي حققته تلك المراكز في الدول المتقدمة : ففي الولايات المتحدة الأمريكية اكتسبت تلك المراكز مكانة مرموقة في المجتمع، وأدت دورا بارزا في دعم مؤسسات صنع القرار ،إلاّ أن هذا الدور قد يكون مختلفا في مراكز البحوث العربية ؛ نظرا للمعوقات ، والمصاعب التي تواجهها ، وخاصة قضية التمويل(الشهواني، ٢٠١١).

وقد اهتمت الجامعات السعودية، تبعاً لهذا فقد سعت إلى إنشاء مراكز للبحوث التربوية، حيث أنشأت ستة مراكز للبحوث التربوية في ست جامعات سعودية هي جامعة أم القرى، وجامعة الملك سعود، وجامعة الملك خالد، وجامعة طيبة، وجامعة حائل، وجامعة نجران (مركز إحصاءات التعليم العالي (١٤٣٣هـ)

وقد حاولت هذه المراكز الوصول إلى عدد من الأهداف منها: تشجيع حركة البحث التربوي، وتنشيطها، وتقديم المساعدات الفنية، والإدارية المختلفة لطلبة الدراسات العليا، وأعضاء هيئة التدريس، ومؤسسات التربية، ولا ريب أن تحقيق هذه الأهداف يتطلب توفر عدد من الإمكانات المادية، والبشرية، والتي لا يمكن أن تتحقق إلا بوجود مصادر للتمويل المالي. فمن المعلوم إن تمويل البحث العلمي بشكل سخي، يعد أمراً ضرورياً سواء في الجامعات أو في مراكز البحوث؛ لتستطيع القيام برسالتها البحثية العلمية، والصرف على مشاريع البحوث، وتوفير المختبرات، والمعدات، والخدمات العامة المساندة (حلّس،٢٠٠٩).

وعلى الرغم من قناعة الجامعات بأهمية نتائج البحث العلمي المنجز في مراكز البحث، أو المختبرات الجامعية، ودور ذلك في الابتكارات التقنية، إلا أنه لا توجد استراتيجية فاعلة للاستثمار الاقتصادي في مجال البحث العلمي (كسناوي ،٢٠٠١م)، أي أن تلك المراكز ليس لها عائد مادي نتيجة ما تقوم به من أنشطة بحثية، مع أنّ هذا المجال يمكن استثماره؛ لتوفير مورد مالي لتلك المراكز، حيث يؤكد الشمّري، واللّيثي (١٤٢٩هـ): أن توفير الأموال اللازمة للإنفاق على المشروعات والمراكز العلمية يمكن أن يعتمد على عامل المعرفة. ولعل هذا ما أشار إليه غريب (٢٠١١، ٢٥٠) من أن غياب الجامعات العربية عن الصدارة ضمن التصنيفات العالمية للجامعات، يرجع في الأساس إلى عدم تخصيص ميزانية تتناسب مع حجم المتطلبات المادية للبحث العلمي.

كما أن المتأمل لواقع هذه المراكز يجد أنها لم تحقق أهدافها بالشكل المأمول، وقد يعود ذلك إلى مشكلة مرتبطة بالتمويل، وأنه يمثل عقبة تحد من تحقيق أهداف مراكز البحوث التربوية، ومما يعزز ذلك ما أكدته العديد من الدراسات (العريني والعتيبي، ٢٠١٠م، على ٢٠٠٦م، يسرية محمود ٢٠٠١م، الصاوي ١٩٨٨م، الرشيد ١٩٨٨م.) من أن مراكز البحوث تعاني من تحديات وصعوبات تعيقها عن تحقيق أهدافها، ومنها صعوبات ذات علاقة بالتمويل.

لذا فإنه يمكن من خلال المعطيات السابقة بلورة مشكلة الدراسة بـــــ: الحاجة إلى بناء تصور لتمويل مراكز البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة.

١- أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة على التساؤل التالي: (ما التصور المقترح لتمويل مراكز البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة؟ من خلال الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

أ- ما واقع تمويل مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية؟

ب- ما الجوانب التي يمكن أن تستثمرها مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية؛ لتوفير مصادر للتمويل في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة؟

٢- أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

٤-١ – إلقاء الضوء على واقع تمويل مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية.

٤-٢ تحديد الجوانب التي يمكن أن تستثمرها مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية لتوفير مصادر للتمويل في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة

٤-٣ بناء تصور مقترح لتمويل مراكز البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة.

٣- أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:**

إن التحول إلى الاقتصاد القائم على المعرفة أدى إلى تغيير هيكلي في تمويل المنظمات التربوية؛ فلذلك من المؤمل أن تضيف هذه الدراسة إطاراً نظرياً للجوانب التي يمكن أن تستثمرها مراكز البحوث التربوية؛ لتوفير مصادر للتمويل في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة.

- **الأهمية الميدانية:** قد تسهم هذه الدراسة في تقديم تصور مقترح لتمويل مراكز البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة يمكن تطبيقه على أرض الواقع.

٤- حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر موضوع الدراسة على واقع تمويل مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية، والجوانب التي يمكن أن تستثمرها مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية؛ لتوفير مصادر للتمويل في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة، وبناء تصور مقترح لتمويل مراكز البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥ _١٤٣٦هـ.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية على عينة من الخبراء من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية واقتصاديات التعليم.

٥- مصطلحات الدراسة:

٧-١ التمويل:

يمكن تعريف التمويل بأنه: تعبئة الموارد النقدية وغير النقدية اللازمة للقيام بمشروع معين، والمحافظة على استمراريته، وتطويره لتحقيق أهدافه الحالية، والمستقبلية بشكل أكثر كفاءة (صائغ،٢٠٠٠م)، كما يمكن تعريفه بأنه: مجموعة من الموارد المرصودة للمؤسسات التربوية، سعياً لتحقيق أهدافها من خلال إدارة، واستخدام هذه الموارد (أبو الوفاء، وآخرون،٦٨)

كذلك يمكن تعريفه بأنه: إيجاد مصادر مالية قادرة على تغطية احتياجات المؤسسات التربوية بشكل عام؛ حتى تتمكن من تحقيق أهدافها، ورسالتها التربوية، والبحثية، والاقتصادية (غانم، ٢٠٠٠م،٢٥٩)، ويمكن تعريف التمويل إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: إيجاد مصادر مالية قادرة على تغطية احتياجات مراكز البحوث التربوية بشكل عام، حتى تتمكن من تحقيق أهدافها، ورسالتها التربوية، والبحثية، والاقتصادية؛ وذلك من خلال استثمار أنشطة المراكز المتنوعة؛ لتوفير مصادر تمويل تعتمد على تلك الأنشطة.

٧-٢ مراكز البحوث التربوية:

عرف بوردمان (Boardman ,2006,P. 32) مراكز البحث بأنها كيان تنظيمي رسمي داخل الجامعة يضمن توفير، وتسهيل خدمة الأبحاث، ويحاول ضم العديد من الباحثين على مستوى الأقسام الأكاديمية المختلفة؛ لتشتمل على فرق بحثية في تخصصات متعددة، وأيضاً يعرف الرشيد (١٩٨٨م، ٤٥) مراكز البحوث بأنها " مؤسسات علمية مجهزة، ومؤهلة تجهيزاً، وتأهيلاً متكاملاً من حيث المباني والمعدات، ومن حيث الخبراء، والمتخصصين، لإجراء البحوث، والتجارب، والاكتشافات العلمية. " والدراسة تتبنى هذا المفهوم اجرائياً.

٧-٣- الاقتصاد القائم على المعرفة:

هو الاستثمار الذي يقوم على المعرفة، والمشاركة فيها، واستخدامها، وابتكارها؛ لتحسين نوعية الحياة بمجالاتها المتنوعة، من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية، وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري بوصفه رأس مال ذا قيمة اقتصادية عالية، وتوظيف البحث العلمي لإحداث تغيرات إيجابية في المحيط الاقتصادي؛ ليصبح أكثر استجابة، وانسجاماً مع المتغيرات الحديثة (عماد الدين،٢٠٠٣:٢). ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه ذلك النوع من الاقتصاد القائم على الاستثمار في رأس المال الفكري (Intellectual Capital)؛ لتوفير الموارد المالية لمراكز البحوث التربوية من خلال القيام بالعديد من الأنشطة العلمية، وتسويقها في شتى المجالات العلمية.

٦- الإطار النظري والدراسات السابقة:

٨-١- الإطار النظري:

ويشمل مفهوم مراكز البحوث التربوية، التطور التاريخي لمراكز الأبحاث والدراسات، مراكز البحوث العلمية بالمملكة، أهداف مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية، تمويل مراكز البحوث التربوية، والنظرية المفسرة لتمويل مراكز البحوث التربوية في ضوء الاقتصاديات القائم على المعرفة.

٨-١-١ مفهوم مراكز البحوث التربوية:

يعد مفهوم مراكز البحوث من المفاهيم التي لم تحدد بشكل دقيق حيث لم يصطلح المهتمون بهذه المراكز على مفهوم محدد ومحل اتفاق بينهم، وقد ترتب على ذلك غموض بتعريف مراكز البحوث ، والدراسات بشكل عام لذا، يبقى هذا المفهوم واسعاً، ويحتمل أكثر من تعريف؛ لكثرة التفاصيل ، والحيثيات، والأبعاد المرتبطة به (محمود،٢٠١٣م،١)،ويمكن التوصل لوصف دقيق ، وشامل لمراكز البحوث التربوية من خلال استعراض المفاهيم التي تناولت مراكز البحوث العلمية بشكل عام حيث إن هناك العديد من المحاولات لتحديد مفهوم مراكز البحوث العلمية: فلقد عرّفتها الموسوعة المجانية المعروفة باسم (Wikipedia- Free Encyclopedia) بأنها منظومة تركز على الأبحاث ، والدراسات، والتحليلات حول المسائل العامة

.والمهمة"(

http://en.wikipedia.org/wiki/American_Enterprise_Institute).وتعرّفها مؤسسة راند للأبحاث بأنها منظمة تهدف إلى إجراء بحوث علمية ، وتسعى لعلاج المشاكلات بصورة عامة ، وخاصة التكنولوجية ، والاجتماعية ، والسياسية والاستراتيجية(

(http://www.rand.org/about/history.html

أمّا هوارد ج ويارد Howard J Wiarda (٢٠٠٨م) فقد عرفها بأنها عبارة عن منظمة للبحث، والتعليم، تختلف عن الجامعات، أو الكليات، من حيث إنّها لا تقدم مساقات دراسية؛ وتنتج الأبحاث،

في مجالات عدة، ومنها التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسة العامة.

يتضح من المفاهيم السابقة أن تلك المراكز أحد المرتكزات الأساسية؛ لإنتاج البحث العلمي، والمعرفة؛ وذلك من خلال النشاطات العلمية التي تقوم بها، وهذا يؤهلها للاستثمار في المعرفة، خاصة وأن مهمة تلك المراكز لم تعد مقتصرة على تقديم دراسات أكاديمية تحليلية نقدية؛ بل صارت تشمل معالجة مشكلات معينة بصورة مباشرة، وتقديم المشورة لصانعي القرار إضافة إلى عقد المؤتمرات، وإجراء الأبحاث، وإصدار الدوريات، والكتب، والمنشورات. (أمين، د.ت)، وهذا ما يحتم على المهتمين بهذه المراكز البحث عن مجالات الاستثمار المرتبطة بالمعرفة، والاستفادة في هذا المجال من تطبيقات الاقتصاد القائم على المعرفة.

٨-١-٢-التطور التاريخي لمراكز الأبحاث والدراسات

اختلف الباحثون في تحديد التاريخ الذي نشأت فيه مراكز البحوث، والدراسات؛ حيث إن هناك اتجاهان في هذا المجال: فالاتجاه الأول يرى: أنّ نشأة تلك المراكز في صورتها الأولى، كانت في الجامعات الأوروبية، وتحديدًا في القرن الثامن عشر، وكانت تُعرف باسم "الكراسي العلمية". وكان أوّلها نشأة "كراسي الدراسات الشرقية" في بولونيا، وفي أوروبا، وفي باريس (محمود،٢٠١٣م،٦). وتفيد المعطيات المتوفّرة في هذا المجال بأنّ أول مركز أبحاث قد ظهر في بريطانيا في عام ١٨٣١هـ، وهو المعهد الملكي للدراسات الدفاعية، ثم الجمعية الفابية في عام ١٨٨٤م(بوغانم،٢٠٠٥م)، كما أُنشئت أوّل وقفية في بريطانيا، اسمها وقفيّة "ديمورنت" في جامعة أكسفورد؛ لتشجيع الدراسات الدينية. وعدّ الباحثون هذه الكراسي، الإرهاصات الأولى لإنشاء المراكز البحثية(الشهواني،٢٠١١م). ويرى هذا الاتجاه أن ظهور أول مركز أبحاث بشكله الحديث، كان في الولايات المتحدة؛ وذلك من خلال تأسيس معهد كارنجي للسلام في عام ١٩١٠ Carnegie Endowment for International Peace. وتلا ذلك إنشاء معهد بروكينغز في عام ١٩١٦Brookings Institute، ثم معهد هوفر Hoover Institute في عام ١٩١٨، ومؤسسة القرن Century Foundation في عام ١٩١٩. (الخزندار،٢٠١٢،١٠). أمّا الاتجاه الآخر فيرى: أن مراكز الأبحاث ظاهرة حديثة نسبيا في حقل العلاقات الدولية. وكانت بداية نشأتها في مرحلة ما بعد الحرب العالمية الأولى. وكانت عبارة عن منابر للنقاش الجماعي، أو لدراسة القضايا الساخنة التي تشغل المجتمع، وصناع القرار (الخزندار،٢٠١٢،١٠). وفي فترة أربعينيات، وخمسينيات، وستينيات القرن الماضي، اتّسع انتشار هذه المراكز، فأُسّس المعهد الدولي للدراسات الاستراتيجيةIISS في لندن في عام ١٩٥٨، ومعهد دراسات الشرق الأوسط في أميركا في عام ١٩٤٨، ومعهد أنتربرايز الأميركي لأبحاث السياسات العامة AEI في عام ١٩٤٣. وأُنشئت مؤسسة راند Rand Corporation في عام ١٩٤٨، ومركز أبحاث فض النزاعات في جامعة ميتشغان في عام ١٩٥٩، ومعهد ستوكهولم لأبحاث السلام في السويد SIPRI في عام ١٩٦٦. (الخزندار،٢٠١٢،١٠). ثم انتشرت بعد ذلك تلك المراكز في أوروبا والولايات المتحدة بشكل واسع، وزاد نشاطها. وأصبح لديها نفوذ في الدول الديمقراطية، وتأثيرا في صانعي القرار، وفي صياغة السياسات العامة. وقد وصل تعداد تلك المراكز منذ عقد السبعينيات، وحتى بداية القرن الحادي والعشرين. - بحسب مشروع مؤشرات مراكز الأبحاث، والفكر - إلى حوالي ٦٤٨٠ مركزا متخصصا في مجالات متعددة.(James.2012, p. 17).

وبهذا يتضح من هذين الاتجاهين للتطور التاريخي لمراكز البحوث العلمية، أن الغرب قد أدرك في وقت مبكر أن العلم أهم أسلحة العصر. وأن مساحات توليد الطاقات ، والقدرات العلمية ، لم تعد من اختصاص الجامعات وحدها؛ بل إنّ مراكز البحوث تشارك في هذا المجال بفاعلية، وعلى هذا تولي الدول الغربية هذه المراكز عناية خاصة ،وتقدم لها دعماً مادياً ، وبشرياً(شهاب ، ٢٠٠٥)، وعلى هذا يمكن أن يكون موضوع الاهتمام بمراكز البحث من العوامل التي يمكن أن نفسر من خلالها تخلف الدول العربية عند مقارنتها بالدول الغربية ، واعتمادها على تلك الدول في احتياجاتها ، حيث أصبحت الدول العربية بشكل عام ، ومنها المملكة العربية السعودية دول استهلاكية تعتمد على ما ينتجه الأخرون.

وهذا يتطلب من الدول العربية إن أرادت أن تحسم خيارها الحضاري أن توجه مزيدا من العناية للبحث العلمي، ومؤسساته، وخاصة مراكز البحث العلمي، وتأتي من الأولويات مسألة تمويل تلك المراكز لذلك أصبح البحث عن مصادر تمويلية لمراكز البحث العلمي من أهم القضايا التي تشغل الدول والباحثين في هذا المجال على حد سواء.

٨-١- ٣- مراكز البحوث العلمية بالمملكة:

فرض التحول المعرفي، وظهور العولمة، والتغير الذي طرأ على غالبية دول العالم من الناحية السياسة، والاقتصادية، والأكاديمية والأمنية، العديد من التحديات التي باتت تواجه هذه الدول مما أفضى إلى الحاجة إلى مزيد من المراكز البحثية؛ لمواكبة متطلبات العولمة، فانتشرت مراكز تُعنى بالأبحاث التاريخية، وأخرى بالأبحاث السياسية، ومراكز استراتيجية أمنية، واقتصادية، ومراكز أكاديمية ترتبط بالجامعات...

وقد أفرزت هذه التحولات على الجامعات في المملكة العربية السعودية: إنشاء العديد من مراكز البحوث العلمية؛ لتقوم بخدمة مؤسسات المجتمع، وذلك من خلال تهيئة الظروف المناسبة للباحثين لممارسة نشاطاتهم العلمية، والبحثية، وأيضاً تبني المشروعات البحثية المقترحة التي تتقدم بها جهات مختلفة، إضافة إلى نشر البحوث، والدراسات العلمية. (موضي التمياط،١٤٣٦، ص٤٢).

وتبعاً لهذا فقد سعت الجامعات السعودية إلى إنشاء مراكز البحوث التربوية، حيث أنشأت ستة مراكز للبحوث التربوية في ست جامعات سعودية هي جامعة أم القرى، وجامعة الملك سعود، وجامعة الملك خالد، وجامعة طيبة، وجامعة حائل، وجامعة نجران والجدول رقم (١) يوضح ذلك:

جدول (١) يوضح مراكز البحوث التربوية في بعض الجامعات السعودية

الجامعة	مراكز البحوث العلمية	تاريخ الإنشاء
جامعة أم القرى	مركز البحوث التربوية والنفسية	١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م
جامعة الملك سعود	مركز البحوث بكلية التربية.	١٣٩٧هـ/١٩٧٧م
جامعة الملك خالد	مركز البحوث في كلية التربية	١٤١٩هـ/١٩٩٨م
جامعة نجران	مركز البحوث الشرعية والإنسانية والتربوية.	١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م
جامعة حائل	مركز البحوث التربوية.	١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م
جامعة طيبة	مركز البحوث التربوية.	١٤٣١هـ/٢٠١٠م

المصدر: وزارة التعليم العالي، إدارة المعلومات، مركز إحصاءات التعليم العالي (١٤٣٣هـ)

ونظرا لما يتوفر لمراكز البحوث التربوية في الجامعات من طاقات بشرية مؤهلة للقيام بالبحث العلمي ، والاستثمار فيه ، لذلك يمكن أن تكون هذه المراكز بيئة مناسبة للاستثمار في الاقتصاد القائم على المعرفة من خلال البحوث العلمية ، وإنتاج المعرفة ، وإدارتها ، وتسويقها، إلا أن هذه المراكز قد لا تحقق أهدافها بالشكل المأمول، إلا إذا أعطيت الاهتمام ، والدعم المادي ، والبشري؛ لأن التقدم المعرفي ، والحضاري وازدهاره لا يتم إلا من خلال توفر البحث العلمي الجاد(السليماني١٤١٦هـ،ص٤).الذي يتطلب مخصصات مالية كبيرة، وهذا يجعل قضية الاهتمام بتمويل مراكز البحث العلمي، والبحث عن بدائل تمويلية ذاتية لهذه المراكز ، وخاصة في مجال الاقتصاد القائم على المعرفة من القضايا الرئيسة المرتبطة بمراكز البحث العلمي.

٨-١-٤- أهداف مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية:

يمكن تحديد أبرز أهداف مراكز البحوث التربوية بالجامعات السعودية (معهد البحوث العلمية، وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى ٢٠٠٧م الدليل التنظيمي لمركز البحوث التربوية بجامعة الملك خالد ١٤٣٠هـ، الدليل المختصر لمركز الأبحاث الواعدة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن،١٤٣٣، دليل مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود ١٤٣١هـ) بما يلي:

- دعم حركة البحث العلمي
- اثراء المعرفة في مجالات التربية، والإسهام في معالجة المشكلات التنموية.
- تطوير البحث العلمي في الجامعات السعودية، وإحداث نقلة نوعية في مخرجاته.
- الاستثمار في لموارد البشرية والمادية، وبناء قاعدة بحثية، وعلمية قوية.
- التوصية بعقد الندوات، والمحاضرات العلمية.
- المبادرة بالأنشطة، والمشاريع البحثية التي تعزز من دور المركز في مكان الصدارة.
- دعم التعاون، وتوثيق العلاقة بين الباحثين؛ لابتكار تقنيات متطورة.
- توسيع قاعدة المخرجات العلمية، والبحثية في مجالات تخصص هذه المراكز.
- تحكيم البحوث العلمية، ونشرها
- تشجيع الدراسات الاستشارية، ومشروعات البحوث المقدمة من جهات خارج الجامعة وتقديم المشورة العلمية للجهات الحكومية والأهلية، وإيجاد الحلول اللازمة.
- تطوير البحث العلمي، الذي تتطلبه الخطط التنموية.
- نشر ثقافة الجودة، وتكريس مفهومها.
- متابعة البحوث العلمية الأجنبية، وترجمة، ونشر ما يصلح منها.

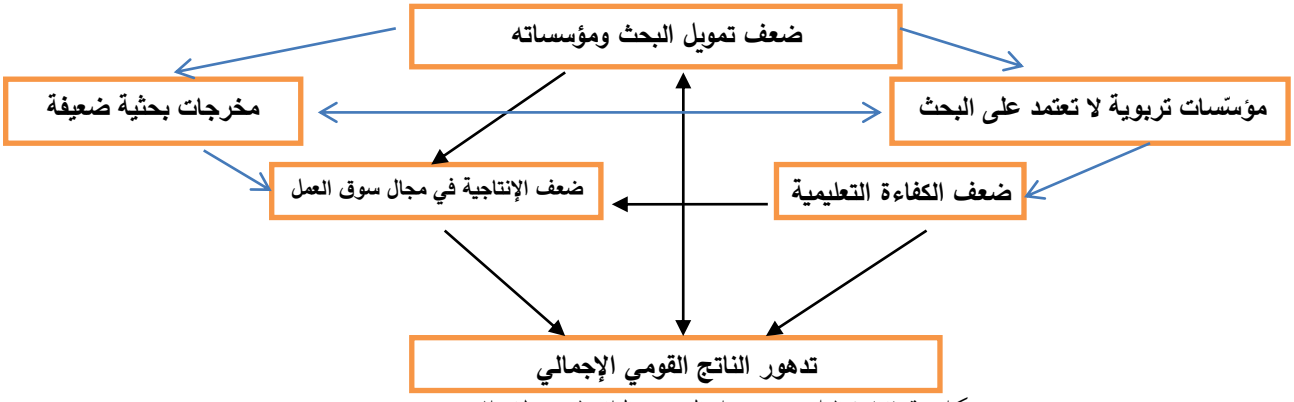
يتضح مما سبق أن أهداف مراكز البحوث التربوية بالمملكة العربية السعودية يمكن أن تكون عاملاً مساعداً في ايجاد بدائل تمويلية وخاصة في مجال المعرفة، والاستثمار فيها، أو ما يعبر عنه بالاقتصاد القائم على المعرفة فمعالجة المشكلات التنموية، والقيام بالبحوث ذات الطابع التخصصي وفقاً؛ لاختلاف التخصصات، وتقديم المشورة العلمية للجهات الحكومية، والأهلية، وإيجاد الحلول اللازمة، والترجمة كل هذه الأهداف يمكن أن تكون مجالاً مهماً لإيجاد مصادر تمويلية لتلك المراكز.

٨-١-٥- تمويل مراكز البحوث التربوية:

تعدّ هذه قضية التمويل من أبرز العوائق التي تواجهه مراكز البحوث العلمية في المملكة العربية السعودية، والوطن العربيّ؛ فالافتقار إلى مصادر التمويل المستقلة قد أثر سلبا في عملها، وديمومتها. فالتمويل هو مفتاح البحث؛ ومن دونه يتعذر على الباحثين إنجاز المطلوب، أو فتح مؤسسة بحثية، وتجهيزها مادياً، وبشرياً، ودون التمويل، لا يتسنّى للمركز أن يقوم بأنشطته، ولا أن يحقق أهدافه. لذلك اهتمت الدول المتقدمة بقضية تمويل مؤسسات البحث العلمي فعند المقارنة بين العالم العربي، والعالم الغربي: تؤكد الأرقام الواردة في إحصاءات اليونسكو وتقارير التنمية الإنسانية العربية أن نسبة التمويل العربي للبحث العلمي، تتراوح بين ٠.١% و٠.٣% لمجمل الوطن العربيّ،

وتدخل ضمنها النفقات الإدارية؛ في حين تصل في السويد، وفرنسا مثلا إلى ٣% من الموازنات العامة. أما في إسرائيل، فتصل نسبة الإنفاق على الأبحاث العلمية إلى ما يوازي ٤.٧% من الموازنة العامة للدولة، وما يوازي ٣٠% من الموازنة الحكومية المخصصة للتعليم العالي. وفيما يخصّ الإنتاج المنشور سنويا؛ فإن مجموع الأبحاث في الوطن العربي، لا يتعدى ١٥ ألف بحث، والحال أنّ عدد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمعاهد العليا، يصل إلى حوالي ٥٥ ألف أستاذ، أي أن معدل الإنتاجية هو في حدود ٠.٣%. وفي المقابل، يبلغ معدّل الإنتاجية في الدول المتقدمة نحو ١٠%

(غزال،٢٠١٠) لقد استطاعت الدول الغربية - وتحديدا أوروبا ، والولايات المتحدة - أن تخلق آليات ، ووسائل تمكنها من توفير الميزانيات اللازمة للإنفاق بسخاء على مراكز الأبحاث، ومصادرها؛ على الرغم من سعة انتشارها وزيادة أعدادها(الشهواني،٢٠١١)، إن ضعف تمويل البحوث العلمية ومؤسساته ؛ قد يؤدي إلى آثار سلبية خطيرة على الإنتاجية في المجتمع بشكل عام ؛نظرا لارتباط تمويل البحث العلمي ، ومؤسّساته بتطور المؤسّسات التربوية في المجتمع ، وكفاءتها وجودة مخرجاتها ، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (٢) * العلاقة بين تمويل البحث والناتج القومي الإجمالي

*المصدر: غنيمة (٢٠٠١، ١٠٥)، بتصرف من الباحث.

يتضح من الشكل السابق أهمية تمويل البحث العلمي، ومؤسساته ، وأن أي تهاون في هذا المجال يترتب عليه آثاراً سلبية على مستوى الناتج القومي للمجتمع ،حيث إن الخلل في تمويل البحث العلمي ، ومؤسّساته يترتب عليه ضعف في البحث العلمي ،وهذا يؤدي إلى وجود مؤسّسات تربوية لا تعتمد في خططها، وعملياتها ،وعلاج مشكلاتها ،وتطوير أدائها، على البحث العلمي بل ربّما تعتمد على العشوائية ،والاجتهادات غير العلمية ، وهذا بدوره يؤدي إلى مخرجات تعليمية ضعيفة ، لا تسهم بشكل فاعل في الناتج القومي؛لذلك أصبح موضوع البحث عن بدائل تمويلية لمؤسسات البحث العلمي من القضايا الملحة التي تفرض على المهتمين بالبحث العلمي بذل مزيدا من الجهود ؛لتوفير موارد تمويلية تسهم في تحقيق أهداف مراكز، ومؤسسات البحث العلمي ، وفي هذا الصدد تؤكد يسرية محمود (٢٠٠١م ، ٢٧٨) إنه إذا ما أريد للبحث التربوي أن يسهم في تطوير التعليم ، وإصلاحه بفعالية ، لا بد أن تتوافر الموارد المالية التي تمكنه من أداء رسالته ، وأن تتعدد وسائل نشر نتائج البحوث التربوية لتصل إلى الجهات المستفيدة ، وأن تتوافر في مراكز البحوث التربوية كل العوامل المساعدة على نجاحها في تحقيق أهدافها ، وإتمام اختصاصاتها .

٨-١-٦-تفسير تمويل مراكز البحوث التربوية في ضوء الاقتصاديات القائم على المعرفة من الناحية النظرية:

تعد نظرية الاستثمار في رأس المال البشري التي تبلورت بشكل عملي على يد عالم الاقتصاد الشهير ثيودور شولتز(Theodore Shultz) عام ١٩٦٠م ، أهم نظرية جعلت من التعليم ، والبحث العلمي مجالاً خصباً للاستثمار في الإنسان، إذ تنظر إلى الإنسان باعتباره أهم عنصر للنمو الاقتصادي، بل هو أساس هذه التنمية، و أن ما يخصص للإنفاق على البشر ما هو إلا استثمار طويل الأجل، ذا عائد كبير على المدى البعيد، وهو يفوق عائدات رأس المال المادية، مستدلا على ذلك بأن المستوى التعليمي ، والتدريب للفرد هو المسؤول عن زيادة الناتج الإجمالي للاقتصاد ، ودخل الفرد(حجي، ١٤٢٢هـ، ص٤١)، كما أن التعليم الجيد يسهم بتزويد المجتمع بالعلماء القادرين على إنتاج المعرفة واستثمارها، من خلال تطوير القدرات ، والمهارات البحثية، وتوفير المراكز التي تمثل البيئة الملائمة لذلك الاستثمار.

لقد كانت النظرة إلى التعليم على أنه خدمة تقدم للأفراد دون انتظار عائد من ورائها، ومن هنا كان ينظر إلى التعليم على أنه استهلاك، وبمرور الوقت لاحظ عدد من المختصين فروقا جوهرية بين العامل المتعلم ، والأمي لصالح المتعلم، انعكست على القدرة الإنتاجية ، والسرعة وتحسين أساليب الإنتاج، ومن هنا بدأت النظرة إلى الإنفاق على التعليم تتغير ، وظهر مفهوم رأس المال البشري، وبشكل أدق رأس المال الفكري، حيث أن من أهم مجالات الاستثمار الفكر ي

الاستثمار في المعرفة (عابدين١٤٢١هـ، ص٤٥-٤٦)، وهو ما أصطلح عليه بالاقتصاد القائم على المعرفة الذي يتم من خلال البحث العلمي، وإنتاج المعرفة، واستثمارها ،ومن هذا المنطلق فإن لدى الجامعات فرصة كبيرة للاستثمار في رأس المال الفكري من خلال الوظيفة الأساسية للجامعة ، والمتمثلة في البحث العلمي، الذي تعد فيه مراكز البحث العلمي بالجامعات من أهم مؤسساته، وترتبط النظرة للاقتصاد القائم على المعرفة بتنمية رأس المال البشري ارتباطا كبيرا، من حيث المنطلقات الاقتصادية، ويختلفان في أن المعرفة (في اقتصاد القائم على المعرفة) هي المحرك الرئيس للنمو الاقتصادي، بينما الإنسان في تنمية رأس المال البشري هو محل الاهتمام. ويعتمد الاقتصاد القائم على المعرفة على توافر تكنولوجيا المعلومات، والاتصال، واستخدام الابتكار والرقمنة، أما الاقتصاد التقليدي، فتلعب المعرفة فيه دورًا أقل، ويكون النمو مدفوعا بعوامل الإنتاج التقليدية.

ووفقاً لهذا المفهوم للاقتصاد القائم على المعرفة فإن المعرفة تؤدي دورًا أساسيًا في خلق الثروة، وتحتل مساحة أكبر، وأكثر عمقا مما كانت في أشكال الاقتصاد التقليدية، ولم يعد من حدود لدورها في الاقتصاد، حيث تشكل مكونا أساسيًا في العملية الإنتاجية، فهي بذاتها منتج اقتصادي، وليست مجرد أداة في الاقتصاد (أبو الشامات،٢٠١٢م،). وإذا كانت المعرفة التي هي مادة الاقتصاد القائم على المعرفة أحد منتجات الجامعات فإن البحث العلمي يعد أهم مصادرها. لذلك تعد مراكز البحوث التربوية من المؤسسات البحثية المؤهلة للاستثمار في الاقتصاد القائم على المعرفة وهذا ما يحفز المهتمين باقتصاديات التعليم للبحث في هذا المجال، وإيجاد بدائل تمويلية لتلك المراكز.

٨-٢- الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت مراكز البحوث التربوية، فقد أجرت يسرية محمود دراسة (٢٠٠١م) بعنوان مراكز البحوث التربوية: دراسة مقارنة. التي هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير المركز القومي للبحوث التربوية ، والتنمية في مصر و ذلك في ضوء الخبرة العالمية في بعض الدول المتقدمة في هذا المجال ، وفي ضوء ما تسمح به ظروف المجتمع المصري ، وإمكاناته المادية ، والبشرية ، و قد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي المقارن ، وكانت أبرز نتائج الدراسة: إنه رغم وجود الوحدات التنظيمية في كل المراكز القومية بدول المقارنة ، إلا أن عدد هذه الوحدات ، واختصاصاتها تختلف من دولة إلى أخرى ، كما يختلف الأمر أيضاً في وجود أجهزة ، وسيطة بين مراكز البحوث التربوية ، وبين الجهات المستفيدة من البحوث ، والدراسات التي تقوم بإجرائها هذه المراكز ، وتمثلت أوجه الاختلاف بين جهود المراكز القومية للبحوث التربوية في مجالات البحث التربوي التي تتطلبها ظروف ، واحتياجات كل مجتمع ، وأيضاً في وجود أجهزة مختصة بمهمة تحديد سياسات ، وأولويات البحوث التربوية في الدول المقارنة . لقد تشابهت دول المقارنة في اهتمامها بإنشاء جهاز قومي للبحوث التربوية التي تهدف إلى تطوير التعليم. لقد تشابهت دول المقارنة من حيث الأهداف التي تعمل مراكز البحوث التربوية على تحقيقها، وهي: تزويد المسئولين، والباحثين بالبيانات، والمعلومات التربوية. إجراء البحوث، والدراسات التي تهدف إلى إصلاح التعليم، وتطويره. نشر نتائج البحوث، والدراسات التي تقوم بها المراكز على الجهات المعنية بالتعليم. تحقيق التعاون، وتبادل الخبرات على المستوى القومي، والإقليمي والدولي. أن مهام، واختصاصات مراكز البحوث التربوية في الدول المقارنة ركزت على: إجراء البحوث، والدراسات التي من شأنها تطوير العملية التعليمية سواءً النظرية منها، أو التطبيقية دراسة وسائل التنسيق بين سياسة التربية والتعليم، وبين سياسات المؤسسات البحثية. وفي دراسة لي (Lee)(٢٠٠٤م) بعنوان النماذج التنافسية حول درجة الفعالية في نظم مراكز البحوث، والمعاهد بجامعة ولاية فلوريدا: دراسة في تحليل البيانات ، والتي هدفت إلى التعرف على الفعالية المنظمة في مراكز ، ومعاهد البحوث (CIS) داخل مؤسسات التعليم العالي ، والتركيز على كيفية قياس مدى فعاليتها من خلال دمج المفاهيم التنافسية ، وقد استخدم في هذه الدراسة أسلوب البرمجة الخطية التي تسمى تحليل البيانات المغلفة (DEA) ؛لفحص الأداء النسبي ، أو الفعالية التنظيمية ، والذي يشتمل على أربعة نماذج ممثلة للفعالية التنظيمية – إطار القيم التنافسية - وهي : نموذج الهدف المنطقي ، نموذج النظام المفتوح ، نموذج العلاقات الإنسانية ، ونموذج العمليات داخل المؤسسة البحثية . و توصلت الدراسة إلى : أنه عند تقييم الفعالية التنظيمية للمراكز البحثية ، فإنه ينبغي للمقيمين النظر في أربع قيم مختلفة ، هدف عقلاني، والعلاقات مع البيئة ، والعلاقات الإنسانية داخل المنظمات ، وعمليات داخلية، لإصدار حكم متوازن فعال للمنظمات المقصودة ، وأن الجمع بين هيكل القيم التنافسية ، ومنهجية تحليل البيانات المغلفة يشكل أداة مفيدة لقياس الفعالية التنظيمية ، وأداة للإدارة المحتملة ؛لحفز الأداء التنظيمي في المراكز البحثية .داخل كل نموذج من نماذج إطار القيم التنافسية يوجد مستويات محددة من مدخلات ، ومخرجات معينة يمكن تعديلها ؛ للوصول إلى مستوى أعلى من الفاعلية بين الأنواع المتماثلة من مراكز ، ومعاهد البحوث. تقييم الفاعلية المؤسسية بالتركيز على نموذج واحد مثل نموذج الهدف المنطقي التقليدي يمكن أن تنتج عنه معلومات مشوهة، أو محرّفة حسب المؤسسات الخاضعة للتقييم. لذلك فإن استخدام منظور متعدد الزوايا مثل إطار القيم التنافسية هو طريقة أفضل؛ لتقييم الفاعلية المؤسسية. تقييم أنظمة عديدة تدعم مراكز، ومعاهد البحوث في الوقت نفسه، يكون بمثابة تقييم يقوم على المقارنة غير دقيق، وتوضح هذه الدراسة أن على المديرين تقييم مراكز، ومعاهد البحوث داخل المنظومة نفسها، وليس مقارنة بكافة مراكز، ومعاهد البحوث الأخرى. التحليل التطويقي للبيانات أداة تشخيصية مفيدة؛ لتعريف حدود المنافسة في الأداء الأفضل في مراكز، ومعاهد البحوث، ولكن ينبغي استخدام مناهج كيفية أخرى؛ لتوفير تغذية راجعة إضافية تشرح بعض التفاصيل التي لا يمكن أن يقدمها التحليل الكمي وحده، وقد قام القحطاني(٢٠٠٥م) بدراسة بعنوان: الإنفاق على البحث

العلمي الجامعي بهدف تحديد أهم العوامل التي تساعد على تنشيط عملية البحث العلمي في الجامعات. والتعرف على مصادر تمويل البحث العلمي في بعض دول العالم. ومعرفة الأسباب التي تسهم في تدني مستوى الإنفاق على البحث العلمي الجامعي. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة: ضآلة حجم الإنفاق المالي على البحث العلمي في الجامعات العربية مقارنة بمثيلاتها في الدول الأوربية، وترجع الدراسة سبب ذلك؛ لعدم وجود مخصصات ميزانية مستقلة مشجعة للبحث العلمي. وقد أوصت الدراسة بتعزيز الدعم المالي الحكومي، وتسهيل الإجراء الإداري في مجال البحث العلمي. وتشجيع القطاع الخاص للإسهام في دعم البحث العلمي، وفي دراسة قنوع ، والعص(٢٠٠٥م)بعنوان البحث العلمي في الوطن العربي واقعه ودوره في نقل ، وتوطين التكنولوجيا، والتي هدفت إلى الكشف عن واقع البحث العلمي العربي ، ومراكز البحوث، و قد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ،وكانت أبرز النتائج : قلة الميزانيات المخصصة لمؤسسات البحث العلمي في الوطن العربي(الجامعات – مراكز البحوث)، غياب دور القطاع الخاص في عملية البحث ، والتطوير ، و في تمويلها، فالبحث العلمي العربي يتصف بانخفاض حجم الإنفاق عليه حيث يتدنى حجم الإنفاق على البحث العلمي ، والتطوير دون الحد المقبول عالمياً (***%1***) من الدخل القومي الإجمالي، وفي دراسة بوردمانBoardman (٢٠٠٦م) بعنوان مراكز البحوث الجامعية ، وبناء العمل الأكاديمي ، والتي هدفت إلى تقييم مدى انتماء أساتذة الجامعة لمراكز البحوث الجامعية ، ودرجة تأثيرها على كيفية تخصيص وقتهم في العمل عبر العديد من المهام الأكاديمية ، والمسؤوليات ، بما في ذلك البحث ، والتدريس ، وتقديم المشورة البحثية ، والمنح ، وعقود العمل البحثية المقدمة في مراكز البحوث . واستخدمت هذه الدراسة بيانات من دراسة استقصائية وطنية عن أساتذة الجامعة، وكذلك مقابلات مع علماء من الجامعة مرتبطين بالمؤسسة الوطنية للعلوم، ومراكز البحوث العلمية، ومراكز التكنولوجيا.

وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن حجم المركز، وتعدد التخصصات، والمنظمة داخل الجامعة، والروابط البرمجية، والعلاقات الخارجية قد تزيد الوقت المخصص للمنح، والبحث، والعمل، والعقود، والخدمات البحثية، وتشكل هذه النتائج "هدفا" على أن مركز البحث يملك دوراً مهماً في زيادة فعالية البحوث، ومخرجاتها. كما أظهرت نتائج المقابلة أنه عندما لا يوجد لدى المركز أي ارتباطات بالقسم الأكاديمي ينتج عن هذا زيادة عبء العمل البحثي، وفقدانه لروابط الفاعلية مع العمل الأكاديمي في الجامعة. وفي دراسة على (٢٠٠٦م) بعنوان: دور المركز القومي للبحوث التربوية، والتنمية في تطوير مرحلة التعليم الثانوي في جمهورية مصر العربية: دراسة تقويمية، والتي هدفت إلى: التعرف على واقع المركز القومي للبحوث التربوية، والتنمية من حيث النشأة، والأهداف، والتطور. وماهية البحث التربوي، ودوره في تطوير التعليم. والجهود الرسمية لتطوير التعليم الثانوي العام في مصر. وتوضيح دور أبحاث المركز القومي للبحوث التربوية، والتنمية في تطوير مرحلة التعليم الثانوي العام في مصر. وتقديم مقترحات لتفعيل دور المركز القومي للبحوث التربوية ، والتنمية ، ولزيادة إفادة وزارة التربية والتعليم من بحوث ودراسات المركز في تطوير التعليم الثانوي العام خاصة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي أسلوب تحليل المحتوى الكيفي ، وأيضاً دراسة العلاقات (الارتباط) ، وكان من أبرز النتائج : غياب الخريطة البحثية للمركز فلا توجد بالمركز خريطة بحثية يقتدي بها ، الأمر الذي ترتب عليه أن جاءت بعض بحوث التعليم الثانوي العام بالمركز بصورة فردية من بعض الباحثين ، ما أدى إلى تفشي الفردية في البحوث ، و عدم مقدرة هذه البحوث على التصدي لمشكلات التعليم الثانوي العام ، مما باعد المركز عن تحقيق أهدافه التي أنشئ من أجلها ، فضلاً عن أن ليست جميع بحوث المركز موجهة نحو اتخاذ القرار ، حيث وجد أن هناك بحوثاً كثيرة موجهة نحو النتائج، وضعف الالتزام بالأسس الفنية ،و المنهجية للبحث التربوي ، حيث وجد الباحث أن هناك كثيراً من البحوث لا تسير وفق منهجية علمية سليمة ، وأن بعضها يحوي أخطاء علمية ، و بعضها الآخر جاء بصورة تقارير ، وأدلة عمل ، و توصلت بعض الأبحاث إلى نتائج ، و توصيات عمومية و وهمية ، و مجردة ، وغير قابلة للتطبيق على أرض الواقع ، الأمر الذي يشكل في النهاية عائقاً يحول دون الإفادة منها ؛ نظراً لتزايد الشك في صحة هذه البحوث و ما توصلت إليه من نتائج تحول وظيفة المركز إلى إعداد تقارير يريدها المسئولون بالوزارة؛ لتقديمها إلى جهات داخلية وخارجية بشكل جعل المركز أقرب إلى جهاز للتوثيق منه إلى جهاز للبحث العلمي ، مما أدى إلى اقتصار الكم الأكبر من الأبحاث التي ينجزها المركز على مجرد إعطاء الانطباع العام باهتمام الوزارة باحتواء أزمة النظام التعليمي ، وتخليصه من مشكلاته .

كما قام الصائم (٢٠١٠) بدراسة بعنوان: واقع تمويل البحث العلمي في الوطن العربي: دراسة مقارنة بهدف التعرّف على ماهية البحث العلمي، وخصائصه، وواقع تمويل البحث العلمي في الوطن العربي من حيث المصادر المختلفة الحكومية، والقطاع الخاص. بالإضافة إلى إبراز مشكلة التمويل المتعلقة بتفاقم العجز في موازنات البحث العلمي، والأسباب التي تكمن وراء هذا العجز، وتعرف المعوقات التي تقف وراء عدم تطور البحث العلمي في الوطن العربي. تمّ استخدام المنهج المقارن، وقد توصلت الدراسة إلى أن غالبية الدول العربية لم تنجح حتى الآن في توفير سياسات علمية تكنولوجية تكون جزءا متكاملا من سياسات الدولة الإنمائية، بل إن الحاجة إلى البحث العلمي ذات مكانة هامشية في أنشطة معظم الدول العربية. كما تبين ضعف التمويل الذي يصرف على البحث العلمي في الدول العربية مقابل تزايد الإنفاق على الأبحاث العلمية في الدول المتقدمة، وفي دراسة العريني، والعتيبي (٢٠١٠م) بعنوان: واقع مراكز البحوث، ومقترحات تطويرها في كليات المعلمين بالجامعات السعودية. وقد هدفت هذه الدراسة إلى: الكشف عن واقع التنظيم الإداري، والمالي لمراكز البحوث في كليات المعلمين في الجامعات السعودية. تحديد واقع مراكز البحوث في كليات المعلمين

بالجامعات السعودية من وجهة نظر مسؤولي مراكز البحوث في هذه الكليات. تحديد الإمكانات المستقبلية لمراكز البحوث في كليات المعلمين في ظل الموارد المتاحة. إبراز أهم المعوقات التي تواجه مراكز البحوث في كليات المعلمين. تقديم مقترحات حول تطوير مراكز البحوث في كليات المعلمين. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: أن مراكز البحوث في كليات المعلمين تعاني من نقص في الخدمات الإدارية المساندة والضرورية حيث أن أكثر من ٨٥% من هذه المراكز لا يتوافر لديهم سكرتير، أو ناسخ، أو مدخل بيانات. عدم توافر ميزانيات محددة للبحوث التربوية، أو ميزانيات معتمدة أو إيرادات بحثية. أن تجهيزات مراكز البحوث في كليات المعلمين متواضعة، ولا تتوافر خدمات الإنترنت في معظمها؛ مما يؤكد على أن هناك نقص واضح في التجهيزات الأساسية للمراكز. أن الخدمات التي تقدمها وتقوم بها مراكز البحوث في كليات المعلمين ضعيفة في عمومها. أما الإمكانات المستقبلية لمراكز البحوث في كليات المعلمين فيرى أفراد الدراسة أن هناك إمكانات عالية في ظل الموارد المتاحة. من أبرز المعوقات التي تواجه هذا المراكز غياب الحوافز المادية، والمعنوية المقدمة للباحثين، وقلة المخصصات المالية للبحث التربوي، وضعف الاتصال بين مراكز البحث التربوي في كليات المعلمين. وفي دراسة أورانينونيمانينAuranen&Nieminen (٢٠١٠م) بعنوان: "تمويل البحوث الجامعية ، وعملية النشر – مقارنة دولية" وهدفت الدراسة إلى التعرّف على بيئات تمويل البحوث الجامعية المختلفة بين البلدان المقارنة ، وهي: أستراليا ، والدنمارك ، وفنلندا ، وألمانيا ، وهولندا ، والنرويج والسويد ، وبريطانيا، ومقارن الإنتاجية العلمية، واستخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى، وتوصلت الدراسة إلى أن بريطانيا ، وفنلندا وأستراليا أفضل من بقية الدول من حيث تمويل البحوث العلمية، كما أجرى أوبفالومافيوليUbfal&Maffioli (٢٠١١م) دراسة بعنوان :" أثر التمويل على التعاون البحثي : أدلة من أحد البلدان النامية" وهدفت الدراسة إلى التعرّف على وجهة نظر الباحثين تجاه أثر التمويل على التعاون البحثي في جمهورية الأرجنتين بوصفها بلد نام، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦٨) باحثاً، وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للتمويل على التعاون بين الباحثين ، وتجويد البحث العلمي. كما قام بيودريوآلاويBeaudry &Allaoui(٢٠١٢م) بدراسة بعنوان "أثر تمويل البحوث العامة، والخاصة على الإنتاج العلمي: حالة تكنولوجيا النانو" وقد هدفت الدراسة إلى التعرّف على أثر تمويل البحوث العامة، والخاصة على الإنتاج العلمي في تكنولوجيا النانو بكندا، واستخدم الباحثان منهج تحليل المحتوى، وكانت أداة الدراسة بطاقة الملاحظة، والتحليل، وتكونت العينة من ٣٧٢٤ منشوراً علمياً،١١١٦ باحثاً، ٥٦٦ براءة اختراع لـ ٣٢٥ مخترعاً، وكانت أبرز النتائج أن التمويل يزيد من إنتاجية الباحثين، ويجود المخرجات البحثية. وفي دراسة كلاسين وآخرونClausen & Other(٢٠١٢م) بعنوان "نقلة من أجل التغيير: دراسة من أجل وحدة البحوث في المجالات العلمية الناشئة" وقد استهدفت الدراسة الدور الذي تلعبه مراكز البحوث في كل من: بريطانيا، والولايات المتحدة الأمريكية، وهولندا ،والسويد ، في توفير الدعم المالي ، وتقديم فرص عمل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لها، وطبقت الدراسة على(١٤٣) مركزاً بحثياً ، وتوصلت الدراسة إلى: أن جذب التمويل لمراكز البحوث ضرورة لاستمرار قدرة المراكز على تقديم المعرفة في برامج البحث العلمي. أمّا دراسة رضوان (٢٠١٣م) بعنوان "تطوير الأداء البحثي في الجامعات الناشئة في ضوء الشراكة المجتمعية ، والتشبيك المؤسسي" وهدفت الدراسة إلى الكشف عن الإمكانات المتاحة ، وغير المستثمرة ، والتي يمكن الاستفادة منها في الارتقاء بالبحث، والتعرّف على المجالات التي يمكن من خلالها توثيق العلاقة بين المجتمع ، والجامعة، وكانت أداتي الدراسة الاستبانة ، والمقابلة المفتوحة ، وطبقت الدراسة على جميع الجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية ، وعددها(١٦)جامعة، وكشفت الدراسة أن من أبرز مقومات نجاح البحث العلمي في الجامعات الناشئة هو توفير الجوانب المادية، وجاء في دراسة موضي التمياط (١٤٣٥هـ) بعنوان:" استراتيجية مقترحة لتطوير مراكز البحوث التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية ، وكانت أهداف الدراسة : تشخيص واقع مراكز البحوث التربوية ، والتعرف على المعوقات التي تواجهها فيما يتعلق بالتنظيمات ، والممارسات البحثية ، والمخرجات البحثية ، وبناء قائمة المعايير المستنبطة من الأدبيات ذات العلاقة ، والمعايير المستمدة من خبرات مراكز البحوث التربوية العالمية . التعرف على مدى تحقق المعايير المقترحة، والمتعلقة بالتنظيمات، والممارسات البحثية، والمخرجات البحثية في مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية التوصل إلى وضع استراتيجية مقترحة لتطوير مراكز البحوث التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، والمنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وكانت أبرز النتائج. الهيكل التنظيمي لمراكز البحوث التربوية يفتقد إلى العديد من الآليات التي تساعده على تحقيق أهدافه، وتنفيذ اختصاصاته، ويفتقد إلى الآليات التي تمكنه من تنفيذ المهام سواءً من الكوادر البشرية، أو الموارد المالية اللازمة. أن هناك معوقات متعلقة بالتنظيمات، والممارسات، والمخرجات البحثية داخل مراكز البحوث التربوية. حقق معيار الممارسات البحثية كان بدرجة ضعيفة. وتحقق معيار المخرجات البحثية كان بدرجة ضعيفة.

٨-٣- التعقيب على الدراسات السابقة:

اتضح من عرض الدراسات السابقة أنها تناولت العديد من جوانب التمويل، والبحث العلمي

فبعض الدراسات ركزت على تطوير مراكز البحوث التربوية مثل: يسرية محمود دراسة (٢٠٠١م) التي هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير المركز القومي للبحوث التربوية ، والتنمية في مصر ،،و دراسة

العريني و العتيبي (٢٠١٠م) التي هدفت إلى : تقديم مقترحات حول تطوير مراكز البحوث في كليات المعلمين ،ودراسة رضوان (٢٠١٣م) التي هدفت إلى الكشف عن الإمكانات المتاحة ، وغير المستثمرة ، والتي يمكن الاستفادة منها في الارتقاء بالبحث، والتعرّف على المجالات التي يمكن من خلالها توثيق العلاقة بين المجتمع والجامعة، ودراسة موضي التمياط (١٤٣٥هـ) التي سعت إلى وضع استراتيجية مقترحة لتطوير مراكز البحوث التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية.

والبعض الآخر من الدراسات ركز على قضية تمويل البحث العلمي مثل: دراسة القحطاني(٢٠٠٥م) التي هدفت إلى التعرف على مصادر تمويل البحث العلمي في بعض دول العالم. ، ودراسة الصائم (٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرّف واقع تمويل البحث العلمي في الوطن العربي من حيث المصادر المختلفة الحكومية، والقطاع الخاص. بالإضافة إلى إبراز مشكلة التمويل المتعلقة بتفاقم العجز في موازنات البحث العلمي، ودراسة أورانينونيماينAuranen&Nieminen (٢٠١٠م) التي هدفت إلى التعرّف على بيئات تمويل البحوث الجامعية المختلفة ، ودراسة أوبفالومافيوليUbfal&Maffioli (٢٠١١م) والتي هدفت إلى التعرّف على وجهة نظر الباحثين تجاه أثر التمويل على التعاون البحثي في جمهورية الأرجنتين بوصفها بلد نام، ودراسة بيودريوآلاويBeaudry &Allaoui(٢٠١٢م) التي هدفت إلى التعرّف على أثر تمويل البحوث العامة والخاصة على الإنتاج العلمي في تكنولوجيا التانو بكندا،

وهناك دراسات تناولت فاعلية مراكز البحوث وتقويمها مثل: دراسة كلاسين وآخرون Clausen & Other(٢٠١٢م) التي استهدفت الدور الذي تلعبه مراكز البحوث في كل من: بريطانيا، والولايات المتحدة الأمريكية، وهولندا ،والسويد ، في توفير الدعم ودراسة قنوع والعص(٢٠٠٥م) والتي هدفت إلى الكشف عن واقع البحث العلمي العربي ، ومراكز البحوث، وودراسة بوردمانBoardman (٢٠٠٦م) والتي هدفت إلى تقييم مدى انتماء أساتذة الجامعة لمراكز البحوث الجامعية ، ودرجة تأثيرها على كيفية تخصيص وقتهم في العمل عبر العديد من المهام الأكاديمية ، والمسؤوليات، وفي دراسة علي (٢٠٠٦م) ، والتي هدفت إلى : تقويم واقع المركز القومي للبحوث التربوية ، والتنمية من حيث النشأة ، والأهداف ، والتطور . وماهية البحث التربوي، ودوره في تطوير التعليم.

ومع اتفاق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في قضية التمويل، والبحث العلمي، وتطوير مراكزه إلاّ **إنها اختلفت** عنها في جوانب هي:

- إن الدراسة الحالية تستهدف التمويل الذاتي لمراكز البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة.
- اختلا ف المنهج، والأدوات حيث أن الدراسة استخدمت المنهج الوثائقي، والمنهج الوصفي المسحي التحليلي، وأسلوب ندوة الخبراء.
- اختلاف الحدود الزمانية، والمكانية، وعينة الدراسة حيث ركزت هذه الدراسة على الخبراء من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في مجال التربية واقتصاديات التعليم .

٩- منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المناهج البحثية التالية:

٩-١- المنهج الوثائقي

والذي يعتمد على الجمع المتأني، والدقيق للسجلات، والوثائق المتوافرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة البحث، ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياتها بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة، وبراهين تبرهن على إجابة أسئلة البحث، وقد استخدم هذا المنهج للكشف عن واقع تمويل مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية.

٩-٢- المنهج الوصفي المسحي التحليلي

الذي يعتمد على جمع البيانات عن الظاهرة المراد دراستها، وتنظيمها وتحليلها كمياً، ونوعياً، واستخراج الاستنتاجات التي تساعد على فهم ظاهرة الدراسة، وتطويرها (عبيدات وآخرون،٢٠٠٧م). وقد استخدم الباحث لتحقيق أهداف هذا المنهج أسلوب تحليل آراء ذوي الشأن، والخبرة عن طريق ندوة الخبراء panel discussionالتي يتم فيها استطلاع الآراء، والتحاور في قضية علمية معينة. (R. Slaughter,1996) حيث قام الباحث بإعداد بطاقة تشتمل على محورين (أنظر ملحق رقم ١).

المحور الأول: يعنى بتحديد الجوانب التي يمكن أن تستثمرها مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية؛ لتوفير مصادر للتمويل في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة.

المحور الثاني: يعنى ببناء تصور مقترح لتمويل مراكز البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة. وقد تم تطبيق ندوة الخبراء على (١٥) عضوا من خبراء أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية واقتصاديات التعليم.

صدق الأداة:

قام الباحث بعرض الأداة (بطاقة جمع البيانات من ندوة الخبراء) على عدد (٩) من الأساتذة المختصين بالتربية (أنظر ملحق رقم٢)، وقد اتفقوا على مناسبة الأداة لجمع البيانات المطلوبة.

١٠- عرض نتائج الدراسة، ومناقشتها:

١٠-١- النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول: ما واقع تمويل مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال قام البحث بتحليل الوثائق ذات العلاقة بمراكز البحوث التربوية- اللائحة الموحدة للبحث العلمي في الجامعات السعودية، الدليل التنظيمي لمركز البحوث التربوية ،....الخ، وكذلك البحوث، والدراسات التي تناولت تمويل مراكز البحوث التربوية بشكل مباشر، وغير مباشر، وكانت النتائج كالتالي:

لا توجد ميزانية خاصة مستقلة لمراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية وأن المراكز تعتمد على نسبة ضئيلة من ميزانية الجامعة قد

تزيد أو تنقص حسب ظروف الجامعة، كما أن القطاع الخاص لا يسهم في تمويل مراكز البحوث التربوية، وكذلك لا توجد مصادر ذاتية للتمويل في هذه المراكز.

حيث حددت المادة الثانية عشر من (اللائحة الموحدة للبحث العلمي في الجامعات السعودية،١٤٢٠هـ) مصادر الإنفاق على البحوث التي تمولها الجامعة ، وذلك باستقطاع جزء من ميزانياتها سواء كان النشاط البحثي الممول بمبادرة من الباحث ، أو الجهات العلمية المختصة ، ويدخل في الجهات العلمية مراكز البحوث التربوية ،كما ورد في الدليل التنظيمي لمركز البحوث التربوية بجامعة الملك خالد (١٤٣٠هـ، ص ٤) :"ليست هناك ميزانية معتمدة من الجامعة لمركز البحوث التربوية بخاصة ، ويتم تسيير العمل في المركز بدون ميزانية مستقلة ، وإن كان لمدير المركز الحق في طلب صرف سُلفة مالية تبعاً لنشاط المركز ، واحتياجاته ، كما أنه ليست هناك جهات تمويل للمركز غير الجامعة ".

كما أشارت دراسة الحارثي (٢٠٠٧م ، ص ٧٥) أن الجامعة تخصص في أحد بنود ميزانيتها بنداً للصرف على الأبحاث العلمية ، وتمويل المشروعات البحثية المعدة من قبل أعضاء هيئة التدريس ، والباحثين بالجامعة ، وهو البند رقم (٢٣٨) ويستفيد من هذا البند المراكز البحثية التابعة لها بما فيها مراكز البحوث التربوية ، والنفسية ،وقد أكد قنوع، والعص (٢٠٠٥م) على أنه لا يتوفر التمويل اللازم، لمراكز البحث العلمي ، وأن تمويل تلك المراكز يعتمد على ما تخصصه الجامعة من ميزانيتها التي هي قليلة بالأصل، كما أشارت دراسة القحطاني (١٤٢٣هـ) إلى: ضعف إسهام القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي. وضعف الإمكانات، والتجهيزات، والمعامل، وندرة مساعدي الباحثين. وقصور الحوافز المادية والمعنوية لتشجيع الباحثين. وأن أكثر النفقات التي تنفق على مراكز البحوث من ميزانية الجامعة. كما أنه هناك صعوبة في الإجراءات المالية، والإدارية المرتبطة بالقيام البحوث العلمية. وكذلك ضعف الخبرة المالية لبعض أعضاء هيئة التدريس في التعرف على بدائل لتنمية الموارد المالية. واعتماد الجامعات على الدولة ممولا وحيدا للبحث العلمي دون البحث عن بدائل تمويلية أخرى.

إن ضعف ميزانية مراكز البحوث التربوية له علاقة بضعف الصرف على البحث العلمي بشكل عام في الدول العربية حيث لا يتجاوز الأنفاق على البحث العلمي في معظم البلدان العربية ٠,٣% من الناتج المحلى الإجمالي في حين يصل هذا المعدل ٣,٨% في السويد و٢,٧% في أمريكا، وفنلندا٣,٥% ، واليابان ٣,١٨% ، ويندر أن يقل في الدول الأوربية، والأسيوية عن ١,٨% ، و تنفق إسرائيل على البحث العلمي ما قيمته 4.7% من ناتجها القومي(قاسم،٢٠١٠م،ص٣) ، وفي ظل ضعف تمويل البحث العلمي أصبحت الجامعات تستقطع جزء من ميزانيتها لتمويل مراكز البحوث العلمية ، وحسب ظروف ميزانية كل جامعة بل قد تضطر بعض الجامعات إلى عدم تخصيص أي مبالغ لتلك المراكز، كما أن اعتماد مراكز البحوث التربوية على ما يستقطع لها من ميزانية الجامعة مسألة خطيرة حيث إن ميزانية الجامعة معرضة للتذبذب ، وهذا مالا يتناسب مع البحث العلمي حيث أن مؤسسات البحث العلمي بحاجة إلى مصدر تمويلي مستقر وكبير وهذا لا يتحقق عند الاعتماد على ميزانية الجامعة ، أو على مصدر وحيد للتمويل ،وهذا ماأظهرته دراسة عبد الحميد (٢٠٠٦م) من أن أبرز التحديات التي تواجه التعليم الجامعي ، والبحث العلمي في مصر ، والوطن العربي قضية التمويل حيث أن الاعتمادات المالية الحكومية المتاحة لتمويل التعليم الجامعي تتجه نحو النقص ، وذلك بالمقارنة مع زيادة الطلب الاجتماعي على هذا النوع من التعليم.

١٠-٢- **النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني:** ما الجوانب التي يمكن أن تستثمرها مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية لتوفير مصادر للتمويل في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بتحليل نتائج ندوة الخبراء حيث اتفق الخبراء: أن الجوانب التي يمكن أن تستثمرها مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية؛ لتوفير مصادر للتمويل في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة هي ما يلي:

- **التدريب والتأهيل للكوادر البشرية:** فنظرا لما تضمه مراكز البحوث التربوية من كفاءات بشرية مؤهلة ممثلة بأعضاء هيئة التدريس فإن ذلك يشجع على الاستثمار في مجال التدريب سواء من حيث التطبيق أي قيام أعضاء هيئة التدريس المنتمون للمركز بالتدريب، أو تنظيم الدورات، وجلب مدربين متخصصين من خارج المركز، من خلال فرض رسوم لتلك الدورات، ولعل ما يميز القرن الحادي والعشرين هو ظهور قوة المعرفة، وأن من يُحسن توظيفها ، وتطويعها يمتلك القوة، وبناء على ذلك أصبحت تنمية الموارد البشرية عاملا مهما في تعزيز القدرات الإنتاجية، والتنافسية للمنظمات، والمجتمعات، لذلك نجد أن كثيراً من المؤسسات التربوية تحرص على تدريب منسوبيها، وهذا يعطي فرصة كبيرة لمراكز البحث التربوي الاستثمار في هذا المجال.
- **الاستشارات:** تبنى الاستشارات على أساس الطلب من خلال العلاقة، والاتصالات بالمؤسسات، والعلاقة مع المعاهد، والجامعات في الدخول المشترك في تعاقدات، أو بالإنابة، وبالعمل لصالح طرف ثالث، وذلك وفقا" لخصوصية الاستشارة، والقطاع الذي تمثله والإمكانيات، والخبرات، والمستلزمات المتاحة، والبعد المكاني، والزمني لها. وإزاء ذلك فإن الاستثمار في هذا المنتج سيوفر مصدرا" مهما" من مصادر التمويل لهذا المكتب الاستشاري الافتراضي، والمنافس للمكاتب الاستشارية المتخصصة المحلية، والأجنبية. ومنها الاستشارات في المناهج، وصناعة البرامج التعليمية، وتقييمها، وتقويمها.

- **التحكيم العلمي:** تحكيم البحوث العلمية في المجالات التربوية، وتحكيم المشاريع البحثية سواء كانت مقدمة من أفراد، أو مؤسسات، وكذلك تحكيم الأدوات البحثية لجمع البيانات مثل الاستبيانات، واستمارات المقابلة، والاختبارات، وغيرها من أدوات جمع البيانات، إن الاستثمار في هذا الجانب سيدر دخلاً ماديا يسهم في زيادة دخل مراكز البحوث التربوية.
- **إجراء الدراسات العلمية:** يمكن لمراكز البحث القيام بالدراسات الميدانية ، والنظرية ،في مجال التربية التي تخدم مؤسسات التربية في المجتمع - سواء بشكل مباشر أي عن طريق أعضاء مركز البحوث التربوية ، أو تكليف باحثين من خارج المركز- إن الدراسات العلمية الهادفة التي تساعد في حل المشكلات التربوية ، أو تجويد ، وتحسين الواقع التربوي لمؤسسات المجتمع التربوية سواء الحكومية ، أو الخاصة ستسهم في التدفقات المالية ؛ لتغطية نفقات مراكز البحوث التربوية ،مما يستلزم الترويج لتسويق هذه الدراسات عبر الاتصالات، وإبرام مذكرات التفاهم بين المراكز البحثية والمؤسسات التربوية الحكومية، أو الخاصة.
- **التحليل الإحصائي: يمكن** لمراكز البحوث التربوية بما تمتلكه من كفاءات بشرية، الاستثمار في مجال التحليل الإحصائي لبيانات البحوث سواء لأعضاء هيئة التدريس، أو طلاب، وطالبات الدراسات العليا في الجامعات، ومن المتوقع أن يوفر هذا المجال (التحليل الإحصائي) مصدراً ماليا كبيراً للمراكز خاصة، وأن مراكز البحوث التربوية تعد جهة موثوقة لدى المجتمعات الأكاديمية، وهذا ما يشجع تلك المراكز على الاستثمار في هذا الجانب.
- **خدمات الترجمة التربوية:** إن الواقع يؤكد أهمية الاستثمار في هذا الجانب، حيث إن الترجمة التربوية تتطلب توفر كوادر بشرية متخصصة في المجال التربوي إضافة إلى إتقان اللغة المراد ترجمتها، وخاصة اللغة الإنجليزية التي تعتبر لغة العلم الأولى في العديد من المجالات العلمية، ومنها المجال التربوي، وتوفر كوادر بشرية بهذه المواصفات من الأمور الميسرة لمراكز البحوث التربوية، حيث إن مدخلاتها البشرية هم أساتذة التربية في الجامعات الذين سيكون من بينهم من يمتلك المهارات اللازمة للترجمة التربوية.
- **مبيعات الكتب والدراسات والأبحاث عبر شبكة الإنترنت:** يمكن لمراكز البحوث التربوية عرض، وبيع منتجاتها من البحوث، والكتب والدوريات عن طريق شبكة الإنترنت؛ مع مراعاة حقوق الملكية الفكرية لمؤلفيها، والتي يمكن أن تمثل رافداً من روافد التمويل لمراكز البحوث.
- **الشراكة مع بعض المنظمات:** مثل عقد الشراكات مع الكراسي العلمية في الجامعات حيث تحتاج الكراسي العلمية في أغلب مشاريعها إلى خدمات لها علاقة بمراكز البحوث البحثية، ومد جسور التعاون مع الجهات المستفيدة في القطاع الخاص من خدمات البحث ، والاستشارة في مجال التربية، وعقد شراكات مع جهات مستفيدة ، ومهتمة بالبحث العلمي مثل مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، ومركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، بحيث يكون دور مراكز البحوث التربوية في هذه الشراكة تقديم الخدمات البحثية ، والاستشارات العلمية من خلال التعاقدات مع الكراسي البحثية، والمؤسسات التربوية، والمؤسسات المهتمة بالبحث التربوي.
- **تنظيم المؤتمرات وورش العمل، والندوات العلمية:** حيث إن مراكز البحوث التربوي من المؤسسات العلمية المؤهلة لتنظيم مؤتمرات وورش عمل، وندوات في المجالات التربوية، وهذه الأنشطة ممكن أن تشكل أحد المصادر المالية لتمويل مراكز البحوث التربوية، كم أن تنظيم مثل هذه المناشط يعد إحدى تطبيقات الاقتصاد القائم على المعرفة.

يتضح مما سبق الجوانب التي يمكن لمراكز البحوث التربوية أن تستثمر فيها، وهذا يتوافق مع مصادر عن المؤتمر التاسع للوزراء المسئولين عن التعليم العالي ، والبحث العلمي في الوطن العربي الذي أكد على تكثيف الاستثمار الرشيد في التعليم العالي ، والبحث العلمي ، وتشجيع المبادرات الرامية إلى بناء اقتصاد قائم على المعرفة(وثيقة التعليم العالي في الوطن العربي، ٢٠٠٣م) كما أكدت دراسة (قنوع والعص،٢٠٠٥م،ص٨٦) على أهمية التركيز على تحقيق التعاون ، والربط الفعال فيما بين مراكز البحوث ، والجامعات من جهة والمؤسسات الإنتاجية من جهة أخرى، وذلك بهدف إيصال البحوث التطبيقية إلى أماكن الاستفادة منها (حيز التطبيق الاقتصادي) وفي الوقت نفسه تقوم مراكز البحوث بحل المشكلات التي تعترض المؤسسات الإنتاجية حيث يعد من أهم السبل التي تضمن تدفقات مالية على مراكز البحوث التربوية.

١٠-٣- التصور المقترح لتمويل مراكز البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة.

في ضوء واقع تمويل مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية، وبناء على تحليل نتائج ندوة الخبراء فيما يتعلق بالجوانب التي يمكن الاستثمار بها في مراكز البحوث التربوية، ورؤيتهم للتصور المقترح لتمويل مراكز البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة تم بناء التصور وهو كما يلي:

١٠-٣-١-مبررات التصور المقترح:

من أهم مبررات التصور المقترح ما يلي:

- إن تمويل البحث العلمي، ومؤسساته يعد من أهم القضايا، وأكثرها إثارة للجدل؛ مما يتطلب البحث عن تصورات لتمويلها.
- اعتماد الاقتصاد القائم على المعرفة على بدائل للتمويل الحكومي من خلال التمويل الذاتي لمراكز البحوث التربوية القائم على الاستثمار في المعرفة.
- التوسع في زيادة الموارد المالية لمراكز البحوث التربوية.
- إن مراكز البحث العلمي تسهم في التنمية المجتمعية بمجالاتها المتعددة؛ مما يتطلب توفير الاعتمادات المالية اللازمة لها من طرق عدة.
- التوصل إلى موارد جديدة؛ لتمويل البحث العلمي.
- زيادة فعالية مراكز البحوث التربوية في علاج مشكلات المجتمع، وتطوير مؤسسات التربية من خلال توفير البيئة المناسبة لمخرجات بحثية رصينة.
- تنويع مصادر تمويل مراكز البحوث التربوية.

١٠-٣-٢- متطلبات التصور المقترح:

- استقطاب كفاءات تربوية على مستوى عالي من التأهيل في مجال البحث العلمي والقيادة
- تأهيل جميع العاملين في مراكز البحوث التربوية فيما يتعلق بثقافة الاقتصاد القائم على المعرفة وسبل الاستثمار فيه
- توفير كوادر بشرية متخصصة بالشؤن المالية والميزانية لضبط الإيرادات والمصروفات في مراكز البحوث التربوية.
- الاهتمام بالجانب الإعلامي لإبراز أنشطة ومنتجات مراكز البحوث التربوية

١٠-٣-٣-أهداف التصور المقترح:

يهدف التصور المقترح إلى ما يلي:

- إيجاد أكثر من مصدر لتمول مراكز البحث التربوي.
- توفير التمويل اللازم للإنفاق على مراكز البحث التربوي، وأنشطته العلمية.
- إيجاد مصادر تمويل ذاتية لمراكز البحوث التربوية.
- المحافظة على مستوى معين مستقر من التدفق المالي لمراكز البحوث التربوية.
- تفعيل دور مراكز البحوث التربوية في الاستثمار في المعرفة.

١٠-٣-٤- عناصر التصور المقترح:

تتمثل في الآتي:

- التدريب، والتأهيل- الاستشارات التربوية - التحكيم - إجراء الدراسات الميدانية- التحليل الإحصائي- خدمات الترجمة التربوية –مبيعات الكتب والدراسات والأبحاث عبر شبكة الإنترنت - الشراكة مع بعض المنظمات - تنظيم المؤتمرات، وورش العمل، والندوات العلمية.

١١- النتائج والتوصيات:

١١-١- نتائج الدراسة:

- أن واقع تمويل مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية يعتمد على نسبة ضئيلة من ميزانية الجامعة يخصص للصرف على المراكز هذه النسبة قد تزيد، أو تنقص حسب ظروف الجامعة، كما أن القطاع الخاص لا يسهم في تمويل مراكز البحوث التربوية، وكذلك لا توجد مصادر ذاتية للتمويل في هذه المراكز، ولا توجد ميزانية خاصة مستقلة لمراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية.
- أن الجوانب التي يمكن أن تستثمرها مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية؛ لتوفير مصادر للتمويل في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة هي ما يلي:(التدريب والتأهيل، الاستشارات التربوية، التحكيم، إجراء الدراسات الميدانية، والتحليل الإحصائي، خدمات الترجمة التربوية، مبيعات الكتب والدراسات والأبحاث عبر شبكة الإنترنت. الشراكة مع بعض المنظمات، تنظيم المؤتمرات، وورش العمل والندوات العلمية).
- التوصل لتصور مقترح لتمويل مراكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة يشتمل على مبررات التصور، ومتطلباته، وأهدافه والجوانب التي يمكن الاستثمار فيها في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة.

١١-٢- توصيات الدراسة:

توصي الدراسة في ضوء نتائجها بما يلي:

- أن يكون الاستثمار في المعرفة من الأولويات المهمة لمراكز البحوث التربوية، وذلك عند وضع الخطة العامة، والخطة التشغيلية، وأن تضمن رؤية، ورسالة مراكز البحوث هذه الأولوية.
- أن تقوم مراكز البحوث التربوية بتسويق منتجاتها بوسائل متعددة من خلال المؤتمرات العلمية، ومعارض الكتب داخل وخارج المملكة، وكذلك من خلال الدعاية سواء عن طريق الكتيبات، النشرات، وسائل الإعلام المتنوعة.

- الاستفادة من خبرات المراكز العلمية العالمية في مجال الاستثمار في المعرفة وخاصة المراكز في أوروبا والولايات المتحدة لخبرتها في هذا المجال.
- أن تستفيد مراكز البحوث التربوية من نتائج البحوث في مجال الاستثمار في الاقتصاد القائم على المعرفة، ومن ذلك الاستفادة من التصور المقترح بهذه الدراسة.

المراجع العربية:

- أبو الشامات، مُحَمَّد أنس(٢٠١٢م) اتجاهات اقتصاد المعرفة في البلدان العربية، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد٢٨ ، العدد الأول، دمشق.
- أبو الوفاء، جمال وآخرون، (٢٠٠٠م) اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
- التمياط، موضي بنت صقر (١٤٣٥ه) استراتيجية مقترحة لتطوير مراكز البحوث التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية، رسالة دكتوراه، أصول التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية
- حجي، أحمد إسماعيل (١٤٢٢هـ، اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الرشيد، مُحَمَّد الأحمد. (١٩٨٨م). تقويم مراكز البحث التربوي في دول مجلس التعاون الخليجي. مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود. ٥، ٢٦٧- ٢٦٨
- صائغ، عبد الرحمن(٢٠٠٠م)، تمويل التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية: أبعاد القضية وبعض البدائل المكنة، المؤتمر العلمي المصاحب للدورة ٣٣ لمجلس اتحاد الجامعات العربية، بيروت
- عابدين، محمود عباس (٢٠٠٠)؛ عالم اقتصاديات التعليم الحديث، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية
- عبد المجيد، مُحَمَّد سعيد (٢٠٠٦م) "قانون تنظيم الجامعات وجودة التعليم" دراسة ميدانية مقدمة للمؤتمر الدولي الثاني لقسم علم النفس- سلوك الإنسان وتحديات العصر، ١٨-٢٠/٤/٢٠٠٦م، جمهورية مصر العربية، جامعة المنيا، كلية الآداب.
- عثمان، مُحَمَّد الصائم(٢٠١٠م) واقع تمويل البحث العلمي في الوطن العربي: دراسة مقارنة المجلة تونس.
- غريب، خالد منصور حسين (٢٠١١). بدائل لتمويل التعليم الجامعي الحكومي المصري في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة التربية، جامعة عين شمس، ع٣٢، ٢٤٥-٣١٠.
- غانم، مُحَمَّد(٢٠٠م)، الدور التنموي للجامعات العربية ومصادر التمويل غير التقليدية، المؤتمر العلمي المصاحب للدورة ٣٣ لمجلس اتحاد الجامعات العربية، بيروت.
- غنيمة، مُحَمَّد متولي، (٢٠٠١م) تمويل التعليم والبحث العلمي العربي المعاصر أساليب جديدة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- قاسم، خالد مصطفى(٢٠١٠م) تحديات البحث العلمي العربي في ضوء الأزمة العالمية على الصناعات المعرفية العربية، المنظمة العربية للتنمية الصناعية والتعدين، الجمعية العلمية الملكية،عمّان، المملكة الأردنية الهاشمية.
- القحطاني (١٤٢٣هـ) منصور بن عوض، تمويل البحث العلمي في الجامعات السعودية وسبل تنميته دراسة ميدانية جامعة أم القرى، رسالة دكتوراه.
- قنوع، نزار والعصص، غسان إبراهيم (٢٠٠٥م) البحث العلمي في الوطن العربي واقعه ودوره في نقل وتوطين التكنولوجيا، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية المجلد (٢٧) العدد (4).
- كسناوي، محمود بن مُحَمَّد(٢٠٠١م)، ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية: توجهات مستقبلية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة (محرم ١٤٢٢هـ/أبريل ٢٠٠١م).
- وثيقة المؤتمر التاسع للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي مقدمة من المدير العام إلى المجلس. دمشق للفترة من ٢١-٢٤ شوال ١٤٢٣هـ الموافق ١٥-١٨ ديسمبر ٢٠٠٣ تحت شعار "التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة".

المواقع الإلكترونية:

- أحمد شهاب، "مؤسسات الرأي وصناعة القرار: أين مراكز الأبحاث في دول الخليج؟"، مركز الخليج للأبحاث، ٣٠/٤/٢٠٠٥، على الرابط:
http://grc.kcorp.net/index?frm_module=contents frm_action=rel_content_detail&book_id=7673& %override=%D9%85&frm_type_id=22& &D8%AC%D9%84%D8%A7%D8%AA &sec=Related+Content+Detail frm_title=%D9%85%D8%AC%D9%84%D8%A

&frm_issues=2&7%D8%AA
&frm_content_id=7673
&op_lang=ar&frm_related_content_id=7677
page_id=0

- جواد الحمد، "برامج وأجندات مراكز الأبحاث العربية وعلاقتها بقضايا ومصالح الوطن ورقة مقدمة في مؤتمر "دور مراكز البحوث والدراسات السياسية الاستراتيجية في الوطن العربيّ: التحديات والآفاق"، مركز الخليج للأبحاث بالتعاون مع الجمعية العربية للعلوم السياسيّة، الشارقة، ٢٣-٢٤/١١/٢٠٠٥، منشورة على الرابط:
http://www.mesc.com.jo/OurVision/2005/1.html.
- سامي الخزندار، "دور مراكز الدراسات الخاصة في البحث العلمي وصناعة السياسات العامّة: إطار عام"، ص ١٠، على الرابط:
http://partnership-forum.org/Papers/7-2-AR.pdf
- عباس بوغالم، "مراكز الأبحاث.. إنتاج المعرفة ومسئوليات المثقف: مراكز الأبحاث بين صناعة الأفكار وترشيد السياسات"، موقع أون إسلام، ٢٠٠٥/٧/١٢، على الرابط:
http://www.onislam.net/arabic/madarik/culture-html.٥ideas/96738-2005-07-12%2017-42-2
- الموسوعة المجانية (Wikipedia- Free Encyclopedia)
http://en.wikipedia.org/wiki/American_Enterprise_Institute).
- مؤسسة راند للأبحاث، (http://www.rand.org/about/history.html)
- هزار صابر أمين، "مراكز التفكير ودورها في التأثير على صنع السياسة"، مجلة الفرات، العدد ٤ (د.ت.)، على الرابط:http://fcdrs.com/mag/issue-٤-٢html.
- هشام الشهواني، "مراكز الأبحاث وأهميتها"، موقع دنيا الوطن، على الرابط:
(http://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2011/08/07/234398.html)

المراجع الأجنبية:

.

- Auranen, Otto &Nieminen Mika (2010) University Research Financeing and Publication Performance – An International Comparison Original Research Article, Research Policy, Volume 39. ISSUE 6, July 2010, Pages 822-834.
- Beaudry Catherine &Allaoui, Sedki (2012) Impact of Public and Private Research Financeing on Scientific Production: The Case of Nanotechnology. Research Policy 41 (2012) 1589-1606.
- Boardman, Paul, C. (2006). University Research C enters and the Composition of Academic Work. Ph. D. Dissertation, Presented to The Academic Faculty.
- Clausen, Tommy & Fagerberg, Jan &Gulbrandsen, Magnus (2012) Mobillzing For Change: A Sttudy of Research Research Units in Emerging SclentificFields, Research Policy, Volume 41. ISSUE 7. Septemper 2012, Pages 1249-1261.
- HowardJ.Wiarda ،"TheNewPowerhouses : ThinkTanksandForeignPolicy" ، *AmericanForeignPolicyInterests,* vol. 30, no. 2 (March-April ٢٠٠٨), p.96.
- *Kenen , M., Daivd .(2013); the impact of reaganomics on state financing of public higher education , E.D.A.., university of Massachusetts , diss , abs., int., vol.55, No.3A, , p.481 .*
- James. G. McGann (dir.), *2011 Global Go to Think Tanks Report and Policy Advice*, The Think Tanks and Civil Societies Program, International Relations Program, University of Pennsylvania, Philadelphia, 23/1/2012.

- Wang, X.(2005). Apolicy Analysis of the Financing of Higher Education in China: Two decades reviewed, Journal of Higher Education Policy and Management. Vol. (27), No.(3), , PP.205-216.
- Ubfal, Diego &Maffioli Alessandro (2012) The Impact of Financeing on Research, Collaboration: Evidence from A Developing Country, Research Policy, Volume 40. ISSUE9. Novemper 2011, Pages 1269-1279.
- Eicher, Jean - Claude & chevaillie. Rethinking The financing of post-compulsory Education, Higher Education in Europe, VO 1.(5), No.(2), 2008, PP.69-88.
- R. Slaughter (ed.), *The Knowledge Base of Futures Studies,* DDM Media Group, Victoria/Australia, 1996 (3 vols).
- Ellger, R. . (2010) .Country Briefing, special Education in Germany . European journal of special Needs Education., 10 (1) ,77

A suggested vision to Finance Educational Research Centers in Saudi Universities in The Light of the Knowledge-Based Economy

Dr. Abdullah Faleh Alsakran
Associate Professor of Education's assets
Faculty of Social Sciences - University of Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

The study aimed to detect the reality of Financing for educational research centers in Saudi universities. Identify aspects that can be invested by the educational research centers in Saudi universities to provide sources of Financing in the light of the knowledge-based economy building conceived proposal to finance educational research centers in Saudi universities in the light of the knowledge-based economy. The study used the following research approaches: the documentary approach and descriptive analytical method survey researcher has used to achieve the objectives of this approach is the analysis of the views of interested parties and experience through expert panel discussion seminar (method and the study relied on the expert seminar Card tool to study where the researcher prepared card include: aspects that can be invested by the educational research centers to provide sources of Financing in the light of the knowledge-based economy, and the vision of experts on the perception of the proposed financing, has been applied to the expert seminar on the (15) members of the faculty members who specialize in education, and was the most prominent findings: that the reality of Financing for research centers Education in Saudi universities depends on a small percentage of the university budget is allocated for cashing in on the centers, do not self-Financing sources are found in these centers and there is a private independent centers of educational research in Saudi universities budget, the aspects that can be invested by the educational research centers in Saudi universities to provide sources financing in the light of the knowledge-based economy are the following: (training and rehabilitation, educational consultancy, arbitration, conducting field studies, statistical analysis, educational translation services, sales of books, studies and research over the Internet. Partnership with some organizations, the organization of conferences, workshops and seminars and scientific), the study also found a suggested vision to finance educational research centers in the light of the knowledge-based economy.

Keywords: A suggested vision- Finance- Educational Research Centers- the Knowledge-Based Economy

مدى ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي كما يراها مديرو ومعلمو المرحلة الثانوية في منطقة جازان

د. عبدالله بن فالح السكران

كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود – المملكة العربية السعودية .

أ. إبراهيم بن حسين مغفوري

إدارة التربية والتعليم في محافظة رجال ألمع – المملكة العربية السعودية .

المُلخَص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي، وقد تم تطبيق الدراسة على جميع مديري المدارس البالغ عددهم (٨٠) مديراً ، وتم استعادة (٦٠) استبانة مكتملة جاهزة للتحليل. وتم اختيار عينة عمدية من المعلمين بلغت (٢٥٠) معلماً ، تمثل ما نسبته ١٣% من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (١٩٢٩) معلماً ؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي (التحليلي ، المسحي). وبينت نتائج الدراسة: أن لدليل المشرف التربوي (أهداف، ومهام، وأساليب الإشراف التربوي) قد تضمن (٩) قيم تربوية، بلغ عدد تكراراتها (١٠٤) تكراراً. وقد جاءت قيم " المسؤولية " في المرتبة الأولى بتكرر (٥٧) مرة، وجاءت بعدها في المرتبة الثانية قيم التعاون بتكرار (٤٧) مرة ، وأن مدى ممارسة المشرفين التربويين لقيم (المسؤولية) جاءت بدرجة "متوسطة " وقيم (التعاون) جاءت بدرجة " متوسطة " ، وأن درجة وجود المعوقات التي تحول دون ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي جاءت بدرجة "متوسطة" . وأن درجة الأساليب ، والإجراءات التي تساعد في تحقيق ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي جاءت بدرجة " عالية " . إضافة إلى أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مديري، ومعلمي المرحلة الثانوية حول ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي تعزى لمتغيرات(المؤهل العلمي، سنوات الخبرة ، التخصص).ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مديري،ومعلمي المرحلة الثانوية حول ممارسة المشرفين التربويين تعزى لمتغير العمل الحالي.

كلمات مفتاحية: القيم ، المشرف التربوي، دليل المشرف التربوي

مُقَدِمَةُ :

مر التعليم في المملكة العربية السعودية ، كما أشار (مراد ،١٩٨٢م) بخطوات واسعة نحو التقدم ، وأحرز في مسيرته نجاحاً مضطرداً ، فأخذ على عاتقه مهمة التوسع الكمي في فتح المدارس الحكومية في مختلف أرجاء البلاد . وترجع بداية النهضة التعليمية في المملكة العربية السعودية إلى تأسيس الدولة السعودية عام ١٩٣٢م ، وقبل ذلك كانت توجد جهود تعليمية قليلة ؛ ولكنها غير منظمة ، وبصدور وثيقة تطوير التعليم بدأت النهضة الحقيقية للتعليم ، إذ إنها تعتبر هي المرجع الأساس لكل ما يتعلق بالتعليم في المملكة العربية السعودية (خضر ،٢٠١١م)، وأشار (الغامدي ، ٢٠١٣م) أن النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية يعتبر من أهم ركائز التنمية الأساسية ، والذي أولته عناية فائقة ، واهتماماً كبيراً فعملت على تسخير كافة الإمكانات المادية ، والبشرية من أجل؛ تحقيق الغايات الأساسية للتربية ، وأدركت المملكة العربية السعودية أهمية وجود سياسة عامة للتربية تنبثق من الإسلام الذي تدين به عقيدة ، ومنهجاً ، وتطبيقاً ، فأصدرت في عام ١٣٩٠هـ/١٩٧٠م وثيقة " سياسة التعليم " في المملكة ، وأبانت أهمية رعاية النشء ، وغرس العقيدة الإسلامية في نفوسهم ،وتزويدهم بالقيم ، والتعاليم الإسلامية ،والمثل العليا؛ كي يكونوا لبنات صالحة في بناء المجتمع (فرج ،٢٠٠٩) وانطلاقاً من ذلك تقوم الجهات التعليمية في المملكة بوضع خططها ، وبناء برامجها في ضوء السياسة التعليمية ، ووزارة التربية والتعليم إحدى هذه الجهات التي اعتنت بهذه الوثيقة عناية فائقة ، فعملت على نشرها بين المفكرين ، والمخططين ، والمنفذين في مواقع العمل التربوي ،حتى تكون نبراساً لهم في القيام بأدوارهم التربوية؛ لتحقيق غاياتها ، وأهدافها ويعتبر الإشراف

التربوي أحد الأجهزة المهمة في وزارة التربية والتعليم ، إذ يتولى مسؤولية المتابعة الميدانية؛ للتأكد من تحقيق غايات التعليم ، وأهدافه ، بل هو من أهم الأجهزة المشرفة على تحقيق تطلعات السياسة التعليمية ، ويتضح ذلك من خلال الدور المتعدد الأبعاد الذي يتولاه المشرف التربوي علمياً ، وفنياً ، ونفسياً ، واجتماعياً ، وعلى مختلف المستويات النظرية والتطبيقية. (دليل المشرف التربوي، ١٤١٩هـ). وتعتبر العملية التربوية من الوظائف الاجتماعية الهامة ، والملازمة لحياة الإنسان ، فهي بحاجة ماسة إلى مراجعة مستمرة في ضوء التجديدات التي تفرضها عوامل التغيير؛ ونظراً لأن عملية الإشراف التربوي تعتبر نظاماً فرعياً من النظام التربوي ، فلا بد من أن تتأثر برياح التغيير والتطوير .(العمرات ،٢٠٠٨م) وقد أكد .(البابطين ،٢٠٠٩م). أن الإشراف التربوي منذ بداياته الأولى، وهو محط أنظار المسئولين، وموضع عنايتهم. يحظى بعناية، واهتمام، فقد تم تغيير مسمى التفتيش إلى التوجيه، ومن ثم إلى مسمى الإشراف التربوي؛ لاتفاقه مع مهمة المشرف في الميدان التربوي؛ وليواكب المستجدات الحديثة... (الحبيب ، ١٩٩٧م) وبذلك أصبح الإشراف التربوي ، يهدف إلى تحسين العملية التعليمية من خلال تقديم العون ، والمساعدة للمعلم؛ لمعرفة أهداف التربية ، وكيفية تحقيقها ، واختيار طرق التدريس المناسبة ، وتنمية الإبداع ، والابتكار ، وكذلك بذل الجهود؛ لتنمية العلاقات الإنسانية ، وغرس روح التعاون ، والمسؤولية في نفوس المعلمين ، والاهتمام بتطوير المناهج الدراسية ، وتقويمها إضافة إلى تقويم أداء المعلم ، ومساعدة المعلم على التعرف على احتياجاته (متولي ، ١٩٨٣) وتدعو الاتجاهات الحديثة إلى أن يكون الإشراف التربوي عملية مستمرة متكاملة، من حيث المتابعة؛ لسير العملية التعليمية، والتأثير في ممارسات هذه العملية، وتغذيتها بالقيم والاتجاهات، والأساليب؛ ابتغاء تحقيق الأهداف المرجوة (بستان ،حجاج ،١٩٨٦م) وأشار المشرف (١٩٩٦م) إلى أن الإشراف التربوي ليس عملية فنية بحتة تمارس بصورة جافة بل هي علمية إنسانية حية تشكل الجوانب النفسية فيها ركناً أساسياً ينبغي العناية ، والاهتمام به ، وعليه فإن ممارسة القيم التربوية ، ومنها العلاقات الإنسانية ، والتعاون ، وغيرها تعد قناة كبرى تمرر من خلالها أهداف الإشراف التربوي . ويؤكد فكري (١٩٧٢م) أن نجاح الإشراف التربوي يتوقف على نجاح المشرف التربوي في أهم ممارسة يمارسها، وهي إقامة علاقات إنسانية سليمة بينه، وبين العاملين في الميدان التربوي، ونحن بفضل الله في هذا البلد المسلم المملكة العربية السعودية ، لا يعوزنا تطبيق القيم التربوية ، حيث يزخر ديننا الإسلامي العظيم بأسمى القيم ، والمثل ، والمبادئ الإنسانية ، التي أمرنا بالالتزام بها في جميع شؤون حياتنا ، ولا شك أن مسؤولية الالتزام بالقيم تكون أولى في حق من يفترض فيهم توجيه ، وقيادة الآخرين كالإشراف التربوي . ومن القيم التي دعا إليها ديننا في هذا المجال القدوة قال تعالى: ﴿وإنك لعلى خلق عظيم ﴾ [٤ القلم] ، و في الحكمة ، والعلم ﴿ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة ﴾ [١٢٥النحل] كما أمرنا الله عز وجل بالحلم ، والأناة؛ لكسب ود الآخرين؛ كي يتقبلوا النصح ، والتوجيه قال تعالى: ﴿ولو كنت فظاً غليظ القلب لا نفضوا من حولك ﴾ [١٥٩آل عمران] ، بل إن القرآن يؤكد على مبدأ حرية الرأي حيث يقول سبحانه ﴿وشاروهم في الأمر ﴾ [١٥٩آل عمران] ، ويقول : ﴿وأمرهم شورى بينهم ﴾ [٣٨الشورى]. وقد حثنا ديننا الحنيف على التعاون، والتواصي بالخير يقول الله تعالى: ﴿وتعاونوا على البر والتقوى ﴾ [٢ المائدة]، وبما أن السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية قد بنيت على أساس التوجيهات الإسلامية الحنيفة، فقد أوصت الإدارة العامة للإشراف التربوي المشرفين التربويين – كما جاء في دليل الإشراف التربوي (١٤١٩هـ) بالعمل على تطبيق القيم التربوية في ممارستهم ، وذلك من خلال أهداف الإشراف التربوي حيث نص الهدف الرابع "على التعاون مع الجهات الأخرى ؛ لتطوير العملية التعليمية "، والهدف الخامس "على العمل على بناء العلاقات الإنسانية المتينة بين المشرفين التربويين ، والمعلمين" ، والهدف السادس "على العمل على ترسيخ القيم ، والاتجاهات التربوية لدى القائمين على تنفيذ العملية التربوية " وعلى الرغم من التوجيهات ، والتوصيات ، والتأكيدات على أهمية القيم التربوية ، ومنها التعاون ، والمسؤولية ، وبناء العلاقات الإنسانية ، وغيرها من قيم العمل الوظيفي في الإشراف التربوي إلا أن الباحثان من خلال عملهم الإشرافي لاحظوا قصوراً في ممارسة هذه القيم التربوية من قبل بعض المشرفين التربويين ، ويرجع ذلك؛ لوجود الكثير من المعوقات ، والأعباء الإدارية ، والفنية المسندة على عاتق المشرف التربوي؛ مما أدى إلى قصور بعض المشرفين في أدائه ، وممارسته تجاه المعلمين . وبما أن طبيعة العمل الإشرافي تتم من خلال التفاعل بين المشرف ، والمعلم ، فإذا كان التفاعل إيجابياً فإنه يؤدي إلى نجاح العمل التربوي ، وأدى إلى رفع مستوى العملية التعليمية ، وإذا كان غير ذلك فسوف ينعكس على العمل التربوي سلباً . وهذا التفاعل هو ما نطلق عليه ممارسة القيم التربوية بأنواعها .

مشكلة الدراسة :

إن القيم التربوية لا يمكن الحصول عليها بالطلب، أو الرجاء، بل أنها تتكون من خلال التفاعل، والمعايشة مع العاملين في الميدان التربوي من مديرين، ومعلمين، وطلاب، وممارسة هذه القيم معهم. والمشرف التربوي أحد رواد هذا الميدان ، وقائده التربوي ، فهو بذلك قدوة للمعلمين ، ومحط أنظارهم ، وهذا يترتب عليه مسؤولية تمثل في إقامة علاقات إنسانية متينة بينه ، وبين المعلمين ، وكذلك بينه ، وبين أطراف العملية التعليمية ، وهذه العلاقة لابد ، وأن تُبنى على أساس قيمي متين يتمثل في التعاون ، والصدق ،

والإخلاص في العمل ، والاعتزاز بالمهنة ، ومعاملة المعلمين ، والمديرين بعدل ، ومساواة ، وموضوعية .

ومن خلال عمل الباحثين في حقل الإشراف التربوي لاحظوا أن هناك فجوة بين الممارسات الفعلية للمشرفين التربويين، وما ينبغي أن يقوموا به. ويعود ذلك؛ لوجود بعض الأساليب القديمة المرتبطة بمفهوم التفتيش مازالت تمارس في العمل الإشرافي، مثل الزيارات المفاجئة، تصيد الأخطاء، عدم مشاركة المعلم في اتخاذ القرارات، قلة التعاون في حل مشكلات المعلم... وغيرها .

وأكدت نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٣م) أن المعلمين يرون أن هناك قصوراً في مستوى تنفيذ المشرفين التربويين لمهامهم الفنية ، وبدرجة "متوسطة" . وأكدت دراسة الغنيمين (٢٠٠٥) أن دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي، كما يراه المعلمون منخفض ، وغير مرضي ، وبلغ متوسط درجة رضاهم (٢٠٩) من أصل (٥) . وأكدت دراسة شديقات (٢٠٠٧م) بأن درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تحسين العملية التعليمية كانت قليلة ، فأكثر المجالات ممارسة هو مجال التقويم ، وأقلها ممارسة مجال المناهج الدراسية ، والعلاقات الإنسانية .كما أكدت العديد من الدراسات التي أجريت بالمملكة العربية السعودية أن هناك قصوراً في ممارسة المشرف التربوي. من حيث خلق جو العلاقات الودية أثناء تفاعله مع المعلمين والتشجيع لهم ، وتبادل الرأي ،وفي بناء الثقة في النفس ، وقصور واضح في إسهام المشرف التربوي في حل المشكلات الإدارية التي تواجه المعلمين في المدرسة ، وكذلك قصور في إسهام المشرف التربوي بربط المدرسة بالمجتمع ،كاشتراكه في أنشطة المدرسة التي تقيمها لهذا الغرض(الزهراني ، ١٩٩٥م).

ومن هنا برزت مشكلة البحث في محاولة التعرف على مدى ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي كما يراها مديرو ومعلمو المرحلة الثانوية بمنطقة جازان

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تحقيق مايلي :

- الكشف عن أهم القيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي .
- التعرف على مدى ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي كما يراها مديرو ومعلمو المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.
- التعرف على الدلالة الإحصائية للفروق بين استجابات مديرو ، ومعلمو المرحلة الثانوية بمنطقة جازان لممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي حسب المتغيرات التالية : (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة – التخصص - العمل الحالي) في استجابات أفراد عينة الدراسة
- التوصل إلى إجراءات مناسبة تساعد المشرفين التربويين على ممارسة القيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي كما يراها مديرو ومعلمو المرحلة الثانوية.

-التعرف على العقبات التي تقف دون تحقيق ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي كما يراها مديرو ومعلمو المرحلة الثانوية بمنطقة جازان

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي :

الأهمية النظرية :

١- تمثل هذه الدراسة محاولة لمعرفة القيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي ، ومدى ممارسة المشرفين التربويين لتلك القيم ، وأبرز المعوقات التي تعيق ممارستها، وأبرز الأساليب والإجراءات التي تساعد المشرفين التربويين لممارسة تلك القيم ، خاصة في ظل قلة الدراسات (حسب علم الباحثين) التي تتناولت القيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي .

٢- الإضافة المعرفية للمكتبة العربية بدراسة القيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي، ومدى ممارستها في الميدان التربوي.

الأهمية التطبيقية :

١- قد تفيد هذه الدراسة الجهات المختصة في تفعيل القيم ، وإضافتها في دليل المشرف التربوي ، وإقامة الدروات التدريبية ، والبرامج ، والأنشطة المتعلقة بممارسة القيم .

٢- قد تساعد المشرفين التربويين على ممارسة القيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي في الميدان التربوي .

أسئلة الدراسة :

لمتغيرات (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة – التخصص- العمل الحالي) في استجابات أفراد عينة الدراسة.

السؤال الرابع :ما الأساليب والإجراءات التي تساعد في ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي كما يراها مديرو ومعلمو المرحلة الثانوية ؟

السؤال الأول :ماالقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي ؟

السؤال الثاني :ما مدى ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي كما يراها مديرو ومعلمو المرحلة الثانوية بمنطقة جازان ؟

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي تعزى

السؤال الخامس: ما العقبات التي تقف دون تحقيق ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي كما يراها مديرو ومعلمو المرحلة الثانوية بمنطقة جازان ؟

منهج الدراسة :

استخدم الباحثان المنهج الوصفي بنوعيه(التحليلي ، المسحي) التحليلي ؛ لتحليل وثيقة دليل المشرف التربوي (أهداف ، ومهام ، ،أساليب الإشراف التربوي) ، والمسحي ؛ لمعرفة مدى ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي ؛ لملاءمتها طبيعة الدراسة ، وأهدافها

حدود الدراسة :

اقتصرت حدود هذه الدراسة على :

الحدود الموضوعية :

القيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي ، ومدى ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي كما يراها مديرو ومعلمو المرحلة الثانوية بمنطقة جازان ، والمعوقات التي تقف دون ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي ، والأساليب والإجراءات التي تساعد في ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي .

الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة على مديري ، ومعلمي المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية .

الحدود الزمانية :

حددت الدراسة بالفترة الزمنية الواقعة في الفصل الأول من العام ١٤٣٥-١٤٣٦هـ

مصطلحات الدراسة :

١- المشرف التربوي:

المشرف اسم فاعل من الفعل الرباعي (أشرف) ، وأورد الرازي. (١٤١٧هـ ، ص١٤١). في مادة (شرف) ، أن (أشرف) المكان : أعلاه ، وأشرف عليه اطلع عليه من فوق .

ويقصد بالمشرف التربوي في هذه الدراسة: هو الشخص المؤهل تأهيلاً جامعياً تربوياً مع خبرة لا تقل عن أربع سنوات في التدريس ، ومكلف رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم للإشراف على المعلمين في إدارة التربية والتعليم بمنطقة جازان؛ بهدف تطوير أدائهم ، وتحسين العملية التعليمية بكل جوانبها.

٢- القيم:

القيم من الناحية اللغوية :

القيمة في اللغة : " قيمة الشيء : قدره ، وقيمة المتاع : ثمنه ، وجمع القيمة ، قيم "(النقيب ،٢٠٠٢).

وتعرف القيم اصطلاحاً : "مجموعة من المعتقدات ، والتصورات المعرفية ، والوجدانية والسلوكية الراسخة يختارها الإنسان بحرية بعد تفكر ، وتأمل ، ويعتقد بعدها اعتقاداً جازماً ، تشكل لديه منظومة من المعايير يحكم بها على الأشياء بالحسن ، أو بالقبح ، وبالقبول أو الرفض ، ويصدر عنها سلوك منتظم يتميز بالثبات ،والتكرار ،والاعتزاز " (الجلاد ،٢٠٠٨).

ويعرف المعجم التربوي القيم بأنها : " مجموعة من القواعد ، والمقاييس الصادرة عن جماعة ما ، ويتخذونها معايير للحكم على الأعمال ، والأفعال ، ويكون لها قوة الإلزام ، والضرورة العمومية ، ويعتبر أي خروج عنها بمثابة انحراف عن قيم الجماعة ، ومثلها العليا (بركات ، ١٤١٢هـ، ص١٧٣)

ويمكن تعريف القيم إجرائياً:

مجموعة من المعتقدات، والتصورات المعرفية التي تظهر على شكل ممارسة (صريحة، أو ضمنية). تشكل لدى الفرد معايير يحكم بها على الأشياء بالحسن، والقبول، أو بالقبح، وعدم القبول، ويقصد بها هنا القيم الخاصة بطبيعة العمل الإشرافي في الميدان التربوي.

(صريحة، أو ضمنية) ويقصد بالقيم الصريحة: القيم التي يعبر عنها الفرد بالكلام، أما القيم الضمنية: فهي القيم التي يستدل عليها من خلال السلوك المنتظم الذي يصدر عن الأفراد.

الدراسات السابقة :

- دراسة شاهين (٢٠٠٣م) بعنوان " مدى تطبيق العلاقات الإنسانية في مجال الإشراف التربوي لمشرفات العلوم الطبيعية من وجهة نظر معلمات العلوم " وكانت أهم نتائجها : لايوجد أي فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي على استجابات معلمات العلوم على جميع محاور العلاقات الإنسانية .

١- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير اختلاف محافظات المدن (مكة، جدة، الطائف)، أو اختلاف قراها (قرى مكة، قرى جدة، قرى الطائف)، على استجابات معلمات العلوم على جميع محاور العلاقات الإنسانية.

٢- أهم ستة عوامل تعيق تطبيق العلاقات الإنسانية هي :- قصور تنظيم سير الإشراف التربوي ، ضعف تعاون الجهات الأخرى معه – قلة الإمكانات المتاحة له – كثرة الأعباء الملقاة على عاتق مشرفة العلوم – عدم ترشيح الكفاءات المميزة للقيام بالعمل الإشرافي – النظرة القديمة للإشراف على أنه تفتيش .

- دراسة الغنيمين .(٢٠٠٥م). بعنوان " درجة فاعلية المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الجنوب في الأردن كما يدركها المعلمون أنفسهم " وكانت أهم النتائج : أن فاعلية المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين ، كما يراها المعلمون منخفضة وغير مرضية ، وبلغ متوسط درجة رضاهم (٢.٩) من أصل (٥) .

-دراسة الشاعر(٢٠٠٦) بعنوان"واقع الممارسات الإشرافية التي يمارسها المشرفون التربويون في مدارس وزارة التربية والتعليم بمحافظة الإحساء من وجهة نظر المعلمين " حيث إن الباحث اختبر أثر عامل (المرحلة الدراسية التي يشرفون عليها ، المستوى التعليمي ، التخصص العلمي ، المؤهل العلمي ، الخبرة). على الممارسات الإشرافية للمشرف التربوي.

دراسة موسى و الخوالدة . (٢٠٠٧م) بعنوان " درجة التزام المعلمين بالقيم الاجتماعية في ممارسة التعليم "القيم الاجتماعية السائدة في ممارسة التعليم قام الباحثان بتطوير استبانه اشتملت على (٢٣) قيمة اجتماعية ، وأسفرت النتائج عن الأتي : جميع القيم الاجتماعية موجودة لدى أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة جداً ، ودرجة كبيرة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣.٥٣٢-٤.٥٨٢) وكانت أعلى من المتوسط الحسابي النظري البالغ (٣) درجات .لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التزام المعلمين بالقيم الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التزام المعلمين بالقيم الاجتماعية تعزى لمتغير الخبرة ، ولاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التزام المعلمين بالقيم الاجتماعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- دراسة الشرقاوي .(٢٠١١م). بعنوان " معوقات الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينتي تربية القريات وتبوك "وتوصلت الدراسة إلى أن معوقات الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديرتي تربية محافظتي القريات ، وتبوك كانت متوسطة ، وأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لتأثير متغير المديرية على جميع مجالات الدراسة.

- دراسة الغامدي . (٢٠١٣م). بعنوان " واقع ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الفنية بمنطقة الباحة التعليمية "

وكانت أهم نتائجها :

- يرى المشرفون التربويون أنهم يمارسون مهامهم الفنية بدرجة كبيرة، حيث بلغت نسب المتوسطات الحسابية لنتائج استجابتهم في كل مجال كما يلي:مجال المناهج الدراسية ٧٨.٤%، مجال حاجات الطلاب، ورعايتهم ٧٥.٦%، مجال التدريب ٨٠.٤% ، مجال تقويم المعلم ٧٦.٨% .
- يرى المعلمون أن هناك قصوراً في مستوى تنفيذ المشرفين التربويين لمهامهم الفنية ، فهم يرون أن المشرفين التربويين يمارسون مهامهم الفنية بدرجة متوسطة ، حيث بلغت نسب المتوسطات الحسابية لنتائج استجاباتهم في كل مجال كما يلي : مجال المناهج ٦٢% مجال حاجات الطلاب ورعايتهم ٦١% ، مجال التدريب ٦١% مجال تقويم المعلم ٦١.٨%.

* يعاني المشرفون التربويون من وجود العديد من الصعوبات التي تحد من فاعلية ممارستهم للمهام الفنية، ومنها: (كبر حجم نصاب المشرف من المعلمين ، وقلة الدورات التدريبية للمشرفين التربويين ، وقلة الأجهزة ، والوسائل التعليمية المتصلة بالمواد الدراسية ، وكثرة المهام ، والمسؤوليات الإدارية الموكلة للمشرف التربوي ، وعدم توفر وسائل رصد نشاطات الزيارة الصفية.

-دراسة أجراها سترونغ (Strong،٢٠٠٣) هدفت الدراسة إلى تحديد المهات الإشرافية التي يمارسها المشرف التربوي بولاية أوهايو ، كما يراها المشرفون التربويون ، والمديرون في الوضع الحالي ، والوضع المثالي ، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٥) مديراً و(١٣٥) مشرفاً ، اختيروا بالطريقة العشوائية ، وتوصلت النتائج إلى أن المشرف التربوي يجب أن يقوم في المستقبل بممارسة مهماته الإشرافية ، بدرجة أعلى ، وأفضل مما هو عليه الآن ، واتفق المشرفون التربويون والمديرون على أن من أهم المهام الإشرافية هي : ورش العمل ، المؤتمرات ، وعقد لقاءات مهنية للمعلمين ، وبناء جسور الثقة ما بين المشرف ، والمعلم ، والاستماع إلى مشكلات المعلمين والعمل على حلها .

- دراسة أجراها البداح وآخرون (Badah, A., et al, 2013) هدفت الدراسة لتحديد أهم الصعوبات التي تواجه عمليات الإشراف التربوي في المدارس العامة بمحافظة جرش بالأردن ، ورفع كفاءة عمليات الإشراف التربوي ، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٣) من مديري ومديرات المدارس بمديرية التربية والتعليم بمحافظة جرش ، وأظهرت النتائج مايلي : الصعوبات المالية في المرتبة الأولى من بين الصعوبات بدرجة مرتفعة ، بينما أحتلت الصعوبات الفنية في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة ، واحتلت الصعوبات الإدارية في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة ، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير النوع ، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لسنوات الخبرة ؛ لصالح مديري المدارس الذين لديهم ١٠سنوات خبرة فما فوق .

- دراسة (Esia-Donkoh&Ofosu-Dwamena, 2014) هدفت الدراسة لفهم ، ومعرفة مفهوم الإشراف التربوي لدى المعلمين في مدارس التعليم الأساسي في مدينة وينيبا بدولة غانا ، وعلاقة ذلك بالتطوير المهني ، وقد تكونت الدراسة من (١٠٦) من المعلمين من مختلف مدارس التعليم العام الأساسي ، والذين أمضوا عام دراسي واحد على الأقل في مدارسهم ، وقد تم اختيارهم عشوائياً لغرض الدراسة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة : أن المشرفين التربويين يسلطوا الضوء على إبراز نقاط القوة في أداء المعلمين ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام الأساسي في مدينة وينيبا ، من ناحية تطوير خبراتهم التدريسية :إدارة الفصل الدراسي ، صفات التلاميذ الذين يدرسونهم ، وأساليب التقييم ، ومع ذلك ظهرت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابتهم فيما يتعلق بالمناهج الدراسية وطرق التدريس .

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة الميدانية من جميع مديري ، ومعلمي المرحلة الثانوية الحكومية في منطقة جازان للعام الدراسي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ ، والبالغ عددهم (٨٠) مديراً ، و (١٩٢٩) معلماً. وتم الحصول على البيانات من إحصائية شؤون المعلمين في منطقة جازان .

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة عمدية (Purposive sample)، وهناك من يسميها بالطريقة المقصودة ، أو الاختيار بالخبرة وهي "تعني أن أساس الاختيار خبرة الباحثين ، ومعرفته بأن هذه المفردة ، أو تلك تمثل مجتمع الدراسة" .(العساف ، ١٤٣٣هـ). من معلمي المرحلة الثانوية، واعتمد الباحثان على خبرتهم في اختيار العينة ، وتضم (٢٥٠) معلماً بنسبة ١٣% من مجتمع الدراسة، ويتضح ذلك وفق الجدول الآتي:

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة

عينة الدراسة	مجتمع الدراسة	الاستبيانات الموزعة	الاستبيانات المستوفاة	الاستبيانات المستبعدة	الاستبيانات المستخدمة (التي تم تحليلها)	النسبة
المديرون	٨٠	٨٠	٦٥	٥	٦٠	%٧٥
المعلمون	١٩٢٩	٣٠٠	٢٦٥	١٥	٢٥٠	%١٣
المجموع	٢٠٠٩	٣٨٠	٣٣٠	٢٠	٣١٠	%٨٨

خصائص أفراد عينة الدراسة (الميدانية):

تقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المستقلة المتعلقة بالخصائص الوظيفية، والشخصية لأفراد عينة الدراسة المتمثلة في (العمل الحالي، المؤهل، نوع المؤهل، عدد سنوات الخبرة، التخصص).

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة وفق العمل الحالي

العمل الحالي	العدد	النسبة
مدير	٦٠	%١٩.٤
معلم	٢٥٠	%٨٠.٦
المجموع	٣١٠	%١٠٠

جدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المؤهل:

المؤهل	العدد	النسبة
بكالوريوس	٢٩٧	%٩٦
ماجستير	١١	%٣.٥
دكتوراه	٢	%٠.٦
المجموع	٣١٠	%١٠٠

جدول (٤)توزيع أفراد عينة الدراسة وفق نوع المؤهل:

نوع المؤهل	العدد	النسبة
تربوي	٢٨٧	%٩٢.٦
غير تربوي	٢٣	%٧.٤
المجموع	٣١٠	%١٠٠

جدول (٥) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق عدد سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٢٥	%٨.١
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٨٣	%٢٦.٨
من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٦٦	%٢١.٣
من ١٥سنة فأكثر	١٣٦	%٤٣.٩
المجموع	٣١٠	%١٠٠

جدول (٦) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق التخصص

التخصص	العدد	النسبة
تربية إسلامية	**٦٤**	**%٢٠.٦**
لغة عربية	**٣٩**	**%١٢.٦**
علوم طبيعيه	**١١٣**	**%٣٦.٥**
علوم اجتماعية	**٥٢**	**%١٦.٨**
حاسب آلي	**٨**	**%٢.٦**
تربية رياضية	**٤**	**%١.٣**
تربية فنية	**٣**	**%١**
لغة انجليزية	**٢٧**	**%٨.٧**
المجموع	**٣١٠**	**%١٠٠**

أداة البحث :

استخدم الباحثان في هذا البحث أداة الاستبانة. و قدجاءت هذه الاستبانة وفق الأسئلة ذات الإجابة المغلقة ، والمفتوحة، وهي التي تعتمد على الاختيار الخماسي المتدرج (مقياس ليكرت likert) وهذا المقياس أحد المقاييس التي يمكن بواسطتها تحديد قناعة المجيب بالموقف ، أو السؤال المطروح ، وهو يتكون من خمس درجات ، تتدرج من (١-٥)؛ لتسجل مدى قناعة ، أو موافقة المجيب للسؤال ، أو الفكرة المطروحة، كما تُرك في آخرها عدة أسطر مفتوحة؛ ليعبر من خلالها أفراد عينة الدراسة عن آرائهم، ومقترحاتهم، دون التقيد بصيغة محددة؛ ليستفيد الباحثان من آراء الجميع.

صدق الأداة :

"يعد الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما أعد لقياسه فقط" .(العساف ، ١٤٣٣هـ). وقام الباحثان بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال :

أ- الصدق الظاهري :

عُرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية ، وجامعة الملك سعود ، وكذلك مجموعة من المشرفين التربويين الممارسين للعمل الإشرافي؛ لدراسة مدى وضوح عباراتها، وأهمية تلك العبارات لقياس ما وضعت له ، ومدى انتماء عبارات الاستبانة للمحور الذي تنتمي إليه . وفي ضوء التوجيهات التي أبداها المحكمون من حيث الإضافة ، أو الحذف ، والتصويب؛ قام الباحثان بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون ، ورأوا أهميتها، ومن ثم صُممت الاستبانة بصورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لعبارات الاستبانة، قام الباحثان بتطبيقها على عينة استطلاعية، قوامها (٦٠) استبانة من استجابات أفراد عينة الدراسة؛ وذلك بقصد التعرف على مدى التجانس الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة) بحساب معاملات ارتباط بيرسون(Person Correlation) : بين درجة كل عبارة ، ودرجة المحور الذي تنتمي إليه، وكذلك لمعرفة وضوح العبارات ، ودقتها لقياس ما صُممت لأجله. وجاءت نتائج ذلك وفق الآتي: تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين كل عبارة من عبارات المحور الأول (قيم المسئولية) ، والدرجة الكلية للمحور، فجميع معاملات الارتباط داله إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) .

وقد تراوحت ما بين (٠.٦٤٣، ٠.٨٧٢)؛ وهذا يعطي دلالة وكذلك تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين كل عبارة من عبارات المحور الثاني (قيم التعاون) ، والدرجة الكلية للمحور، فجميع معاملات الارتباط داله إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، وقد تراوحت ما بين (٠.٧٤٢، ٠.٨٨٩)؛وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي لعبارات هذا المحور. وتشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين كل عبارة من عبارات المحور الثالث (معوقات ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي) ، والدرجة الكلية للمحور، وأن جميع معاملات الارتباط داله إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) . وقد تراوحت ما بين (٠.٥١٨، ٠.٧٨٤)؛ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي لعبارات هذا المحور، وتشير النتائج إلى وجود علاقة على ارتفاع الاتساق الداخلي لعبارات هذا المحور.

ارتباط قوية بين كل عبارة من عبارات المحور الرابع (الأساليب والإجراءات التي تساعد في تحقيق ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي) ، والدرجة الكلية للمحور،وأن جميع معاملات الارتباط داله إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، وقد تراوحت ما بين (٠.٥٩٥، ٠.٨٦٤)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي لعبارات هذا المحور .

ثبات أداة البحث:

استخدم الباحثان معامل (ألفا كرونباخ (Cranach's alpha)؛ للتأكد من ثبات أداة البحث (الاستبانة)، ولقياس مدى دقة نتائج الدراسة

جدول (٧)معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	قيم المسؤولية.	٤٤	٠.٩٨٢
٢	قيم التعاون.	٤٨	٠.٩٨٧
٣	معوقات ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي.	١٠	٠.٨٩٩
٤	الأساليب والإجراءات التي تساعد في تحقيق ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي.	١٠	٠.٩٣٩
	الإجمالي	١١٢	٠.٩٩٠

يتبين من الجدول رقم (٧) ارتفاع قيم معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الاستبانة، حيث تراوحت ما بين (٠.٨٩٩،٠.٩٨٧)، كما أظهرت الاستبانة معاملًا عاليًا من الثبات للمحاور كلها بلغ (٠.٩٩٠)، وهي نسبة مرتفعة عن النسبة المقبولة إحصائيًا (٠.٦٠)؛ مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج في الدراسة الحالية، وأن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ لذلك يمكن الاعتماد على النتائج ، والوثوق بها.

الأساليب الإحصائية:

بعد الانتهاء من جمع الاستبانة، قام الباحثان بتفريغ البيانات من خلال الإفادة من برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، واستخراج الطرائق الإحصائية الرقمية.

إجراءات تطبيق البحث (التحليلي) :

أولاً : أهداف البحث التحليلي .

تهدف البحث التحليلي إلى معرفة القيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل محتوى أهداف ، ومهام (وظائف) ، وأساليب الإشراف التربوي في هذا الدليل.

ثانياً : كيفية استخدام أسلوب تحليل المحتوى في البحث التحليلي .

يعد تحليل المحتوى أحد أساليب البحث العلمي ، ويعرفه بيرلسون (١٩٥٢) – " بأنه عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال " (في العساف ،١٤٣٣هـ).

وهناك أمور مرتبطة بتحليل المحتوى ، والتي تعد وسيلة أساسية لتحقيق الصفة العلمية لهذا الأسلوب ، وهذه الأمور تتعلق بوحدات تحليل المحتوى ، وفئات المحتوى ، والتحليل الكمي الكيفي .

وسيتم توضيح كيفية مراعاة هذه الأمور عند استخدام تحليل المحتوى كما يلي :

١- **وحدات تحليل المحتوى** :

يعتمد اختيار وحدة التحليل المناسبة أساساً في مشكلة البحث، ووحدة التحليل المستخدمة في هذا البحث هي الكلمة، والموضوع التي تُظهر القيمة بشكل واضح.

٢-فئات تحليل المحتوى:

يعتبر تصنيف فئات المحتوى أهم خطوة في تحليل المحتوى؛ لأنها عبارة عن انعكاس مباشر للمشكلة المراد دراستها، وقد يحتاج الأمر إلى استخدام تصنيف واحد، أو أكثر طبقاً لطبيعة المشكلة المدروسة، ويعتمد اختيار التصنيف، وفئاته كما أورده عبد الحميد.(١٤٠٤هـ). بقوله : "من الإطار النظري لمشكلة البحث ، أو حدود مايثيره البحث من تساؤلات ، أو فروض علمية ، أو إطار النتائج المستهدفة من البحث " (في العساف ،١٤٣٣هـ). وفي هذه الدراسة نجد فئات التحليل فئتين تعبر عن القيم التي يمارسها المشرفون التربويون ، ومن خلال الاستفادة مما عرض في الإطار النظري للدراسة ، ومن خلال تساؤلات البحث ظهرت لدى الباحثان قيمتين أساسية ترتبط بعمل المشرف التربوي ، ومضمنة في دليل المشرف التربوي ، وهي قيم : (المسؤولية ، التعاون) .

٣-تصميم استمارة التحليل:

وهي الاستمارة التي يصممها الباحثان؛ ليفرغوا فيها محتوى كل مصدر – في حال تعدادها – بحيث تنتهي علاقته بعد ذلك بمصدر ذلك المحتوى ، وتحتوي استمارة التحليل على الأقسام التالية:

١- البيانات الأولية: الخاصة بوثيقة التحليل (دليل المشرف التربوي)، ونوعها، والسنة أو السنوات التي طبقت فيها الدراسة.
٢- فئات المحتوى.
٣- وحدات التحليل.
٤- الملاحظات.

٤-تصميم جداول التفريغ:

وهي تختلف باختلاف تساؤلات البحث، أو أهدافه، ويفرغ فيها الباحثان المعلومات من استمارات التحليل تفريغاً كمياً.(**العساف ، ١٤٣٣هـ)**

٦-تفريغ محتوى كل وثيقة بالاستمارة الخاصة بها
٧-تطبيق المعالجات الإحصائية اللازمة الوصفية منها والتحليلية .
٨-سرد النتائج وتفسيرها

ثالثاً : بناء أداة البحث التحليلي :

ويستخدم البحث التحليلي الحالي أداة تحليل المحتوى (بطاقة القيم)، وكان الهدف من إعداد هذه البطاقة هو معرفة القيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي في المملكة العربية السعودية؛ ولتحقيق هذا الهدف سار الباحثان في الخطوات التالية:

١- تحديد مصادر بطاقة التحليل :

ونقصد ببطاقة تحليل المحتوى عبارة عن عدد من الفئات التصنيفية التي يندرج تحت كل منها عدد من القيم ، وحتى تعبر القيم المتضمنة في هذه الاستمارة على القيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي ، موضع التحليل ، من قيم ، اجتهدت الدراسة الحالية في تحديد المصادر التي استفيد منها:

١- الاطلاع – ما أمكن – من نتائج بحوث الدراسات السابقة في ميدان القيم عموماً .
٢- تتبع الكتابات التي تناولت الحديث عن القيم .
٣- مقابلة بعض أساتذة الجامعات، وكذا خبراء التربية في الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم، وفي ضوء ذلك تم إعداد استمارة التحليل.

٢- صدق الأداة :

استخدم الصدق الظاهري للحكم على صلاحية الأداة للتطبيق تم التحقق من صدقها ، وذلك بالرجوع إلى مجموعة من المحكمين في قسم المناهج وطرق التدريس، وأصول التربية للتأكد من صلاحية الأداة ، ومن أن القيم المتضمنة فيها ضرورية للمشرفين التربويين ، وأيضاً للتأكد من صلاحية الأداة لتحليل محتوى دليل المشرف التربوي في المملكة العربية السعودية وقد اتضح أن هناك اتفاقاً بين المحكمين حول القيم التي تتضمنها استمارة التحليل .

وقد اتبع الباحثان الخطوات التالية:

١-تم توزيع بطاقة تحليل المحتوى على عدد من المحكمين بقصد التعرف على أهمية كل قيمة من القيم في مجالها، ودرجة مناسبتها للمشرفين التربويين.

٢-تم جمع الاستمارات من المحكمين ، والقيام بحذف الاستمارات غير المستوفاة .

٣-تم مراعاة الأخذ بآراء المحكمين ، وإجراء التعديلات المناسبة ، والتي أمكن الأخذ بها بعد إجماع الآراء تقريباً حولها .

٤-تم تصميم الاستمارة في صورتها النهائية، والتي تم على أساسها تحليل المحتوى وهي كالاتي :

أولاً : **قيم المسؤولية وتشمل** :

القيم الفرعية :

١- قيمة الاهتمام بالتنظيم.
٢- قيمة رعاية واجبات العمل.
٣- قيمة تطوير القدرات .
٤- قيمة الالتزام السلوكي

ثانياً : **قيم التعاون وتشمل** :

١- قيمة العمل الجماعي
٢- قيمة تنظيم العمل
٣- قيمة النجاح الجماعي
٤- قيمة المعاملة الحسنة
٥- قيمة مساعدة الآخرين

٣- ثبات الأداة :

ولتحقيق الثبات في هذا البحث أخضع مجتمع البحث (دليل المشرف التربوي) لتحليل المحتوى باستخدام استمارة التحليل السابقة، وبعد مضي شهر أعيد التحليل مرة أخرى بنفس الخطوات المتبعة في المرة الأولى:

عدد مرات الاتفاق

نسبة الاتفاق = ---------- x ١٠٠

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

٤٥

وللتأكد من ثبات التحليل ثم حساب نسبة الاتفاق بين التحليل الأول، والثاني من خلال معادلة كوبر (Cooper) لقياس الثبات.

نسبة الاتفاق = ---------- x ١٠٠

٥+٤٥

=

%٩٠

جدول (٨)يبين نسب الاتفاق بين التحليلين لحساب الثبات

م	دليل المشرف التربوي	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسبة المئوية
١	أهداف	١١	١	%٩١.٧
٢	مهام	٢٥	٣	%٨٩.٣
٣	أساليب	٩	١	%٩٠
الإجمالي		٤٥	٥	%٩٠

ومن الجدول(١٣) نجد أن أعلى نسبة اتفاق بين التحليلين كانت (٩١.٧%) وأن أقل نسبة اتفاق كانت (٨٩.٣%)، أما نسبة الاتفاق الكلية ، فقد بلغت (٩٠)، وتدل هذه النسب على ارتفاع مستوى ثبات أداة التحليل.

ويتضح من الجدول أعلاه أن معامل الاتفاق لثبات التحليل عال بدرجة كافية للوثوق بنتائج التحليل ، والاعتماد عليها في صلاحية التحليل.

المعالجة الإحصائية :

بعد الانتهاء من عملية تحليل المحتوى، قام الباحثان بتفريغ البيانات من خلال الإسفادة من برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، واستخراج الطرائق الإحصائية الرقمية؛ وذلك وفق الأساليب الإحصائية الآتية :

معامل الاتفاق كوبر(Cooper) لقياس الثبات

التكرارات ، والنسب المئوية.

تحليل المعلومات ، وتفسيرها.

فيما يلي عرض لما توصلت إليه الدراسة وفق أسئلتها، وقد كانت كالتالي:

إجابة السؤال الأول:ما القيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي ؟

من خلال تحليل المحتوى لدليل المشرف التربوي (أهداف ، ومهام ، وأساليب الإشراف التربوي) مجتمع الدراسة وجد أن هذا الدليل قد تضمن مجموعة من القيم بمحاورها الرئيسة وهي : المسؤولية ، والتعاون . وقد لوحظ أن هناك تفاوتاً بسيطاً في نسبة تضمين القيم في أهداف ، ومهام ، وأساليب الإشراف التربوي، فهي تظهر بصورة أكثر في قيم المسؤولية ، إذ تكررت (٦١) مرة ، وبلغت بنسبة ٥٤.٤٦ % كما هو موضح في جدول رقم (١). وربما يعود ذلك؛ لاعتقاد المسئولين في وزارة التربية والتعليم ممثلة في الإدارة العامة للإشراف التربوي أن قيم المسؤولية أكثر أهمية؛ لارتباطها بطبيعة العمل الإشرافي ، وأنها قيم مهمة لتنظيم العمل ، وتطوير القدرات ، والالتزام السلوكي. وجاءت قيم التعاون في المرتبة الثانية بتكرار بلغ (٥١) وبنسبة بلغت (٤٥.٥%). وهذه القيم لا تقل أهمية عن سابقتها.

أما الوثيقة التي قام الباحثان بتحليلها، فهي من طبعة وزارة المعارف ١٤١٩هـ. وتم تحليل أهداف ، ومهام ، وأساليب الإشراف التربوي من الفصل الثالث من اللائحة ، وتتكون أهداف الإشراف التربوي من اثني عشر هدفاً ، وتتكون مهام (وظائف) الإشراف التربوي على ثمان وعشرين مهمة ، وتتكون أساليب الإشراف التربوي على النحو التالي :

زيارة المدرسة ويندرج تحتها ثلاثة أساليب.

المداولات الإشرافية ويندرج تحتها ستة أساليب إشرافية.

النشرة الإشرافية ويندرج تحتها أسلوبان إشرافيان.

القراءة الموجهه ويندرج تحتها خمسة أساليب إشرافية

الندوات التربوية ويندرج تحتها أربعة أساليب إشرافية

اجتماعات المعلمين ويندرج تحتها تسعة أساليب إشرافية .

الدروس التطبيقية ويندرج تحتها ستة أساليب إشرافية .

الزيارات المتبادلة بين المعلمين ويندرج تحتها ستة أساليب إشرافية .

المشغل التربوي (الورشة التربوية) ويندرج تحتها سبعة أساليب إشرافية

البحث الإجرائي ويندرج تحته ستة أساليب إشرافية.
الإشراف الإكلينيكي (العيادي) خمسة أساليب إشرافية .
التعليم المصغر ويندرج تحته خمسة أساليب إشرافية.

ثم أجري عليها الدراسة الإحصائية لحساب تكرارات القيم ، والوزن النسبي لكل قيمة من القيم المستخرجة في التحليل كما هو موضح أدناه

جدول (٩) توزيع تكرارات القيم في دليل المشرف التربوي

دليل المشرف التربوي	القيم	
	قيم المسؤولية	قيم التعاون
الأهداف	١٤مرة	١مرة
المهام	١٤مرة	١٣مرة
الأساليب	٢٩مرة	٣٣مرة
المجموع	٥٧	٤٧

جدول (١٠) التكرارات الكلية والنسب المئوية للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي

القيم	التكرار	النسبة	الترتيب
المسؤولية	٥٧	%٥٥	الأولى
التعاون	٤٧	%٤٥	الثانية
المجموع	١٠٤	%١٠٠	

أ-قيم المسؤولية في دليل المشرف التربوي :

وقد رتب الباحثان القيم المستخرجة ترتيباً تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل قيمة تحت محورها وفيما يلي عرض ذلك :

جدول (١١) توزيع قيم المسؤولية في دليل المشرف التربوي

م	القيمة	التكرار	الوزن النسبي بالنسبة		الترتيب
			للمحور	لكل المحاور	
١	**تطوير القدرات**	٢٧	٤٧	٢٦	الأولى
٢	**رعاية واجبات العمل**	١٦	٢٨	١٥	الثانية
٣	**الالتزام السلوكي**	١٠	١٨	١٠	الثالثة
٤	**الاهتمام بالتنظيم**	٤	٧	٤	الرابعة
	المجموع	٥٧	%١٠٠	%٥٥	-

مجموع تكرار المحور : ٥٧

والوزن النسبي للمحور : (٥٥%)

يتضح من الجدول(١١) أن الوزن النسبي لقيم المسؤولية ٥٥% ، وتوزعت قيم المسؤولية إلى ٤ قيم فرعية .

وتحتل **قيمة تطوير القدرات** الترتيب الأول بوزن نسبي (٤٧%) بالنسبة للمحور ، و(٢٦%) بالنسبة للمحاور الرئيسة (التعاون ، المسؤولية) . حيث وردت قيمة تطوير الذات في كثير من أهداف ومهام وأساليب الإشراف التربوي . فعلى سبيل المثال وردت في الهدف الثاني من أهداف الإشراف التربوي ، "تطوير الكفايات العلمية والعملية في الميدان التربوي ، وتنميتها" ، وتظهر قيمة تطوير القدرات في "النهوض بمستوى التعليم ، وتقوية أساليبه للحصول على أفضل مردود" في الهدف الثامن من أهداف الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة تطوير القدرات في "تطوير علاقة المدرسة مع البيئة من خلال فتح أبواب المدرسة " في الهدف الحادي عشر من أهداف الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة تطوير القدرات في "تدريب العاملين في الميدان التربوي على عملية التقويم الذاتي ، وتقويم الآخرين" في الهدف الثاني عشر من أهداف الإشراف التربوي ،وتظهر قيمة تطوير القدرات في "قياس مدى توافق عمل المعلم مع أهداف المؤسسة التربوية ، ومناهجها ، وتوجيهاتها" في مهام ، ووظائف الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة

تطوير القدرات في" ابتكار أفكار جديدة ، وأساليب مستخدمة؛ لتطوير العملية التربوية "في مهام ووظائف الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة تطوير القدرات في"تطوير تعلم التلاميذ، وسلوكهم "في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة تطوير القدرات في "تدريب المعلمين أثناء الخدمة على المهارات التعليمية ، وأساليب التعليم الحديث "في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة تطوير القدرات في "تزويد المعلمين بكيفية تحليل المناهج وفق نماذج نظرية لتحليل المناهج وتطويرها" في مهام ، ووظائف الإشراف التربوي، وتظهر قيمة تطوير القدرات في "تحليل أسئلة الاختبارات من خلال جدول المواصفات الفنية المحددة لها ، ومدى مطابقتها لتلك المواصفات ووضع النماذج اللازمة لها "في مهام ووظائف الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة تطوير القدرات في "وضع هذه الأفكار موضع الاختبار والتجريب". وتظهر قيمة تطوير القدرات في "تعميم هذه الأفكار ، والأساليب بعد تجريبها ، وثبوت صحتها" في مهام ، ووظائف الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة تطوير القدرات في "حث المعلمين على الإنتاج العلمي ، والتربوي "في مهام ووظائف الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة تطوير القدرات في "متابعة كل ما يستجد من أمور التربية والتعليم ، ونشرها بين العاملين في المدارس" .في مهام الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة تطوير القدرات في "تعهد المعلمين بالتدريب ، من أجل نموهم ، وتحسين مستويات أدائهم ، وبالتالي تحسين الموقف التعليمي عامة . ويمكن أن يتحقق ذلك عن طريق: الورش الدراسية المتصلة بالمواد، والطرق، والوسائل، والنشاطات..الخ حلقات البحث ، والنقاش" في مهام ووظائف الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة تطوير القدرات في" إكساب المعلمين مهارة استخدام بعض الأساليب المبتكرة "في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة تطوير القدرات في" حفز التقدم المهني للمعلم ، وتطوير كفاءته الصفية" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة تطوير القدرات في "إثارة دافعية المعلمين للتجريب ، واستخدام طرق جديدة في أساليب الإشراف التربوي" ، وتظهر قيمة تطوير القدرات في "توفير فرص أمام المعلمين لمواجهة المشكلات التي تهمهم "في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة تطوير القدرات في " إيجاد المواقف المناسبة التي يقوم المعلمون من خلالها بتقويم جهودهم ، وأعمالهم" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة تطوير القدرات في" تدريب المعلمين على استخدام الأساليب العلمية في التفكير ، وحل المشكلات "في أساليب الإشراف التربوي .

وتظهر قيمة تطوير القدرات في "إكساب المعلمين مهارات البحث العلمي (الميداني)؛ مما يؤدي احتمال قيامهم بإجراءات بحوث ، ودراسات فردية ، ورمزية بمبادرات ذاتية" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة تطوير القدرات في" نقل المعلمين إلى مستوى أعلى في الأداء وترك أثر ايجابي في التعليم" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة تطوير القدرات في "استخدام التعليم المصغر بصفته تقنية إشرافية إبداعية في مجال الإشراف التربوي" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة تطوير القدرات في "الإفادة من التغذية الراجعة أكثر من الممارسة نفسها؛ لأن المعلمين المتدربين يستفيدون من نقد زملائهم المعلمين المشاهدين أكثر مما يستفيدون من المشرف التربوي نفسه "في أساليب الإشراف التربوي .

وتأتي بعد ذلك قيمة **رعاية واجبات العمل** في المرتبة الثانية بوزن نسبي (٢٨%)بالنسبة للمحور و (١٥%) بالنسبة للمحاور الرئيسة (التعاون ، والمسؤولية) . فعلى سبيل المثال وردت عبارة " تحمل مسؤولية القيادة في العمل التربوي "حيث ظهرت المسؤولية في تحمل القيادة في العمل التربوي تحت قيمة رعاية واجبات العمل ، وتظهر قيمة رعاية الواجبات العمل في" تيسير العوامل المعقدة التي تدخل في الموقف التعليمي" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة رعاية واجبات العمل في" إبراز دور المهنة في المجتمع" ، وهذه العبارة ضمن أهداف الإشراف التربوي في الهدف (٣) ، وتظهر قيمة رعاية واجبات العمل في "تنمية الانتماء لمهنة التربية والتعليم "في الهدف (٣) من أهداف الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة رعاية واجبات العمل في "معرفة اتجاه المعلم نحو مهنته ، والوقوف على آماله ، وميوله ، وكل ما يؤثر في عمله أو يعوق نموه ". في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة رعاية واجبات العمل في" الاعتزاز بمهنة التعليم ، وإبراز دور المهنة في المدرسة" في أهداف الإشراف التربوي الهدف (٣) ، وتظهر قيمة رعاية واجبات العمل في "المشاركة في حل المشكلات القائمة في المدرسة" في مهام ووظائف الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة رعاية واجبات العمل "في الإحساس بالمشكلات والقضايا التي تعوق العملية التعليمية ، وتحقق نمو التلاميذ ، ومشاركتهم الفعلية في المجتمع الحديث". في مهام ، ووظائف الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة رعاية واجبات العمل في "السعي إلى تحديد هذه المشكلات ، والتفكير الجاد في حلها وفق برنامج يعد لهذا الغرض ، يتناول هذه المشكلات بالبحث ، والدراسة حسب درجة المعاناة منها" .في مهام ، ووظائف الإشراف التربوي، وتظهر قيمة رعاية واجبات العمل في عبارة" تحديد ما ينبغي أن يقوم به المعلمون تحديداً مقبولاً قابلاً للتطبيق "في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة رعاية واجبات العمل في "تحليل المناهج الدراسية (الأهداف – المحتوى – أساليب التدريس – التقويم) في ضوء النماذج النظرية السابقة" .في مهام الإشراف التربوي

وتظهر قيمة رعاية واجبات العمل في "إعداد تقرير شامل في نهاية كل عام دراسي؛ يتضمن مختلف الفعاليات المتعلقة بالمادة ، وطرق تدريسها ، ومستويات أداء المعلمين ، ومدى تعاونهم ، والخطط المستقبلية؛ لتطوير أدائهم في ضوء نتائج التقويم "في مهام الإشراف

التربوي ، وتظهر قيمة رعاية واجبات العمل في "اكتشاف نقاط الضعف في أداء المعلم ، والعمل على علاجها ، وتداركها" في مهام الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة رعاية واجبات العمل في "تهيئة المعلمين؛ لتحمل المسؤولية ، وتقدير الظروف "في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة رعاية واجبات العمل في "تحقيق النمو المهني ، وتحسس المشكلات ، والعقبات ، والتنبؤ بالصعوبات" في أساليب الإشراف التربوي .

وتأتي بعد ذلك قيمة **الالتزام السلوكي** في المرتبة الثالثة ضمن قيم المسؤولية بوزن نسبي (١٨%) بالنسبة للمحور و(١٠٩.١٧%) بالنسبة لكل المحاور (المسؤولية ، والتعاون). فقد ظهرت قيمة الالتزام السلوكي في جملتي "العمل على ترسيخ القيم ، والاتجاهات "في أهداف الإشراف التربوي في الهدف السادس ، وظهرت قيمة الالتزام السلوكي في جملة " تنمية اتجاهات ايجابية لدى المعلمين لعل من أبرزها : النقد البناء – تقبل وجهات نظر الآخرين – الانفتاح على أفكار الآخرين ، وآرائهم " في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة الالتزام السلوكي في جملة " رفع الروح المعنوية للمعلمين من خلال إشعارهم بأهمية الدور الذي يمارسونه ، وأهمية المقترحات التي يقدمونها " في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة الالتزام السلوكي في جملة " مساعدة المعلمين الجدد ، أو من تنقصه الثقة بالنفس على المشاركة ، وتحمل المسؤولية" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة الالتزام السلوكي في جملة " التأثير في سلوك المعلمين ، وممارستهم العملية " في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة الالتزام السلوكي .

في جملة " التغيير الإيجابي في اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة الالتزام السلوكي في جملة " إتاحة الفرصة لمواجهة المشكلات التربوية بصورة عامة ، والإسهام بشكل مثمر في اقتراح الحلول ، وتقديم البرامج العلاجية في مواجهة الضعف" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيم الالتزام السلوكي في جملة " تنمية ثقة المعلمين بأنفسهم بعد أن يلاحظوا الدرس التوضيحي ، وينتقلوا إلى صفوفهم مطبقين ما استفادوا من الدروس تطبيقاً عملياً" في أساليب الإشراف التربوي .من خلال تحليل قيمة **الالتزام السلوكي** نجد أن قيمة الالتزام السلوكي ظهرت من ضمن أهداف الإشراف التربوي في الهدف السادس الذي نص على:" العمل على ترسيخ القيم ، والاتجاهات التربوية لدى القائمين على تنفيذ العملية التعليمية في الميدان " ، و تظهر جلية في الأساليب الإشرافية ، وتكاد تكون غير حاضرة في مهام الإشراف التربوي؛ ولذلك يجب أن يُهتم بهذه القيمة ، وتكون من أولى اهتمامات الإدارة العامة للإشراف التربوي ، وتضمن في مهام ، ووظائف الإشراف التربوي .

وتأتي بعد ذلك **قيمة الاهتمام بالتنظيم** في المرتبة الرابعة ضمن قيم المسؤولية بوزن نسبي (٧%) بالنسبة للمحور ، وبالنسبة للمحاور (٤%) فقد ظهرت قيمة الاهتمام بالتنظيم في جملة " تنفيذ الخطط التي تضعها وزارة المعارف بصورة ميدانية" في أهداف الإشراف التربوي الهدف السابع ، وتظهر قيمة الاهتمام بالتنظيم في جملة " إدارة توجيه عمليات التغيير في التربية الرسمية، ومتابعة انتظامها للعمل على تأصيلها في الحياة المدرسية في أهداف الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة الاهتمام بالتنظيم في جملة " تحقيق الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة بشرياً وفنياً ، ومادياً ، ومالياً بأقل جهد ، وأكبر عائد" في أهداف الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة الاهتمام بالتنظيم في جملة " تحقيق قدر واف من الفهم المشترك ، والمسئولية المشتركة ، وتكوين رأي عام بين المعلمين" في أهداف الإشراف التربوي .

أ- قيم التعاون في دليل المشرف التربوي :

وقد رتب الباحثان القيم المستخرجة ترتيباً تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل قيمة تحت محورها وفيما يلي عرض ذلك:

جدول (١٢)توزيع قيم التعاون في دليل المشرف التربوي

م	القيمة	التكرار	الوزن النسبي بالنسبة		الترتيب بالنسبة للمحور
			للمحور	لكل المحاور	
١	مساعدة الآخرين	١٧	%٣٦	%١٦	الأولى
٢	النجاح الجماعي	١١	%٢٣.٤٠	%١١	الثانية
٣	المعاملة الحسنة	٨	%١٧	%٨	الثالثة
٤	العمل الجماعي	٧	%١٥	%٧	الرابعة
٥	تنظيم العمل	٤	%٨.٥	%٤	الخامسة
	المجموع	٤٧	%١٠٠	%٤٦	-

مجموع تكرار المحور : ٤٧ والوزن النسبي للمحور : (٤٦%)

يتضح من الجدول (١٢) أن الوزن النسبي لقيم التعاون ٤٦%، وتوزعت قيم التعاون إلى خمس قيم فرعية.

أولها قيمة **مساعدة الآخرين** بوزن نسبي (٣٦%) بالنسبة للمحور، و(١٦%) بالنسبة للمحاور ظهرت قيمة مساعدة الآخرين في جملة " تزويد المعلمين بإرشادات ، وتوجيهات خاصة بالإعداد والوسائل ، والنشاطات ، والاختبارات" في مهام الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة مساعدة الآخرين في الجملة التالية :" يوجه المشرف التربوي من وقت لآخر إلى قراءات تتعلق بالمشكلات التربوية التي يواجهونها كما يعرفهم بالكتب ، والمجلات المهنية التي تظهر من وقت لآخر ، ويقرأ المشرف التربوي من هذه الكتب ، والمجلات ، ويناقشها في اجتماعات المعلمين" في أساليب الإشراف التربوي ، وظهرت قيمة مساعدة الآخرين في جملة " ينوع المشرف التربوي في الكتب التي تقدم للمعلمين في اجتماعاتهم بشأن المشكلات المختلفة" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة مساعدة الآخرين في جملة " يعاون المشرف التربوي المعلمين على الإفادة مما قرءوه بتطبيق نتائج هذه القراءات في عملهم"في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة مساعدة الآخرين في جملة " المساعدة على توظيف التقنيات التربوية ، والوسائل التعليمية وطريقة الإفادة منها" في مهام الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة مساعدة الآخرين في جملة " مساعدة المعلمين على وضع البرامج ، وأساليب النشاط التربوي التي تشبع ميول المعلمين وحاجاتهم" في مهام الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة مساعدة الآخرين في " مساعدة المعلمين على فهم الأهداف التربوية ، ومراجعتها ، وانتقاء المناسب منها" في مهام الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة مساعدة الآخرين في " مساعدة المعلمين على معرفة مالديهم من مواهب ، وكفايات ، وقدرات ، والتوصل إلى أفضل السبل؛ لاستثمارها على الوجه الأكمل" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة مساعدة الآخرين في " حماية مصالح الطلاب ، والإسهام في حل المشكلات الطارئة التي تخص كلاً من الطالب ، والمعلم" في مهام الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة مساعدة الآخرين في " المساعدة على وضع الخطط السليمة القائمة على أسس علمية" في مهام الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة مساعدة الآخرين في " مساعدة المعلمين على النمو الذاتي ، وتفهم طبيعة عملهم ، وأهدافه ، مع تنسيق جهودهم ، ونقل خبرات ، وتجارب بعضهم إلى البعض الآخر" في مهام الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة مساعدة الآخرين في " تكوين فريق بحث في كل مدرسة ، أو قطاع؛ لدراسة مشكلات المادة ، والتلاميذ ، والإدارة ..الخ ، واقتراح حلول واقعية لها"في مهام الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة مساعدة الآخرين في " المساعدة على تحقيق النمو المهني ، وتحقيق الأهداف التربوية" ، وتظهر قيمة مساعدة الآخرين في " تعريف المعلمين بطرق ، وأساليب جديدة يستطيعون استخدامها عند العودة إلى مدارسهم" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة مساعدة الآخرين في " توفير الفرص أمام المعلمين؛ لإنتاج تقنيات ، ووسائل تعليمية تفيدهم في عملهم المدرسي" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة مساعدة الآخرين في " تيسير العوامل المعقدة التي تدخل في الموقف التعليمي" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة مساعدة الآخرين في " الإسهام في توفير خدمات تعليمية أفضل للتلاميذ ، والمعلمين ، والإدارة المدرسية الواقعة في نطاق إشرافه" في مهام الإشراف التربوي .

وتحتل قيمة **النجاح الجماعي** في المرتبة الثانية بالنسبة لقيم التعاون بوزن نسبي (٢٣.٤٠%) بالنسبة للمحور ، و (١١%) بالنسبة للمحاور (التعاون ، والمسؤولية) . ظهرت قيمة النجاح الجماعي في " تبادل الخبرات الناجحة في مجال الإشراف التربوي ، والإدارة ، وأساليب التعلم" في أساليب الإشراف التربوي، وتظهر قيمة النجاح الجماعي في " إتاحة الفرصة لنقاش هادف ومثمر حول مايتم عرضه من أفكار" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة النجاح الجماعي في " تبادل الخبرات بين معلمي المادة الواحدة في أساليب التعلم ، وطرائق معالجة بعض الموضوعات ، وتوظيف بعض المهارات فيها طرح الأسئلة ، والتقويم ، والوسيلة التعليمية" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة النجاح الجماعي في " إتاحة الفرص أمام المعلمين لمقارنة طرقهم ، وتطبيقاتهم بطرق منفذ الدرس؛ مما يساعد على تقويم أنفسهم ذاتياً ، وتبصيرهم بمواطن الضعف ، ومواطن القوة في عملهم" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة النجاح الجماعي في " تقريب وجهات النظر بين معلمي المادة الواحدة ، والمعلمين بوجه عام" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة النجاح الجماعي في " وضع المعلمين في مواقف تساعد على إزالة الحواجز ، وتزيد من حسن التفاهم فيما بينهم" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة النجاح الجماعي في " المعاونة في تقويم العملية التعليمية كلها تقويماً صحيحاً على أسس موضوعية دقيقة" في مهام الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة النجاح الجماعي في " المشاركة في وضع البرامج ، والخطط المتصلة بالنشاط ، والتقويم ، واقتراح العلاج المناسب" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة النجاح الجماعي في " التواصل بين المشاركين ، وتوفير فرص يتفاعل فيها المعلمون مع قضايا تربوية تتم مناقشتها" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة النجاح الجماعي في " طرح بعض التجارب الريادية ، وإثراؤها بالمناقشة ، والتحليل ، والتطبيق" في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة النجاح الجماعي في " إتاحة الفرصة أمام المعلمين؛ لمقارنة طرقهم ، وتطبيقاتهم بطرق منفذ الدرس مما يساعد على تقويم أنفسهم ذاتياً ، وتبصيرهم بمواطن الضعف ، ومواطن القوة في عملهم" متضمنة في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة النجاح الجماعي في " زيادة فاعلية دور المعلم من خلال التفاعل الحقيقي مع المشرف التربوي" متضمنة في أساليب الإشراف التربوي .

وتأتي قيمة **المعاملة الحسنة** في المرتبة الثالثة بالنسبة للمحور (قيم التعاون) بوزن نسبي (١٧%) بالنسبة للمحور، و(٧%) بالنسبة للمحاور ،فقد ظهرت قيمة المعاملة الحسنة في " تقدير العاملين ، والتعبير عن شكرهم ، ومكافأتهم بالتركيز على الأعمال البناءة ، والجوانب المشرقة ، والجهود الموفقة" متضمنة في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة المعاملة الحسنة في " تبادل الآراء ، والأفكار ، والخبرات ذلك؛ لأن المشرف يأخذ بقدر ما يعطي ، ويشارك غيره الرأي ، ويسهم في إيجاد جو من المحبة ، وحسن الاستعداد لدى المعلم؛ لقبول ما يقترحه" متضمنة في أساليب الإشراف التربوي (أسلوب زيارة المدرسة) ، وتظهر قيم المعاملة الحسنة في " يشجع المعلمين على إبداء آرائهم ، وطرح مشكلاتهم" متضمنة في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة المعاملة الحسنة في " تشجيع المعلمين المبدعين ، وتطوير ممارستهم" متضمنة في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة المعاملة الحسنة في " تشجيع المعلمين على التغيير في أساليبهم ، وممارستهم نحو الأفضل" متضمنة في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة المعاملة الحسنة في " توفير المناخ الإداري المناسب لنمو المعلمين ، ونمو التلاميذ ، وتحقيق أهداف العملية التربوية" متضمنة في مهام الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة المعاملة الحسنة في " تعزيز بواعث الطلاب ، وإثارة دافعيتهم للموقف التعليمي ، ومشاركة المعلم" متضمنة في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة المعاملة الحسنة في " تعميق فهم المعلمين واحترام بعضهم بعضاً" متضمنة في أساليب الإشراف التربوي .

وتأتي بعد ذلك قيمة **العمل الجماعي** في المرتبة الرابعة بالنسبة للمحور بوزن نسبي (١٥%) بالنسبة للمحور، و(٧%) بالنسبة للمحاور ، فقد ظهرت قيمة العمل الجماعي بارزة في الجملة التالية :" التعاون ، والتنسيق مع الجهات المختصة للعمل في برامج الأبحاث التربوية ، والتخطيط ، وتنفيذ ، وتطوير برامج التعليم ، والتدريب ، والكتب ، والمناهج وطرق التدريس ووسائل التدريس المعينة" متضمنة في الهدف (٤) من أهداف الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة العمل الجماعي في " المشاركة في وضع الخطط المتصلة بالنشاط ، والتقويم" متضمنة في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة العمل الجماعي في " إثراء خبرة معينة ، وموضوع معين بأكثر من رأي وأكثر من رافد" متضمنة في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة العمل الجماعي في " إتاحة الفرصة لممارسة الأساليب الشورية ، والتدريب عليها ، مما ينعكس على أسلوب إدارة المعلمين لصفوفهم" متضمنة في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة العمل الجماعي في " إكساب المعلمين خبرة في العمل الجماعي" متضمنة في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة العمل الجماعي في " تنمية طريقة عمل الفريق ، أو العمل الجماعي التعاوني بين المعلمين" متضمنة في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة العمل الجماعي في " تنمية قدرات المعلمين عن طريق العمل الجماعي؛ من أجل تحقيق أهداف مشتركة" متضمنة في أساليب الإشراف التربوي .

وتأتي قيمة **تنظيم العمل** في المرتبة الخامسة بالنسبة للمحور بوزن نسبي (٨.٥%) بالنسبة للمحور، و(٤%) بالنسبة للمحاور (التعاون ، المسؤولية) ، فقد ظهرت قيمة تنظيم العمل في " التشاور المتبادل بين المشرف ، ومدير المدرسة في كل القضايا التي يشعر أحدهما بأن لها علاقة بواجبات الآخر ، وصلاحياته" متضمنة أساليب الإشراف التربوي (أسلوب زيارة المدرسة) ، وتظهر قيمة تنظيم العمل في " مؤازرة اجتماعات المعلمين ، وتكميلها؛ لأن هناك بعض القضايا التي تحتاج إلى مداولات إشرافية من كل معلم على حدة؛ لتتضح الأمور الغامضة لديه" متضمنة في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة تنظيم العمل في " التواصل بين المشاركين ، وتوفير فرص يتفاعل فيها المعلمون مع قضايا تربوية تتم مناقشتها ، وإثراؤها" متضمنة في أساليب الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة تنظيم العمل في " التعاون مع إدارة المدرسة في عملية توزيع الصفوف ، والحصص بين المعلمين" متضمنة في مهام الإشراف التربوي ، وتظهر قيمة تنظيم العمل في " المشاركة في عملية إعداد الجدول المدرسي" متضمنة في مهام ووظائف الإشراف التربوي .

وبناء على ماسبق يتضح أن دليل المشرف التربوي (الأهداف، المهام، الأساليب الإشرافية). قد تضمن (١٠٤) قيمة تربوية ، بلغ عدد تكراراتها (١١٢) تكراراً. وقد جاءت قيم " المسؤولية " في المرتبة الأولى بتكرر (٦١) مرة ، وجاءت بعدها في المرتبة الثانية قيم التعاون بتكرار بلغ (٥١). وجاء ترتيب قيم المسؤولية بناءً على حساب التكرارات والنسب كالآتي : قيمة تطوير القدرات في المرتبة الأولى بتكرار(٢٧) ، ونسبتها بالنسبة للمحور (٤٧%) ، ونسبتها بالنسبة للمحاور (٢٦%) ، تليها رعاية واجبات العمل في المرتبة الثانية بتكرار (١٦) ونسبتها بالنسبة للمحور (٢٨%) ، ونسبتها بالنسبة للمحاور (١٥%) ، الالتزام السلوكي بتكرار (١٠) ونسبتها بالنسبة للمحور (١٨%) ، وبالنسبة للمحاور (١٠%) ، الاهتمام بالتنظيم بتكرار (٤) ونسبتها بالنسبة للمحور (٧%) ، ونسبتها بالنسبة للمحاور (٤%)

وجاء ترتيب قيم التعاون بناءً على حساب التكرارات والنسب كالآتي :

قيمة مساعدة الآخرين تحتل المرتبة الأولى بتكرار(١٧) ونسبتها للمحور (٣٦%) وللمحاور (١٦%) النجاح الجماعي في المرتبة الثانية بتكرار (١١) ونسبتها للمحور (٢٣.٤٠%) وللمحاور (١١%) ، المعاملة الحسنة في المرتبة الثالثة بتكرار (٨) ونسبتها للمحور (١٧%) وللمحاور (٨%) ، العمل الجماعي في المرتبة الرابعة بتكرار (٧) ونسبتها للمحور (١٥%) وللمحاور (٧%) ،

تنظيم العمل في المرتبة الخامسة بتكرار(٤) ونسبتها للمحور (٨.٥%) وللمحاور (٤%) .

إجابة عينة أفراد العينة عن السؤال الثاني : ما مدى ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي كما يراها مديرو ومعلمو المرحلة الثانوية بمنطقة جازان ؟

وللإجابة على هذا السؤال:

تم حساب التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية؛ لبيان آراء مديري، ومعلمي المرحلة الثانوية بمنطقة جازان حول مدى ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي.

المتوسطات الحسابية لأراء أفراد العينة

جدول (١٣)حول مدى ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي

القيم الرئيسة	القيم الفرعية	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة	الترتيب
المسؤولية	تطوير القدرات	٣.١٥	متوسطة	٤
	رعاية واجبات العمل	٣.٣٨	متوسطة	٢
	الالتزام السلوكي	٣.٤١	عالية	١
	الاهتمام بالتنظيم	٣.٢٩	متوسطة	٣
	قيم المسؤولية	٣.٣١	متوسطة	
التعاون	مساعدة الآخرين	٣.٠٢	متوسطة	٥
	النجاح الجماعي	٣.٣٦	متوسطة	٢
	المعاملة الحسنة	٣.٤٨	عالية	١
	العمل الجماعي	٣.٢٤	متوسطة	٣
	تنظيم العمل	٣.١٠	متوسطة	٤
	قيم التعاون	٣.٢٢	متوسطة	
إجمالي الدرجة الكلية للمتوسط العام		٣.٢٨	**متوسطة**	

يتضح من الجدول(١٣) أن مدى ممارسة المشرفين التربويين لقيم المسؤولية المتضمنة في دليل المشرف التربوي كانت (متوسطة)، مما يعني أنّ المشرفين التربويين يمارسوا قيم المسؤولية المتضمنة في دليل المشرف التربوي بدرجة "متوسطة" من وجهة نظر مديري ، ومعلمي المرحلة الثانوية بمنطقة جازان،

إجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث:

وللإجابة على هذا السؤال: تم استخدام اختبار "F" تحليل التباين الأحادي؛ للتعرف على دلالة)، وذلك على النحو التالي: ١-نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق في ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (١٤)نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (F) لدلالة الفروق
في ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
قيم المسؤولية	بين المجموعات	٠.٦٨٦	٢	٠.٣٤٣	٠.٣٢٥	٠.٧٢٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٢٤.٥٧	٣٠٧	١.٠٥٧			
	المجموع	٣٢٥.٢٥	٣٠٩				
قيم التعاون	بين المجموعات	٠.٧٧٨	٢	٠.٣٨٩	٠.٣٦٦	٠.٦٩٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٢٦.٨٦	٣٠٧	١.٠٦٥			
	المجموع	٣٢٧.٦٤	٣٠٩				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠.٦١٩	٢	٠.٣١٠	٠.٣٣٦	٠.٧١٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٨٢.٨٧	٣٠٧	٠.٩٢١			
	المجموع	٢٨٣.٤٩	٣٠٩				

يتضح من الجدول(١٤) أن الفروق بين المتوسطات لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، حيث بلغت مستوى الدلالة على المحور الأول (قيم المسؤولية) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (٠.٧٢٣) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وبلغت مستوى الدلالة على المحور الثاني (قيم التعاون) طبقا لمتغير المؤهل العلمي (٠.٦٩٤) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما بلغت مستوى الدلالة على الدرجة الكلية للمحاور طبقا لمتغير المؤهل العلمي (٠.٧١٥) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (١٥)نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (F) لدلالة الفروق
في ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
قيم المسؤولية	بين المجموعات	٢.٢٩	٣	٠.٧٦٦	٠.٧٢٦	٠.٥٣٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٢٢.٩٦	٣٠٦	١.٠٥			
	المجموع	٣٢٥.٢٥	٣٠٩				
قيم التعاون	بين المجموعات	٣.٠٠	٣	١.٠٠	٠.٩٤٥	٠.٤١٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٢٤.٦٣	٣٠٦	١.٠٦			
	المجموع	٣٢٧.٦٤	٣٠٩				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣.٠٣	٣	١.٠١	١.١٠	٠.٣٤٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٨٠.٤٥	٣٠٦	٠.٩١٧			
	المجموع	٢٨٣.٤٩	٣٠٩				

يتضح من الجدول (١٥) أن الفروق بين المتوسطات لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، حيث بلغت مستوى الدلالة على المحور الأول (قيم المسؤولية) طبقا لمتغير سنوات الخبرة (٠.٥٣٧) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وبلغت مستوى الدلالة على المحور الثاني (قيم التعاون) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (٠.٤١٩) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما بلغت مستوى الدلالة على الدرجة الكلية للمحاور تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (٠.٣٤٨) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي طبقاً لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (١٦)نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (F) لدلالة الفروق
في ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي تبعاً لمتغير التخصص

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
قيم المسؤولية	بين المجموعات	١٢.٠٣	٧	١.٧١	١.٦٥	٠.١١٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٣١٣.٢٢	٣٠٢	١.٠٣			
	المجموع	٣٢٥.٢٥	٣٠٩				
قيم التعاون	بين المجموعات	٨.٩٨	٧	١.٢٨	١.٢١	٠.٢٩٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣١٨.٦٦	٣٠٢	١.٠٥			
	المجموع	٣٢٧.٦٤	٣٠٩				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٥.٥٧	٧	٠.٧٩٦	٠.٨٦٥	٠.٥٣٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧٧.٩٢	٣٠٢	٠.٩٢٠			
	المجموع	٢٨٣.٤٩	٣٠٩				

يتضح من الجدول (١٦) أن الفروق بين المتوسطات لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، حيث بلغت مستوى الدلالة على المحور الأول (قيم المسؤولية) تبعاً لمتغير التخصص (٠.١١٩) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وبلغت مستوى الدلالة على المحور الثاني (قيم التعاون) تبعاً لمتغير التخصص (٠.٢٩٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما بلغت مستوى الدلالة على الدرجة الكلية للمحاور طبقا لمتغير التخصص (٠.٥٣٥) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي تبعاً لمتغير التخصص.

جدول (١٧) نتائج اختبار "T" لقياس الفروق في ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي تبعاً لمتغير العمل الحالي

المحور	العمل الحالي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	التعليق
قيم المسؤولية	مدير	٦٠	٣.٥٦	٠.٧٤٤	٢.٦٥	٠.٠٠٩	دالة
	معلم	٢٥٠	٣.٢٥	١.٠٧			
قيم التعاون	مدير	٦٠	٣.٤١	٠.٨٠٨	١.٦٣	٠.١٠٤	غير دالة
	معلم	٢٥٠	٣.١٧	١.٠٧			
الدرجة الكلية	مدير	٦٠	٣.٤٤	٠.٦٨١	١.٨٨	٠.٠٥	دالة

يتضح من الجدول (١٧) أن الفروق بين المتوسطات قد بلغت مستوى الدلالة الاحصائية على المحور الأول (قيم المسؤولية) تبعاً لمتغير العمل الحالي حيث بلغت قيمة "T" (٢.٦٥)، وبلغت مستوى الدلالة (٠.٠٠٩)، وقد كانت الفروق لصالح مديري المرحلة الثانوية، حيث بلغ المتوسط الحسابي عند المديرين على محور قيم المسؤولية (٣.٥٦) بينما عند المعلمين (٣.٢٥)، وهذا يوضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المشرفين التربويين لقيم المسؤولية المتضمنة في دليل المشرف التربوي تبعاً لمتغير العمل الحالي لصالح مديري المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. كما يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق بين المتوسطات لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية على المحور الثاني (قيم التعاون) تبعاً لمتغير العمل الحالي حيث بلغت قيمة "T" (١.٦٣)، وبلغت مستوى الدلالة (٠.١٠٤) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يوضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المشرفين التربويين لقيم التعاون المتضمنة في دليل المشرف التربوي تبعاً لمتغير العمل الحالي. أما بالنسبة للدرجة الكلية للقيم فقد بلغت الفروق بين المتوسطات مستوى الدلالة الإحصائية، تبعاً لمتغير العمل الحالي حيث بلغت قيمة "T" (١.٨٨)، وبلغت مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وقد كانت الفروق لصالح مديري المرحلة الثانوية، حيث بلغ المتوسط الحسابي عند المديرين على الدرجة الكلية (٣.٤٤) بينما عند المعلمين

(٣.٢٣)، وهذا يوضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي تبعاً لمتغير العمل الحالي لصالح مديري المرحلة الثانوية بمنطقة جازان ، وقد يرجع السبب في وجود هذه الفروق إلى اختلاف المستوى الوظيفي للمجموعتين المثلتين لأفراد مجتمع الدراسة .

إجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع:

- ما الأساليب والإجراءات التي تساعد في تحقيق القيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي كما يراها مديرو ومعلمو المرحلة الثانوية

وللإجابة على هذا السؤال:

تم حساب التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية؛ لبيان آراء مديري ومعلمي المرحلة الثانوية بمنطقة جازان حول الأساليب ، والإجراءات التي تساعد في تحقيق القيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي، وذلك على النحو التالي:

جدول (١٨) آراء أفراد العينة حول الأساليب والإجراءات التي تساعد في تحقيق ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي

م	العبارة	التكرار / النسبة	الآراء: عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٨	إعادة تنظيم دليل المشرف التربوي	ك	٩٥	٩١	٧٩	٤١	٤	٣.٧٤	١.٠٧	عالية	١
		%	٣٠.٦	٢٩.٤	٢٥.٥	١٣.٢	١.٣				
٧	إعادة النظر في معايير اختيار المشرف التربوي	ك	٩٩	٧٩	٨٨	٣٨	٦	٣.٧٣	١.٠٩	عالية	٢
		%	٣١.٩	٢٥.٥	٢٨.٤	١٢.٣	١.٩				
٣	تطوير الأساليب الحالية في الإشراف التربوي .	ك	٨٦	٩٤	٨٣	٤١	٦	٣.٦٨	١.٠٧	عالية	٣
		%	٢٧.٧	٣٠.٣	٢٦.٨	١٣.٢	١.٩				
٤	التوسع في عقد دورات تدريبية للمشرفين التربويين.	ك	٧٧	١٠٠	٨٩	٤٢	٢	٣.٦٧	١.٠١	عالية	٤
		%	٢٤.٨	٣٢.٣	٢٨.٧	١٣.٥	٠.٦				
٩	تحديث مهام وأساليب الإشراف التربوي في ضوء المستجدات الحديثة	ك	٨٨	٩٦	٧٣	٤١	١٢	٣.٦٦	١.١٣	عالية	٥
		%	٢٨.٤	٣١	٢٣.٥	١٣.٢	٣.٩				
١٠	إضافة القيم المدرجة في الدراسة كمعيار لاختيار المشرف التربوي .	ك	٨٣	٩١	٨٥	٤٦	٥	٣.٦٤	١.٠٧	عالية	٦
		%	٢٦.٨	٢٩.٤	٢٧.٤	١٤.٨	١.٦				

م	العبارة	التكرار / النسبة	الآراء: عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	تخفيض العبء الإشرافي عن المشرف التربوي.	ك	٦١	٨٢	١١٩	٣٥	١٣	٣.٤٦	١.٠٥	عالية	٧
		%	١٩.٧	٢٦.٥	٣٨.٤	١١.٣	٤.٢				
٢	تخصيص حوافز مادية ومعنوية للمشرف التربوي .	ك	٦٣	٩٤	٨٠	٥٩	١٤	٣.٤٣	١.١٤	عالية	٨
		%	٢٠.٣	٣٠.٣	٢٥.٨	١٩	٤.٥				
٦	زيادة عدد المشرفين التربويين	ك	٦٥	٩٠	٨٣	٥٥	١٧	٣.٤٢	١.١٦	عالية	٩

		%	٢١	٢٩	٢٦.٨	١٧.٧	٥.٥				
٥	إصدار مجلة شهرية من الإشراف التربوي تتناول القيم التربوية للعاملين في الميدان التربوي .	ك	٦٧	٧٨	٧٦	٦٣	٢٦	٣.٣١	١.٢٤	متوسطة	١٠
		%	٢١.٦	٢٥.٢	٢٤.٥	٢٠.٣	٨.٤				
المتوسط العام		ك	٩٩	٨٥	٨١	٣٧	٨	٣.٧٤	١.١٨	**عالية**	
		%	٣١.٩	٢٧.٤	٢٦.١	١١.٩	٢.٦				

يلاحظ من الجدول (١٨) الأساليب ، والإجراءات التي تساعد في تحقيق ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي كما يراها مديرو ومعلمو المرحلة الثانوية في منطقة جازان،

من خلال نتائج الجدول السابق يتضح أن المتوسط الحسابي العام للأساليب ، والإجراءات التي تساعد في تحقيق ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي قد بلغ (٣.٧٤) ، وهو متوسط يدخل ضمن فئة (عالية) من بين فئات مقياس استجابة أفراد عينة الدراسة . وهذا من شأنه أن يزيد من إدراك مديري ، ومعلمي المرحلة الثانوية بمنطقة جازان لأهمية هذه الأساليب ، والإجراءات التي تساعد في تحقيق ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي

ماالعقبات التي تقف دون تحقيق ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي كما يراها مديرو ومعلمو المرحلة الثانوية بمنطقة جازان ؟

وللإجابة على هذا السؤال:

إجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس:

تم حساب التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لبيان آراء مديرو ، ومعلمو المرحلة الثانوية بمنطقة جازان حول العقبات التي تقف دون تحقيق ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي، وذلك على النحو التالي:

جدول (١٩)آراء أفراد العينة حول معوقات ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي

م	العبارة	التكرار	الآراء					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
		النسبة	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
١٠	تركيز بعض المشرفين التربويين على أخطاء المعلمين.	ك	٦٤	١٠٣	٦٩	٦١	١٣	٣.٤٦	١.١٤	عالية	١٠
		%	٢٠.٦	٣٣.٢	٢٢.٣	١٩.٧	٤.٢				
١	ضعف تطبيق معايير اختيار المشرف التربوي المناسب	ك	٥٤	٧١	١٣٦	٤٤	٥	٣.٤٠	٠.٩٨٦	عالية	١
		%	١٧.٤	٢٢.٩	٤٣.٩	١٤.٢	١.٦				
٤	قلة الحوافز المادية والمعنوية للمشرف التربوي	ك	٦٢	٨٢	٨٧	٥٢	٢٧	٣.٣٢	١.٢١	متوسطة	٣
		%	٢٠	٢٦.٥	٢٨.١	١٦.٨	٨.٧				
٩	ضعف تعاون الجهات الأخرى مع الإشراف التربوي ليؤدي دوره كاملاً.	ك	٥١	٨٢	١٠٢	٦٤	١١	٣.٣١	١.٠٨	متوسطة	٤
		%	١٦.٥	٢٦.٥	٣٢.٩	٢٠.٦	٣.٥				

م	العبارة	التكرار	الآراء					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
		النسبة	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
٦	ضعف العلاقات القائمة بين المشرف والمعلم	ك	٥٧	٧٣	١٠٧	٥٥	١٨	٣.٣٠	١.١٣	متوسطة	٥
		%	١٨.٤	٢٣.٥	٣٤.٥	١٧.٧	٥.٨				
٢	ضعف الكفاية المهنية للمشرف التربوي	ك	٣٢	٨٦	١٣٢	٥٤	٦	٣.٢٧	٠.٩٣٣	متوسطة	٦
		%	١٠.٣	٢٧.٧	٤٢.٦	١٧.٤	١.٩				
٧	كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المشرف التربوي .	ك	٦٢	٦٢	١٠٣	٦٤	١٩	٣.٢٧	١.١٧	متوسطة	٧
		%	٢٠	٢٠	٣٣.٢	٢٠.٦	٦.١				
٣	تهاون بعض المعلمين في تنفيذ التوجيهات.	ك	٤٥	٦٥	١٢٣	٦٧	١٠	٣.٢١	١.٠٤	متوسطة	٨
		%	١٤.٥	٢١	٣٩.٧	٢١.٦	٣.٢				
٨	سحب بعض صلاحيات المشرف التربوي .	ك	٥٤	٧٥	٩٠	٦٢	٢٩	٣.٢٠	١.٢١	متوسطة	٩
		%	١٧.٤	٢٤.٢	٢٩	٢٠	٩.٤				
٥	قلة الدورات التدريبية للمشرف التربوي.	ك	٤٦	٦٧	١٠٩	٦٠	٢٨	٣.١٣	١.١٦	متوسطة	١٠
		%	١٤.٨	٢١.٦	٣٥.٢	١٩.٤	٩				
المتوسط العام		ك	٤٩	٨٤	١١٥	٥٦	٦	٣.٣٦	١.٠١	**متوسطة**	
		%	١٥.٨	٢٧.١	٣٧.١	١٨.١	١.٩				

يلاحظ من جدول (١٩) أن العقبات التي تقف دون تحقيق ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي كما يراها مديرو ومعلمو المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. أن أفراد عينة الدراسة يرون أن درجة وجود المعوقات التي تحول دون ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي "متوسطة"، وهذا يعني إدراك مديري ومعلمي المرحلة الثانوية بمنطقة جازان بوجود بعض المعوقات التي تقف دون تحقيق ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي رغم تقديراتهم الإيجابية لإمكانية ممارسة المشرفين التربويين لهذه القيم.

إجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس:

وللإجابة على هذا السؤال: تم استخدام اختبار "F" تحليل التباين الأحادي؛ للتعرف على دلالة)، وذلك على النحو التالي: ١-نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق في ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (٢٠)نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (F) لدلالة الفروق
في ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
قيم المسؤولية	بين المجموعات	٠.٦٨٦	٢	٠.٣٤٣	٠.٣٢٥	٠.٧٢٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٢٤.٥٧	٣٠٧	١.٠٥٧			
	المجموع	٣٢٥.٢٥	٣٠٩				

قيم التعاون	بين المجموعات	٠.٧٧٨	٢	٠.٣٨٩	٠.٣٦٦	٠.٦٩٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٢٦.٨٦	٣٠٧	١.٠٦٥			
	المجموع	٣٢٧.٦٤	٣٠٩				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠.٦١٩	٢	٠.٣١٠	٠.٣٣٦	٠.٧١٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٨٢.٨٧	٣٠٧	٠.٩٢١			
	المجموع	٢٨٣.٤٩	٣٠٩				

يتضح من الجدول(٢٠) أن الفروق بين المتوسطات لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، حيث بلغت مستوى الدلالة على المحور الأول (قيم المسؤولية) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (٠.٧٢٣) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وبلغت مستوى الدلالة على المحور الثاني (قيم التعاون) طبقا لمتغير المؤهل العلمي (٠.٦٩٤) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما بلغت مستوى الدلالة على الدرجة الكلية للمحاور طبقا لمتغير المؤهل العلمي (٠.٧١٥) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (٢١)نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (F) لدلالة الفروق
في ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
قيم المسؤولية	بين المجموعات	٢.٢٩	٣	٠.٧٦٦	٠.٧٢٦	٠.٥٣٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٢٢.٩٦	٣٠٦	١.٠٥			
	المجموع	٣٢٥.٢٥	٣٠٩				
قيم التعاون	بين المجموعات	٣.٠٠	٣	١.٠٠	٠.٩٤٥	٠.٤١٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٢٤.٦٣	٣٠٦	١.٠٦			
	المجموع	٣٢٧.٦٤	٣٠٩				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣.٠٣	٣	١.٠١	١.١٠	٠.٣٤٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٨٠.٤٥	٣٠٦	٠.٩١٧			
	المجموع	٢٨٣.٤٩	٣٠٩				

يتضح من الجدول (٢١) أن الفروق بين المتوسطات لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، حيث بلغت مستوى الدلالة على المحور الأول (قيم المسؤولية) طبقا لمتغير سنوات الخبرة (٠.٥٣٧) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وبلغت مستوى الدلالة على المحور الثاني (قيم التعاون) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (٠.٤١٩) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما بلغت مستوى الدلالة على الدرجة الكلية للمحاور تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (٠.٣٤٨) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي طبقاً لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (٢٢)نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (F) لدلالة الفروق
في ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي تبعاً لمتغير التخصص

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
قيم المسؤولية	بين المجموعات	١٢.٠٣	٧	١.٧١	١.٦٥	٠.١١٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٣١٣.٢٢	٣٠٢	١.٠٣			
	المجموع	٣٢٥.٢٥	٣٠٩				
قيم التعاون	بين المجموعات	٨.٩٨	٧	١.٢٨	١.٢١	٠.٢٩٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣١٨.٦٦	٣٠٢	١.٠٥			
	المجموع	٣٢٧.٦٤	٣٠٩				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٥.٥٧	٧	٠.٧٩٦	٠.٨٦٥	٠.٥٣٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧٧.٩٢	٣٠٢	٠.٩٢٠			
	المجموع	٢٨٣.٤٩	٣٠٩				

يتضح من الجدول (٢٢) أن الفروق بين المتوسطات لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، حيث بلغت مستوى الدلالة على المحور الأول (قيم المسؤولية) تبعاً لمتغير التخصص (٠.١١٩) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وبلغت مستوى الدلالة على المحور الثاني (قيم التعاون) تبعاً لمتغير التخصص (٠.٢٩٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما بلغت مستوى الدلالة على الدرجة الكلية للمحاور طبقا لمتغير التخصص (٠.٥٣٥) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي تبعاً لمتغير التخصص.

جدول (٢٣) نتائج اختبار "T" لقياس الفروق في ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي تبعاً لمتغير العمل الحالي

المحور	العمل الحالي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	التعليق
قيم المسؤولية	مدير	٦٠	٣.٥٦	٠.٧٤٤	٢.٦٥	٠.٠٠٩	دالة
	معلم	٢٥٠	٣.٢٥	١.٠٧			
قيم التعاون	مدير	٦٠	٣.٤١	٠.٨٠٨	١.٦٣	٠.١٠٤	غير دالة
	معلم	٢٥٠	٣.١٧	١.٠٧			
الدرجة الكلية	مدير	٦٠	٣.٤٤	٠.٦٨١	١.٨٨	٠.٠٥	دالة

يتضح من الجدول (٢٣) أن الفروق بين المتوسطات قد بلغت مستوى الدلالة الاحصائية على المحور الأول (قيم المسؤولية) تبعاً لمتغير العمل الحالي حيث بلغت قيمة "T" (٢.٦٥)، وبلغت مستوى الدلالة (٠.٠٠٩)، وقد كانت الفروق لصالح مديري المرحلة الثانوية، حيث بلغ المتوسط الحسابي عند المديرين على محور قيم المسؤولية (٣.٥٦) بينما عند المعلمين (٣.٢٥)، وهذا يوضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المشرفين التربويين لقيم المسؤولية المتضمنة في دليل المشرف التربوي تبعاً لمتغير العمل الحالي لصالح مديري المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. كما يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق بين المتوسطات لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية على المحور الثاني (قيم التعاون) تبعاً لمتغير العمل الحالي حيث بلغت قيمة "T" (١.٦٣)، وبلغت مستوى الدلالة (٠.١٠٤) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يوضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المشرفين التربويين لقيم التعاون المتضمنة في دليل المشرف التربوي تبعاً لمتغير العمل الحالي. أما بالنسبة للدرجة الكلية للقيم فقد بلغت الفروق بين المتوسطات مستوى الدلالة الإحصائية، تبعاً لمتغير العمل الحالي حيث بلغت قيمة "T" (١.٨٨)، وبلغت مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وقد كانت الفروق لصالح مديري المرحلة الثانوية، حيث بلغ المتوسط الحسابي عند المديرين على الدرجة الكلية (٣.٤٤) بينما عند المعلمين (٣.٢٣)، وهذا يوضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي

تبعاً لمتغير العمل الحالي لصالح مديري المرحلة الثانوية بمنطقة جازان ، وقد يرجع السبب في وجود هذه الفروق إلى اختلاف المستوى الوظيفي للمجموعتين الممثلتين لأفراد مجتمع الدراسة .

نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج نوجزها فيما يلي:

١-إن دليل المشرف التربوي (أهداف، مهام، وأساليب الإشراف التربوي). قد تضمن (١٠٤) قيمة تربوية، بلغ عدد تكراراتها (١١٢) تكراراً. وقد جاءت قيم " المسؤولية " في المرتبة الأولى بتكرر (٦١) مرة، وجاءت بعدها في المرتبة الثانية قيم التعاون بتكرار (٥١) مرة .

٢-إن مدى ممارسة المشرفين التربويين لقيم (المسؤولية) جاءت بدرجة "متوسطة " ، وقيم (التعاون) جاءت بدرجة " متوسطة " .

٣-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مديري ، ومعلمي المرحلة الثانوية حول ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، التخصص) .

ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مديري، ومعلمي المرحلة الثانوية حول ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي تعزى لمتغير العمل الحالي.

٤- إن درجة الأساليب ، والإجراءات التي تساعد في تحقيق ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي جاءت بدرجة " عالية " .وقد جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب درجة أهميتها كما يلي:

١- إعادة تنظيم دليل المشرف التربوي.
٢- إعادة النظر في معايير اختيار المشرف التربوي.
٣- تطوير الأساليب الحالية في الإشراف التربوي.
٤- التوسع في عقد دورات تدريبية للمشرفين التربويين.
٥- تحديث مهام ، وأساليب الإشراف التربوي في ضوء المستجدات الحديث.
٦- إضافة القيم المدرجة في الدراسة كمعيار لاختيار المشرف التربوي.
٧- تخفيض العبء الإشرافي عن المشرف التربوي.
٨- تخصيص حوافز مادية، ومعنوية للمشرف التربوي.
٩- زيادة عدد المشرفين التربويين.
١٠- إصدار مجلة شهرية من الإشراف التربوي تتناول القيم التربوية للعاملين في الميدان التربوي.

٥-إن درجة وجود المعوقات التي تحول دون ممارسة المشرفين التربويين للقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي جاءت بدرجة "متوسطة".وقد جاءت مرتبة ترتباً تنازلياً حسب درجة وجودها كما يلي:

١- تركيز بعض المشرفين التربويين على أخطاء المعلمين.
٢- ضعف تطبيق معايير اختيار المشرف التربوي المناسب.
٣- قلة الحوافز المادية والمعنوية للمشرف التربوي.
٤- ضعف تعاون الجهات الأخرى مع الإشراف التربوي؛ ليؤدي دوره كاملاً.
٥- ضعف العلاقات القائمة بين المشرف والمعلم .
٦- ضعف الكفاية المهنية للمشرف التربوي.
٧- كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المشرف التربوي.
٨- تهاون بعض المعلمين في تنفيذ التوجيهات.
٩- سحب بعض صلاحيات المشرف التربوي.
١٠- قلة الدورات التدريبية للمشرف التربوي .

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن تقديم عدد من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تحسين الممارسات الإشرافية، وتطوير العمل الإشرافي وهي:

- تزويد الإدارة العامة للإشراف التربوي بالقيم المتضمنة في دليل المشرف التربوي الواردة في هذه الدراسة ، وتعميمها على جميع إدارات التربية والتعليم؛ للإستفادة منها في تطوير ممارسات المشرفين التربويين .
- تكثيف الدروات التدريبية للمشرفين التربويين ، والعمل على تنمية مهاراتهم ، وتطوير قدراتهم .
- يوصي الباحثان بضرورة متابعة الدراسة والبحث في مجال القيم في الإشراف التربوي، وذلك بوضع برامج توجيهية؛ لتعديل بعض القصور في الممارسات الإشرافية.
- يوصي الباحثان بإعاد النظر في تطبيق معايير اختيار المشرف التربوي.
- يوصي الباحثان بتحديد مهام ، ومسؤوليات المشرف التربوي بشكل أكثر وضوحاً ، ودقة .
- حث المعنيين في الإشراف التربوي على إعادة تنظيم دليل المشرف التربوي، وتضمين القيم التربوية الخاصة بطبيعة الإشراف التربوي الواردة في الدراسة، والهياكل التنظيمية الجديدة.

قائمة المراجع

القرآن الكريم .

الجلاد، ماجد زكي. (٢٠٠٨) .المنظومة القيمية لدى طلبة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا في ضوء بعض المتغيرات ،**ورقة علمية مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية** ، ٢٠ (٢).

الحبيب ، فهد إبراهيم .(١٩٩٧).التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربي . **رسالة الخليج**– السعودية، ١٧(٦١). ٢٠١-٢٠٥.

خضر، رائد يوسف . (٢٠١١م) . **الإشراف التربوي الحديث أساسياته ومفاهيم** . ط١، عمان : دار غيداء للنشر والتوزيع .

الرازي، مُحَمَّد بن أبي بكر عبد القادر .(١٩٨٦م). **مختار الصحاح** ، لبنان : دائرة المعاجم.

الزهراني ، عبدالله سالم حسين؛ حريري ، هاشم بكر . (١٩٩٥). دور الموجه التربوي تجاه المعلم في الاتصال والتقويم والعلاقات الإنسانية . **رسالة الخليج**– السعودية ، ١٥ (٥٢) . ١٨١-١٨٨.

شديفات، يحيى مُحَمَّد .(٢٠٠٧). درجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب الإشرافية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس البادية الشمالية الغربية الأساسية في الأردن . **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**– الأردن ، ١٣(٣) . ٣٣-٦٨.

العمرات ،مُحَمَّد سالم .(٢٠٠٨). درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره الفني في مديريات التربية والتعليم لمحافظة معان . **مجلة العلوم التربوية**– مصر ، ١٦(٣) . ٦٤-٨٩.

الغامدي ، أحمد عبدالله عطية . (٢٠١٣). واقع ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الفنية بمنطقة الباحة التعليمية . **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**– السعودية ، ١(٣٤) . ٩٧-١٤٢.

الغنيمين ، زياد مُحَمَّد (٢٠٠٥م) . **درجة فاعلية المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الجنوب في الأردن كما يدركها المعلمون أنفسهم** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان : الأردن .

فرج ، عبد اللطيف حسين (٢٠٠٩م) . **نظام التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية** .ط١،عمان : دار وائل للنشر والتوزيع.

متولي ، مصطفى مُحَمَّد (١٩٨٣) **الإشراف الفني في التعليم دراسة مقارنة** ، الإسكندرية : دار المطبوعات الجديدة .

مراد ، عادل .(١٩٨٢). تطور التعليم في المملكة العربية السعودية **. مجلة الدبلوماسي (معهد الدراسات الدبلوماسية بوزارة الخارجية السعودية)** –السعودية ، (٢) . ٧٥-٦٨.

النقيب ، ايمان العربي . (٢٠٠٢) . القيم التربوية في مسرح الطفل ، **الإسكندرية** :دار المعرفة الجامعية

الغنيمين ، زياد مُحَمَّد (٢٠٠٥م) . **درجة فاعلية المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الجنوب في الأردن كما يدركها المعلمون أنفسهم** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان : الأردن .

الحوالدة، عايد أحمد؛ الحربي ، فهد بن حمز زين . (٢٠٠٩). معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدارس المتوسطة والثانوية بمنطقة الرس التعليمية في المملكة العربية السعودية ،**مجلة كلية التربية**– عين شمس – مصر ، ١(٣٣) . ١٤٥-١٩٢.

الخرابشة ، عمر مُحَمَّد .(٢٠٠٧م) . درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن للقيم التربوية . **مجلة العلوم التربوية والنفسية**– البحرين ، ٨،(٣) . ١٨٧-٢١٢.

الشاعر ، جمال محمود .(٢٠٠٦م). واقع الممارسات الإشرافية التي يمارسها المشرفون التربويون في مدارس وزارة التربية والتعليم بمحافظة الإحساء من وجهة نظر المعلمين. دراسات في المناهج وطرق التدريس ، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس** ، كلية التربية – جامعة عين شمس ، (١١٦) .

Sirong, Virginia, (2003). The Role of the Special Education Supervisor as Perceived by Superintendents and Supervisors: Presently and Ideally. (PHD.Ohio) University. unpublished Dissertation. Abstracts International, 47(2), 410-A.

Badah, A., Al-Awawdeh, A., Akroush, L., & Al-Shobaki, N. (2013) Difficulties Facing the Educational Supervision Processes In the Public Schools of the Governorate of Jarash Directorate of Education. Journal of International Education Research, 9 (3) 223 – 233

Esia-Donkoh, K., Ofosu-Dwamena, E. (2014) Effects Of Educational Supervision On Professional Development: Perception Of Public Basic School Teachers At Winneba, Ghana. British Journal of Education, 2(6), 63 -82.

the extent of practice by educational supervisors for the values contained in the guide of educational supervisor as seen by the principals and teachers of secondary education in Jazan

Dr. Abdullah bin Faleh Al Sakran

Ibrahim bin Hussein Mohammed Maghfouri.

Abstract

The study aimed to identify the extent of practice by educational supervisors for the values contained in the guide of educational supervisor, and the study has been applied to all school principals totaling (80) principal, and about (60) completed a questionnaire has been restored ready for analysis. Intentional sample of teachers amounted to (250) teachers was selected, representing 13% of the study population totaling (1929) teacher. To achieve the objectives of the study the descriptive (analytical, surveying) approach was used.

The results of the study showed that the educational supervisor guide (goals, tasks, and methods of educational supervision) may ensure (9) educational value, the number of its frequencies (104) frequency. The values of "responsibility" came first with frequencies (61) times, followed in second place by frequency of the values of cooperation (51) times, and at a rate (45.5%). The extent of the practice of supervisors of the values (responsibility) came much "medium" and the values of (cooperation) came much "medium", and that the degree of the existence of obstacles to the exercise of supervisors of the values contained in the educational supervisor guide came much "medium". Degree and methods, and procedures that will help to achieve the exercise supervisors values contained in the educational supervisor guide came largely "high." In addition to that there is no statistically significant differences between the views of managers of differences, and secondary school teachers about the practice of supervisors of the values contained in the educational supervisor guide due to the variables (qualification, years of experience, specialization), and no statistically significant differences between the views of managers of differences, and secondary school teachers about the practice of supervisors of the values contained in the educational supervisor guide due to the variable current work.

Kewords: values- educational supervisors- guide of educational supervisor

" واقع قياس وتشخيص الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم لدى القائمين على التشخيص في مدينة "عرعر" (دراسة مسحية)

د/ أحمد سعيد أحمد مُحَمَّد بركات

قسم التربية الخاصة– كلية التربية والآداب – جامعة الحدود الشمالية – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع قياس وتشخيص الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم في مدينة عرعر لدى القائمين على عملية التشخيص، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد قام الباحث ببناء مقياسين للتعرف على واقع قياس وتشخيص الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم، وتم تطبيق المقياسين على عينة تكونت من (١٠٨) من القائمين على التشخيص من الذكور والإناث العاملين في مجال الإعاقة العقلية، و (٨٨) من القائمين على التشخيص من الذكور والإناث العاملين في مجال صعوبات التعلم، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية، في المكونات الفرعية والدرجة الكلية. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية في (المكونات الفرعية والدرجة الكلية) وفقاً لمتغير الوظيفة، حيث جاءت معظم الفروق في اتجاه معلم الإعاقة العقلية على باقي الفئات الأخرى. توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم، في مكون التعرف والإحالة في اتجاه الإناث. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم في اتجاه معلم صعوبات التعلم على باقي الفئات الأخرى.

كلمات مفتاحية: قياس – تشخيص – الإعاقة العقلية – صعوبات التعلم.

مُقَدِمَةُ :

تُعد عملية القياس والتشخيص من العمليات الإجرائية المهمة، التي يتم تطبيقها للتعرف على السمات والظواهر الكونية؛ إذ أن عملية القياس ظهرت منذ وُجد الإنسان على وجه الأرض، وبدأ في البحث والتقصي عن الكثير من أسرار الظواهر الطبيعية والسلوك الإنساني وقياسها، ومع الأيام برزت أهمية القياس والتشخيص في التربية وعلم النفس بشكل عام والتربية الخاصة بشكل خاص، وأصبحت تلك العملية حجر الأساس في التعرف على الأطفال غير العاديين وتصنيف الأطفال ذوي الإعاقة عن العاديين، والتعرف الدقيق على مستوياتهم العقلية وقدراتهم المختلفة بهدف تصنيف الإعاقة ودرجتها، ووضع البرامج التربوية والتدريبية والسلوكية المناسبة لهم (الروسان، ١٩٩٩).

ويترتب على عملية التشخيص نتائج وقرارات خطيرة سواء بالنسبة لوضع الطفل في برنامج خاص، أو إبعاده عن الاستمرار في برنامج معين، أو الإحالة لمزيد من الخدمة المتخصصة؛ لذا يجب أن يتم تنفيذه بعد تفكير عميق، وبواسطة خبراء يتفهمون أهمية ودقة ما يترتب عليه (قنديل، ٢٠٠١).

وتشخيص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة وذوي الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم بصفة خاصة يُعد حقاً من حقوقهم في الحياة؛ إذ يُعد تشخيصهم أولى خطوات العلاج لمشكلاتهم فيما بعد، كما أن أغلب الدول تُعنى بالأشخاص ذوي الإعاقة وتدعم حقوقهم في الحياة بمراحلها المختلفة (الخطيب، والحديدي، ١٩٩٨).

ويعتبر القياس والتشخيص معادلة أطرافها: أدوات الفحص (المقاييس والاختبارات)، وفريق التشخيص، والمفحوص الذي له الحق في فترة كافية للفحص ضمن الظروف والأجواء المناسبة، مثل: مكان فحص مريح؛ بعيد عن المؤثرات الخارجية، ووقت مناسب، وأن يكون غير مرهق من جراء سفر أو سهر، وألا يكون جائعاً أو عطشاناً وقت إجراء الفحص. أما الفريق فيجب أن يكون مؤهلاً، ولديه القدرة والتمكن وبعد النظر، وحسن تقدير الأمور، يُضاف إلى ذلك الخبرة أو قضاء فترة تدريب كافية. أما الاختبارات أو المقاييس فيجب أن تتوفر بشكل مناسب لبيئة الطفل وجديرة بتحقيق الغرض الذي تقيسه (أبو أسعد، والغرير، ٢٠٠٨).

ويقترح الغرير (٢٠١١) أن يتكون فريق القياس والتشخيص للإعاقة العقلية من:

- طبيب عام مؤهل بكالوريوس طب عام، مع خبرة في الإعاقات.
- طبيب أطفال، مع خبرة في الإعاقات.
- طبيب مخ وأعصاب.
- اخصائي تربية خاصة، مؤهل ماجستير تربية خاصة على الأقل.

- اخصائي قياس وتقويم، مؤهل ماجستير قياس نفسي على الأقل.
- اخصائي نطق ولغة، مؤهل ماجستير نطق ولغة.
- اخصائي نفسي، مؤهل ماجستير ارشاد نفسي.
- اخصائي اجتماعي، مؤهل ماجستير خدمة اجتماعية.
- اخصائي تأهيل (الغرير، ٢٠١١).

ويشير الروسان (٢٠٠٥) إلى مجموعة من القضايا المتعلقة بالقياس والتشخيص، والمتمثلة في: قلة الكوادر المدربة على استخدام وتطبيق المقاييس، والاعتماد على مقاييس واختبارات تقليدية، وتباين عمليات وإجراءات القياس والتشخيص بين المراكز ذات العلاقة، ونقص المعايير المحلية المعتمدة للمقاييس والاختبارات، وتوفر البدائل منها، وسوء استخدام الاختبارات، وانتقاء المقاييس في عملية التشخيص. وعلى ذلك يمكن القول بأن المعيقات أو القضايا ما زالت مستمرة في فرض نفسها حتى اليوم، وذلك لوجود ضعف كبير في منهجية التعامل وفق استراتيجية محددة لتشخيص الإعاقة العقلية وغيرها من الإعاقات (الروسان، ٢٠٠٥).

وأشارا Frankel& Wallen (1993) إلى وجود مشكلات في القياس والتشخيص للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية منها: سوء استخدام الاختبارات، وأخلاقيات الفاحص، وتفسير النتائج وكتابة التقرير.

وكذلك تُمثل عملية القياس والتشخيص في مجال صعوبات التعلم مشكلة كبيرة، خاصة فيما يتعلق بتمييز الأطفال الذين يعانون منها عن أقرانهم الذين يعانون من مشكلات تعلمية مماثلة، كما أن طبيعة هذه المشكلة تختلف بالنسبة للأطفال (في مرحلة ما قبل المدرسة) عنها بالنسبة لأطفال المدارس، حيث يمكن ملاحظة مستوى أداء الطفل وبالتالي مدى إخفاقه في إنجاز المهام المتعلقة بالمهارات الأكاديمية الأساسية، (قراءة، تهجي، حساب)، أما في حالة الأطفال الصغار فيتم الحكم عليهم في ضوء اضطرابات النمو، حيث لم تتح لهم بعد فرص التعلم. ورغم ذلك فهناك بعض المؤشرات التي يمكن استخدامها في تشخيص صعوبات التعلم لدى الأطفال في مختلف الأعمار، تتعلق بسلوك الطفل الذي يوحي بوجود مشكلة أو يعبر عنها بالفعل (الشخص، والطنطاوي، ٢٠١١).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يرى كل من Algozzine& Yesseldike (1986) أن تطوير إجراءات تشخيصية تسمح بالتمييز بين فئات ذوي الاحتياجات الخاصة وبعضهم البعض، وبينهم وبين العاديين، هي من الأمور الحيوية والمهمة؛ وذلك بهدف تحديد الحالات أولاً، ومن ثم تمكين الجهات المعنية من تقديم أفضل وأكثر الخدمات العلاجية ملائمة. وتزداد هذه الحاجة إلحاحاً عندما ندرك الآثار المترتبة على التشخيص الخاطئ، والتساؤل المترتب على أهمية خدمات التربية الخاصة، مقارنة بوصم الطفل ونقله من الصف العادي إلى صفوف ذوي الاحتياجات الخاصة، ثم إن مثل هذه الخدمات يجب تقديمها للحالات المؤهلة لتلقيها، مما يتطلب دقة وسلامة في إجراءات التشخيص للتأكد من أهلية الطفل لتلقي مثل تلك الخدمات والبرامج التربوية المتخصصة (السرطاوي، ١٩٩٥).

وتتبلور مشكلة الدراسة الحالية في: أن القائمين على تشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، والإعاقة العقلية وصعوبات التعلم بصفة خاصة، تنقصهم كما أشار السرطاوي (١٩٩٥)، العديد من الخبرات والمهارات مما يترتب عليها أخطاء في التشخيص، وكما ذكر كذلك كل من Forness& Pollways (1987) إلى أن مجال الإعاقة العقلية والقائمين عليه، لا زالوا غير متأكدين من الطرق الملائمة لتعريف وتصنيف الأشخاص الذين يعانون من الإعاقة العقلية، وهو ما كشفت عنه دراسة القريوتي والسرطاوي (١٩٨٨)، حول عمليات التقويم المستخدمة في معاهد التربية الخاصة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، والذي يمثل إجراءً واحداً من بين عدد من الإجراءات التي ينبغي اتباعها في عملية التعرف على التلاميذ المؤهلين لخدمات التربية الخاصة في مجال الإعاقة العقلية. وكذلك دراسة Gerber&& Semel (1984)، التي توصلت إلى أن الطلبة الذين تم تحويلهم من الفصول العادية وإلحاقهم ببرامج ذوي الإعاقة، في الغالب تمت بصورة غير صحيحة؛ لأن القائمين على التشخيص من معلمين وغيرهم لا يمتلكون إجراءات تشخيصية دقيقة؛ مما ترتب عليه التشخيص الخاطئ وزيادة التكاليف المادية على برامج التربية الخاصة، وحرمان الحالات الأكثر إلحاحاً لتلقي تلك الخدمات (السرطاوي، ١٩٩٥).

ومن خلال زيارة الباحث والزملاء والطلاب لبرامج الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم في المدارس الحكومية في مدينة عرعر بمنطقة الحدود الشمالية، لاحظوا أن هناك كثيراً من الطلاب في هذه البرامج تختلف قدراتهم العقلية وكذلك قدراتهم الأكاديمية عما تم تشخيصهم عليه؛ مما يوحي بأخطاء في تشخيص هؤلاء الطلاب. ومن هنا جاءت الفكرة للباحث في التعرف على ممارات القياس والتشخيص للقائمين على تشخيص الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم في المدارس التي بها برامج للإعاقة العقلية وصعوبات التعلم للذكور والإناث في مدينة عرعر؛ وذلك من خلال إعداد مقياسين أحدهما للقائمين على تشخيص الإعاقة العقلية، والآخر للقائمين على تشخيص صعوبات التعلم؛ حيث يتم من خلال المقياسين التعرف على ما يمتلكه القائمون على عملية التشخيص للإعاقة العقلية وصعوبات التعلم بمراحلها الثلاثة من معلومات حول مهمة القياس والتشخيص التي يقومون بها، واعتبار هذه الأداة مؤشراً للتعرف على مستوى المهارات التشخيصية التي يقومون بها.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

ما واقع قياس وتشخيص الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم لدى القائمين بالتشخيص في مدينة "عرعر"؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس السابق التساؤلات الفرعية التالية:

١. هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة (الذكور والإناث) على مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية في (المكونات الفرعية والدرجة الكلية) ؟

٢. هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة (معلم الإعاقة العقلية، المعلم العادي، مدير المدرسة التي بها برنامج للإعاقة العقلية، ولي الأمر، الاخصائي النفسي، المرشد الطلابي) على مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية في (المكونات الفرعية والدرجة الكلية) ؟

٣. ما مستوى مهارات القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية في كلٍ من (التعرف والإحالة - تحديد الأهلية - تحديد الاحتياجات) على مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية؟

٤. هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة (الذكور والإناث) على مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم في (المكونات الفرعية والدرجة الكلية) ؟

٥. هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة (معلم صعوبات التعلم، المعلم العادي، مدير المدرسة التي بها برنامج لصعوبات التعلم، ولي الأمر، الاخصائي النفسي، المرشد الطلابي) على مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم في (المكونات الفرعية والدرجة الكلية) ؟

٦. ما مستوى مهارات القائمين على تشخيص صعوبات التعلم في كلٍ من (التعرف والإحالة - تحديد الأهلية - تحديد الاحتياجات) على مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على مهارات القياس والتشخيص لدى القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة عرعر للذكور والإناث، التي بها برامج للإعاقة العقلية أو صعوبات التعلم، وهذه الفئات هي: (معلم الإعاقة العقلية أو صعوبات التعلم، المعلم العادي، مدير المدرسة التي بها برنامج للإعاقة العقلية أو صعوبات التعلم، ولي الأمر، الاخصائي النفسي، المرشد الطلابي).

٢. التعرف على الفروق بين متوسطات درجات القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم لدى الذكور والإناث في (المكونات الفرعية والدرجة الكلية).

٣. التعرف على مستوى مهارات القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم في كلٍ من (التعرف والإحالة - تحديد الأهلية - تحديد الاحتياجات) على مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية، ومقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

١. الوقوف على مستوى الأداء الحالي في مهارات القياس التشخيص لدى القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم في المكونات الثلاثة للمقياسين.

٢. تُفيد نتائج الدراسة في التعرف على نقاط القوة والتوسط والضعف في مهارات القياس والتشخيص لدي القائمين بالتشخيص للإعاقة العقلية وصعوبات التعلم؛ مما يُسهم في القيام ببناء برامج تدريبية لهم في المهارات التي ثبت ضعفهم أو توسطهم فيه؛ ترفع هذه البرامج من مستواهم وتعالج جوانب القصور لديهم؛ حتى يكون تشخيصهم أكثر مهنية.

مصطلحات الدراسة:

القياس Measurement:

يُعرف إجرائياً بأنه: تلك العملية التي تمكّن القائم بالتشخيص من الحصول على معلومات كمية أو رقمية عن ظاهرة أو حالة ما.

التشخيص Diagnosis:

يُعرف إجرائياً بأنه: إجراء تفصيلي شامل، يطبق على الأطفال الذين تم الاشتباه بهوهم أثناء عملية الكشف المبدئي؛ بهدف التحقق من وجود حاجات خاصة لدى الطفل، وتحديد طبيعة ومدى وأسباب هذه الحاجات وهذه المشكلات، واقتراح الاستراتيجيات العلاجية الممكنة بمشاركة أولياء الأمور.

الإعاقة العقلية Mental Retardation:

تُعرف إجرائياً بأنها: أداء ذهني عام أقل من المتوسط بدرجة دالة، بحيث لا يتجاوز معدل الذكاء ٧٠ درجة على أحد مقاييس الذكاء المقننة يطبق فردياً، كما يصاحبه في نفس الوقت قصور في مهارات السلوك التكيفي، بحيث تظهر هاتان العلامتان خلال الفترة النمائية أي قبل سن ١٨ سنة.

صعوبات التعلم Learning Disabilities:

تُعرف إجرائياً بأنها: اضطراب أو قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، الخاصة بفهم اللغة المقروءة أو المسموعة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، أو الكتابة، أو القراءة، أو التهجي، أو العمليات الحسابية، أو المهارات الاجتماعية، وليس لديهم مشكلات تعلم ناتجة عن إعاقات حسية أخرى، كالصمم أو العمى، أو الإعاقة العقلية أو الحركية، أو الانفعالية، أو ظروف بيئية اجتماعية واقتصادية وثقافية غير مناسبة.

الإطار النظري:

تقييم وتشخيص الإعاقة العقلية:

يعتبر موضوع تقييم وتشخيص الإعاقة العقلية من الموضوعات التي تنطوي على عدد من الجوانب، يعبر عنها الاتجاه الجديد في قياس وتشخيص حالات الإعاقة العقلية، ويُسمى بالاتجاه التكاملي؛ حيث يجمع هذا الاتجاه بين الاتجاه الطبي والاتجاه السيكومتري والاتجاه الاجتماعي والاتجاه التربوي، حيث تتطلب عملية قياس وتشخيص حالات الإعاقة العقلية وفق الاتجاه التكاملي، تكوين فريق مشترك من كل من طبيب الأطفال والاخصائي في علم النفس والاخصائي في التربية الخاصة، تكون مهمته إعداد تقرير مشترك عن حالة الطفل المحول لأغراض التشخيص، ومن ثم لأغراض الإحالة إلى المكان المناسب فيما بعد (الروسان، ٢٠٠٨).

أهداف التشخيص للإعاقة العقلية:

تبرز أهداف عملية التشخيص لذوي الإعاقة العقلية في النقاط التالية:

١. تشخيص فردي لكل فئة من فئات الإعاقة العقلية، وتحديد درجة العجز أو الانحراف فيها سلبي أو ايجابي.

٢. التدخل المبكر وتحديد طموحات الطفل وتتبعها.

٣. قياس وتحديد درجة العجز للفئات السابقة كماً وكيفاً (باظه، ٢٠٠١).
٤. تحديد موقع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية على منحنى التوزيع الطبيعي من حيث قدراتهم العقلية (الخطيب، والطراونة، ٢٠٠٢).
٥. إحالة الأطفال حسب كل فئة إلى البيئات التربوية المناسبة لهم.
٦. إعداد الخطط التربوية الفردية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، والحكم على مدى فعاليتها (عريفج، ٢٠٠٢).
٧. بناءً على نتائج التشخيص الطبي تُحدد المشكلات الصحية، وتُحدد العلاجات الطبية أو التدخل الطبي؛ حينما يكون ذلك ضرورياً.
٨. تصميم وإعداد برامج تعديل السلوك المناسبة.
٩. تحديد مدى نجاح البرامج التربوية والتأهيلية المقدمة لكل فئة من الفئات، وبشكل فردي لكل فرد من ذوي الإعاقة العقلية (النمر، ٢٠٠٦).

تقييم وتشخيص صعوبات التعلم:

يعتبر تقييم وتشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم من أهم المراحل التي يُبنى عليها إعداد وتصميم البرامج التربوية العلاجية؛ حيث إنه يحدد لنا نوع الصعوبة التي يواجهها كل طفل على حدة، والطريقة العلاجية الخاصة بذلك النوع من الصعوبات، وعملية التعرف على هؤلاء الأطفال عملية ليست سهلة بل يجب أن تتضمن حكماً إكلينيكياً يعتمد على العديد من البيانات، التي يمكن الحصول عليها من مصادر متعددة، من خلال نتائج فحوص فريق التقييم متعدد التخصصات (اخصائي تربية خاصة - اخصائي نفسي - اخصائي اجتماعي - طبيب - معلم الفصل - الآباء) (الزيات، ٢٠٠٢).

أهداف التشخيص لصعوبات التعلم:

تسعى عملية تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى تحقيق خمسة أهداف رئيسية هي:

١. **الفرز Screening**: وهو فرز التلاميذ الذين هم في حاجة إلى خدمات التربية الخاصة ، من خلال الاختبارات السريعة لتحديد أي منهم في حاجة إلى تقييم مكثف نوعاً ما ، أو ربما يحتاجون إلى فحص شامل سواءً تم ذلك في الفصول الخاصة أو الفصل الدراسي العادي أو المنزل (salvia,ysseldyke,1998).
٢. **الإحالة Referral**: وهي الرغبة في الحصول على بيانات ومعلومات إضافية من الأشخاص الآخرين بالمدرسة، على أساس الملاحظة داخل غرفة الدراسة وخارجها ، والتحصيل الأكاديمي في المدرسة ، وطلب معلم الفصل بضرورة تقييم التلميذ.
٣. **التصنيف Classification**: وهو يهدف إلى تحديد التلاميذ المؤهلين لتلقي خدمات التربية الخاصة، وتصنيفهم وفقاً لنمط الصعوبة لديهم، ونوع الخدمة التي يحتاجون إليها (smith,1994).
٤. **تخطيط تدريسي Instructional Planning** : وهو البدء في تخطيط برنامج فردي لكل تلميذ على حدة، والمعلومات التي تم الحصول عليها تستخدم لاتخاذ قرار عن حالة التلميذ والأهداف قصيرة وبعيدة المدى للتدريس؛ وذلك بغرض إعداد خطط خاصة للتدريس.
٥. **مراقبة تقدم التلميذ Monitoring Pupil Progress**: وهناك العديد من الطرق التي يمكن استخدامها لمراقبة تقدم التلميذ، وتتضمن الاختبارات الرسمية، والمقاييس غير الرسمية والملاحظة، وإجراءات التقييم على أساس المنهج الدراسي (عواد، ٢٠٠٢).

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت قياس وتشخيص الإعاقة العقلية:

- دراسة القريوتي والسرطاوي (١٩٨٨)، وهدفت إلى تقييم عمليات التقويم المستخدمة في معاهد التربية الفكرية في مدينة الرياض. وقد غطت هذه الدراسة برامج التربية الفكرية بمدينة الرياض والتي بلغت (١٠) برامج ، ومن نتائجها: أن ٥٠% من المعاهد يوجد لديها لجان فنية للتقييم ،٦٠% منها تقوم بعملية التقييم وتمارس مهامها، أما النسبة المتبقية فمع وجود لجان فنية للتقييم غير أن الاخصائي النفسي هو الذي يتولى مهمة التقييم بشكل كلي، أن ثمانية معاهد (٨٠%) تتفق على ضرورة جمع المعلومات عن الذكاء، والحالة الصحية، والوضع الاجتماعي، أن الغالبية العظمى (٨٠%) من المعاهد تعتمد كلياً على الاختبارات الرسمية (المقننة) ، بينما يوجد معهداً واحداً فقط يستخدم الاختبارات الرسمية والاختبارات غير الرسمية، ومعهد آخر لا يستخدم اختبارات سواء رسمية أو غير رسمية، يستخدم (٩٠%) من المعاهد مقاييس مختلفة لقياس القدرة العقلية، منها ثلاثة معاهد (٣٠%) فقط تستخدم مقاييس السلوك التكيفي بجانب اختبارات الذكاء.
- دراسة (mpofu& Nyanugo,1998) قاما بدراسة مسحية حول الاختبارات والإجراءات التي تتم خلال عملية تشخيص الأفراد ذوي الإعاقة العقلية في زيمبابوي ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه غالباً ما يتم استخدام ما يلي: قوائم شطب سلوكية لجمع المعلومات، اختبارات الذكاء مثل: (اختبار وكسلر للذكاء عند الأطفال ، مقياس القدرة البريطاني)، اختبارات تحصيلية مثل: (اختبار المدى الواسع التحصيلي المنقح- مقياس القدرة البريطاني للتحصيل الأكاديمي)، وفيما يتعلق بفريق التقييم فقد أشارت الدراسة إلى وجود العديد من المختصين في هذا الفريق مثل: الاخصائي النفسي ، الطبيب ، الممرض، المعلم.
- دراسة قنديل (٢٠٠١) هدفت إلى التعرف على مشكلات التشخيص في التربية الخاصة وأساليب تطويره، والشروط والتحفظات التي ينبغي مراعاتها لتوجيه عملياته، وتصويب نتائجه، ومن نتائجها: ينبغي تشجيع المعلمين على التعرف والكشف عن التلاميذ الذين يقع مستوى أدائهم دون مستوى قدراتهم، ينبغي الاستفادة من جهود المتخصصين في مجالات أخرى مثل:

(الأطباء، واخصائي العلاج النفسي والطبيعي، ورجال القانون، والاجتماعيون)، فهؤلاء من الممكن أن يكون لهم رؤية جديدة في تشخيص صعوبات الطفل.

- دراسة الوابلي (٢٠٠١) هدفت إلى دراسة مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية بمعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقلياً، وبلغ عدد العينة في صورتها النهائية (١١٧) شخصاً، ومن نتائجها: أن التوجه لدى المعلمين والمعلمات تجاه استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقلياً لا يرقى إلى مستوى تلك الأهمية الضرورية لتوظيف أساليب القياس في هذا المجال؛ لذلك جاءت استجابات العينة في حدود تقدير (أحياناً)، حتى وإن كان هناك تباين في مستوى الاستخدام يميل في اتجاه المعلمات وأصحاب الخبرة الطويلة، إلا أن مدى الاستخدام يظل في حدوده الدنيا، أن المعلمين والمعلمات شعروا بأهمية ضرورة استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقلياً.
- دراسة الوابلي (٢٠٠٣- أ)، هدفت إلى معرفة أهمية تطبيق إجراءات التعرف المعنية بالإحالة، وتحديد إجراءات التعرف المعني بعملية تحديد الاحتياجات التربوية للتلاميذ المؤهلين لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي، من قِبل برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية، وبلغ عدد تلك البرامج (١٦٠) برنامجاً، موزعة على أربع وأربعين إدارة من إدارات التعليم المنتشرة على ثلاث عشرة منطقة، وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من قسمين: الأول يشتمل على المعلومات العامة عن البرنامج وأعضاء فريق العمل، والقسم الثاني: يتعامل مع محاور الاستبانة وعباراتها العشرين. ومن نتائجها: أن التشخيص المتعدد المكونات من الجوانب المهمة التي أعطيت وزناً كبيراً في تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، إلا أنه لم يعط إلا أهمية قليلة حيث بلغ متوسطة (٢.٣٤)، وبذا يقع ضمن نطاق "قليل الأهمية "في عملية تشخيص الإعاقة العقلية في المملكة العربية السعودية، أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين البرامج فيما يتعلق بأهمية تطبيق إجراءات التعرف وفقاً لمتغير المناطق التعليمية وسنوات التأسيس، أن برامج التربية الفكرية تولي إجراءات عملية تحديد الاحتياجات التربوية الفردية اهتماماً كبيراً، من حيث أهمية تطبيقها وما يتبعها من تدابير مطلوبة لهذه المرحلة.
- دراسة للوابلي (٢٠٠٣- ب) هدفت إلى رصد واستعراض ما يجد من مستجدات تربوية حديثة ذات صلة بالقياس والتقويم التربوي، في مجال التربية الخاصة بصفة عامة ومجال التخلف العقلي على وجه الخصوص، وأشارت إلى أن أحدث النماذج في مجال القياس في مجال التخلف العقلي، هو نموذج القياس ذو المكونات المتعددة، ومن نتائج الدراسة: أن نماذج التقويم ذات المكونات المتعددة يتطلب نوعاً من التعاون المتكامل بين عدد من المختصين في التخصصات العلمية المختلفة: (التربية الخاصة، القياس النفسي، الخدمة الاجتماعية، الطب، العلاج الطبيعي والوظيفي، بالإضافة إلى علاج اللغة والكلام).
- دراسة Oakland (2003)، والتي تناولت الاختبارات والإجراءات المستخدمة خلال عملية تقييم وتشخيص الأفراد ذوي الإعاقة العقلية في فرنسا وفي الولايات المتحدة الأمريكية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه خلال عملية تقييم وتشخيص الإعاقة العقلية في فرنسا يتم ما يلي: يقوم الاخصائي النفسي بتطبيق اختبارات الذكاء (مثل اختبار وكسلر للأطفال) واختبار حول الشخصية مع اختبارات التآزر البصري الحركي، وفي بعض الحالات يتم استخدام اختبارات لقياس مستوى التحصيل في الرياضيات والقراءة والكتابة، أن الفريق المكلف بالتقييم والتشخيص يتكون من: (طبيب، واخصائي اجتماعي، والمعلم، الاخصائي النفسي).أما بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية فإن أغلب الولايات الأمريكية تؤكد على: استخدام اختبارات تحصيلية مثل: (اختبارات ودكوك جونسون للقدرات المعرفية)، بالإضافة إلى الملاحظة داخل الفصل، وكذلك استخدام اختبارات الذكاء مثل: (اختبار ستانفورد بينية - النسخة الرابعة، اختبار وكسلر لذكاء للأطفال، وقياس مهارات السلوك التكيفي.
- دراسة النهدي (٢٠٠٧) حول مدى تطبيق قواعد عملية القياس والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في برامج ومعاهد التربية الفكرية، ومن نتائج الدراسة: يتم اللجوء إلى الأساليب الرسمية بشكل أكبر من الأساليب غير الرسمية خلال عملية جمع المعلومات، عدم رضى العاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية عن المقاييس المستخدمة في عملية التقييم والتشخيص، يوجد قصور في الالتزام بمبدأ فريق العمل متعدد التخصصات خلال تطبيق عملية التقييم والتشخيص، هناك اعتماد كبير على نتائج مقاييس الذكاء في عملية اتخاذ قرار الأهلية في معاهد وبرامج التربية الفكرية.
- دراسة الغرير (٢٠١١)، والتي هدفت إلى تقييم قياس وتشخيص الأطفال المعوقين ذهنياً في الأردن، من حيث الأخطاء وكتابة التقارير وتصنيف الأطفال وإحالتهم، والتأثير على قرار التشخيص، وتم إجراء الدراسة في مركز تشخيص الإعاقات المتكررة التابع لوزارة الصحة من شهر مارس إلى شهر يونيه من عام (٢٠٠٨)، واستخدمت الدراسة اختبار متعدد الأوجه تضمن بنوداً وأسئلة، وقائمة موجهة للخبراء والمختصين والمعلمين وأولياء الأمور، ومن نتائجها: أن ٤٠% من الاستجابات تُظهر بأن لدى الفاحصين أخطاء، وهذه الأخطاء تظهر من خلال محتويات التقارير التشخيصية فيما بعد. أما فيما يخص مستوى الكفاءة في تشخيص الإعاقة العقلية، فقد أشار أفراد العينة إلى أن هناك تفاوت، إذ ظهر أن ٤٠% من الاخصائيين لا يتمتعون بالكفاءة في إجراء

عملية التشخيص، وحول دور الاخصائي في القياس والتشخيص أشار ٨٠% من أفراد العينة إلى ضرورة توفر مجموعة من الصفات في اخصائي القياس والتشخيص، سواء أكانت شخصية أو مهنية.

ثانياً: دراسات تناولت قياس وتشخيص صعوبات التعلم:

وقد توفر للباحث عن تقييم وتشخيص صعوبات التعلم عدد قليل جداً من الدراسات القريبة من الدراسة الحالية، وبعد البحث والتقصي للدراسات العربية والأجنبية لم يتوفر إلا الدراسات التالية:

- دراسة1991) Hu& Oakland)، التي شملت (٤٤) دولة حول العالم، حول الاختبارات والمقاييس المستخدمة لذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية وبطيء التعلم (مثل اختبارات الذكاء، التحصيل، الشخصية، النمو اللغوي)، ومدى استخدام الدول لمقاييس مطورة محلياً أو مطورة خارجياً. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن اختبارات الذكاء هي الأكثر شيوعاً واستخداماً، فيما كانت اختبارات التحصيل هي الأقل استخداماً على المستوى العالمي، وكانت دول الشرق الأوسط (ممثلة في كلٍ من الكويت وإيران ولبنان)، هي الأقل استخداماً لاختبارات التحصيل من بين الدول المشاركة في هذا البحث ، وكانت أيضاً أقل الدول تطويراً للمقاييس والاختبارات المحلية على مستوى العالم)، حتى بالمقارنة بدول مثل غانا وأثيوبيا ونيبال والنيجر.
- دراسة جابر وجميعان (١٩٩٦)، والتي هدفت إلى عرض لأدوات القياس والتشخيص المناسبة لذوي صعوبات التعلم، ومن نتائجها: أن الأدوات: (تاريخ الحالة، الملاحظة الإكلينيكية، اختبارات التحصيل المقننة، اختبارات القدرة العقلية، الاختبارات التحصيلية غير المقننة، اختبارات التكيف الاجتماعي)، هي أفضل الأساليب في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- دراسة عواد (٢٠٠٢)، وهي دراسة حول التقييم التشخيصي لصعوبات التعلم، ومن نتائجها: أن تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم ليست بالعملية السهلة، وأن اتخاذ قرار بشأن أهلية الطفل لخدمات صعوبات التعلم يجب أن يعتمد على تقييم فريق متعدد التخصصات للطفل يشمل: (الجوانب النفسية، والعقلية، والاجتماعية، والتربوية)، ويجب أن يجتمع هؤلاء مع الآباء من أجل اتخاذ القرار عما إذا كان الطفل مؤهلاً لخدمات التربية الخاصة أم لا.
- دراسة البطش (٢٠٠٥) هدفت إلى التعرف على تطبيقات القياس والتقويم في ميدان التربية الخاصة بصفة عامة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: غياب الكوادر المؤهلة تأهيلاً جيداً للتعامل مع مهمات القياس والتقويم وتوظيفها في إطار ميدان التربية الخاصة، فمعظم العاملين في هذا الميدان لم يتلقوا إعداداً كافياً على بناء وتطبيق أدوات القياس مع ذوي الاحتياجات الخاصة، أن معظم الممارسات التي تتم في التقويم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة، يتم استعارتها من تلك الممارسات التي يتم القيام بها في الدول الأخرى، التي بها ظروف ومعطيات ثقافية واجتماعية مغايرة لتلك القائمة في المجتمعات العربية.
- دراسة عواد وعبدالله (٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على أساليب واستراتيجيات التدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم، وأثبتت الدراسة أن اختيار أسلوب التدخل أو استراتيجية التدريس لذوي صعوبات التعلم يتوقف على نتائج التشخيص الشمولي والدقيق لفريق التقييم متعدد التخصصات، والذي يضم كل من (معلم الفصل العادي، معلم التربية الخاصة، الاخصائي النفسي، الاخصائي الاجتماعي، اخصائي اضطرابات اللغة، الطبيب، ولي الأمر)، حيث أن نتائج التقييم والتشخيص الصحيح على قدر كبير من الأهمية، فهي الطريق لتقديم المساعدة الصحيحة، وعلى أساسها يتم إعداد البرنامج التربوي الفردي، وفقاً لدرجة ونوع الصعوبة في التعلم، والمتضمن لأنشطة تعليمية تبنى على أساس جوانب القوة عند الطفل وتنمية المهارات التي يعاني فيها من قصور.

التعقيب العام على الدراسات السابقة:

إذا نظرنا إلى الدراسات التي تناولت تقييم وتشخيص الإعاقة العقلية نجد أنها اتفقت على وجود قصور في تشخيص الإعاقة العقلية سواء من حيث الأدوات المستخدمة في التشخيص، أو في الفريق الذي يقوم بالتشخيص، وكذلك عدم الاهتمام بالتشخيص المتعدد الأوجه، أو كتابة التقارير، أو عدم التمتع بالكفاءة اللازمة سواء الشخصية أو المهنية، وهذا واضح في دراسة القريوتي والسرطاوي (١٩٨٨)، والوابلي (٢٠٠٣)، والنهدي (٢٠٠٧)، والغرير (٢٠١١).واختلفت بعض الدراسات فيما بينها حول تكوين الفريق القائم بالتشخيص، فبعض الدراسات حددت الفريق في: (طبيب، واخصائي اجتماعي، والمعلم، الاخصائي النفسي، معلم التربية الخاصة، القياس النفسي، العلاج الطبيعي والوظيفي، علاج اللغة والكلام).مثل دراسة (Oakland,2003)، والوابلي (٢٠٠٣)، والبعض الأخرى يرى الاستعانة بجهود الآخرين في تخصصات أخرى مثل: رجال القانون، والاجتماعيون) كما في دراسة قنديل (٢٠٠١).أما الدراسات التي تناولت تقييم وتشخيص صعوبات التعلم، رغم أن الباحث لم يجد إلا عدد قليل من الدراسات بعد جهد وبحث كبيرين، فنجد أنها توصلت إلى قصور واضح في تقييم وتشخيص صعوبات التعلم مثل: الاعتماد على اختبارات الذكاء بصورة أكبر من الاختبارات التحصيلية، وغياب الكوادر المؤهلة لعملية التشخيص، استعارة ممارسات تشخيصية تتم في بلاد أخرى ولا تتناسب مع مجتمعاتنا العربية. وهذا واضح من دراسة (Hu& Oakland (1991) والبطش (٢٠٠٥)، وأن دراسة عبدالله وعواد (٢٠١٤) أكدت على أهمية التشخيص الشمولي والدقيق لفريق التقييم متعدد التخصصات، حيث أن نتائج التقييم والتشخيص الصحيح على قدر كبير من الأهمية، فعلى أساسها يتم إعداد البرنامج التربوي الفردي، وفقًا لدرجة ونوع الصعوبة في التعلم. أما الدراسة الحالية نتيجة

للتناقض الواضح في نتائج الدراسات السابقة حول قياس وتشخيص الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم، فقد قامت بإضافة جديدة من خلال تصميم مقياسين جديدين اشتمل كل منهما على المهارات التشخيصية اللازمة لقياس وتشخيص الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم؛ لكي يتم من خلالها التعرف على مستوى المهارات التشخيصية التي تتوفر لدى القائمين على التشخيص، من حيث امتلاك المهارات بدرجة قوية أو متوسطة أو بدرجة ضعيفة؛ حتي يتم بعد ذلك قيام دراسات أخرى ببناء برامج لتنمية قدراتهم التشخيصية في المهارات التي ثبت توسط مهاراتهم أو ضعفهم فيها، وحتى نتجنب الأخطاء في التشخيص؛ نتيجة لقلة الكفاءة ونقص المهارات التشخيصية.

فروض الدراسة:

بعد عرض الإطار النظري والدراسات السابقة تم صياغة فروض الدراسة فيما يلي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة (الذكور والإناث) على مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية في (المكونات الفرعية والدرجة الكلية).
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة (معلم الإعاقة العقلية، المعلم العادي، مدير المدرسة التي بها برنامج للإعاقة العقلية، ولي الأمر، الاخصائي النفسي، المرشد الطلابي) على مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية في (المكونات الفرعية والدرجة الكلية).
٣. يختلف مستوى مهارات القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية في كلٍ من (التعرف والإحالة - تحديد الأهلية - تحديد الاحتياجات) على مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة (الذكور والإناث) على مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم في (المكونات الفرعية والدرجة الكلية).
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة (معلم صعوبات التعلم، المعلم العادي، مدير المدرسة التي بها برنامج لصعوبات التعلم، ولي الأمر، الاخصائي النفسي، المرشد الطلابي) على مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم في (المكونات الفرعية والدرجة الكلية).
٦. يختلف مستوى مهارات القائمين على تشخيص صعوبات التعلم في كلٍ من (التعرف والإحالة - تحديد الأهلية - تحديد الاحتياجات) على مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ لوصف واقع قياس وتشخيص الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم لدى القائمين على عملية القياس والتشخيص في مدينة عرعر.

ثانياً: عينة الدراسة:

تكونت العينة من (١٠٨) من القائمين على التشخيص من الذكور والإناث العاملين في مجال الإعاقة العقلية، بواقع (٦٣) ذكراً، و (٤٥) أنثى، وتكونت عينة الصعوبات من (٨٨) ذكراً وأنثى بواقع (٥٠) ذكراً، و (٣٨) أنثي من القائمين على التشخيص لصعوبات التعلم، في الوظائف التالية: (معلم الإعاقة العقلية أو صعوبات التعلم، المعلم العادي، مدير المدرسة التي بها برنامج للإعاقة العقلية أو صعوبات التعلم، ولي الأمر، المرشد الطلابي، الاخصائي النفسي)، في المدارس الحكومية التي بها برامج للإعاقة العقلية أو صعوبات التعلم للذكور والإناث بمدينة عرعر.

جدول رقم (١)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم

القائمون على تشخيص الإعاقة العقلية	العدد		القائمون على تشخيص صعوبات التعلم	العدد	
	ذكور	إناث		ذكور	إناث
معلم الإعاقة العقلية	١٣	٩	معلم صعوبات التعلم	١١	٩
المعلم العادي	١٦	٦	المعلم العادي	١١	٦
مدير الإعاقة	٨	٦	مدير الصعوبات	٦	٣
ولي الامر	١٥	١٥	ولي الامر	١٠	٩
الاخصائي النفسي	٥	٦	الاخصائي النفسي	٦	٥
المرشد الطلابي	٦	٣	المرشد الطلابي	٦	٦
	٦٣	٤٥		٥٠	٣٨
الإجمالي	١٠٨			٨٨	

ثالثاً: أداتا الدراسة

١. مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية (إعداد الباحث).
٢. مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم (إعداد الباحث).

إعداد المقياسان:

قام الباحث بإعداد أداتين لقياس القدرات والمهارات التشخيصية للقائمين على تشخيص الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم؛ وذلك لأن الباحث بعد البحث والتقصي قدر الإمكان لم يجد أدوات مُعدة لذلك.

وقد قام الباحث بتصميم استبانة مفتوحة للقائمين على عملية التشخيص من خلال عدد من الأسئلة التي توجه لكل فئة من الفئات التي تقوم

بتشخيص الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم، تتعرف منهم الأسئلة عن المهام التي يقوم بها في عملية التشخيص، ومَنْ الفريق الذي يُستعان به في هذه العملية؟ كما قام الباحث بعدة زيارات لمدارس الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم في مدينة عرعر، ومقابلة القائمين على عملية التشخيص؛ للوقوف على ما يقومون به في عملية التشخيص، وكذلك اطلع الباحث على الأطر النظرية التي من شأنها تنظيم عمل الفريق الذي يقوم على تشخيص الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم في المملكة وهم: (معلم الإعاقة العقلية ومعلم صعوبات التعلم - المعلم العادي - مدير المدرسة التي بها برنامج للإعاقة العقلية أو صعوبات التعلم - ولي الأمر - الاخصائي النفسي - المرشد الطلابي)، وكذلك الاطلاع على نتائج الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، والدراسات النظرية والتطبيقية المختلفة التي توفرت للباحث؛ وذلك حتي يستعين الباحث بها في بناء عبارات المقياسين، وتحديد المهارات التشخيصية التي يجب توافرها في القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم.

مكونات المقياسان:

وقد اعتمد الباحث على الدراسات السابقة في تحديد مكونات المقياسين، فقد ذكر الوابلي (٢٠٠٣) أن عملية القياس والتشخيص تشتمل على مراحل هي: مرحلة التعرف والإحالة، ومرحلة تحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة، ومرحلة تحديد الاحتياجات التربوية.

المكون الأول: التعرف والإحالة

ويُقصد بالتعرف: العملية المرحلية التي يتم بواسطتها تحديد طبيعة العجز ومستواه.

والإحالة: هي آلية تستخدمها المدارس بناءً على طلب المعلم أو ولي الأمر، وذلك بعد نفاذ كل المحاولات المساعدة المقدمة للتلميذ، حيث يخضع لعملية قياس وتقويم شاملين تساعد على اتخاذ القرارات التربوية المناسبة في الخطوة التي تليها.

المكون الثاني: تحديد الأهلية

هي المرحلة التي في ضوء نتائج مرحلة الإحالة، يدرس ويحلل فريق القياس والتشخيص مدى مطابقة النتائج المستخلصة من هذه المرحلة لتلك المعايير والمحكات المنبثقة من تعريف الإعاقة العقلية أو صعوبات التعلم، وما يحكمه من ضوابط قد تؤدي إلى تحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال الإعاقة العقلية أو صعوبات التعلم.

المكون الثالث: تحديد الاحتياجات التربوية

هي تلك العمليات والتدابير اللازمة التي تتخذ من القياس الشامل وسيلة لمعرفة وتحديد طبيعة الاحتياجات التربوية الفردية، لدى التلاميذ المؤهلين لخدمات التربية الخاصة في مجال الإعاقة العقلية أو صعوبات التعلم.

الخصائص السيكومترية للمقياسين:

أولاً: الصدق:

تم بناء الصورة الأولية للمقياسين وعرضها على خمسة* من أساتذة التربية الخاصة بالقسم، وتكون كل من المقياسين في صورتها الأولية من (٩٨) عبارة موزعة على ثلاثة مكونات هم: (التعرف والإحالة- تحديد الأهلية- تحديد الاحتياجات)، وفي إطار نتيجة المحكمين الخمسة، أخذ الباحث بجميع الملاحظات والتعديلات المطلوبة حول وضوح العبارات وسلامتها اللغوية، وكذلك مدى ارتباطها الوثيق بالمكونات الرئيسية للمقياسين، وقد ترتب على ذلك وضع المقياسين في صورتها النهائية، وتم حذف العبارات التي لم تصل إلى ٨٠% كنسبة للاتفاق بين المحكمين، وبلغ عدد العبارات المحذوفة من مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية وكذلك مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم إلى (١٧) عبارة، ليصبح كل من المقياسين مكون من (٨١) عبارة. وتكون المقياسان من عبارات إيجابية وأخري سلبية، حيث كانت بدائل الاستجابات هي: (دائماً - أحياناً - نادراً - أبداً) في العبارات الإيجابية تُعطي الاستجابة دائماً (٤درجات، وأحياناً ٣درجات، ونادراً درجتان، وأبداً درجة واحدة، والعكس في العبارات السلبية.

التجانس الداخلي لمقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية:

قام الباحث بالتحقق من التجانس الداخلي للمقياس (٨١) عبارة، من خلال حساب معاملات الارتباط الداخلية، بين كل من درجة كل عبارة والمجموع الكلي للمكون الذي تنتمي إليه، ودرجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس، ودرجات المكونات الفرعية للمقياس والدرجة الكلية، باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وذلك على مجموعة استطلاعية من القائمين على عملية التشخيص للإعاقة العقلية، والجداول التالية توضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

---

* أسماء السادة المحكمين:

العلمي محمد بوضرسة	أستاذ
سمير السيد شحاتة	أستاذ مساعد
محمد سيد سعيد	أستاذ مساعد
محمد مصطفي عبد الرازق	أستاذ مساعد
حسين أحمد عبد الفتاح	أستاذ مساعد

جدول (٢)

يوضح قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل عبارة وكلا من المجموع الكلي للمكون الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية لمقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية ن = ٧٨

مكون التعرف والإحالة		
رقم العبارة	معامل ارتباط كل عبارة بالمكون	معامل ارتباط كل عبارة بالمقياس
١	0.211	0.194
٢	523**.	412**.
٣	545**.	522 **.
٤	537**.	372**.
٥	522**.	527**.
٦	225.	0.106
٧	376**.	268**.
٨	655**.	563**.
٩	573**.	361**.
١٠	436**.	479**.
١١	465**.	308**.
١٢	415**.	375**.
١٣	693**.	609**.
١٤	531**.	493**.
١٥	682**.	571**.
١٦	504**.	410**.
١٧	391**.	503**.
١٨	599**.	608**.
١٩	682**.	638**.
٢٠	614**.	567**.
٢١	-048. -	- -094.
٢٢	0.14	0.209
٢٣	340**.	399**.
٢٤	0.124	0.11
٢٥	0.067	0.157
٢٦	353**.	328**.
٢٧	423**.	501**.
٢٨	528**.	470**.

مكون تحديد الأهلية		
رقم المفردة	معامل ارتباط كل عبارة بالمكون	معامل ارتباط كل عبارة بالمقياس
٢٩	519**.	480**.
٣٠	389**.	530**.
٣١	526**.	482**.
٣٢	0.252	0.149
٣٣	336**.	226*.
٣٤	784**.	711**.
٣٥	647**.	636**.
٣٦	462**.	574**.
٣٧	0.18	0.091
٣٨	549**.	594**.
٣٩	624**.	582**.
٤٠	362**.	470**.
٤١	342**.	264*.
٤٢	410**.	444**.
٤٣	340**.	408**.
٤٤	0.189	0.147
٤٥	0.133	o.168
٤٦	0.126	015. -
٤٧	512**.	353**.
٤٨	691**.	572**.
٤٩	655**.	578**.
٥٠	630**.	540**.
٥١	500**.	455**.
٥٢	0.155	001 . -
٥٣	0.02	0.088
٥٤	406**.	310**.
٥٥	466**.	500**.
٥٦	0.081	0.065
٥٧	538**.	487**.

مكون تحديد الاحتياجات		
رقم المفردة	معامل ارتباط كل عبارة بالمكون	معامل ارتباط كل عبارة بالمقياس
٥٨	615**.	632**.
٥٩	654**.	588**.
٦٠	357**.	276*.
٦١	651**.	668**.
٦٢	250.	0.203
٦٣	578**.	461**.
٦٤	380**.	287*.
٦٥	424**.	351**.
٦٦	623**.	578**.
٦٧	674**.	360**.
٦٨	0.156	0.223
٦٩	646**.	643**.
٧٠	566**.	543**.
٧١	617**.	641**.
٧٢	760**.	686**.
٧٣	750**.	660**.
٧٤	584**.	549**.
٧٥	386**.	363**.
٧٦	342**.	241*.
٧٧	0.177	0.167
٧٨	567**.	493**.
٧٩	480**.	367**.
٨٠	618*8.	572**.
٨١	615**.	572**.

(**) دالة عند ٠.٠١ (*) دالة عند ٠.٠٥

جدول (٣)

يوضح قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجات المكونات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية ن = ٧٨

	التعرف والإحالة	تحديد الأهلية	تحديد الاحتياجات	الدرجة الكلية
التعرف والإحالة		٠.٧٥٢**	٠.٦٩٣**	٠.٨٩٥**
تحديد الأهلية			٠.٨٠٦**	٠.٩٣١**
تحديد الاحتياجات				٠.٩١٢**
الدرجة الكلية				

(**) دالة عند ٠.٠١ (*) دالة عند ٠.٠٥

يتضح من الجدولين (٢، ٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط سواءً بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه، ودرجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، ودرجات المكونات الفرعية للمقياس والدرجة الكلية؛ فجميعها قيم موجبة ومرتفعة وقوية ماعدا العبارات (١، ٦، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥) من المكون الأول التعرف والإحالة ليصبح (٢٢) عبارة بعد أن كان (٢٨) عبارة قبل حذف العبارات غير الدالة، وحذفت العبارات (٣٢، ٣٧، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٥٢، ٥٣، ٥٦)، من المكون الثاني تحديد الأهلية ليصبح (٢١) عبارة بعد أن كان (٢٩) عبارة قبل حذف العبارات غير الدالة، كما حذف من المكون الثالث تحديد الاحتياجات العبارات (٦٢، ٦٨، ٧٧) ، فأصبح المكون (٢١) عبارة بعد أن كان (٢٤) عبارة قبل حذف العبارات غير الدالة، مما يبرر الاعتقاد بأن هذه المكونات تقيس مهارات تشخيص الإعاقة العقلية، وأصبح المقياس في صورته النهائية (٦٤) عبارة ترتبط فيما بينها بعلاقة طردية.

حساب ثبات مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية:

للتحقق من ثبات المقياس قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٧٨) من القائمين على عملية تشخيص الإعاقة العقلية - من غير عينة التطبيق- وقد قام باستخدام كل من معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان وذلك لعدم تجانس تباين نصفي المقياس ويوضح جدول (٤) قيم معاملات الثبات للمكونات الفرعية والدرجة الكلية.

جدول (٤)

يوضح معاملات الثبات في (المكونات الفرعية والدرجة الكلية) لمقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية ن = ٧٨

م	المكون	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
			جتمان
١	التعرف والإحالة	٠.٨١٧	٠.٨٧٨
٢	تحديد الأهلية	٠.٨٢٣	٠.٨٦٦
٣	تحديد الاحتياجات	٠.٨٨٣	٠.٨٩٦
تشخيص الإعاقة (الدرجة الكلية)		٠.٨٨٨	٠.٩٥٠

يتضح من الجدول (٤) أن الباحث استخدم في حساب ثبات المقياس الطرق التالية:

الطريقة الأولى: طريقة معادلة كرونباخ (معامل ألفا) :

باستخدام معادلة كرونباخ لجميع مكونات المقياس والدرجة الكلية، تبين أن قيمة معامل الثبات كانت مرتفعة (٠.٨٨٨) وأنها دالة عند مستوي (٠.٠١) مما يعني أن مستوي الثبات للمقياس مرتفع.

الطريقة الثانية: حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان:

قام الباحث باستخدام التجزئة النصفية للتحقق من ثبات المقياس، حيث قام بتقسيم المقياس إلى جزأين كل جزء صورة مكافئة، وبعد استخراج درجات النصفين بالنسبة لكل شخص قام بحساب معامل الارتباط بينهما باستخدام SPSS بطريقة معادلة (جتمان) : حيث تم حساب معامل الثبات، وتبين أن قيمة معامل الثبات كانت مرتفعة وهي (٠.٩٥٠) مما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات في قياسه لمهارات تشخيص الإعاقة العقلية.

التجانس الداخلي لمقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم:

قام الباحث بالتحقق من التجانس الداخلي للمقياس (٨١) عبارة، من خلال حساب معاملات الارتباط الداخلية، بين كل من درجة كل عبارة والمجموع الكلي للمكون الذي تنتمي إليه، ودرجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس، ودرجات المكونات الفرعية للمقياس والدرجة الكلية، باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وذلك على مجموعة من القائمين على عملية التشخيص لصعوبات التعلم والجداول التالية توضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (٥)

يوضح قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل عبارة وكلا من المجموع الكلي للمكون الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم ن = ٨٨

مكون التعرف والإحالة		
رقم العبارة	معامل ارتباط كل عبارة بالمكون	معامل ارتباط كل عبارة بالمقياس
١	.453**	.458**
٢	.316**	.247*

مكون تحديد الأهلية		
رقم المفردة	معامل ارتباط كل عبارة بالمكون	معامل ارتباط كل عبارة بالمقياس
٢٩	.617**	.385**
٣٠	.269*	.362**

مكون تحديد الاحتياجات		
رقم المفردة	معامل ارتباط كل عبارة بالمكون	معامل ارتباط كل عبارة بالمقياس
٥٨	.476**	.499**
٥٩	.533**	.367**

٣	.483**	.451**
٤	.470**	.274*
٥	.543**	.469**
٦	.555**	.474**
٧	.545**	.442**
٨	.507**	.380**
٩	.595**	.491**
١٠	.600**	.456**
١١	.513**	.344**
١٢	.676**	.535**
١٣	.704**	.519**
١٤	.374**	.251*
١٥	.533**	.463**
١٦	.600**	.424**
١٧	.483**	.438**
١٨	.623**	.477**
١٩	.557**	.462**
٢٠	151.	108.
٢١	.331**	.232*
٢٢	.475**	.419**
٢٣	.459**	.288*
٢٤	111.	004.
٢٥	019. -	019. -
٢٦	.416**	.291*
٢٧	.528**	.440**
٢٨	.530**	.443**

٣١	.438**	.337**
٣٢	.497**	.405**
٣٣	.259*	077.
٣٤	.673**	.580**
٣٥	.549**	.471**
٣٦	.651**	.564**
٣٧	.640**	.452**
٣٨	.623**	.501**
٣٩	.383**	153.
٤٠	.346**	.429**
٤١	.564**	.364**
٤٢	191.	.321**
٤٣	.530**	.375**
٤٤	.300**	.252*
٤٥	.608**	.499**
٤٦	.318**	.359**
٤٧	.594**	.394**
٤٨	.504**	.293**
٤٩	.590**	.403**
٥٠	.613**	.466**
٥١	.270*	123.
٥٢	090. -	055. -
٥٣	.379**	.255*
٥٤	.242*	.276*
٥٥	.256*	073.
٥٦	.645**	.557**
٥٧	.699**	.566**

٦٠	.420**	.359**
٦١	.660**	.503**
٦٢	.629**	.493**
٦٣	.209*	198.
٦٤	.441**	.396**
٦٥	.698**	.541**
٦٦	.341**	.319**
٦٧	.647**	.397**
٦٨	.454**	.380**
٦٩	.539**	.364**
٧٠	.697**	.543**
٧١	.794**	.535**
٧٢	.736**	.489**
٧٣	.723**	.508**
٧٤	.413**	.249*
٧٥	.309**	158.
٧٦	.358**	158.
٧٧	.551**	.465**
٧٨	.683**	.569**
٧٩	.592**	.376**
٨٠	.592**	.403**
٨١	.426**	.290*

(**) دالة عند ٠.٠١ (*) دالة عند ٠.٠٥

جدول (٦)

يوضح قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجات المكونات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم ن = ٨٨

	التعرف والإحالة	تحديد الأهلية	تحديد الاحتياجات	الدرجة الكلية
التعرف والإحالة		٠.٧٥٦**	٠.٧٥٩**	٠.٧٨٣**
تحديد الأهلية			٠.٨٢٨**	٠.٧٧٩**
تحديد الاحتياجات				٠.٧٤٤**
الدرجة الكلية				

(**) دالة عند ٠.٠١ (*) دالة عند ٠.٠٥

يتضح من الجدولين (٥، ٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط سواءً بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي للمكون الذي تنتمي إليه، أو درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، أو درجات المكونات الفرعية للمقياس والدرجة الكلية أن جميعها قيم موجبة ومرتفعة وقوية ماعدا العبارات (٢٠، ٢٤، ٢٥) من المكون الأول التعرف والإحالة ليصبح (٢٥) عبارة بعد أن كان (٢٨) عبارة قبل حذف العبارات غير الدالة، وحذفت العبارات (٣٣، ٣٩، ٤٢، ٥١، ٥٢)، من المكون الثاني تحديد الأهلية ليصبح (٢٤) عبارة بعد أن كان (٢٩) عبارة قبل حذف العبارات غير الدالة، وحذف من المكون الثالث تحديد الاحتياجات العبارات (٦٢، ٦٨، ٧٥، ٧٦) ، فأصبح المكون (٢٠) عبارة بعد أن كان (٢٤) عبارة قبل حذف العبارات غير الدالة، مما يبرر الاعتقاد بأن هذه المكونات تقيس مهارات تشخيص صعوبات التعلم، وأصبح المقياس في صورته النهائية (٦٩) عبارة ترتبط فيما بينها بعلاقة طردية.

حساب ثبات مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم:

جدول (٧)

يوضح معاملات الثبات في (مكونات المقياس والدرجة الكلية) لمقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم ن = ٨٨

م	المكون	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
			جتمان
١	التعرف والإحالة	٠.٨٨٧	٠.٨١٨
٢	تحديد الأهلية	٠.٨٦٨	٠.٨٩٣
٣	تحديد الاحتياجات	٠.٩٠٨	٠.٩١٦
تشخيص الصعوبات (الدرجة الكلية)		٠.٩٥٦	٠.٩٠٥

يتضح من جدول (٧) أن الباحث استخدم في حساب ثبات المقياس الطرق التالية:

الطريقة الأولي: طريقة معادلة كرونباخ (معامل ألفا) :

باستخدام معادلة كرونباخ لجميع مكونات المقياس والدرجة الكلية، تبين أن قيمة معامل الثبات كانت مرتفعة (٠.٩٥٦) وأنها دالة عند مستوي (٠.٠١) مما يعني أن مستوي الثبات للمقياس مرتفع.

الطريقة الثانية: حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان: حيث قام الباحث بتقسيم المقياس إلى جزأين كل جزء صورة مكافئة، وبعد استخراج درجات النصفين بالنسبة لكل شخص قام بحساب معامل الارتباط بينهما باستخدام SPSS، حيث تم حساب معامل الثبات بطريقة جتمان، وتبين أن قيمة معامل الثبات كانت مرتفعة وهي (٠.٩٠٥) مما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات في قياسه لمهارات تشخيص صعوبات التعلم.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- التكرارات الإحصائية.
- اختبار T test.
- اختبار تحليل التباين الأحادي.
- اختبار شيفيه.

خامساً: نتائج الدراسة

الفرض الأول: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة (الذكور والإناث) على مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية في (المكونات الفرعية والدرجة الكلية) ".

للتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت)، وقد قام الباحث بالتحقق من توافر الشروط اللازمة لتطبيق هذا الاختبار ويوضح جدول (٨) قيمة معاملات (ت).

جدول (٨)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث على مقياس القائمين تشخيص الإعاقة العقلية في (المكونات والدرجة الكلية) ن = ١٠٨

المكونات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التعرف والإحالة	ذكور	٦٣	٦٤.٢٩	١١.٥٥٠	١٠٦	٠.٨٢١	٠.٤١٣	غ. د
	إناث	٤٥	٦٢.٥٣	١٠.٠٠٤				
تحديد الأهلية	ذكور	٦٣	٦١.٠٢	٩.٦٨٥	١٠٦	١.١٢٥	٠.٢٦٣	غ. د
	إناث	٤٥	٥٨.٦٧	١١.٩٨١				
تحديد الاحتياجات	ذكور	٦٣	٦٢.٣٣	١٠.٧٠٤	١٠٦	١.٠٧٢	٠.٢٨٦	غ. د
	إناث	٤٥	٥٩.٩٣	١٢.٤٧٦				
المقياس ككل	ذكور	٦٣	١٨٧.٦٣	٢٨.٩٤١	١٠٦	١.٠٩٧	٠.٢٧٥	غ. د
	إناث	٤٥	١٨١.١٣	٣٢.٢٥٢				

النتائج المتعلقة بالفرض الأول وتفسيره:

يتضح من جدول (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية، في مكونات المقياس الثلاثة: (التعرف والإحالة - تحديد الأهلية - تحديد الاحتياجات التربوية، والدرجة الكلية).مما يؤيد صحة الفرض الأول، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن الممارسات في مجال القياس والتشخيص سواءً أكان القائم بالتشخيص رجال أو نساء من العاملين في حقل التربية الخاصة بصفة عامة، ومجال الإعاقة العقلية بصفة خاصة؛ أنهم قد تلقوا تأهيلاً واحداً وطرق متشابهة في الكشف والقياس والتشخيص لذوي الإعاقة بمختلف فئاتهم؛ ولذلك من القليل أن نجد فروقاً جوهرية في التشخيص بين الذكور والإناث. وكذلك تشابه الظروف التربوية والتعليمية المحيطة بالطلبة في مرحلة التعليم الجامعي. وإن كان هناك اختلاف فهي حالات فردية لا ترقي إلى درجة التعميم. ويرى الباحث أن

الفروق عندما توجد، سوف تكون لمن أتيحت له فرصة للاحتكاك والخبرة بدرجة أكبر، سواء أكان ذكراً أو أنثى.

الفرض الثاني: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة (معلم الإعاقة العقلية، المعلم العادي، مدير المدرسة التي بها برنامج للإعاقة العقلية، ولي الأمر، الاخصائي النفسي، المرشد الطلابي) على مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية في (المكونات الفرعية والدرجة الكلية).

جدول (٩)

يوضح الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مكونات مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة (المكونات الفرعية والدرجة الكلية) وفقاً لمتغير الوظيفة ن = ١٠٨

المكون	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الإحصائية	الاستنتاج
التعرف والإحالة	بين المجموعات	٢٤٤٧.٤٦٣	٥	٤٨٩.٤٩٣	٤.٨٤٤	٠.٠٠١	دالة
	داخل المجموعات	١٠٣٠٧.٢٠٤	١٠٢	١٠١.٠٥١			
	المجموع	١٢٧٥٤.٦٦٧	١٠٧				
تحديد الأهلية	بين المجموعات	٤٣٧١.٨٠٣	٥	٨٧٤.٣٦١	١١.٢٨٣	٠.٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٧٩٠٤.٠٤٩	١٠٢	٧٧.٤٩١			
	المجموع	١٢٢٧٥.٨٥٢	١٠٧				
تحديد الاحتياجات	بين المجموعات	٥٩٤٢.٠٤٠	٥	١١٨٨.٤٠٨	١٤.٨٥٢	٠.٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٨١٦١.٩٦٠	١٠٢	٨٠.٠١٩			
	المجموع	١٤١٠٤.٠٠٠	١٠٧				
المقياس ككل	بين المجموعات	٣٦١١٧.٨١٥	٥	٧٢٢٣.٥٦٣	١١.٧٥٣	٠.٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٦٢٦٨٩.٥٩٢	١٠٢	٦١٤.٦٠٤			
	المجموع	٩٨٨٠٧.٤٠٧	١٠٧				

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني وتفسيره:

يتضح من جدول (٩) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة في (المكونات الفرعية والدرجة الكلية) وفقاً لمتغير الوظيفة وهذا ما توضحه الجداول التالية:

جدول (١٠)

اختبار شيفيه يوضح الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية تبعاً للوظيفة في مكون (التعرف والإحالة)

المكون	الوظيفة	المتوسطات	الانحراف المعياري	معلم الإعاقة	المعلم العادي	المدير	ولي الأمر	الاخصائي النفسي	المرشد الطلابي
التعرف والإحالة	معلم الإعاقة	٧١.١٤	٩.٥٠٣						
	المعلم العادي	٥٩.٥٩	٩.٩٢٧	٠.٠١٧*					
	المدير	٦٤.٧١	١٣.٤٥٦	٠.٦٢٦	٠.٨١٦				
	ولي الأمر	٥٩.٤٣	٨.٠٠٣	٠.٠٠٦*	١.٠٠٠	٠.٧٥٥			
	الاخصائي النفسي	٦٨.٢٧	١٢.١٥٨	٠.٩٨٨	٠.٣٦٨	٠.٩٧٨	٠.٢٩٤		
	المرشد الطلابي	٦٠.٨٩	٩.٢٦٦	٠.٢٥٩	١.٠٠٠	٠.٩٧٧	١.٠٠٠	٠.٧٥٠	

(**) دالة عند ٠.٠١ (*) دالة عند ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين كل من معلم الإعاقة العقلية والمعلم العادي في اتجاه معلم الإعاقة العقلية في مكون التعرف والإحالة. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين كل من معلم الإعاقة العقلية وولي الأمر في اتجاه معلم الإعاقة العقلية. ويُرجع الباحث ذلك إلى أن المعارف والمهارات والخبرات التي حصل عليها معلم الإعاقة العقلية أثناء دراسته الجامعية، وتدريبه على استخدام المقاييس والاختبارات المختلفة، والاحتكاك والخبرة الميدانية والتعامل مع الحالات؛ تمكنه بدرجة كبيرة من التعرف على الأطفال المعاقين عقلياً بدرجة أفضل من المعلم العادي وولي الأمر.

جدول (١١)

اختبار شيفيه يوضح الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية تبعاً للوظيفة في مكون (تحديد الأهلية)

المكون	الوظيفة	المتوسطات	الانحراف المعياري	معلم الإعاقة	المعلم العادي	المدير	ولي الأمر	الاخصائي النفسي	المرشد الطلابي
تحديد الأهلية	معلم الإعاقة	٦٨.٥٥	٨.٢٦٨						
	المعلم العادي	٥٧.٥٥	٨.٤٦٧	*٠.٠٠٧					
	المدير	٦٣.٧١	٩.٨٠١	٠.٧٦٤	٠.٥٢٤				
	ولي الأمر	٥٢.٦٧	٧.٨٤٩	٠.٠٠٠	٠.٥٦٧	*٠.٠١٤			
	الاخصائي النفسي	٦٧.٤٥	١٢.٨٤٠	١.٠٠٠	٠.١٠٨	٠.٩٥٢	*٠.٠٠١		
	المرشد الطلابي	٥٥.١١	٥.٩٠٤	*٠.٠١٥	٠.٩٩٢	٠.٣٩٥	٠.٩٩١	٠.٠٩٣	

(**) دالة عند ٠.٠١ (*) دالة عند ٠.٠٥

يتضح من جدول (١١) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥)، وكما هو موضح بالجدول السابق من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن هذه الفروق توجد بين: معلم الإعاقة العقلية والمعلم العادي في اتجاه معلم الإعاقة العقلية في مكون تحديد الأهلية. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين كل من معلم الإعاقة العقلية وولي الأمر في اتجاه معلم الإعاقة العقلية. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين كل من معلم الإعاقة العقلية والمرشد الطلابي في اتجاه معلم الإعاقة. وأيضاً توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين كل من المدير وولي الأمر في اتجاه المدير. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين كل من الاخصائي النفسي وولي الأمر في اتجاه الاخصائي النفسي. ويُرجع الباحث السبب في تفوق معلم الإعاقة العقلية على كل من المعلم العادي وولي الأمر والمرشد الطلابي، إلى المعارف والمهارات والخبرات التي اكتسبها معلم الإعاقة العقلية أثناء دراسته الجامعية، وتدريبه على استخدام المقاييس والاختبارات المختلفة؛ التي تمكنه بدرجة كبيرة من تحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة لفئة المعاقين عقلياً، أكثر من المعلم العادي وولي الأمر اللذان تقل خبرتهما بصورة واضحة عن معلم الإعاقة العقلية. كما أن تفوق كل من المدير والاخصائي النفسي في مكون تحديد الأهلية على ولي الأمر، هو نفس السبب في تفوق معلم الإعاقة العقلية، وهو أنهما حصلا على بعض التدريب والخبرات والمهارات التي لم تتح لولي الأمر.

جدول (١٢)

اختبار شيفيه يوضح الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية تبعاً للوظيفة في مكون (تحديد الاحتياجات)

المكون	الوظيفة	المتوسطات	الانحراف المعياري	معلم الإعاقة	المعلم العادي	المدير	ولي الأمر	الاخصائي النفسي	المرشد الطلابي
تحديد الاحتياجات	معلم الإعاقة	٧٢.٥٠	٨.٨١٤						
	المعلم العادي	٥٨.٩١	٩.٤٥١	*٠.٠٠٠					
	المدير	٦٣.٦٤	١٠.٨٤٦	٠.١٤٧	٠.٧٩١				
	ولي الأمر	٥٢.١٠	٧.٧٠٣	*٠.٠٠٠	٠.٢٠٦	*٠.٠١٠			
	الاخصائي النفسي	٦٧.٤٥	٩.٠٠٤	٠.٨٠٠	٠.٢٥٤	٠.٩٥٢	*٠.٠٠١		
	المرشد الطلابي	٥٩.٦٧	٨.٦١٧	*٠.٠٢٨	١.٠٠٠	٠.٩٥٥	٠.٤٢٧	٠.٥٨٨	

(**) دالة عند ٠.٠١ (*) دالة عند ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥)، وكما هو موضح بالجدول السابق من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن هذه الفروق توجد بين كل من: معلم الإعاقة العقلية والمعلم العادي في اتجاه معلم الإعاقة العقلية في مكون تحديد الاحتياجات التربوية. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين كل من معلم الإعاقة العقلية وولي الأمر في اتجاه معلم الإعاقة العقلية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين كل من معلم الإعاقة العقلية والمرشد الطلابي في اتجاه معلم الإعاقة العقلية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين كل من المدير وولي الأمر في اتجاه المدير. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين كل من الاخصائي النفسي وولي الأمر في اتجاه الاخصائي النفسي. ويُرجع الباحث وجود فروق في مكون تحديد الاحتياجات التربوية في اتجاه معلم الإعاقة العقلية، على كل من المعلم العادي وولي الأمر والمرشد الطلابي؛ إلى أن مرحلة تحديد الاحتياجات هي المرحلة التي يتم فيها

تحديد العمليات والتدابير اللازمة التي تتخذ من القياس الشامل وسيلة لمعرفة وتحديد طبيعة الاحتياجات التربوية الفردية للتلاميذ في مجال الإعاقة العقلية. فهي مرحلة ذات طبيعة خاصة، ومواصفات هذه المرحلة تنطبق على معلم الإعاقة العقلية؛ بما يمتلكه من خبرات ومهارات متنوعة. وكذلك الاخصائي النفسي فقد وجدت فروق ذات دلاله في اتجاهه، بينه وبين ولي الأمر في مكون تحديد الاحتياجات التربوية، لنفس الأسباب السابقة عند معلم الإعاقة العقلية، وهو أن الاخصائي النفسي يتفوق على ولي الأمر في المعلومات والخبرات في مجال التشخيص وتحديد الاحتياجات التربوية المناسبة للطفل المعاق عقلياً. كما وجدت فروق ذات دلاله بين ولي الأمر والمدير في اتجاه المدير في مكون تحديد الاحتياجات التربوية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القريوتي والسرطاوي (١٩٨٨)، التي أثبتت أهمية دور الاخصائي النفسي في عملية التشخيص للإعاقة العقلية، وأن مراكز التربية الفكرية بمدينة الرياض رغم وجود لجان فنية للتقييم؛ غير أن الاخصائي النفسي هو الذي يتولى مهمة التقييم بشكل كلي بنسبة ٤٠% من المراكز. وكذلك دراسة mpofu& Nyanugo (1998) ، التي أثبتت أهمية دور معلم الإعاقة العقلية والاخصائي النفسي في عملية التشخيص.

جدول (١٣)

اختبار شيفيه يوضح الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية تبعاً للوظيفة في (المقياس ككل)

المكون	الوظيفة	المتوسطات	الانحراف المعياري	معلم الإعاقة	المعلم العادي	المدير	ولي الأمر	الاخصائي النفسي	المرشد الطلابي
المقياس ككل	معلم الإعاقة	٢١٢.١٨	٢٢.٦١٢						
	المعلم العادي	١٧٦.٠٥	٢٦.٣٢٧	٠.٠٠١*					
	المدير	١٩٢.٠٧	٣١.٣١٨	٠.٣٥١	٠.٦١٤				
	ولي الأمر	١٦٤.٢٠	١٩.٩١٤	٠.٠٠٠*	٠.٧١٦	٠.٠٤١*			
	الاخصائي النفسي	٢٠٣.١٨	٣١.٢٤٠	٠.٩٦٤	٠.١٢٨	٠.٩٤٠	٠.٠٠٢		
	المرشد الطلابي	١٧٥.٦٧	٢٠.٥٧٣	٠.٠٢٢*	١.٠٠٠	٠.٧٩١	٠.٩١٤	٠.٣٠٥	

(**) دالة عند ٠.٠١ (*) دالة عند ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥)، وكما هو موضح بالجدول السابق من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن هذه الفروق توجد بين كل من: معلم الإعاقة العقلية والمعلم العادي في اتجاه معلم الإعاقة في المقياس ككل. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين كل من معلم الإعاقة العقلية وولي الأمر في اتجاه معلم الإعاقة العقلية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين كل من معلم الإعاقة العقلية والمرشد الطلابي في اتجاه معلم الإعاقة العقلية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين كل من المدير وولي الأمر في اتجاه المدير. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين كل من ولي الأمر والاخصائي النفسي؛ في اتجاه الاخصائي النفسي. ويتضح من النتائج السابقة أن عملية التشخيص عملية مهنية تعتمد على العلم والخبرة؛ والدليل على ذلك تفوق مَنْ تتوفر لهم خبرات أكثر، على مَنْ يمتلكون خبرات أقل، مثل تفوق معلم الإعاقة العقلية على كل من (المعلم العادي، ولي الأمر، المرشد الطلابي)، وتفوق المدير على ولي الأمر، وتفوق الاخصائي النفسي على ولي الأمر في مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية. وإذا تأملنا هذه النتيجة نجد أن هناك فروقاً بين القائمين على عملية التشخيص للإعاقة العقلية من حيث مستوى المهارة في هذه العملية، وقد توصلت دراسة النهدي (٢٠٠٧) إلى أن العمل بمبدأ الفريق ما زال غير متوفر عند التشخيص للإعاقة العقلية، ودراسة الغرير (٢٠١١) التي توصلت إلى أن هناك أخطاء بنسبة ٤٠% من الاخصائيين النفسيين في إجراء عملية التشخيص؛ وهذا يتطلب أن يكون هناك تدريب لجميع القائمين بالتشخيص على مهارات التعرف وتحديد الأهلية وتحديد الاحتياجات؛ حتى ترتفع مهاراتهم وتقل الأخطاء في التشخيص.

الفرض الثالث: " تختلف مستويات مهارات القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية في كل من (التعرف والإحالة - تحديد الأهلية - تحديد الاحتياجات) على مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية.

جدول رقم (١٤)

يوضح التكرار المرجح والوزن المرجح والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقوة الاستجابة في مقياس القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية بمكوناته الثلاثة

رقم العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً	التكرار المرجح	الوزن المرجح	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قوة الاستجابة
المكون الأول: التعرف والاحالة									
٢	9	39	21	39	234	23.400	2.83	1.019	قوية
٣	16	15	39	38	225	22.500	2.92	1.042	قوية
٤	8	27	30	43	216	21.600	3.00	.976	قوية
٥	3	23	21	61	184	18.400	3.30	.899	قوية
٧	13	15	27	53	204	20.400	3.11	1.053	قوية
٨	12	27	26	43	224	22.400	2.93	1.048	قوية
٩	15	27	30	36	237	23.700	2.81	1.054	قوية
١٠	9	21	43	35	220	22.000	2.96	.927	قوية
١١	16	34	39	19	263	26.300	2.56	.950	متوسطة
١٢	10	23	44	31	228	22.800	2.89	.931	قوية
١٣	9	48	22	29	253	25.300	2.66	.968	متوسطة
١٤	4	23	39	42	205	20.500	3.10	.864	قوية
١٥	9	26	39	34	226	22.600	2.91	.943	قوية
١٦	8	38	25	37	233	23.300	2.84	.987	قوية
١٧	2	27	33	46	201	20.100	3.14	.859	قوية
١٨	10	37	32	29	244	24.400	2.74	.961	متوسطة
١٩	5	32	27	44	214	21.400	3.02	.947	قوية
٢٠	9	30	26	43	221	22.100	2.95	1.008	قوية
٢٣	13	24	44	27	239	23.900	2.79	.958	متوسطة
٢٦	10	50	29	19	267	26.700	2.53	.891	متوسطة
٢٧	9	26	37	36	224	22.400	2.93	.954	قوية
٢٨	12	40	30	26	254	25.400	2.65	.970	متوسطة
المكون الثاني: تحديد الأهلية									
٢٩	10	29	40	29	236	23.600	2.81	.939	قوية
٣٠	7	35	27	39	226	22.600	2.91	.972	قوية
٣١	7	23	51	27	226	22.600	2.91	.849	قوية
٣٣	12	40	44	12	268	26.800	2.52	.837	متوسطة
٣٤	6	29	47	26	231	23.100	2.86	.848	قوية
٣٥	10	29	23	46	219	21.900	2.97	1.036	قوية
٣٦	10	31	27	40	227	22.700	2.90	1.013	قوية
٣٨	10	36	18	44	228	22.800	2.89	1.053	قوية
٣٩	3	30	27	48	204	20.400	3.11	.910	قوية
٤٠	7	43	29	29	244	24.400	2.74	.931	متوسطة
٤١	7	18	43	40	208	20.800	3.07	.893	قوية
٤٢	10	40	27	31	245	24.500	2.73	.982	متوسطة

٤٣	8	23	40	37	218	21.800	2.98	.927	قوية
٤٧	13	24	43	28	238	23.800	2.80	.964	متوسطة
٤٨	11	32	34	31	239	23.900	2.79	.977	متوسطة
٤٩	18	26	33	31	247	24.700	2.71	1.059	متوسطة
٥٠	19	19	36	34	239	23.900	2.79	1.077	متوسطة
٥١	15	29	33	31	244	24.400	2.74	1.026	متوسطة
٥٤	9	33	47	19	248	24.800	2.70	.857	متوسطة
٥٥	7	28	31	42	216	21.600	3.00	.957	قوية
٥٧	5	21	40	42	205	20.500	3.10	.875	قوية
المكون الثالث: تحديد الاحتياجات									
٥٨	3	26	41	38	210	21.000	3.06	.841	قوية
٥٩	13	39	14	42	239	23.900	2.79	1.094	متوسطة
٦٠	7	24	50	27	227	22.700	2.90	.853	قوية
٦١	7	34	33	34	230	23.000	2.87	.938	قوية
٦٣	7	35	32	34	231	23.100	2.86	.942	قوية
٦٤	13	47	23	25	264	26.400	2.56	.980	متوسطة
٦٥	9	31	31	37	228	22.800	2.89	.980	قوية
٦٦	13	9	33	53	198	19.800	3.17	1.019	قوية
٦٧	12	22	30	44	218	21.800	2.98	1.032	قوية
٦٩	16	38	25	29	257	25.700	2.62	1.039	متوسطة
٧٠	10	14	47	37	213	21.300	3.03	.922	قوية
٧١	5	35	34	34	227	22.700	2.90	.906	قوية
٧٢	10	22	28	48	210	21.000	3.06	1.012	قوية
٧٣	3	25	30	50	197	19.700	3.18	.884	قوية
٧٤	7	16	37	48	198	19.800	3.17	.912	قوية
٧٥	12	38	29	29	249	24.900	2.69	.990	متوسطة
٧٦	8	31	36	33	230	23.000	2.87	.938	قوية
٧٨	6	24	36	42	210	21.000	3.06	.915	قوية
٧٩	8	30	31	39	223	22.300	2.94	.969	قوية
٨٠	8	19	40	41	210	21.000	3.06	.926	قوية
٨١	12	35	33	28	247	24.700	2.71	.977	متوسطة

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث وتفسيره:

تبين من جدول (١٤) اختلاف مستويات تقدير مهارات القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية **في مكون التعرف والإحالة**، وكما هو واضح من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من الجدول السابق أن العبارات أرقام (٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٧) كانت الاستجابة فيها قوية، أما العبارات أرقام (١١، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٦، ٢٨)، كانت الاستجابة فيها متوسطة. وبالرجوع لهذه العبارات في المقياس نجد أنها تفيد بأنهم لا يشاركون بفاعلية في لجنة الإعاقة العقلية سواء على مستوى المدرسة أو الإدارة التعليمية، قلة استخدام الأدوات غير المقننة مثل (الملاحظة، المقابلة)، كما أن رؤيتهم في تكامل الجهود في تشخيص الإعاقة العقلية بالاستفادة من الأطباء، والاخصائيين في العلاج النفسي والطبيعي، ورجال القانون والاجتماع كانت متوسطة.

وفي مكون تحديد الأهلية: اختلفت كذلك مستويات تقدير مهارات القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية، فالعبارات أرقام (٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٨، ٣٩، ٤١، ٤٣، ٥٥، ٥٧) كانت الاستجابة فيها قوية، أما العبارات أرقام (٣٣، ٤٠، ٤٢، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٤) كانت الاستجابة فيها متوسطة. وبالرجوع لهذه العبارات في المقياس نجد أنها تفيد بأنهم لا يرجعون إلى معامل الذكاء في كل الحالات لتحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال الإعاقة العقلية، كما

يرون أنه لا توجد مواصفات مهنية يجب توافرها في الاخصائي حتي يكون كفء في عملية التقييم والتشخيص، لا يهتمون بتقديم الإرشادات لأولياء الأمور حول الطرق المساعدة للتعامل مع حالة التلميذ المعاق عقلياً في المنزل، تكليف التلميذ المعاق عقلياً بأعمال وأنشطة حسب قدراته كانت متوسطة، وأيضاً مراعاة الفروق الفردية بين التلميذ المعاق عقلياً وغيره من زملائه المعاقين كانت متوسطة. **وفي مكون تحديد الاحتياجات التربوية:** أيضاً اختلفت مستويات تقدير ممارات القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية، فالعبارات أرقام (٥٨، ٦٠، ٦١، ٦٣، ٦٥، ٦٦، ٦٧، ٧٠، ٧١، ٧٢، ٧٣، ٧٤، ٧٦، ٧٨، ٧٩، ٨٠)، كانت الاستجابة فيها قوية، أما العبارات أرقام (٥٩، ٦٤، ٦٩، ٧٥، ٨١) كانت الاستجابة فيها متوسطة. وبالرجوع لهذه العبارات في المقياس نجد أنها تفيد أن تقديم المدرسة تقرير مفصل عن حالة الطفل والبرنامج المناسب والتوقعات المستقبلية لتحصيله كان متوسطاً. كذلك ضعف المشاركة في البحوث والدراسات والدورات والندوات والمؤتمرات في مجال الإعاقة العقلية.

وهذا العدد من المهارات التشخيصية التي كان فيها مستوى الاستجابة متوسطاً في المكونات الثلاثة للمقياس كفيل بأن تكون هناك أخطاء في التشخيص، وهذا يتطلب أن تكون هناك برامج تدريبية ودورات ترفع من ممارة القائمين على عملية التشخيص للإعاقة العقلية في هذه الممارسات التشخيصية التي حصلوا فيها على مستوى استجابة متوسطة؛ حتى ترتفع قدرتهم التشخيصية من التوسط إلى القوة في عملية التشخيص بمكوناتها الثلاثة (التعرف والإحالة - وتحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة- وتحديد احتياجات التلميذ للخدمات التربوية)، وحتى يكون تشخيصهم أكثر مهنية وأبعد عن الأخطاء. وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة قنديل (٢٠٠١) التي أكدت على أنه لا بد من تشجيع المعلمين على التعرف والكشف عن التلاميذ الذين يقع مستوى أدائهم دون مستوى قدراتهم. ودراسة الوابلي (٢٠٠٣) والتي أكدت على أهمية تطبيق إجراءات التعرف المعنية بالإحالة وإجراءات التعرف المعني بتحديد الاحتياجات التربوية للتلاميذ المؤهلين لخدمات التربية الخاصة في مجال الإعاقة العقلية.

الفرض الرابع: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة (الذكور والإناث) على مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم في (المكونات الفرعية والدرجة الكلية).

جدول (١٥)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث على مقياس القائمين تشخيص صعوبات التعلم في (المكونات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس) ن = ٨٨

المكونات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التعرف والإحالة	ذكور	٥٠	٧٤.٠٠	١١.٩٣٩	٨٦	٠.٢٧٤	٠.٠٠٥	دالة
	إناث	٣٨	٧٤.٧٩	١٥.٠٤٨				
تحديد الأهلية	ذكور	٥٠	٦٤.٢٦	١٠.٩٣٢	٨٦	٠.٣٠٣	٠.٢٥٠	غ. د
	إناث	٣٨	٦٥.٠٣	١٢.٧١٦				
تحديد الاحتياجات	ذكور	٥٠	٦٣.١٤	١٣.٠٥٤	٨٦	٠.٩٨٣	٠.١٣٦	غ. د
	إناث	٣٨	٦٦.٠٣	١٤.٣٩٧				
الدرجة الكلية	ذكور	٥٠	٢٠٢.٠٨٢	٢٨.١٨٣	٨٦	٠.٣٥٧	٠.٠١٥	غ. د
	إناث	٣٨	١٩٩.٥٥	٣٨.٣٤٢				

النتائج المتعلقة بالفرض الرابع وتفسيره:

يتضح من جدول (١٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم، في مكون التعرف والإحالة في اتجاه الإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٧٤.٧٩)، والانحراف المعياري (١٥.٠٤٨)، وبلغ المتوسط للذكور (٧٤.٠٠)، والانحراف المعياري (١١.٩٣٩).ويُرجع الباحث تميز الإناث عن الذكور في مكون التعرف والإحالة، إلى أن الإناث أكثر قدرة على ملاحظة الصعوبة عند الطفل وأكثر اهتماماً من الذكور بحكم غريزة الأمومة التي أودعها الله فيهم، وسبب أخر هو أن الإناث تحركهم المشاعر أكثر من الذكور؛ فعندما يجدون طفلاً يُعاني من صعوبة فإنهم يهتمون لأمره ويتابعون حالته بدرجة أكبر من الذكور. أما في المكونان الآخران: (تحديد الأهلية - تحديد الاحتياجات التربوية، والدرجة الكلية) فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن الممارسات في مجال القياس والتشخيص سواءً أكان القائم بالتشخيص رجال أو نساء من العاملين في حقل التربية الخاصة بصفة عامة، ومجال وصعوبات التعلم بصفة خاصة؛ أنهم قد تلقوا تأهيلاً واحداً وطرق متشابهة في الكشف والقياس والتشخيص؛ ولذلك من القليل أن نجد فروقاً جوهرية في التشخيص بين الذكور والإناث. وكذلك تشابه الظروف التربوية والتعليمية المحيطة بالطلبة في مرحلة التعليم الجامعي. وإن كان هناك اختلاف فهي حالات فردية لا ترقي إلى درجة التعميم.

الفرض الخامس: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة (معلم صعوبات التعلم، المعلم العادي، مدير المدرسة التي بها برنامج لصعوبات التعلم، ولي الأمر، الاخصائي النفسي،

المرشد الطلابي) على مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم في (المكونات الفرعية والدرجة الكلية).

جدول (١٦)

يوضح الدلالة الإحصائية للفروق يبين متوسطات درجات عينة الدراسة على مكونات مقياس القائمين على صعوبات التعلم في (المكونات الفرعية والدرجة الكلية) وفقاً لمتغير الوظيفة

المكون	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الإحصائية	الاستنتاج
التعرف والإحالة	بين المجموعات	٢٧٨٨.٤٠٦	٥	٥٥٧.٦٨١	٣.٦٣٣	٠.٠٠٥	دالة
	داخل المجموعات	١٢٥٨٧.٣٦٧	٨٢	١٥٣.٥٠٤			
	المجموع	١٥٣٧٥.٧٧٣	٨٧				
تحديد الأهلية	بين المجموعات	٣٣٠٠.٤١٢	٥	٦٦٠.٠٨٢	٦.٣٣٠	٠.٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٨٥٥٠.٨٦٠	٨٢	١٠٤.٢٧٩			
	المجموع	١١٨٥١.٢٧٣	٨٧				
تحديد الاحتياجات	بين المجموعات	٥٢٩٣.٩٧٨	٥	١٠٥٨.٧٩٦	٧.٩٦٢	٠.٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	١٠٩٠٤.٨٨٦	٨٢	١٣٢.٩٨٦			
	المجموع	١٦١٩٨.٨٦٤	٨٧				
المقياس ككل	بين المجموعات	٤٠٦٠٥.٥٧٢	٥	٨١٢١.١١٤	١٢.٦٠١	٠.٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٥٢٨٤٥.٤١٧	٨٢	٦٤٤.٤٥٦			
	المجموع	٩٣٤٥٠.٩٨٩	٨٧				

النتائج المتعلقة بالفرض الخامس وتفسيره:

يتضح من جدول (١٦) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم في (المكونات الفرعية والدرجة الكلية) وفقاً لمتغير الوظيفة وهذا ما توضحه الجداول التالية.

جدول (١٧)

اختبار شيفيه يوضح الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم تبعاً للوظيفة في مكون (التعرف والإحالة)

المكون	الوظيفة	المتوسطات	الانحراف المعياري	معلم الصعوبات	المعلم العادي	المدير	ولي الأمر	الاخصائي النفسي	المرشد الطلابي
التعرف والإحالة	معلم الصعوبات	٨١.٠٥	١٢.٩٢٣						
	المعلم العادي	٧٦.٠٦	١٢.٦٥١	٠.٩١٣					
	المدير	٦٨.٤٤	١٨.٥٨٨	٠.٩٩٨	٠.٩٩٩				
	ولي الأمر	٦٧.٨٤	١١.٣٦٩	٠.٠٦١	٠.٥٦٠	٠.٤٨٩			
	الاخصائي النفسي	٦٥.٥٥	٨.٢٦٣	٠.٠٦٠	٠.٤٤٦	٠.٣٨١	٠.٩٩٩		
	المرشد الطلابي	٧٦.٠٠	٩.٩٠٩	٠.٩٣٩	١.٠٠٠	٠.٩٩٩	٠.٦٧٢	٠.٥٤١	

(**) دالة عند ٠.٠١ (*) دالة عند ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مكون (التعرف والإحالة) على مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم تبعاً للوظيفة (معلم صعوبات التعلم - المعلم العادي - مدير المدرسة التي بها برنامج لصعوبات التعلم - ولي الأمر - الاخصائي النفسي - المرشد الطلابي).من الممكن أن يكون السبب في عدم وجود فروق هو أن مرحلة التعرف والإحالة لا تتطلب مهارات مرتفعة في التشخيص مثل مرحلتي تحديد الأهلية وتحديد الاحتياجات؛ وهذا ما جعل المستويات متقاربه وأدى إلى عدم وجود فروق.

جدول (١٨)

اختبار شيفيه يوضح الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم تبعاً للوظيفة في مكون (تحديد الأهلية)

المكون	الوظيفة	المتوسطات	الانحراف المعياري	معلم الصعوبات	المعلم العادي	المدير	ولي الأمر	الاخصائي النفسي	المرشد الطلابي
تحديد الأهلية	معلم الصعوبات	٧١.٥٥							
	المعلم العادي	٦٩.٥٩	١٠.٠٠٧	٠.٩٩٧					
	المدير	٦٥.٢٢	١٢.٣٢٧	٠.٧٩٣	٠.٩٥٥				
	ولي الأمر	٥٥.٢٦	١٢.١٥٦	*٠.٠٠١	*٠.٠٠٦	٠.٣٣٥			
	الاخصائي النفسي	٥٩.٨٢	٧.٢٩١	٠.١٠٨	٠.٣٠٦	٠.٩٢٤	٠.٩٢٤		
	المرشد الطلابي	٦٤.٥٨	٨.١٥٢	٠.٦٢٦	٠.٨٨٩	١.٠٠٠	٠.٣٠٥	٠.٩٣٩	

(**) دالة عند ٠.٠١ (*) دالة عند ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥)، وكما هو موضح بالجدول السابق من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن هذه الفروق توجد بين كل من: معلم صعوبات التعلم وولي الأمر في اتجاه معلم الصعوبات في مكون تحديد الأهلية. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين كل من المعلم العادي وولي الأمر في اتجاه المعلم العادي. ويُرجع الباحث السبب في تفوق معلم صعوبات التعلم على ولي الأمر إلى المعارف والمهارات والخبرات التي حصل عليها معلم الصعوبات أثناء دراسته الجامعية وتدريبه على استخدام المقاييس والاختبارات المختلفة التي تمكنه بدرجة كبيرة من تحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة؛ لفئة صعوبات التعلم أكثر من ولي الأمر. كما أن تفوق المعلم العادي على ولي الأمر راجع إلى تعرضه لبعض الخبرات من خلال الاحتكاك بأصحاب الخبرة وهو ما لم يتح لولي الأمر.

جدول (١٩)

اختبار شيفيه يوضح الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم تبعاً للوظيفة في مكون (تحديد الاحتياجات)

المكون	الوظيفة	المتوسطات	الانحراف المعياري	معلم الصعوبات	المعلم العادي	المدير	ولي الأمر	الاخصائي النفسي	المرشد الطلابي
تحديد الاحتياجات	معلم الصعوبات	٧٣.٧٥	١١.٩٧٨						
	المعلم العادي	٦٩.٥٣	١٢.٩٨٦	٠.٩٤١					
	المدير	٦٨.٦٧	١٢.٩١٣	٠.٩٤٣	١.٠٠٠				
	ولي الأمر	٥٣.٣٢	١٠.١٩٣	*٠.٠٠٠	*٠.٠٠٦	٠.٠٦٦			
	الاخصائي النفسي	٥٧.٣٦	٩.١٤٦	*٠.٠٢٠	٠.٢٠٣	٠.٤٥٣	٠.٩٧٢		
	المرشد الطلابي	٦٢.٢٥	١١.٤٤٣	٠.٢٠٢	٠.٧٣٠	٠.٩٠١	٠.٤٩٦	٠.٩٥٩	

(**) دالة عند ٠.٠١ (*) دالة عند ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥)، وكما هو موضح بالجدول السابق من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن هذه الفروق توجد بين كل من: معلم صعوبات التعلم وولي الأمر في اتجاه معلم صعوبات التعلم في مكون تحديد الاحتياجات التربوية. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين كل من معلم صعوبات التعلم والاخصائي النفسي في اتجاه معلم صعوبات التعلم. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين كل من المعلم العادي وولي الأمر في اتجاه المعلم العادي. ويُرجع الباحث وجود فروق في مكون تحديد الاحتياجات التربوية في اتجاه معلم صعوبات التعلم على كل من ولي الأمر والاخصائي النفسي، إلى أن مرحلة تحديد الاحتياجات يتم فيها تحديد العمليات والتدابير اللازمة التي تتخذ من القياس الشامل وسيلة لمعرفة وتحديد طبيعة الاحتياجات التربوية الفردية، لدى التلاميذ المؤهلين لخدمات التربية الخاصة في مجال صعوبات التعلم. فهي مرحلة ذات طبيعة خاصة ومواصفات هذه المرحلة تنطبق على معلم الصعوبات؛ بما يمتلكه من خبرات ومهارات متنوعة بدرجة أكبر من ولي الأمر والاخصائي النفسي.

جدول (٢٠)

اختبار شيفيه يوضح الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم تبعاً للوظيفة في (المقياس ككل)

المكون	الوظيفة	المتوسطات	الانحراف المعياري	معلم الصعوبات	المعلم العادي	المدير	ولي الأمر	الاخصائي النفسي	المرشد الطلابي
المقياس ككل	معلم الصعوبات	٢٢٥.٩٠	٢٢.٦٦٧						
	المعلم العادي	٢١٥.٤١	٢٦.٧٠٥	٠.٩٠٣					
	المدير	٢١٠.٦٧	٣٩.٣١٣	٠.٨١٤	٠.٩٩٩				
	ولي الأمر	١٧٥.٦٨	٢٦.١٤٥	*٠.٠٠٠	*٠.٠٠١	٠.٠٥١			
	الاخصائي النفسي	١٦٨.٤٥	١٧.٧٢٢	*٠.٠٠٠	*٠.٠٠١	*٠.٠٢٤	٠.٩٨٩		
	المرشد الطلابي	٢٠١.٦٧	١٨.٧٤٤	٠.٢٤٥	٠.٨٣٩	٠.٩٨٥	٠.١٨٦	٠.٠٩٣	

(**) دالة عند ٠.٠١ (*) دالة عند ٠.٠٥

يتضح من جدول (٢٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥)، وكما هو موضح بالجدول السابق من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن هذه الفروق توجد بين كل من: معلم صعوبات التعلم وولي الأمر في اتجاه معلم صعوبات التعلم في المقياس ككل. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين كل من معلم صعوبات التعلم والاخصائي النفسي في اتجاه معلم صعوبات التعلم. وأيضاً توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين كل من المعلم العادي وولي الأمر في اتجاه المعلم العادي. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين كل من المعلم العادي والاخصائي النفسي في اتجاه المعلم العادي. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين كل من المدير والاخصائي النفسي؛ في اتجاه المدير. ويتضح من النتائج السابقة أن عملية التشخيص عملية مهنية تعتمد على العلم والخبرة؛ والدليل على ذلك تفوق مَنْ تتوفر لهم خبرات أكثر، على مَنْ يمتلكون خبرات أقل، مثل تفوق معلم صعوبات التعلم على كل من (ولي الأمر، الاخصائي النفسي)، وتفوق المدير على الاخصائي النفسي، وتفوق المعلم العادي على الاخصائي النفسي وولي الأمر. فالأمر يتوقف على كم الخبرات والمهارات التي تتوفر للقائم بعملية التشخيص من القائمين عليها.

الفرض السادس: " تختلف مستويات مهارات القائمين على تشخيص صعوبات التعلم في كل من (التعرف والإحالة - تحديد الأهلية - تحديد الاحتياجات) على مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم.

جدول (٢١)

يوضح التكرار المرجح والوزن المرجح والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقوة الاستجابة في مقياس القائمين على تشخيص صعوبات التعلم بمكوناته الثلاثة

رقم العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً	التكرار المرجح	الوزن المرجح	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قوة الاستجابة
المكون الأول: التعرف والاحالة									
١	13	10	27	38	174	17.400	3.02	1.072	قوية
٢	14	18	28	28	194	19.400	2.80	1.063	متوسطة
٣	5	17	27	39	164	16.400	3.14	.925	قوية
٤	14	21	21	32	193	19.300	2.81	1.102	قوية
٥	7	14	19	48	156	15.600	3.23	.991	قوية
٦	9	17	18	44	167	16.700	3.10	1.051	قوية
٧	11	17	18	42	173	17.300	3.03	1.088	قوية
٨	7	22	15	44	168	16.800	3.09	1.035	قوية
٩	8	12	24	44	160	16.000	3.18	.989	قوية
١٠	11	24	21	32	190	19.000	2.84	1.060	قوية
١١	9	11	27	41	164	16.400	3.14	.996	قوية
١٢	10	21	20	37	180	18.000	2.95	1.060	قوية

١٣	8	19	20	41	170	17.000	3.07	1.026	قوية
١٤	6	18	19	45	161	16.100	3.17	.985	قوية
١٥	11	20	24	33	185	18.500	2.90	1.051	قوية
١٦	9	15	26	38	171	17.100	3.06	1.010	قوية
١٧	8	24	22	34	182	18.200	2.93	1.015	قوية
١٨	7	23	20	38	175	17.500	3.01	1.011	قوية
١٩	12	24	17	35	189	18.900	2.85	1.099	قوية
٢١	10	26	40	12	210	21.000	2.61	.863	متوسطة
٢٢	11	14	35	28	184	18.400	2.91	.990	قوية
٢٣	10	17	27	34	179	17.900	2.97	1.022	قوية
٢٦	13	28	24	23	207	20.700	2.65	1.029	متوسطة
٢٧	7	14	27	40	164	16.400	3.14	.961	قوية
٢٨	14	23	22	29	198	19.800	2.75	1.085	متوسطة
المكون الثاني: تحديد الأهلية									
٢٩	13	12	23	40	174	17.400	3.02	1.093	قوية
٣٠	11	19	26	32	185	18.500	2.90	1.040	قوية
٣١	9	22	32	25	191	19.100	2.83	.962	قوية
٣٢	6	18	33	31	175	17.500	3.01	.916	قوية
٣٤	8	13	28	39	166	16.600	3.11	.976	قوية
٣٥	17	7	23	41	176	17.600	3.00	1.155	قوية
٣٦	11	14	21	42	170	17.000	3.07	1.070	قوية
٣٧	13	9	20	46	165	16.500	3.13	1.102	قوية
٣٨	7	16	17	48	158	15.800	3.20	1.008	قوية
٤٠	16	24	19	29	203	20.300	2.69	1.118	متوسطة
٤١	8	12	27	41	163	16.300	3.15	.977	قوية
٤٣	12	14	27	35	179	17.900	2.97	1.055	قوية
٤٤	10	32	16	30	198	19.800	2.75	1.053	متوسطة
٤٥	13	19	29	27	194	19.400	2.80	1.041	متوسطة
٤٦	10	22	27	29	189	18.900	2.85	1.012	قوية
٤٧	8	16	29	35	173	17.300	3.03	.976	قوية
٤٨	6	15	31	36	167	16.700	3.10	.923	قوية
٤٩	10	16	37	25	187	18.700	2.88	.957	قوية
٥٠	9	23	31	25	192	19.200	2.82	.965	قوية
٥٣	20	16	29	23	209	20.900	2.63	1.107	متوسطة
٥٤	19	19	30	20	213	21.300	2.58	1.069	متوسطة
٥٦	9	15	24	40	169	16.900	3.08	1.020	قوية
المكون الثالث: تحديد الاحتياجات									
٥٧	16	12	19	41	179	17.900	2.97	1.159	قوية
٥٨	15	21	16	36	191	19.100	2.83	1.147	قوية
٥٩	10	17	24	37	176	17.600	3.00	1.039	قوية
٦٠	10	19	24	35	180	18.000	2.95	1.038	قوية

٦١	9	18	28	33	179	17.900	2.97	.999	قوية
٦٢	13	14	23	38	178	17.800	2.98	1.093	قوية
٦٤	11	16	21	40	174	17.400	3.02	1.072	قوية
٦٥	10	23	14	41	178	17.800	2.98	1.093	قوية
٦٦	13	15	23	37	180	18.000	2.95	1.092	قوية
٦٧	8	30	19	31	191	19.100	2.83	1.020	قوية
٦٨	10	22	25	31	187	18.700	2.88	1.026	قوية
٦٩	10	21	18	39	178	17.800	2.98	1.072	قوية
٧٠	10	15	30	33	178	17.800	2.98	1.005	قوية
٧١	6	20	26	36	172	17.200	3.05	.958	قوية
٧٢	9	14	23	42	166	16.600	3.11	1.022	قوية
٧٣	9	22	22	35	181	18.100	2.94	2.94	قوية
٧٤	15	25	16	32	199	19.900	2.74	1.129	متوسطة
٧٧	12	21	25	30	191	19.100	2.83	1.053	قوية
٧٨	14	19	31	24	199	19.900	2.74	1.034	متوسطة
٧٩	14	21	22	31	194	19.400	2.80	1.095	متوسطة
٨٠	9	16	25	38	172	17.200	3.05	1.016	قوية
٨١	15	19	20	34	191	19.100	2.83	1.127	قوية

النتائج المتعلقة بالفرض السادس وتفسيره:

تبين من جدول (٢١) اختلاف مستويات تقدير مهارات القائمين على تشخيص صعوبات التعلم **في مكون التعرف والإحالة**، وكما هو واضح من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من الجدول السابق أن العبارات أرقام (١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٧) كانت الاستجابة فيها قوية، أما العبارات أرقام (٢، ٢١، ٢٦، ٢٨)، كانت الاستجابة فيها متوسطة. وبالرجوع لهذه العبارات في المقياس نجد أنها تدور حول تمثيل قضايا التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مجالس الآباء، إحالة التلميذ إلى التقييم والتشخيص الشامل بعد أن يُظهر عدداً من المشاكل الدراسية المختلفة التي يستعصى حلها، استخدم بيانات التشخيص لاتخاذ قرارات وتوصيات بشأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تحقيق برنامج صعوبات التعلم لأهدافه بفاعلية. **وفي مكون تحديد الأهلية**: اختلفت مستويات تقدير مهارات القائمين على تشخيص صعوبات التعلم، فالعبارات أرقام (٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٤١، ٤٣، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥٦) كانت الاستجابة فيها قوية، أما العبارات أرقام (٤٠، ٤٤، ٤٥، ٥٣، ٥٤) كانت الاستجابة فيها متوسطة. وبالرجوع لهذه العبارات في المقياس نجد أنها تدور حول استخدم تكنولوجيا الكمبيوتر في تسجيل بيانات التشخيص وتفسيرها واتخاذ القرار، القيام بعمل استنتاجات ومراجعة إضافية لبيانات تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مناقشة قضية تشخيص صعوبات التعلم بين الاخصائيين القائمين بالتشخيص، تقديم المعلومات التربوية للمعلمين القائمين بالتدريس لذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي. تكليف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنشطة وفق قدراتهم، جميع المهارات السابقة كانت الاستجابة فيها متوسطة. **وفي مكون تحديد الاحتياجات التربوية:** اختلفت مستويات تقدير مهارات القائمين على تشخيص صعوبات التعلم، فالعبارات أرقام (٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٠، ٦١، ٦٢، ٦٤، ٦٥، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٦٩، ٧٠، ٧١، ٧٢، ٧٣، ٧٧، ٨٠، ٨١)، كانت الاستجابة فيها قوية، أما العبارات أرقام (٧٤، ٧٨، ٧٩) كانت الاستجابة فيها متوسطة. هذا العدد من المهارات التشخيصية التي كان فيها مستوى الاستجابة متوسطة في المكونات الثلاثة للمقياس كفيل بوجود أخطاء في التشخيص، وهذا يتطلب أن تكون هناك برامج تدريبية ودورات ترفع من مهارة القائمين على عملية التشخيص لصعوبات التعلم، في الممارسات التشخيصية التي حصلوا فيها على مستوى استجابة متوسطة؛ حتى ترتفع قدرتهم التشخيصية من التوسط إلى القوة في عملية التشخيص بمكوناتها الثلاثة (التعرف والإحالة - وتحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة- وتحديد احتياجات التلميذ للخدمات التربوية)، وحتى يكون تشخيصهم أكثر مهنية وأبعد عن الأخطاء. وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة البطش (٢٠٠٥) التي أثبتت غياب الكوادر المؤهلة تأهيلاً جيداً للتعامل مع مهمات القياس والتقويم في مجال صعوبات التعلم، وأن معظم العاملين في هذا الميدان لم يتلقوا إعداداً كافياً على مهارات التشخيص والقياس وبناء وتطبيق أدوات القياس مع ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، ودراسة عواد وعبدالله (٢٠١٤) التي أثبتت أن التشخيص الشمولي والدقيق لا يتم إلا من خلال فريق التقييم متعدد التخصصات، الذي يضم كل من (معلم

الفصل العادي، معلم التربية الخاصة، الاخصائي النفسي، الاخصائي الاجتماعي، اخصائي اضطرابات اللغة، الطبيب، ولي الأمر).

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن اقتراح التوصيات التالية:

١. أن تكون هناك دورات تدريبية وورش عمل بصورة منتظمة لتنمية مهارات القياس والتشخيص، وخاصة في المهارات التشخيصية التي وضعت الدراسة يدها عليها وتبين توسط مهاراتهم فيها، وذلك في مراحل التشخيص الثلاثة: (التعرف والإحالة- تحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة - تحديد الاحتياجات التربوية)، وتدريب القائمين على تشخيص الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم على أحدث وأفضل أدوات القياس؛ وخاصة الفئات التي تبين أن مهاراتهم غير كافية مثل: المرشد الطلابي، الاخصائي النفسي، ولي الأمر، والمعلم العادي.

٢. أن يتم تشكيل فريق متعدد التخصصات، يقوم بإعادة تقييم وتشخيص الطلاب الملتحقين ببرامج التربية الفكرية وصعوبات التعلم حالياً ، كمحاولة لتجنيب الطلاب المشخصين بشكل خاطئ من الاستمرار في حياتهم كأفراد معاقين عقليا أو ذوي صعوبات تعلم.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو أسعد، أحمد والغرير، أحمد (٢٠٠٨).*التقييم والإرشاد النفسي*، ط١، دار المسيرة: الأردن.
- باظة، آمال عبد السميع (٢٠٠١).*تشخيص غير العاديين*، ط١، مكتبة زهراء الشرق: القاهرة، ٢٩.
- البطش، محمد وليد موسى (٢٠٠٥).الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم وتطبيقاتها في ميدان التربية الخاصة، مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول، ١ - ٣٨.
- جميعان، إبراهيم فالح وفايز، محمد عيد جابر (١٩٩٦).الأساليب الخاصة بقياس صعوبات التعلم وتشخيصها، رسالة المعلم، ٣٧ (٢٣)، ٥٠ - ٦١.
- الخطيب، أحمد والطراونة، حسين (٢٠٠٢).*القياس والتشخيص في التربية الخاصة*، ط١، دار صفاء: الأردن.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (١٩٩٨).*التدخل المبكر، مقدمة في التربية الخاصة*، دار الفكر للطباعة والنشر: الأردن.
- الروسان، فاروق (١٩٩٩).*أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*، دار الفكر للطباعة والنشر: الأردن.
- الروسان، فاروق (٢٠٠٥).*مقدمة في الإعاقة العقلية*، ط ٥، دار الفكر: الأردن
- الروسان، فاروق (٢٠٠٨).*أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*، ط ٨، دار الفكر للطباعة والنشر: الأردن.
- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٢).*المتفوقون عقلياً ذوى صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج*، دار النشر للجامعات: القاهرة.
- السرطاوي، عبدالعزيز مصطفى (١٩٩٥).بناء أداة مسحية للكشف عن ذوي صعوبات التعلم، *مجلة كلية التربية- الإمارات*، ١٠ (١) ٥٧ - ٧٧.
- الشخص، عبدالعزيز السيد والطنطاوي، محمود محمد (٢٠١١).*مدخل إلى صعوبات التعلم*، مكتبة الطبري: القاهرة، ٨٧.
- عريفج، وآخرون (٢٠٠٢).*القياس والتشخيص في التربية الخاصة*، ط١، دار يافا: الأردن.
- عواد، أحمد أحمد (٢٠٠٢).مدخل شامل لنماذج وأساليب التقييم التشخيصي لصعوبات التعلم، *مجلة الإرشاد النفسي*، (١٥)، ١٠٥ - ١٤٢.
- عواد، أحمد وعبدالله، عادل (٢٠١٤).أساليب واستراتيجيات التدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مصر. مجلد ١، عدد ٣، ١ - ٢٣.
- الغرير، أحمد نايل (٢٠١١).*واقع تقييم قياس وتشخيص الأطفال المعوقين ذهنياً في الأردن: دراسة مسحية، المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس (بمركز الإرشاد النفسي)*، مصر ، ديسمبر، ٨٧٤ - ٨٩٨.
- القريوتي، يوسف فريد والسرطاوي، عبدالعزيز مصطفى (١٩٨٨).دراسة مسحية لعمليات التقويم المستخدمة في معاهد التربية الخاصة في مدينة الرياض. *مركز البحوث التربوية، كلية التربية*، جامعة الملك سعود.
- قنديل، شاكر (٢٠٠١).مشكلات التشخيص في التربية الخاصة وأساليب تطويره: نموذج مقترح، *المؤتمر السنوي الثامن لمركز الارشاد النفسي- الأسرة في القرن ٢١* - مصر ، مج ١، جامعة عين شمس، ١٦٣- ١٨٦.
- النمر، عصام (٢٠٠٦).*محاضرات في أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*، مطبعة اليازوري، عمان، الأردن.
- النهدي، غالب بن حمد بن صالح، (٢٠٠٧).*مدى تطبيق قواعد وأسس عملية التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في برامج ومعاهد التربية الفكرية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الوابلي ، عبد الله بن محمد، (٢٠٠٣ أ).منحى التقييم ذو المكونات المتعددة في مجال تشخيص وتصنيف ودعم الأطفال ذوي التخلف العقلي. *رسالة الخليج العربي*، ٥٣- ٨٦.

- الوابلي، عبدالله بن محمد، (٢٠٠٣ ب).مدى أهمية تطبيق إجراءات التعرف على التلاميذ ذوي التخلف العقلي واحتياجاتهم التربوية الفردية من قبل برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية، *المجلة التربوية- الكويت* ، ١٧ (٦٨) ١٩١ - ٢٣٨.
- الوابلي، عبدالله بن محمد، **(٢٠٠١)**.واقع ممارسة القياس وأهمية استخدامه في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليًا، *مجلة جامعة الملك سعود*، ١٣ (٢).

.

- Algozzine ,B.&Yesseldike, J.(1986).The future of the L.D field: Screening and diagnosis**.** *Journal of Learning Disabilities*, 19 (7) , 394- 398.
- Forness, S.R.& Polloway , E.A.(1987).Physical and psychiatric Diagnoses of pupils with Mild Mental Retardation Currently Being Referred for Related Services. Education and Training in *Mental Retardation* 2 (4) ,221- 228.
- Gerber , M.and Semel, M.(1984).Teacher as imperfect test, *Educational psychologist*, 19 (3) ,137- 148.
- Hu, S.& Oakland, T.(1991).Global and Regional Perspectives on Testing Children and Youth: An Empirical Study ,International Journal of Psychology.26 (3) , 329- 344.
- Mpofu, E,& Nyanungo ,K.R.L.(1998).Educational and Psychological testing in Zimbabwean schools: Past, Present and *future. European journal of Psychological Assessmen*t, 14 (1) ,71- 90.
- Oakland, T., mpofu, E., Glasgow, k& Jumel, B.(2003).diagnosis and administrative interventions for students with mental retardation in Australia, France, united states, and Zimbabwe , 98 years after binet's first intelligence test. *International Journal of testing*, 3 (1) , 59- 75.
- Salvia, J.,Ysseldyke, J.E.(1998).*Assessment* (7th ed.).Boston Houghton Mifflin Company.
- Smith , C.R.(1994).*Learning disabilities: the interaction of learner , task , and setting* (3rd ed.).Boston: Allyn and Bacon.

The Reality of Assessing and Diagnosing Mental Retardation and Learning Disabilities among Specialists Diagnostic Services in the City Arar

Dr.Ahmed Saeed Ahmed Mohamed Barakat

Assistant Professor of Special Education

Faculty of Education and Arts

Northern Border University- Arar

Abstract

The study aims to identify the reality of the process of assessment and diagnosis of mental retardation and learning disabilities used by specialists diagnostic services process in Arar. The study adopts a descriptive approach whereby two scales are used to determine the aspects of assessment and diagnosis process. These were first applied to a sample consisted of 108 male and female assessment and diagnosis specialists in mental retardation then to a sample consisting of 88 specialists in learning disabilities. The study has found that there are no statistically significant differences between the mean scores of male and female based on the diagnosis of mental disability scale in relation to the sub- components total score. There are however significant differences between the average of the study sample grades on a scale based on the diagnosis of mental retardation in (Sub- components total score) according to the variable function, where most of the differences were in the direction of teacher mental retardation to the rest of the other categories. There are also statistically significant differences (0.05) between the mean scores of male and female on the scale based on the diagnosis of learning disabilities in relation to the identification and referral component of the female direction. The results also show that there are significant differences between the averages of the study sample grades on the scale based on the diagnosis of learning disabilities in the direction of teacher learning disabilities in relation to the rest of the other categories.

Key words: Measurement- Diagnosis- Mental Retardation- Learning Disabilities

دور الإدارة المدرسية في وقاية طلاب المرحلة الثانوية من التطرف الفكري في ظل التحديات المعاصرة

د/ علي بن صالح الشايع

كلية التربية – جامعة القصيم – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة الإدارة المدرسية بالمملكة العربية السعودية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري من وجهة نظر المديرين في ظل التحديات المعاصرة، وكذلك التعرف على الأدوار الأساسية اللازم تحقيقها للإدارة المدرسية بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية لمواجهة التطرف الفكري في ظل التحديات المعاصرة، وهل يختلف واقع ممارسة الإدارة المدرسية بالمملكة العربية السعودية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري باختلاف متغيرات الدارسة (النوع، التخصص، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، المؤهل، نوع المؤهل، نوع الوظيفة)، والكشف عن المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ممارسة دورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري. ولتحقيق الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة بأداة الاستبانة التي طبقت على عينة قوامها ١٢٩ فرداً من المديرين والوكلاء بالمدارس الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن الأدوار الأساسية اللازم تحقيقها للإدارة المدرسية جاءت بدرجة كبيرة، كما أن ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري جاءت بدرجة متوسطة. وأنه لا يختلف واقع ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري باختلاف متغيرات الدراسة عدا متغير نوع الوظيفة (مدير، وكيل).

كلمات مفتاحية: التطرف الفكري– المرحلة الثانوية– الإدارة المدرسية– التحديات المعاصرة.

مُقَدِمَةُ :

الأمن مطلب حيوي لا يستغني عنه الإنسان في أي وقت من الأوقات ولا في أي مكان من الأماكن، ولأهميته دعا به إبراهيم عليه السلام حين قال (وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا الْبَلَدَ آمِناً) إبراهيم:٣٥. ونظرا لما للأمن من أثر في حياة الأفراد والشعوب تعيّن على المجتمع برمته أن يتضامن من أجل تحقيقه. فالأمن مطلب مهم للشعوب كافة بلا استثناء، ويشتد الأمر خاصة في المجتمعات المسلمة، التي إذا آمنت أمنت، وإذا أمنت نمت؛ فانبثق عنها الأمن والإيمان، حيث لا أمن بلا إيمان، ولا نماء بلا ضمانات واقعية ضد ما يعكر الصفو في أجواء الحياة اليومية.

ومما لا شك فيه أن الفكر البشرى ركيزة مهمة وأساسية في حياة الشعوب على مر العصور، ومقياس لتقدم الأمم وحضارتها، ولعل هذا ما جعل قضية الأمن الفكري تحتل مكانه مهمة وعظيمة في أولويات أي مجتمع، ويدعو إلى ضرورة أن تتكاتف وتتآزر جهود أجهزته الحكومية والمجتمعية لمواجهة التطرف الفكري تجنباً لتشتت الشعور الوطني أو تغلغل التيارات الفكرية المنحرفة، وبذلك تكون الحاجة إلى مواجهة التطرف الفكري هي حاجة ماسة لتحقيق الأمن والاستقرار الاجتماعي.

ولقد تعددت مصادر تهديد الأمن الفكري واختلفت باختلاف مروجيها، وأضحت الرقابة الأمنية من الصعوبة بمكان نظرا للتقدم المذهل في وسائل وتكنولوجيا وتدفق المعلومات، لذا أصبح اللجوء إلى استراتيجية اجتماعية متكاملة لحماية الأفراد من التطرف الفكري أمرا ملحا للإسهام في الحفاظ على عقول الشباب وتحصينهم ثقافيا من خلال المعلومات الصحيحة التي تزيد من الوعي الأمني والثقافي، وفي ظل تعقد الحياة وتشابكها، ونتيجة للتقدم المذهل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أصبح ضبط السلوك والتحكم فيه عملية معقدة تحتاج إلى تضافر جهود كل أفراد المجتمع للوقاية من الجريمة وضبط السلوك المنحرف حيث إن رجل الأمن لا يستطيع وحده القيام بهذا الدور دون تضافر جهود جميع أفراد المجتمع لذا يصبح لازماً على المجتمع بجميع مؤسساته الرسمية وغير الرسمية تنشئة أفراده تنشئة أمنية تعزز وتدعم ضرورة التعاون مع رجال الأمن الذين يقومون على حماية حقوق أفراد المجتمع، ولا يمكن الوصول إلى هذه التنشئة الأمنية إلا من خلال تعميق الحوار والانفتاح الفعال بين المؤسسات التربوية والمؤسسات الأمنية من خلال مناقشة المشكلات التي تواجه أفراد المجتمع ووضع تصورات وخطط وإستراتيجيات مشتركة بين المؤسسات التربوية والأمنية لمواجهتها والحد منها (اليوسف، ١٤٢٥) .

وفي الوقت الحاضر تشغل قضية التطرف الفكري جميع دول العالم، وعلى الرغم من أن التطرف الفكري ظاهرة قديمة متجددة إلا أن الجديد في الوقت الحاضر هو أن التطرف الفكري وما ينتج عنه من إرهاب أصبح ظاهرة عالمية ترتبط بعوامل اجتماعية وثقافية وسياسية وتقنية أفرزتها التطورات السريعة والمتلاحقة في العصر الحديث. وعلى الرغم مما يُبذل من جهود على المستوى المحلي والعربي والإسلامي في التصدي للتطرف الفكري، فإن انتشاره يزداد، ويرجّح أن أهم أسباب إخفاق المجتمعات الإسلامية في هذا الصدد هو تجاهل دور التربية أو الإعراض عن هذا الدور الذي يشكّل

المعادلة الصعبة والرقم المهم في حسم المعركة مع هذا الوباء الذي ابتليت به هذه المجتمعات.

لذلك لا ينبغي أن نغفل أهمية دور المدرسة في الكشف عن المظاهر التي تؤدي إلى التطرف الفكري أو الانحراف الأخلاقي منذ بدايتها، ودراستها دراسة دقيقة ومعالجتها بطريقة تساعد على تحصين فكر الناشئة من الأفكار والتيارات المتطرفة، فسلامة فكر الطلاب من التطرف يعني سلامة كيان الأمة، وبقاء كل مقومات الاستقرار ونمائها، وحمايتها من أي نشاط هدام، يستهدف المساس بكيانها أو مؤسساتها، أو ثوابتها الاجتماعية والدينية (الجحني، ١٤٢٠هـ).

ومما لا شك فيه أن التطرف الفكري له أسباب ومظاهر دينية ونفسية وتربوية واجتماعية وسياسية وإعلامية واقتصادية (حريري، ١٤٢٧) كما أضحت أدوار وإسهامات المؤسسات التعليمية في التصدي للانحرافات الفكرية التي قد يتعرض لها الطلاب ضرورة ملحة ومطلب حيوي، في ظل الظروف الراهنة والتحديات المتسارعة والمتلاحقة في عصر العولمة، وتحول العالم إلى قرية صغيرة متأثرة ومؤثرة في شتى مجالات الحياة.

ومن هذا المنطلق فإن الإدارة المدرسية مدعوة في الوقت الراهن أكثر من أي وقت مضى لأن تلعب أدواراً مهمة في تشكيل سلوك النشء بعيدا عن التطرف الفكري، بما تملكه من نظم وأساليب تربوية، وما تضم من عناصر متخصصة ومدربة، باعتبارها أحد المداخل المهمة المعنية بتكوين المفاهيم الصحيحة وتعزيزها في أذهان الناشئة لتنشئتهم تنشئة أمنية سليمة.

فالمسؤولية الأمنية للإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري والبعد عن التطرف لم تعد على هامش الواجبات والاختصاصات والوظيفية، بل أضحت من أهم محصنات الأمن وأكبرها شأناً في بناء شخصيات الطلاب وصقلها بما يتوافق وثقافة المجتمع مما يسهم في درء المخاطر عن المجتمع وتعزيز الأمن الفكري مما يساعد على تحقيق الأمن في المجتمع.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة للبحث في دور الإدارة المدرسية في وقاية الطلاب من التطرف الفكري في ظل التحديات المعاصرة .

مشكلة الدراسة:

تعد المرحلة الثانوية الحلقة الثالثة في السلم التعليمي بالمملكة العربية السعودية، وتعد من أخطر المراحل في حياة الشاب بسبب التغيرات التي تحدث له في هذا المرحلة، وكذلك هي مرحلة النضج وتكوين الشخصية المستقبلية والانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الشباب والتي يترتب عليها التواصل مع البيئة المحيطة والاستعداد لمهمتها في تربية أبنائها تربية صحيحة.

ويواجه الشباب، وخاصة في المرحلة الثانوية تحديات فكرية، مثل الانفتاح الثقافي، والتبعية الثقافية، والغزو الثقافي والتقليد الثقافي، والتكفير، والإرهاب، والعولمة الثقافية، والعزلة الثقافية، والتغريب الإعلامي الثقافي، وغيرها من التحديات المعاصرة التي فرضتها معطيات العصر وتحولاته.

ويذكر أن من أهم مصادر الغزو الفكري التي يتعرض لها بعض الشباب، ويأخذون منها أحكام تصرفاتهم، ويعتبرونها المصادر الأساسية للتلقي؛ أولئك القوم الذين اتبعوا منهج التكفير، واستباحوا دماء المسلمين، وأعراضهم،وأموالهم، وخفروا ذمم المستأمنين الذين لهم عهد، وميثاق، يقودهم إلى ذلك الجهلُ بالنصوص الشرعية الواردةُ في الكتاب، والسنة النبوية (الشيخ ،١٤٣٠هـ، ١٣) .

ولقد أشارت إحدى الدراسات في نتائجها إلى أن من أهم المخاطر الفكرية في عالمنا المعاصر ظاهرة الغلو والتطرف، وأن تحقيق الأمن الفكري لدى أفراد المجتمع، يحقق تلقائياً جميع مقاصد الأمن بمفهومه الشامل، وأن المؤسسات التعليمية تتولى دوراً كبيراً في مراجعة وصياغة الفكر الأصيل للأمة وتنقيته من الفكر والاتجاهات الدخيلة والمنحرفة (الحيدر،١٤٢٢، ٢٥٥).

وقد أشار الزهراني (١٤٢٥) إلى أن المدارس كانت القناة الرئيسة التي تم من خلالها تمرير الفكر المتطرف، وتوصلت دراسة (الحربي، ٢٠٠٩) إلى أن أكثر معوقات الأمن الفكري شيوعاً انشغال الإدارة المدرسية بالأعمال الإدارية الروتينية على حساب العملية التربوية. وهذا ما أكده (فرج، ٢٠٠٤) بأن ضعف الدور التربوي للمؤسسات التربوية هو أحد أسباب التطرف.

ومن أهم توصيات المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري والمنعقد بتاريخ ٢٢-١٤٣٠/٥/٢٥هـ في مدينة الرياض تشجيع الدراسات التطبيقية لسد كل الذرائع المفضية للتورط في الانحراف على مستوى الفكر والسلوك.

ومن هنا تتضح أهمية هذه المرحلة وأهمية الدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية في وقاية الطلاب من التطرف الفكري، وتسعى هذه الدراسة للكشف عن دور الإدارة المدرسية في وقاية الطلاب من التطرف الفكري في منطقة القصيم في ظل التحديات المعاصرة.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما الأدوار الأساسية اللازم تحقيقها للإدارة المدرسية بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية لمواجهة التطرف الفكري في ظل التحديات المعاصرة من وجهة نظر المدرين؟
٢. ما واقع ممارسة الإدارة المدرسية بالمملكة العربية السعودية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري من وجه نظر المديرين في ظل التحديات المعاصرة من وجهة نظر المدرين ؟
٣. هل يختلف واقع ممارسة الإدارة المدرسية بالمملكة العربية السعودية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري باختلاف متغيرات الدارسة (النوع، التخصص، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، المؤهل، نوع المؤهل، نوع الوظيفة)؟
٤. ما المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ممارسة دورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري من وجهة نظر المديرين؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على الأدوار الأساسية اللازم تحقيقها للإدارة المدرسية بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية لمواجهة التطرف الفكري.
٢. التعرف على واقع ممارسة الإدارة المدرسية بالمملكة العربية السعودية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري.

٣. الكشف عن مدى الاختلاف في متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع ممارسة الإدارة المدرسية لأدوارها لمواجهة التطرف الفكري باختلاف متغيرات الدراسة (النوع، التخصص، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، المؤهل، نوع المؤهل، نوع الوظيفة).

٤. الكشف عن المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ممارسة دورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

١. إن ظاهرة التطرف الفكري في العالم الإسلامي أصبحت من الظواهر التي تهدد أمن واستقرار المجتمعات، ومن هذا المنطلق تتضح أهمية بحث الظاهرة ومعالجتها من زاوية التنشئة والتربية الاجتماعية.

٢. تسليط الضوء على قضية في غاية الخطورة والأهمية، فالتطرف الفكري لا يقتصر ضرره على فرد بعينه وإنما يتعدى أثره ليشمل المجتمع.

٣. أهمية دور المدرسة بكونها تتحمل مسؤولية جسيمة في تحصين الطلاب ووقايتهم من أي انحراف فكري.

٤. أهمية النتائج التي تسفر عنها الدراسة الحالية من الناحية التطبيقية لأصحاب القرار في القطاع التربوي.

٥. بيان دور مدير المدرسة كعنصر هام ومؤثر في وقاية الطلاب من التطرف الفكري داخل مدرسته نظرا لقلة الدراسات في هذا الجانب.

مصطلحات الدراسة:

يستخدم الباحث في هذه الدراسة عدة مصطلحات ويعرف أهمها حسب ما يلي:

الدور

يعرف معجم العلوم الاجتماعية (مدكور وآخرون ١٩٧٥، ٢٦٧) الدور بأنه وضع اجتماعي ترتبط به مجموعة من الخصائص الشخصية وضروب النشاط التي يعزو إليها القائم بها والمجتمع معا قيمة معينة.

وتعرف الموسوعة العلمية للتربية (الرشيد وآخرون ٢٠٠٧، ٢٨٧) الدور بأنه مجموعة من الأفعال والواجبات التي يتوقعها المجتمع من هيئاته وأفراده ممن يشغلون أوضاعا معينة في مواقف معينة. وتميز الموسوعة بين نوعين للدور:

- الدور المتوقع: ويقصد به الأفعال والواجبات التي ينبغي أو يراد من الفرد القيام بها حال شغله لموقف أو وظيفة معينة.
- الدور الواقعي: وهو الأفعال والواجبات التي يقوم بها الفرد فعلا.

وتتبنى الدراسة الحالية الدور الواقعي، ويقصد به مجموعة الممارسات والمهام والأنشطة الواجب أن تقوم بها الإدارة المدرسية لمواجهة التطرف الفكري لدى طلاب المدارس الثانوية.

الإدارة المدرسية:

اختلفت الآراء حول مفهوم الإدارة المدرسية فمنهم من يعرفها بأنها "كل جهد يبذل في مجال التخطيط والتنسيق والتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطوير وتقدم التعليم فيها" (الحقيل، ١٤٢٤، ٦٥). كما تعرف بأنها " هي الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل المدرسي، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة، تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة" (كدوك، ١٤٢٨، ٥٠).

وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنها: قيادة تربوية واعية تحمل على عاتقها بأمانة وإخلاص الإشراف على المدرسة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرسومة، كما تعمل على تعزيز الأمن الفكري وحمايته من التطرف وفق السياسة العامة للدولة ومقتضيات تعاليم الإسلام.

التطرف الفكري:

عرف بأنه " نوع من الجمود والانغلاق الفكري لدى فرد أو جماعة من جماعات المجتمع خرجت بفكرها عن حد الاعتدال وعلى ما تواضع أفراد المجتمع عليه واعتادوه من طرق في التفكير والشعور. وهذه الجماعات تؤمن إيماناً أعمى بصحة معتقداتها وصلاحها ومستعدة للتضحية في سبيلها ". (إبراهيم، ١٩٩٣، ٢١).

يعرف كذلك بأنه " الغلو والتنطع في قضايا الشرع، والانحراف المتشدد في فهم قضايا الواقع والحياة" (القحطاني، ١٤٣٠، ٢).

وتعبر النصوص الشرعية عن التطرف بالغلو في الدين، وبين التطرف والغلو تقارب، فهما بمعنى واحد إذا قيل إن التطرف إتيان غاية الشيء ومنتهاه، وبينهما عموم وخصوص إذا قيل إن التطرف إتيان حد الشيء بإطلاق، إذ يصبح التطرف أعم من الغلو. (الحقيل، ٢٠٠٤، ٦١).

وهناك تداخل بين مفهوم التطرف والانحراف والتشدد أما مفهوم الإرهاب فهو التجسيد العلمي للمصطلحات السابقة.

ويمكن تعريف التطرف الفكري إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: تفكير منغلق وجامد يعتقد صاحبه اعتقادا جازماً بأنه على حق والآخر على باطل ولذلك لا يتقبل الآخر ولا يتسامح معه.

التحديات المعاصرة

يمكن تعريفها إجرائيا بأنها: التداعيات الناجمة عن المتغيرات السريعة والمتلاحقة التي ظهرت في العقود الأخيرة مثل الثورة العلمية والمعرفية، وثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصال، والعولمة بمظاهرها وتجلياتها المختلفة، وما أحدثته هذه المتغيرات من آثار على المستوى الوطني في الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وما نجم عنها من تداعيات سلبية مثل التطرف الفكري والعنف وغيرها.

الإطار النظري للدراسة:

يتناول الإطار النظري توضيح خصائص المتطرف والأسباب المؤدية إلى التطرف الفكري ومظاهره وأهم قضاياه، كما يتناول التحديات المعاصرة وارتباطها بظاهرة التطرف الفكري، كما يشمل الإطار النظري الأدوار الحديثة للإدارة المدرسية لمواجهة التطرف الفكري، وذلك فيما يلي:

(أ) خصائص المتطرف والأسباب المؤدية إلى التطرف الفكري

المتطرف هو ذلك الفرد الذي لا يسمح بأي وجهة نظر مختلفة، وهو متمسك بوجهة نظره على أنها استثنائية على نحو تام، وهو لا يتعرف بأي اختلاف (Tutu, 2006). ولقد وضعت جملة من الخصائص للمتطرف جاءت على النحو التالي (البرعي، ٢٠٠٢):

١. التصلب في الرأي ورفض الرأي الآخر مع الجمود والرغبة في السيطرة.
٢. الهروب من المواقف الاجتماعية والنفور من التجمعات العامة، مع ازدياد الخوف والنظرة التشاؤمية.
٣. ارتفاع معدلات الإقبال على أعمال العنف والعدوانية في السلوك.
٤. ارتفاع حدة التوتر مع زيادة مشاعر الإحباط المؤدي إلى الانسحاب أو العدوان.

والتطرف ظاهرة معقدة يقف وراءها أسباب عديدة متنوعة ومتداخلة دينية واقتصادية واجتماعية وتربوية وثقافية. فقد أشارت دارسة (المالكي، ١٤٢٧هـ) أن من العوامل المؤدية إلى التطرف الغلو في الدين والأخذ بظواهر النصوص الشريعة. بينما أوضحت دراسة (المرعب، ٢٠٠٩) ودراسة (Zubok & Chuprov 2011) أن من العوامل المؤثرة في التطرف الفكري البطالة بين فئة الشباب كذلك الفروق الطبقية الحادة بين شرائح المجتمع وغياب العدالة الاجتماعية، وهذا ما توصلت إليه سابقاً دراسة (زيدان، ٢٠٠١) بأن خريج الجامعة العاطل أقل ولاء للوطن وأكثر تطرفا من العامل، وهذه ما أكدته أيضاً دراسة (عبدالرحيم، ١٩٩٦) بأن الشاب عندما يعجز عن مسايرة الواقع يأتي التطرف تنفيساً لهذا العجز. كذلك أسهمت الشبكة العنكبوتية في تشويش أفكار الشباب ودفعته للتطرف (الشدي، ١٤٢٥هـ). وقد يرجع ذلك التطرف للمدرسة من حيث ضعف المناهج الدراسة واقتصارها على التلقين والحفظ وهذا ما توصلت له دراسة (أخضر وآخرون، ١٤٢٦هـ).

ولذلك قال القرضاوي (١٩٨٥) فلا ينبغي لنا نقف عند سبب واحد، بحيث يطغى على غيره من الأسباب، فالواقع أن التطرف ظاهرة مركبة، معقدة، وأسبابها كثيرة ومتنوعة، ومتداخلة، فمن الأسباب ما هو قريب ومنها ما هو بعيد، ومنها ما هو مباشر ومن الأسباب غير مباشر، وقد يكون السبب ماثلا للعين طافيا على السطح، وقد يكون غائصا في الأعماق.

وأشكال التطرف تعتمد على خمسة أبعاد من حيث (Davies, 2009) :

- النطاق: من الفردية إلى تمويل دولي.
- الجذور: سياسية أو دينية أو مشتركة.
- التوسعية: تسعى باستمرار إلى جذب أعضاء جدد.
- الأهداف: تحاول فرض التغيير السياسي.
- العنف: التغيير بالقوة أمر مرغوب أو مبرر.

وأصحاب الفكر المتطرف يمارسون سياسة الإقصاء بهدف حماية الأفكار التي بنيت عليها معتقداتهم ونزع الصبغة الشرعية عن الآخر ويحملون نظرة فوقية وامتلاك الحق الأوحد في تفسير النص وتوجيهه ليخدم أفكارهم. وتعد المواجهة الأمنية حل مؤقت، ومن الممكن أن تزيد من التطرف، ولكن التعليم أقل حدة وتأثيره على المدى البعيد ومستديم (Davies, 2008) .

(ب) مظاهر التطرف الفكري

١. التعصب للرأي وعدم الاعتراف بالرأي الآخر: فالمتطرف يجمد على فهمه جموداً لا يسمح له برؤية واضحة لمصالح الخلق، ولا مقاصد الشرع، ولا ظروف العصر، ولا يفتح نافذة للحوار مع الآخرين، بل هو في محاولة دائمة للحجر على رأي المخالفين وإلغائها (القحطاني، ١٤٣٠هـ). وهذا مخالف لما كان عليه سلف الأمة ومما أثر عن الإمام مالك رحمه الله "كل أحد يؤخذ من قوله ويرد إلا صاحب هذا القبر ﷺ"، وكذلك نقل عن الإمام الشافعي رحمه الله " قولي صحيح يحتمل الخطأ وقول غيري خطأ يحتمل الصواب".
٢. التمحور حول الأشخاص والأحزاب والجماعات: ولذلك قال ابن القيم رحمه الله "اتخاذ أقوال رجل بعينه منزلة نصوص الشارع لا يلتفت إلى قول سواه بل ولا إلى نصوص الشارع إلا إذا وافقت نصوص قوله فهذا والله هو الذي أجمعت الأمة أنه محرم في دين الله" (القحطاني، ١٤٣٠هـ).
٣. إلزام جمهور الناس بما لم يلزمهم الله به: التزام التشديد دائماً، مع قيام موجبات التيسير، حيث لم يلزمهم الله به، إذ لا مانع أن يأخذ المرء لنفسه بالأشد في بعض المسائل، ولكن لا ينبغي أن يكون هذا ديدنه دائماً وفي كل حال، بحيث يحتاج إلى التيسير فيأباه، وتأتيه الرخصة فيرفضها، مع قوله ﷺ " إن الله يحب أن تؤتى رخصه، كما يكره أن تؤتى معصيته". وقد يقبل من المسلم أن يشدد على نفسه، ولكن الذي لا يقبل منه بحال أن يلزم بذلك جمهور الناس، ولذلك قال ﷺ " إذا صلى أحدكم بالناس فليخفف، فإن فيهم الضعيف والسقيم والكبير، وإذا صلى أحدكم لنفسه فليطول ما يشاء" رواه البخاري (القرضاوي،١٩٨٥م).
٤. التشديد في غير محله: ومما ينكر من التشديد أن يكون في غير مكانه وزمانه، كأن يكون في غير دار الإسلام وبلاده الأصلية، أو مع قوم حديثي عهد بإسلام، أو حديثي عهد بتوبة، ولما بعث النبي ﷺ معاذاً إلى اليمن قال له: إنك تأتي قوماً من أهل الكتاب، فادعهم إلى شهادة أن لا إله إلا الله، وأني رسول الله، فإن هم أطاعوك لذلك فأعلمهم أن الله افترض عليهم خمس صلوات في كل يوم وليلة، فإن هم أطاعوك لذلك..... الحديث متفق عليه (القرضاوي،١٩٨٥م).
٥. الغلظة والخشونة: الغلظة في التعامل، والخشونة في الأسلوب، وخاطب الله رسوله ﷺ مبيناً علاقته بأصحابه (فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ) آل عمران ١٥٩ (القرضاوي، ١٩٨٥م).
٦. سوء الظن بالناس: سوء الظن بالآخرين، والنظر إليهم من خلال منظار أسود، يخفي حسناتهم، ويضخم سيئاتهم، والأصل عند المتطرف هو الاتهام، والأصل في الاتهام هو الإدانة، قال رسول الله ﷺ (إياكم والظن، فإن الظن أكذب الحديث) متفق عليه (القرضاوي، ١٩٨٥م).
٧. السقوط في هاوية التكفير: وهذا نهاية التطرف، حين يسقط عصمة الآخرين، ويستبيح دماءهم وأموالهم، ولا يرى لهم حرمة

ولا ذمة. ولهذا حذر النبي ﷺ من الاتهام بالكفر، فشدد التحذير، ففي الحديث الصحيح (من قال لأخيه: يا كافر، فقد باء بها أحدهما) (القرضاوي، ١٩٨٥م).

(ج) أهم قضايا التطرف الفكري

الإرهاب الفكري

الإرهاب كما عرف في الاتفاقية الصادرة عن مجلس وزراء الداخلية والعدل العرب بالقاهرة عام ١٤١٨هـ في المادة الأولى بأنه: "كل فعل من أفعال العنف أو التهديد به، أياً كانت بواعثه أو أغراضه، يقع تنفيذاً لمشروع إجرامي فردي أو جماعي، ويهدف إلى إلقاء الرعب بين الناس، أو ترويعهم بإيذائهم أو تعريض حياتهم أو حريتهم للخطر، أو إلحاق الضرر بالبيئة أو بأحد المرافق أو الأملاك العامة أو الخاصة، أو احتلالها أو الاستيلاء عليها، أو تعريض أحد الموارد الوطنية للخطر" (عوض، ١٤١٩هـ).

خصائص الإرهاب (الظاهري، ١٤٢٣):

١. الغاية تبرر الوسيلة، فالعنف الذي يمارسه الإرهاب ليس مقصوداً في حد ذاته، وإنما وسيلة، ولا يستهدف الضحايا بشكل مباشر.
٢. فعل رمزي منظم لجذب الانتباه يحاول إحداث تأثيرات أوسع لها مدلولات سياسية للتأثير على صانعي القرار.

العنف

يمكن أن يعرف العنف بأنه: "استخدام الضغط أو القوة استخداماً غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما" (بدوي، ١٩٧٨م). وقد تناولت موسوعة السياسة مفهوم العنف من ثلاثة جوانب رئيسية، الجانب النفسي من حيث الخروج عن الحالة الطبيعية، والجانب الثاني الأخلاقي حيث إن العنف يمثل انتهاكاً للآخرين، والجانب الأخير الجانب السياسي حيث هو استخدام للقوة بهدف الاستيلاء على السلطة أو الانعطاف بها نحو أهداف غير مشروعة (الكيالي وآخرون، ١٩٩٩م).

العلاقة بين التطرف والإرهاب والعنف

إن الفصل الخاطئ بين التطرف السياسي والديني والفكري من ناحية، وبين العنف والإرهاب من ناحية أخرى، هو الذي هيأ الأرضية لانتشار ظاهرة الإرهاب وانتقالها بين المجتمعات، وهو ما يؤكد أن العنف والإرهاب إفراز طبيعي للتطرف وإن معالجة الظاهرة الفرعية مهما كانت الوسائل المستعملة، لا تستقيم دون معالجة الظاهرة الأصلية (حريز، ١٤٢٥هـ).

ويمكن التفرقة بينهم بأن التطرف اعتقاد جازم بتملك الحقيقة دون الآخر كذلك عدم التسامح أو قبول الآخر، فالتطرف اتجاه فكري محدد يحمل فكرا، بينما الإرهاب وسيلة لفرض ذلك الفكر على الآخرين بالقوة. أما العنف فهو استخدام القوة لفرض السيطرة بدون فكر.

(د) التحديات المعاصرة وتشمل:

ثورة المعلومات:

يمر العالم اليوم بثورة علمية تكنولوجية انعكس تأثيرها على مختلف جوانب الحياة مع اختلاف درجة التأثير من مجتمع إلى آخر. وموجة التكنولوجيا هذه تُبرز على السطح ضروبا من الاغتراب والاستلاب عامة، ولا سيّما ما يسمى باغتراب المعرفة والاغتراب المعلوماتي. ولعل آخر جوانب هذا الاغتراب شعور الشخص بدونية أو تقصير تجاه إمكانات الآلة المتنامية باستمرار، مما قد يؤدي إلى فقدان حس الإبداع أو المقدرة عليه (مفنونيف، ٢٠١٢). وكشفت دراسة (الصبيحي والموسى، ٢٠١٢) أن معظم الشباب يستخدمون الانترنت من ثلاث إلى أربع ساعات يومياً مما يؤدي إلى الاغتراب الاجتماعي. وقد بينت دراسة (الدهاش، ١٤٣٠) أن الانترنت وسيلة لترويج أفكار التطرف مع توفر مختلف الوسائط السمعية والبصرية المتعلقة بمنهجها الفكري، مع تميز بالحيوية في عرض المحتوى.

العولمة الثقافية:

ويمكن تعريفها بأنها فعل اغتصاب ثقافي وعدوان رزمي على سائر الثقافات ، إنها رديف الاختراق الذي يجري بالعنف المسلح بالتقنية، فيهدر سيادة الثقافة في سائر المجتمعات التي تبلغها العولمة (بلقزير، ٢٠٠٠). وهدفها نشر الثقافة الأمريكية والتي تحمل مضموناً ثقافياً رأسمالياً في مجتمعات العالم الثالث لا يتلاءم مع ثوابتها، وإنما يؤدي إلى تشويه الهوية الثقافية والقضاء على مشكلة التمايزات الثقافية والحضارية لهذه المجتمعات (السحمراني، ٢٠٠٠). ولعل من أبرز تحديات العولمة الثقافية تنامي ثقافة العنف والتطرف، وزيادة معدلات الجريمة بكل أشكالها، وشيوع ظاهرة الإرهاب (العمرو، ٢٠١٢).

عولمة الإعلام:

الإعلام بوسائله التي تجاوزت الحدود الجغرافية أسهم في إنشاء قيم ليس هناك صلة بينها وبين النظام الاجتماعي السائد، لأنه ليس مجرد تقنية للمثقفين فحسب، بل هو كيفية جديدة لوعي العالم والتعبير عنه (عبيد، ٢٠٠١). ولذلك فهذا الإعلام الحديث وظف الكثير من قدراته للأهداف الأساسية التي حولت الاستعمار من استعمار استيطاني إلى استعمار اقتصادي ثقافي (يماني، ١٤٢٣). وكان من أهم تأثيرات عولمة الإعلام: عولمة نمط الحياة، والمس بالخصوصيات الثقافية، وتضليل الرأي العام، وتهميش اللغة العربية (جيدوري، ٢٠١٣).

(هـ) الأدوار الحديثة للإدارة المدرسية لمواجهة التطرف وتحقيق الأمن الفكري:

١- انفتاح المدرسة على البيئة المحلية ومشكلاتها:

ذكر (الحر، ٢٠٠١) بأن كثيرا من الدراسات في مجال المدارس الفاعلة، تكاد تجمع على أهمية انفتاح المدرسة على المجتمع المحيط بها تأثيراً وتأثراً، بحيث لا تكون المدارس جزرا منعزلة لا تعرف حاجات المجتمع المحيط بها، ولا تستجيب لمتطلباته. فالمجتمع المحيط هو جزء من الواقع الذي يجب أن تتعامل معه المدرسة وتستفيد من طاقاته وإمكاناته لتحقيق أهدافها المدرسية والاستجابة لحاجات المجتمع المحيط بها ويحتاج ذلك لخطة منظمة تتضمن: أهدافاً واضحة مدروسة، وسائل محددة وعملية، وقت محدد ومتفق عليه بين الطرفين، فريق عمل مسئول عن تنفيذ ومتابعة الخطة، تقويم مستمر لبرنامج التفاعل أو المشاركة. بينما توصلت دراسة (مسلم، ١٤٢٢) إلى بعض المظاهر السلبية المدركة المتعلقة بعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي منها: صعوبة تعامل المدرسة مع مؤسسات المجتمع المحلي وضعف التأثير وكذلك غياب التواصل بينها. وأيضا أكدت هذا دراسة (الحربي، ١٤٣٢) حيث توصلت إلى أن هناك ضعفا بين المدرسة والمجتمع المحيط بها.

٢- التفاعل الواعي بين الأسرة والمدرسة:

أشار (الحر،٢٠٠١) بأن الشراكة بين المدرسة والأسرة ضرورة حتمية لنجاح العملية التعليمية، غير أن هذه الشراكة لابد لها من عدة أمور كي تحقق الأهداف المرجوة تتمثل فيما يلي:

- وجود عقد اجتماعي واضح بين المدرسة والأسرة يحدد الحقوق والواجبات لجميع الأطراف.
- وجود برنامج تفاعلي مستمر تسهم فيه الأسرة بشكل إيجابي في تعليم وتربية أبنائها في المدرسة.
- النظر إلى الأسرة كشريك وليس كمستفيد أو عميل، لذا لابد للأسرة أن تشارك في صناعة واتخاذ القرار في المدرسة في العديد من المجالات والموضوعات، حتى تشعر الأسرة بالانتماء إلى المدرسة والمسئولية تجاهها.
- ضرورة وجود برامج توعية مستمرة للأسرة والمدرسة، تهدف لتوثيق العلاقات بينهما وتطويرها.
- ضرورة وجود فريق عمل أو لجنة مشتركة بين الأسرة والمدرسة، وأن يعمل هذا الفريق على توثيق العلاقة بين الطرفين، وتنظيم البرامج والفعاليات المختلفة لتحقيق الأهداف المرجوة المتمثلة في تعليم وتربية أفضل لأجيالنا القادمة. ولقد بينت دراسة (مسلم، ١٤٢٢) ضعف تعاون أولياء الأمور مع المدرسة في حل مشكلات أبنائهم الطلاب. وهذا ما أشار إليه (العقيل، ٢٠٠٥) بأن من أهم مشكلات التعليم العام هي ضعف العلاقة بين المدرسة والأسرة.

٣- مراجعة المناهج وتطويرها:

تحليل المنهج يحتل موقعاً استراتجيا في العملية التعليمية لأنه الترجمة العملية لأهداف التربية وخططها واتجاهاتها في كل مجتمع، وهو نظام جزئي من النظام الأكبر وهو النظام التربوي وهو يتكون من مكونات رئيسية متفاعلة تفاعلا تبادليا وهي الأهداف التربوية، المحتوى، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، النشاط المدرسي، والتقويم (العبدالله، ٢٠٠٤). ولقد توصلت دراسة (اليوسف، ١٤٢٥) إلى أن التعليم في المجتمع السعودي يقوم على ما يسمى بالتعليم البنكي، فالطالب يحفظ المعلومة حتى يتم استردادها منه وقت الامتحان وبذا فالطالب يعد وعاء لتلقي المعلومة دون أن يكون له دور في فهمها أو تمحيصها، والأفراد الذين يمرون بتجربة التعلم البنكي يكونون أكثر سهولة للانقياد للأفكار وأكثر صرامة في تطبيقها دون التفكير أو النقاش، مثل هؤلاء الأفراد يمكن أن يكونوا صيداً سهلاً ليصبحوا مؤدلجين فكرياً وعملياً. وهذا ما أكدته دراسة (الحربي، ٢٠٠٩) حيث إن من أكثر معوقات الأمن الفكري شيوعاً أساليب التلقين المستخدمة في عملية التعليم. وقد توصلت سابقا دراسة (لافي، ١٩٩٩) إلى أن هناك ضعفا في تضمين قضايا الإرهاب والتطرف في مناهج العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية. وبعد خمس سنوات توصلت دراسة سالم (١٤٢٥) إلى وجود ضعف في مناهج الحديث والثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية لمواكبة العولمة بمفاهيمها وقيمها. وأكدت دراسة (الناجم، ٢٠١٢) أن متطلبات تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج الشرعية دون المستوى المطلوب.

٤- الاهتمام بالأنشطة المدرسية:

تعد الأنشطة المدرسية ركنا أساسيا في التربية الحديثة، فلها دور فاعل في تحقيق أهداف العملية التعليمة وكذلك إشباع حاجات الطلاب السيكولوجية والتربوية والاجتماعية والصحية والاقتصادية، ولذلك أشارت دراسة (كرشمي، ١٤٣١) إلى أن الأنشطة الطلابية لها مساهمة عالية في تحقيق الأمن الفكري. ولكن في الواقع هناك قصور في تفعيل هذه الأنشطة لتحقيق الأمن الفكري في المرحلة الثانوية. (الحربي، ١٤٣٢).

الدراسات السابقة

هدفت دراسة الهندي (١٩٩١) معرفة التدين والتطرف ومظاهرهما من وجهة نظر طلاب جامعة أسيوط، وكيفية رفع المستوى الديني وبث الوعي بين الطلاب. ومن أهم النتائج التي أظهرتها الدارسة انخفاض المستوى الديني للطلاب وسطحية تفكيرهم الديني. وعدم إلمامهم بالجوانب المختلفة للدين والتدين، ومن أهم الطرق التي يمكن بها رفع المستوى الديني عقد دورات دورية للشباب يحاضر فيها العلماء الموثوق فيهم، وتوفير القدوة الحسنة في المجتمع.

وسعت دارسة النشاوي (٢٠٠٠) إلى توضيح العلاقة بين تطرف طلاب كلية التربية النوعية بجامعة المنصورة وبعض الأبعاد والعوامل النفسية التي قد تساعد على نمو هذا التطرف. ومن أهم نتائج الدراسة أن الإناث أكثر رفضا للتطرف من الذكور، وأنه ليس هناك فروق في أبعاد التطرف الديني والفكري والسياسي والاجتماعي يعزى إلى اختلاف التخصص. وكذلك لا توجد فروق إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الوسواس القهري والميل العصابي في أبعاد التطرف المختلفة.

وهدفت دراسة البرعي (٢٠٠٢) إلى التعرف على دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري والعنف لدى الشباب في مصر. ومن أهم النتائج أن أي مجتمع قادر على إفراز طبقاته حسب مكوناته الدينية والتاريخية والاقتصادية والاجتماعية والحضارية وحسب طبيعة كل مرحلة، مما يترتب على ذلك نتائج تؤثر في مجريات الحياة، وإن الشباب في كل وطن يمثل ركيزة المستقبل ويعكس أوضاع المجتمع المختلفة، وقد يشعر الشباب بالقلق والإحباط حين تعجز الدولة عن ضمان تلاحمه في نسيج الحياة الاجتماعية وربطه بمتطلبات القوى المتغيرة مما يؤكد على وجود علاقة ملحة بين أيدلوجية الشباب والظروف المجتمعية.

وكشفت دراسة السميح (١٤٢٥) عن مظاهر الانحراف الأمني في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض التعليمية ورصدها، ومعرفة الأسباب والعوامل المؤدية إليها، وتحديد المقترحات التي تسهم في الحد من انتشارها. ومن أهم نتائج الدراسة أن مظهر التفحيط جاء في المرتبة الأولى لدى كل من العينة جميعا والمديرين، أما لدى كل من المرشدين والمعلمين فكان مظهر المشاجرات بين الطلاب. ومن أهم أسباب مظاهر الانحراف رفقة السوء حيث جاء في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، ويليه إهمال البيت وجاء ثالثا الاستخدام غير المقنن للإنترنت.

وهدفت دراسة فرج (٢٠٠٤) إلى التعرف على مهمة مدير المدرسة تجاه مشكلة المخدرات والتطرف والسلوك الإرهابي لدى الشباب من وجهة نظر

مديري المدارس الثانوية الملتحقين بالدورة التدريبية بجامعة أم القرى. ومن أهم نتائج الدراسة أن مهمة مدير المدرسة تجاه مشكلة المخدرات تكمن في عدة بنود من أهمها تبليغ مكافحة المخدرات عند مجيء المروج إلى المدرسة وعمل محاضرات ومنشورات خاصة لتوعية الطلاب بإضرار المخدرات. أما فيما يتعلق بمشكلة التطرف فإن مهمة مدير المدرسة تكمن في عدة بنود من أهمها إرشاد التلميذ إلى الصواب في حالة مواجهة تلميذ له تصورات خاطئة وتوجيه المعلم عندما يتجاوز الأدب في بعض المعلومات وإرشاد المعلم إلى الصواب في حالة مواجهة معلم له تصورات خاطئة. أما مهمة مدير المدرسة تجاه السلوك الإرهابي فيكمن في عدة بنود من أهمها بحث الموضوع مع الأسرة في حالة غياب الطالب ثلاثة أيام متواصلة والتعرف على الطلاب فاقدي الأب أو الأم.

وسعت دراسة القرطون (٢٠٠٧) إلى الكشف عن واقع المدرسة التربوي والموجّه إلى تحصين الطلاب ضد الأفكار المنحرفة ومقاومة الإرهاب. ومن أهم نتائج الدراسة أن المقررات الدراسية والمعلمين والمعلمات كان دورهم وتأثيرهم متوسطاً في ترسيخ قيم الاعتدال والوسطية لمواجهة الإرهاب، وأن الأنشطة الرياضية والثقافية وجمعيات المواد المختلفة لم تكن ذات تأثير فعال نحو توجيه الطلاب في التصدي للإرهاب ومحاربة الأفكار المنحرفة.

وتناولت دراسة الحربي (٢٠٠٩) معوقات الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن. ومن أهم نتائج الدراسة أن أكثر معوقات الأمن الفكري داخل المدرسة تتمثل في: الصحبة السيئة داخل البيئة المدرسية، انشغال المديرة والوكيلة بالأعمال الإدارية الروتينية على حساب العلمية التربوية، غلبة أساليب التلقين في عملية تعليم الطالبات. أما المعوقات الأكثر شيوعاً خارج المدرسة فتتمثل في: الإسراف في مشاهدة الفضائيات والتأثر بما تنشره من أفكار، والتقليد الأعمى لرفيقات السوء، قلة وجود مجالات مناسبة لامتصاص طاقات الشباب، وإغلاق منافذ الحوار مع الآخرين.

وهدفت دراسة المرعب (٢٠٠٩) إلى تقصي ظاهرة التطرف الفكري والتربوي عند طلبة كلية التربية في مدينة حائل وعلاقته بالمتغيرات التالية: المستوى الدراسي، والمعدل الدراسي، والراتب الشهري للطالب. ومن أهم نتائج الدراسة أن أعلى أشكال التطرف كان التطرف في المجال السياسي ويليه المجال الديني ثم المجال الاقتصادي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الدراسة.

وهدفت دراسة Waghid (٢٠٠٩) إلى التحليل النقدي للأنشطة التربوية في المدارس الإسلامية بمقاطعة الكاب الغربية في جنوب أفريقيا لمعرفة دور هذه المؤسسات التعليمية في غرس المواطنة والديمقراطية وهل يمكن تحميلها غرس الأفكار المتطرفة في عقول الشباب. ومن أهم نتائج الدراسة أن المدارس الإسلامية تقوم بالتربية بالحد الأدنى للمواطنة والديمقراطية وكثير من القيم الأخلاقية العالمية، وان الحوار غير مفعل في التعليم وتشجع التعليم عن طريق التكرار وليس للمدارس أي دور في غرس التطرف.

وسعت دراسة المطيري (١٤٢٩) للوقوف على الأسباب المؤدية إلى الانحراف الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الطائف، وكذلك التعرف على أساليب إدارة المدرسة الثانوية لوقاية الطلاب من الانحراف الفكري. ومن أهم النتائج أن الأسباب المؤدية للانحراف الفكري هي أسباب ثقافية واقتصادية واجتماعية وتربوية، وإن إدارة المدرسة تقوم بدورها في وقاية الطلاب من الانحراف الفكري بدرجة متوسطة.

وكشفت دارسة الهذلي (١٤٣٠) عن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة والتعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو الوعي بخطورة ظاهرة الإرهاب والتعرف على العلاقة نحو الوعي بخطورة ظاهرة الإرهاب ودرجة الإحساس بالمسئولية الاجتماعية، والتعرف على الفروق في الاتجاه نحو الوعي بخطورة ظاهرة الإرهاب وفقاً للتخصص الدراسي والمستوى الاقتصادي والتعليمي للأسرة. وأظهرت نتائج الدراسة اتجاهات إيجابية عالية لدى طلاب المرحلة الثانوية نحو الوعي بظاهرة الإرهاب ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو الوعي بخطورة الإرهاب ومدى الشعور بالمسؤولية الاجتماعية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي) في الاتجاه نحو الوعي بخطورة الإرهاب لصالح العلمي، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الوعي بخطورة ظاهرة الإرهاب تبعا لمتغير المستوى التعليمي لرب الأسرة والمستوى الاقتصادي لها.

وهدفت دراسة الشيخ (١٤٣٠) إلى الوقوف على الاتجاهات الفكرية ومظاهرها لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. وأظهرت الدراسة أن نسق الاتجاهات الفكرية للطلاب العينة الكلية وكذلك العينة الفرعية (الإداري، الطبيعي) تشكلت على نحو احتلت فيه الوسطية المركز الأول بينما احتل الإبداع المركز الأخير، أما نسق الاتجاهات الفكرية لطلاب القسم الشرعي فتشكل على نحو احتل فيه التقليد قمة النسق بينما الإرهاب المركز الأخير.

وهدفت دراسة الشهراني (١٤٣٠) إلى بيان وظيفة المدرسة الثانوية في تحقيق الأمن الفكري في ضوء مكونات الموقف التعليمي باستخدام الأساليب التربوية الإسلامية. ومن أهم نتائج الدراسة أن الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية له علاقة وثيقة بجوانب الحياة الاجتماعية والثقافية الفكرية والاقتصادية والدينية والنفسية، وأن من أهم أسباب اختلال الأمن الفكري الجهل بالكتاب والسنة واتباع المتشابه من القرآن الكريم وترك المحكم، والجهل بمقاصد الشريعة والغلو في الدين.

وسعت دراسة الحربي (١٤٣٢) إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري الوقائي لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري ووكلاء تلك المدارس، وكذلك التعرف على الإجراءات والأساليب التربوية التي تتخذها الإدارة المدرسية في مجال تحقيق الأمن الفكري الوقائي. ومن أهم نتائج الدراسة أن دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري الوقائي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تفاعلها مع كل من الأسرة والأنشطة المدرسية ودور المعلم كان بدرجة متوسطة، أما تفاعلها مع المجتمع فكان بدرجة ضعيفة. وأن الإجراءات والأساليب الوقائية التي تتخذها الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري فكان بدرجة متوسطة.

التعليق على الدراسات السابقة

نتوصل من العرض السابق إلى أن الدراسات السابقة تناولت ظاهرتي التطرف والأمن الفكري من جوانب عدة، فمثلا دراسة (الهندي، ١٩٩١) و (المرعب، ٢٠٠٩) تناولت مظاهر التطرف، بينما تناولت دارسة (السميح، ١٤٢٥) مظاهر الانحراف الأمني وتناولت دراسة (المطيري،

١٤٢٩) الأسباب المؤدية له، وتناولت دراسة (النشاوي، ٢٠٠٠) العلاقة بين التطرف وبعض الأبعاد والعوامل النفسية. وتناولت دراسة (فرج، ٢٠٠٤) مهمة مدير المدرسة تجاه المخدرات والتطرف بينما تناولت دراسة (القرطون، ٢٠٠٧) دور المدرسة أما دراسة (البرعي، ٢٠٠٢) فتناولت دور الجامعة.

أما الدراسات التي تناولت الأمن الفكري فنجد مثلا دراسة (الشهري، ١٤٣٠) تناولت دور المدرسة في تحقيق الأمن الفكري بينما تناولت دراسة (الحربي، ١٤٣٢) دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري، أما دراسة (الحربي، ٢٠٠٩) فتناولت معوقات تحقيق الأمن الفكري. وتختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في كونها ركزت على التطرف الفكري في المرحلة الثانوية في منطقة القصيم التعليمية.

الإطار الميداني:

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اتُبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي معتمدة على أسلوب المسح الوصفي من خلال استجواب عينة من مجتمع الدراسة (مدراء ووكلاء المرحلة الثانوية في منطقة القصيم التعليمية) ؛ وذلك بهدف جمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث ووصف وتحليل الظاهرة المدروسة (دور الإدارة المدرسية في وقاية طلاب المدارس الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية من التطرف الفكري في ظل التحديات المعاصرة؛ لاستخلاص الاستنتاجات، والدلالات المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة.

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات المطلوبة كونها الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، واعتمد الباحث في بنائها على الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.

صدق الأداة وثباتها:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم استخدام طريقة صدق المحتوى بأسلوب صدق المحكمين (Construct Validity) حيث وزعت الاستبانة في صورتها المبدئية على (١٢) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في مجالات تخصصية مختلفة وطلب منهم تقدير مدى ملاءمة عبارات الاستبانة لموضوع البحث ومجاله، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين بين (٧٠ % و ٩٠ %) على عبارات الاستبانة، وقد اعتبر الباحث ذلك مؤشرًا مقبولا لصدق الأداة.

كما تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) على استجابات عينة الدراسة الكلية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) حيث بلغ معامل ثبات محور واقع ممارسة الأدوار (0.984) بينما بلغت معاملات الثبات على محور الأدوار الأساسية للإدارة المدرسية (0.991) ومعامل الثبات على محور معوقات ممارسة المدرسة لأدوارها(0.940) وجاء معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.971) وهذا يؤشر إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات مما يعطي انطباعاً بالاطمئنان إلى قدرتها على تحقيق الغرض التي صممت من أجله.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- معامل ثبات ألفا-كرونباخ للتأكد من ثبات استبانة دور المدرسة الثانوية في الوقاية من التطرف الفكري.
- التكرار والنسبة المئوية والمتوسط والانحراف المعياري في التعرف على أهمية وواقع ممارسة ومعوقات أدوار المدرسة الثانوية في الوقاية من التطرف الفكري.
- اختبار ت للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في التعرف على دلالة الفروق في واقع الممارسة والتي ترجع لاختلاف متغيرات (النوع، التخصص، نوع الوظيفة).
- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في التعرف على دلالة الفروق في واقع الممارسة والتي ترجع لاختلاف متغيرات (الخبرة، حضور دورات تدريبية).
- اختبار مان وتني Man-Whitney في التعرف على دلالة الفروق في واقع الممارسة التي ترجع لاختلاف متغيرات (المؤهل، نوع المؤهل).
- لتحديد المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد العينة، على تدرج ليكرت الخماسي (كبيرة جدا – كبيرة – متوسطة - قليلة – منعدمة) تم حساب المدى (٥-١= ٤) ثم قسمة الناتج على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤ ÷ ٥ = ٠.٨) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى بداية المقياس وهي الواحد الصحيح وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:
  - من ١ لأقل من ١.٨ يشير إلى أن الاستجابة لا تتحقق (منعدمة)
  - من ١.٨ لأقل من ٢.٦ يشير إلى أن الاستجابة تتحقق بدرجة قليلة
  - من ٢.٦ لأقل من ٣.٤ يشير إلى أن الاستجابة تتحقق بدرجة متوسطة
  - من ٣.٤ لأقل من ٤.٢ يشير إلى أن الاستجابة تتحقق بدرجة كبيرة
  - من ٤.٢ إلى ٥ يشير إلى أن الاستجابة تتحقق بدرجة كبيرة جدا

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية ووكلائهم في منطقة القصيم التعليمية البالغ عددهم (٤٧٨) ، كما في جدول (١) (إحصائيات إدارة التعليم في منطقة القصيم للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٤هـ/١٤٣٥):

جدول (١) وصف مجتمع الدراسة

النوع	مدير	وكيل
ذكور	١١٠	١٣٠
إناث	١٢٠	١١٨
المجموع	٢٣٠	٢٤٨
إجمالي مجتمع الدراسة	٤٧٨	

أ- عينة ضبط الأدوات: وتكونت من ٦٠ فرداً من نفس مجتمع الدراسة منهم ٤٣ في وظيفة مدير و١٧ في وظيفة وكيل ومنهم ٢٠ من الإناث و٤٠ من الذكور.

ب- عينة الدراسة الأساسية: وتكونت من ١٢٩ فرداً من المديرين والوكلاء بالمدارس الثانوية منهم ٨٦ في وظيفة مدير بنسبة ٦٦.٧% و٤٣ في وظيفة وكيل بنسبة ٣٣.٣% والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المختلفة:

عينة الدراسة:

جدول (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات المختلفة

النوع	العدد	النسبة المئوية	التخصص	العدد	النسبة المئوية
ذكور	٩٩	٧٦.٧	علوم شرعية واجتماعية	٩٤	٧٢.٩
إناث	٣٠	٢٣.٣	علوم طبيعية	٣٥	٢٧.١
دورات تدريبية	العدد	النسبة	الخبرة	العدد	النسبة المئوية
لم يحصل على دورات	٧٩	٦١.٢	أقل من ٥ سنوات	٣٠	٢٣.٣
أقل من ٥ دورات	٢٤	١٨.٦	من ٥ لأقل من ١٠	٢٧	٢٠.٩
من ٥ دورات فأكثر	٢٦	٢٠.٢	من ١٠ فأكثر	٧٢	٥٥.٨
المؤهل	العدد	النسبة	نوع المؤهل	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	١٢١	٩٣.٨	غير تربوي	٨	٦.٢
ماجستير فأعلى	٨	٦.٢	تربوي	١٢١	٩٣.٨

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة المكانية على مدراء ووكلاء المدارس الثانوية في منطقة القصيم التعليمية، وطبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٤هـ/١٤٣٥هـ، أما الحدود الموضوعية فقد اقتصرت على الجوانب التي تطرقت لها الدراسة.

إجابة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول للدراسة الحالية على " ما الأدوار الأساسية اللازم تحقيقها للإدارة المدرسية بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية لمواجهة التطرف الفكري في ظل التحديات المعاصرة؟

للتعرف على الأدوار الأساسية اللازم توافرها للإدارة المدرسية لمواجهة التطرف الفكري تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات الاستبانة فيما يتعلق بالأهمية باعتبارها مؤشرات لأهمية هذه الأدوار وضرورة توافرها فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣): الأدوار الأساسية اللازم تحقيقها للإدارة المدرسية لمواجهة التطرف الفكري في ظل التحديات المعاصرة مرتبة تنازلياً

م	العبارة	متوسط	انحراف معياري	أهمية الدور
١	**توجيه الطلاب إلى ضرورة احترام الآخرين**	٤.٥٧	٠.٧٨	كبيرة جداً
٢	**بيان أهمية الرجوع في الفتاوى إلى أهلها.**	٤.٤٠	٠.٩٦	كبيرة جداً
٣	**ربط المدرسة بالمنزل من خلال وسائل اتصال فعالة لمتابعة سلوك الطلاب.**	٤.٣٧	٠.٩٨	كبيرة جداً
٤	**بناء علاقة إيجابية بين أفراد الأسرة المدرسية.**	٤.٣٦	١.٠٠	كبيرة جداً
٥	**تشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة والبرامج الهادفة.**	٤.٣٣	٠.٩٦	كبيرة جداً
٦	**توجيه الطلاب إلى الأسلوب الأمثل لشغل أوقات الفراغ.**	٤.٣٣	٠.٩٩	كبيرة جداً

م	العبارة	متوسط	انحراف معياري	أهمية الدور
٧	توضيح حكم الخروج على ولي الأمر في الإسلام.	٤.٣٣	١.٠٩	كبيرة جداً
٨	التحذير من الحكم بالكفر على أحد من المسلمين.	٤.٣٣	١.١٣	كبيرة جداً
٩	توعية الطلاب بخطورة الغلو والتطرف الديني.	٤.٣١	١.٠٦	كبيرة جداً
١٠	التأكيد بأهمية المحافظة على مكتسبات وحقوق الآخرين وممتلكاتهم.	٤.٢٩	١.٠٦٦	كبيرة جداً
١١	تعويد الطلاب على أسلوب الحوار والمناقشة في حل المشكلات.	٤.٢٧	١.٠١٦	كبيرة جداً
١٢	تأكيد الفهم الصحيح لمدلولات المصطلحات الشرعية (كالولاء والبراء مثلاً).	٤.٢٧	١.١١	كبيرة جداً
١٣	إزالة الكتب التي تدعو للتطرف من المكتبة المدرسية.	٤.٢٦	١.١٥	كبيرة جداً
١٤	تعزيز وغرس القيم الأمنية في نفوس الطلاب.	٤.٢٤	١.٠٦	كبيرة جداً
١٥	تنمية اتجاهات سلوكية إيجابية نحو أمن المجتمع.	٤.٢٤	١.١٢	كبيرة جداً
١٦	تعزيز قيم الوسطية والتسامح والاعتدال لدى الطلاب.	٤.٢١	١.٠١	كبيرة جداً
١٧	توعية الطلاب بأخطار التكفير لخطورة النتائج المترتبة عليها.	٤.٢١	١.١٠	كبيرة جداً
١٨	ترسيخ الإيمان بالأهداف الكبرى للوطن.	٤.١٩	١.٠٤	كبيرة
١٩	احتواء التغيرات الفكرية التي تطرأ على الطلاب.	٤.١٩	١.٠٨	كبيرة
٢٠	تفعيل دور المرشد الطلابي لملاحظة التغيرات الفكرية لدى الطلاب.	٤.١٨	١.١٩	كبيرة
٢١	تصحيح مفاهيم الطلاب في قضايا التكفير والجهاد والولاء والبراء.	٤.١٧	١.٢٢	كبيرة
٢٢	التحذير من الانتماءات والحزبيات التي تشكل بداية التطرف الفكري.	٤.١٦	١.١٣	كبيرة
٢٣	نشر ثقافة الحوار وتقبل الرأي الآخر.	٤.١٥	١.٠٤	كبيرة
٢٤	توعية الطلاب بحقوق غير المسلمين المقيمين في المجتمع المسلم.	٤.١٥	١.١١	كبيرة
٢٥	الاستعانة ببعض المعلمين لمساعدة الطالب عند وجود أفكار سلبية لديه.	٤.١٣	١.١٠	كبيرة
٢٦	حث الطلاب على إبداء الرأي بحرية في إطار الثوابت الشرعية.	٤.١٣	١.١١	كبيرة
٢٧	التركيز على تعريف الطلاب بالضوابط الشرعية التي تنظم علاقة الحاكم بالمحكوم من خلال الاجتماعات واللقاءات بالطلاب.	٤.١٢	١.١١	كبيرة
٢٨	تشجيع الطلاب على الاتصال والإبلاغ عن المشكلات الأمنية.	٤.١٢	١.١٥	كبيرة
٢٩	تنبيه المعلمين لرفع مستوى ثقافة الطلاب حول أضرار التطرف الفكري.	٤.١٠	١.١١	كبيرة
٣٠	توضيح أحكام الجهاد وضوابطه في الإسلام.	٤.٠٩	١.١٨	كبيرة
٣١	دعم مصادر التعلم في المدرسة بالكتب والدراسات والأفلام التي تعزز الانتماء الوطني وتحارب الفكر المتطرف.	٤.٠٨	١.١٧	كبيرة
٣٢	توضيح مفهوم الغلو والتطرف الفكري.	٤.٠٧	١.١٨	كبيرة
٣٣	بيان الفكر السليم والتحذير من الفكر المتطرف.	٤.٠٦	١.١٧	كبيرة
٣٤	تنمية إحساس الطلاب بمشكلات المجتمع وإعدادهم للإسهام في حلها.	٤.٠٥	١.١٩	كبيرة
٣٥	تشجيع الطلاب على طرح مشاكلهم الفكرية لمعالجتها بأسلوب تربوي.	٤.٠٣	١.١٩	كبيرة
٣٦	تفعيل المجالس الطلابية داخل المدرسة.	٤.٠٢	١.١١	كبيرة
٣٧	توضيح أهمية الأمن الفكري في المدرسة وانعكاساته على استقرار المجتمع.	٤.٠٢	١.١٩	كبيرة
٣٨	تنمية الاتجاهات الفكرية الإيجابية لدى الطلاب.	٤.٠٠	١.١٢	كبيرة
٣٩	تقديم البرامج المتخصصة التي تسهم في تصحيح التطرف الفكري لدى الطلاب.	٣.٩٨	١.١٥	كبيرة
٤٠	تبني المجلس الاستشاري للطلاب والمعلمين أساليب الحوار الفعال.	٣.٩٧	١.٠٨	كبيرة
٤١	بيان آثار التدمير لمكتسبات الوطن نتيجة اعتناق الفكر المتطرف (إحصائيات، أفلام، شرائح ، نشرات ..).	٣.٩٥	١.٢٨	كبيرة

م	العبارة	متوسط	انحراف معياري	أهمية الدور
٤٢	**عرض أساليب الفئة الضالة في نشر الفكر المتطرف.**	٣.٩٤	١.٢٢	كبيرة
٤٣	**اختيار الأكفاء من المعلمين المشرفين على البرامج المسائية.**	٣.٩٢	١.٤١	كبيرة
٤٤	**انفتاح الإدارة المدرسية على البيئة المحلية للتعرف على واقع الحياة ومشكلات الطلاب الفكرية المعاصرة.**	٣.٩١	١.٠٩	كبيرة
٤٥	**توجيه نشاطات المدرسة للتوعية في مجال الأمن الفكري.**	٣.٩١	١.١٢	كبيرة
٤٦	**التنسيق مع إدارة التعليم عند وجود ممارسات فكرية سلبية لدى الطلاب.**	٣.٩١	١.٢٣	كبيرة
٤٧	**مناقشة مشاكل الطلاب مع المعلمين في مجال التطرف الفكري.**	٣.٨٥	١.٢٢	كبيرة
٤٨	**التعرف على توجهات الطلاب الفكرية في مرحلة مبكرة.**	٣.٨٤	١.٢٧	كبيرة
٤٩	**الإطلاع على برنامج الأنشطة المسائية بالمدرسة.**	٣.٨٣	١.٣٤	كبيرة
٥٠	**متابعة الجمعيات المدرسية التي تقام في الفترة المسائية.**	٣.٨١	١.٣٥	كبيرة
٥١	**الكشف عن مؤشرات التطرف الفكري لدى الطلاب.**	٣.٧٨	١.١٢	كبيرة
٥٢	**الاهتمام بالصحافة المدرسية للتعريف بالآثار المترتبة على اعتناق الفكر المتطرف.**	٣.٧٧	١.٢٥	كبيرة
٥٣	**تشجيع النمو الذاتي في مجال محاربة التطرف الفكري.**	٣.٧٦	١.٢٩	كبيرة
٥٤	**دعوة المتخصصين لعقد ندوات لبيان وتفنيد المذاهب والأفكار المنحرفة وتجنب الوقوع فيها.**	٣.٧٦	١.٣١	كبيرة
٥٥	**تنظيم دورات خاصة للمعلمين في مجال محاربة التطرف الفكري.**	٣.٧٤	١.٢٩	كبيرة
٥٦	**التعاون مع مؤسسات المجتمع بتبادل الزيارات لتحقيق الوحدة الوطنية.**	٣.٧٤	١.٣١	كبيرة
٥٧	**التعاون مع القطاعات الأمنية لرفع مستوى روح الانتماء والمواطنة لدى للطلاب.**	٣.٦١	١.٣٩	كبيرة
٥٨	**إنشاء مركز إعلامي بالمدرسة لوضع خطط إعلامية للتوعية بمخاطر التطرف الفكري.**	٣.٤٣	١.٣٩	كبيرة
٥٩	**بناء جماعات للخطابة المدرسية لمواجهة الأفكار المتطرفة.**	٣.٣٨	١.٢٥	متوسطة
	الأدوار الأساسية اللازم تحقيقها للإدارة المدرسية	4.06	1.17	كبيرة

يتضح من جدول (٣) أن الأدوار الأساسية اللازم تحقيقها للإدارة المدرسية متوفرة بدرجة كبيرة بمتوسط (4.06) ؛ حيث نالت ١٧ عبارة أهمية كبيرة جداً من (٥٩) عبارة وعبارة واحدة أهمية متوسطة وباقي العبارات نالت أهمية كبيرة. وأن عبارة " توجيه الطلاب إلى ضرورة احترام الآخرين" نالت أعلى متوسط بـ (٤.٥٧)، وهذا يدل على أهمية هذا المبدأ لأن عدم احترام الآخر يؤدي إلى مصادرة رأيه ومصادرة الرأي الآخر الطريق إلى التطرف. وجاءت عبارة "بيان أهمية الرجوع في الفتاوى إلى أهلها" في المرتبة الثانية بمتوسط (٤.٤٠)، وهذا ما أكدته توصيات مؤتمر الفتوى واستشراف المستقبل (١٤٣٥هـ) بضرورة تنظيم واقع الفتوى وتوجيه المستفتين إلى أخذ الفتوى من أهلها من العلماء الراسخين والمجامع الفقهية المعتبرة. وجاءت عبارة " ربط المدرسة بالمنزل من خلال وسائل اتصال فعالة لمتابعة سلوك الطلاب" في المرتبة الثالثة بمتوسط (٤.٣٧) وهذا ما أكدته دراسة فرج (٢٠٠٤) التي أشارت إلى وجوب تبليغ ولي الأمر عن ملاحظة تغيرات على الطالب وتتعارض مع دراسة (الحربي، ١٤٣٢) بأن ربط المنزل من خلال وسائل اتصال حديثة لمتابعة سلوك الطالب يحقق الأمن الفكري بدرجة متوسطة لدى طلاب المرحلة الثانوية. وجاءت عبارة "بناء علاقة إيجابية بين أفراد الأسرة المدرسية في المرتبة الرابعة بمتوسط (٤.٣٦) وهذا ما أكدته دراسة (أحمد، ٢٠٠٧) بأن العلاقات الإنسانية في المدرسة مؤثرة إيجابياً وخاصية من خصائص الإدارة المدرسية الناجحة. بينما جاءت عبارة "تشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة والبرامج الهادفة" في المرتبة الخامسة من حيث الأهمية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحربي، ١٤٣٢) بينما تتعارض مع دارسة (القرطون، ٢٠٠٧) بأن الأنشطة ليس لها تأثير فعال في توجيه الطلاب لمحاربة الفكر المنحرف. وجاءت عبارة " توجيه الطلاب إلى الأسلوب الأمثل لشغل أوقات الفراغ بالمرتبة السادسة من حيث الأهمية وهذا يشير إلى أهمية الوقت وضرورة استغلاله فيما ينفع، لأن المساحة التي لا تستغل بما ينفع قد تملأ بما يضر، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المطيري، ١٤٢٩) ودراسة (الدوسري، ١٤٣٣) بأن ضعف استغلال أوقات الفراغ لدى كثير من الطلاب تؤدي إلى الانحراف الفكري. وبخلاف عبارات هذا المحور جاءت عبارة " بناء جماعات للخطابة المدرسية لمواجهة الأفكار المتطرفة" وربما يعود ذلك إلى عدم اقتناع الطالب بزميله بخلاف لما يأتي النصح والتوجيه من المعلم أو الإدارة المدرسية.

إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني للدراسة الحالية على " ما واقع ممارسة الإدارة المدرسية بالمملكة العربية السعودية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري من وجه نظر المديرين في ظل التحديات المعاصرة؟ للتعرف على واقع ممارسة الإدارة المدرسية بالمملكة العربية السعودية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري من وجه نظر المديرين في ظل التحديات المعاصرة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات الاستبانة فيما يتعلق بدرجة الممارسة فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤): واقع ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري من وجه نظر المديرين في ظل التحديات المعاصرة مرتبة تنازلياً

م	العبارة	متوسط	انحراف معياري	درجة الممارسة
١	توجيه الطلاب إلى ضرورة احترام الآخرين.	٤.١٧	٠.٩٤	كبيرة
٢	تشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة والبرامج الهادفة.	٤.٠٢	١.٠٨	كبيرة
٣	بناء علاقة إيجابية بين أفراد الأسرة المدرسية.	٣.٨٢	١.١٤	كبيرة
٤	التأكيد بأهمية المحافظة على مكتسبات وحقوق الآخرين وممتلكاتهم.	٣.٧٩	١.١٦	كبيرة
٥	ربط المدرسة بالمنزل من خلال وسائل اتصال فعالة لمتابعة سلوك الطلاب.	٣.٧٦	١.١٦	كبيرة
٦	توجيه الطلاب إلى الأسلوب الأمثل لشغل أوقات الفراغ.	٣.٧٦	١.٢٢	كبيرة
٧	توضيح حكم الخروج على ولي الأمر في الإسلام.	٣.٧٥	١.٢٤	كبيرة
٨	إزالة الكتب التي تدعو للتطرف من المكتبة المدرسية.	٣.٧٥	١.٣٢	كبيرة
٩	بيان أهمية الرجوع في الفتاوى إلى أهلها.	٣.٧٣	١.٢٦	كبيرة
١٠	تعزيز قيم الوسطية والتسامح والاعتدال لدى الطلاب.	٣.٦٤	١.١١	كبيرة
١١	تنمية اتجاهات سلوكية إيجابية نحو أمن المجتمع.	٣.٦١	١.١٦	كبيرة
١٢	تعزيز وغرس القيم الأمنية في نفوس الطلاب.	٣.٦٠	١.١٦	كبيرة
١٣	ترسيخ الإيمان بالأهداف الكبرى للوطن.	٣.٦٠	١.٢١	كبيرة
١٤	توعية الطلاب بخطورة الغلو والتطرف الديني.	٣.٥٧	١.٢٩	كبيرة
١٥	التحذير من الحكم بالكفر على أحد من المسلمين.	٣.٥٦	١.٣٩	كبيرة
١٦	تعويد الطلاب على أسلوب الحوار والمناقشة في حل المشكلات.	٣.٥٥	١.١٢	كبيرة
١٧	نشر ثقافة الحوار وتقبل الرأي الآخر.	٣.٥٤	١.١٧	كبيرة
١٨	تأكيد الفهم الصحيح لمدلولات المصطلحات الشرعية (كالولاء والبراء مثلاً).	٣.٤٩	١.٢٩	كبيرة
١٩	تفعيل دور المرشد الطلابي لملاحظة التغيرات الفكرية لدى الطلاب.	٣.٤٨	١.٣٢	كبيرة
٢٠	توعية الطلاب بأخطار التكفير لخطورة النتائج المترتبة عليها.	٣.٤٦	١.٣٤	كبيرة
٢١	تصحيح مفاهيم الطلاب في قضايا التكفير والجهاد والولاء والبراء.	٣.٤٤	١.٣٠	كبيرة
٢٢	بيان الفكر السليم والتحذير من الفكر المتطرف.	٣.٤٣	١.٢٤	كبيرة
٢٣	انفتاح الإدارة المدرسية على البيئة المحلية للتعرف على واقع الحياة ومشكلات الطلاب الفكرية المعاصرة.	٣.٤٢	١.١٨	كبيرة
٢٤	حث الطلاب على إبداء الرأي بحرية في إطار الثوابت الشرعية.	٣.٤١	١.٢٧	كبيرة
٢٥	تشجيع الطلاب على طرح مشاكلهم الفكرية لمعالجتها بأسلوب تربوي.	٣.٤٠	١.٣٦	كبيرة
٢٦	الاستعانة ببعض المعلمين لمساعدة الطالب عند وجود أفكار سلبية لديه.	٣.٣٩	١.٢٢	متوسطة
٢٧	توضيح مفهوم الغلو والتطرف الفكري.	٣.٣٨	١.٢٦	متوسطة
٢٨	تنبيه المعلمين لرفع مستوى ثقافة الطلاب حول أضرار التطرف الفكري.	٣.٣٧	١.٢٦	متوسطة
٢٩	احتواء التغيرات الفكرية التي تطرأ على الطلاب.	٣.٣٧	١.٣٥	متوسطة
٣٠	التركيز على تعريف الطلاب بالضوابط الشرعية التي تنظم علاقة الحاكم بالمحكوم من خلال الاجتماعات	٣.٣٦	١.٣٤	متوسطة

م	العبارة	متوسط	انحراف معياري	درجة الممارسة
	وللقاءات بالطلاب.			
٣١	تنمية الاتجاهات الفكرية الإيجابية لدى الطلاب.	٣.٣٣	١.١٧	متوسطة
٣٢	توعية الطلاب بحقوق غير المسلمين المقيمين في المجتمع المسلم.	٣.٣٣	١.٢٥	متوسطة
٣٣	التحذير من الانتماءات والحزبيات التي تشكل بداية التطرف الفكري.	٣.٣٣	١.٤٣	متوسطة
٣٤	تفعيل المجالس الطلابية داخل المدرسة.	٣.٣٠	١.٢٤	متوسطة
٣٥	توضيح أهمية الأمن الفكري في المدرسة وانعكاساته على استقرار المجتمع.	٣.٣٠	١.٣٢	متوسطة
٣٦	توضيح أحكام الجهاد وضوابطه في الإسلام.	٣.٢٨	١.٤٤	متوسطة
٣٧	اختيار الأكفاء من المعلمين المشرفين على البرامج المسائية.	٣.٢٦	١.٥٨	متوسطة
٣٨	تشجيع الطلاب على الاتصال والإبلاغ عن المشكلات الأمنية.	٣.٢٠	١.٣٥	متوسطة
٣٩	توجيه نشاطات المدرسة للتوعية في مجال الأمن الفكري.	٣.١٩	١.٢٣	متوسطة
٤٠	تنمية إحساس الطلاب بمشكلات المجتمع وإعدادهم للإسهام في حلها.	٣.١٩	١.٢٦	متوسطة
٤١	التنسيق مع إدارة التعليم عند وجود ممارسات فكرية سلبية لدى الطلاب.	٣.١٦	١.٤٠	متوسطة
٤٢	الإطلاع على برنامج الأنشطة المسائية بالمدرسة.	٣.١٦	١.٥١	متوسطة
٤٣	متابعة الجمعيات المدرسية التي تقام في الفترة المسائية.	٣.١٥	١.٥٠	متوسطة
٤٤	دعم مصادر التعلم في المدرسة بالكتب والدراسات والأفلام التي تعزز الانتماء الوطني وتحارب الفكر المتطرف.	٣.١٤	١.٣٣	متوسطة
٤٥	تبني المجلس الاستشاري للطلاب والمعلمين أساليب الحوار الفعال.	٣.١٢	١.٢٩	متوسطة
٤٦	بيان آثار التدمير لمكتسبات الوطن نتيجة اعتناق الفكر المتطرف (إحصائيات، أفلام، شرائح ، نشرات ..).	٣.١٠	١.٣٧	متوسطة
٤٧	التعرف على توجهات الطلاب الفكرية في مرحلة مبكرة.	٣.٠٩	١.٣١	متوسطة
٤٨	تقديم البرامج المتخصصة التي تسهم في تصحيح التطرف الفكري لدى الطلاب.	٣.٠٨	١.٢٦	متوسطة
٤٩	مناقشة مشاكل الطلاب مع المعلمين في مجال التطرف الفكري.	٣.٠٥	١.٣٤	متوسطة
٥٠	عرض أساليب الفئة الضالة في نشر الفكر المتطرف.	٢.٩٥	١.٣٧	متوسطة
٥١	التعاون مع مؤسسات المجتمع بتبادل الزيارات لتحقيق الوحدة الوطنية.	٢.٩٣	١.٣٧	متوسطة
٥٢	تشجيع النمو الذاتي في مجال محاربة التطرف الفكري.	٢.٩٣	١.٣٧	متوسطة
٥٣	الاهتمام بالصحافة المدرسية للتعريف بالآثار المترتبة على اعتناق الفكر المتطرف.	٢.٨٨	١.٢٨	متوسطة
٥٤	الكشف عن مؤشرات التطرف الفكري لدى الطلاب.	٢.٨٦	١.٢٩	متوسطة
٥٥	التعاون مع القطاعات الأمنية لرفع مستوى روح الانتماء والمواطنة لدى للطلاب.	٢.٨١	١.٣٧	متوسطة
٥٦	دعوة المتخصصين لعقد ندوات لبيان وتفنيد المذاهب والأفكار المنحرفة وتجنب الوقوع فيها.	٢.٧٦	١.٣٣	متوسطة
٥٧	بناء جماعات للخطابة المدرسية لمواجهة الأفكار المتطرفة.	٢.٦٤	١.٢٧	متوسطة
٥٨	تنظيم دورات خاصة للمعلمين في مجال محاربة التطرف الفكري.	٢.٥٨	١.٢٩	ضعيفة
٥٩	إنشاء مركز إعلامي بالمدرسة لوضع خطط إعلامية للتوعية بمخاطر التطرف الفكري.	٢.٤٩	١.٣٦	ضعيفة
	ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري (درجة كلية)	٣.٣٣	٠.٩٦	متوسطة

يتضح من جدول (٤) أن الإدارة المدرسية تمارس دورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري بدرجة متوسطة وقد يعزى ذلك إلى انشغال الإدارة المدرسية بالمهام اليومية الآنية وهذا يتفق مع دراسة (البرعي، ٢٠٠٢) ودراسة (المطيري، ١٤٢٩) ودراسة (الحربي، ١٤٣٢) والتي أشارات إلى أن الإدارة المدرسية تقوم بدورها في الوقاية من الفكر المتطرف بدرجة متوسطة.

جاءت ٢٥ عبارة بدرجة كبيرة وعبارتان بدرجة ضعيفة وباقي العبارات بدرجة متوسطة. حيث جاءت عبارة " توجيه الطلاب إلى ضرورة احترام الآخرين" بدرجة كبيرة وبمتوسط (4.17) وهذا يدل على أن الإدارة المدرسية تهتم بغرس قيمة احترام الآخر في نفوس الطلاب. بينما جاءت عبارة " تنظيم دورات خاصة للمعلمين في مجال محاربة التطرف الفكري" بدرجة ضعيفة بمتوسط (٢.٥٨) ومن

متغيرات الدراسة يتضح أن أكثر من ٦١% من عينة الدراسة لم يحصلوا على أية دورة تدريبية، وتتسق هذه النتيجة مع ما بينته نتيجة الدراسة الحالية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة في وقع ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري تعزى لحضور الدورات التدريبية. ونالت عبارة " إنشاء مركز إعلامي بالمدرسة لوضع خطط إعلامية للتوعية بمخاطر التطرف الفكري أقل متوسط بـ (٢.٤٩) وبدرجة ضعيفة وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارات له دراسة (الحربي، ١٤٣٢) بأن دعوة الإعلاميين لتغطية النشاطات المدرسية يحقق الأمن بدرجة متوسطة، بينما تختلف عما توصلت إليه دراسة (الحارثي، ١٤٢٩) بأن الإعلام التربوي يمارس دوره لتحقيق الأمن الفكري بالمرحلة الثانوية بدرجة متوسطة.

إجابة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث للدراسة الحالية على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري باختلاف متغيرات الدراسة (النوع – التخصص – الخبرة – الدورات التدريبية – المؤهل – نوع المؤهل - الوظيفة)؟

أولاً: فيما يتعلق بمتغير النوع (ذكور، إناث).

تم استخدام اختبار " ت " في حالة المجموعات المستقلة Independent Samples T-Test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي استجابات الذكور والإناث حول ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٥): دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث حول ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري

المجموعة	متوسط	انحراف معياري	درجات الحرية	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
ذكور	١٩٨.٤٠	٥٨.٨٧	١٢٧	٠.٧٩	غير دالة
إناث	١٨٩.٠٣	٤٩.٣٩			

يتضح من جدول (٥) أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث حول ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري. ويعزو الباحث ذلك إلى أن ممارسة الإدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري واحدة، فهي محددة باللوائح والأنظمة التي تقيد الإدارة عن الإبداع والابتكار. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (القرطون، ٢٠٠٧) حيث لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في الفاعلية في مواجه الإرهاب وزيادة وعي التلاميذ بخطورته.

ثانياً: فيما يتعلق بمتغير التخصص.

تم استخدام اختبار " ت " في حالة المجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق في واقع ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري في ضوء متغير التخصص (علوم شرعية واجتماعية، علوم طبيعية) فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٦): دلالة الفروق في واقع ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري في ضوء التخصص

المجموعة	متوسط	انحراف معياري	درجات الحرية	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
علوم شرعية واجتماعية	١٩٥.٨٨	٥٦.٨٦	١٢٧	٠.١١	غير دالة
علوم طبيعية	١٩٧.١٤	٥٧.٢٩			

يتضح من جدول (٦) أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري في ضوء التخصص. ويعزى ذلك إلى تساوي الفرص في ممارسة الإدارة المدرسية لهذا الدور بغض النظر عن التخصص.

ثالثاً: فيما يتعلق بمتغير الخبرة.

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن مدى اختلاف استجابة أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري باختلاف الخبرة (أقل من خمس سنوات، من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر) فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٧): دلالة الفروق في واقع ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري في ضوء الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٦٩٢.٦٨٤	٢	١٣٤٦.٣٤٢	٠.٤١	غير دالة
داخل المجموعات	٤٠٩٦٦٩.٧٩٦	١٢٦	٣٢٥١.٣٤٨		
الكلي	٤١٢٣٦٢.٤٨١	١٢٨			

يتضح من جدول (٧) أنه:
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري في ضوء الخبرة. وربما يعود السبب في ذلك أن خمس سنوات كافية للإدارة المدرسية لاكتساب الخبرة لوقاية الطلاب من التطرف وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (قضيب، ١٤٢٩) بأنه لا توجد فروق تعزى إلى الخبرة نحو قيام المدرسة بدورها في تعزيز الأمن الفكري بينما تختلف عما توصلت له دراسة (الحربي، ١٤٣٢) أن هناك فرقا لمن خبرتهم من ١٠ سنوات فأكثر في تحقيق الأمن الفكري الوقائي.

رابعاً: فيما يتعلق بمتغير حضور الدورات التدريبية.
تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن مدى اختلاف استجابة أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري باختلاف حضور الدورات التدريبية (لم يحصل على أي دورات، أقل من ٥ دورات، ٥ دورات فأكثر) فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٨): دلالة الفروق في واقع ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري في ضوء حضور الدورات التدريبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٤٣٩٩.٦٠٢	٢	٢١٩٩.٨٠١	٠.٦٨	غير دالة
داخل المجموعات	٤٠٧٩٦٢.٨٧٩	١٢٦	٣٢٣٧.٨٠١		
الكلي	٤١٢٣٦٢.٤٨١	١٢٨			

يتضح من جدول (٨) أنه:
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري في ضوء حضور الدورات التدريبية وربما يعود ذلك إلى أن الإدارة المدرسية ونظرا لأهمية هذا الموضوع اعتمدت على التنمية الذاتية والقراءة الخارجية مما جعل الدورات ليس لها قيمة في ممارسة الإدارة لدورها في وقاية الطلاب من التطرف الفكري.

خامساً: فيما يتعلق بمتغير المؤهل.
تم استخدام اختبار " مان وتني " Mann-Whitney Test للكشف عن دلالة الفروق في واقع ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري في ضوء المؤهل (بكالوريوس، ماجستير فأعلى) – نظراً لصغر حجم مجموعة الماجستير - فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٩): دلالة الفروق في واقع ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري في ضوء المؤهل

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
بكالوريوس	٦٥.٥٠	٧٩٢٥.٥٠	٤٢٣.٥٠	٠.٥٩	غير دالة
ماجستير فأعلى	٥٧.٤٤	٤٥٩.٥٠			

يتضح من جدول (٩) أنه:
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري في ضوء المؤهل وقد يعزى ذلك إلى أن درجة البكالوريوس كافية لممارسة الإدارة دورها..

سادساً: فيما يتعلق بمتغير نوع المؤهل.
تم استخدام اختبار " مان وتني " للكشف عن دلالة الفروق في واقع ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري في ضوء نوع المؤهل (تربوي، غير تربوي) - نظراً لصغر حجم مجموعة مؤهل غير تربوي - فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٠): دلالة الفروق في واقع ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري في ضوء نوع المؤهل

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
غير تربوي	٥٧.٥٦	٤٦٠.٥٠	٤٢٤.٥٠	٠.٥٨	غير دالة
تربوي	٦٥.٤٩	٧٩٢٤.٥٠			

يتضح من جدول (١٠) أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري في ضوء نوع المؤهل وقد يعود السبب في ذلك إلى كثرة الحديث عن هذا الموضوع وكيفية التعامل معه تربويا مما أهل غير التربويين وجعلهم متساويين مع التربويين.

سابعاً: فيما يتعلق بمتغير نوع الوظيفة.

تم استخدام اختبار " ت " في حالة المجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق في واقع ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري في ضوء متغير نوع الوظيفة (مدير، وكيل) فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١١): دلالة الفروق في واقع ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري في ضوء نوع الوظيفة

المجموعة	متوسط	انحراف معياري	درجات الحرية	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
مدير	٢٠٣.١٦	٥٨.٨٠	١٢٧	١.٩٩	٠.٠٥
وكيل	١٨٢.٣٥	٥٠.٢٤			

يتضح من جدول (١١) أنه:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات استجابات المديرين والوكلاء حول واقع ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري، والفروق لصالح المديرين وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الصلاحيات الممنوحة للمدير أكثر من الوكيل مما يمنحه حرية أكبر في ممارسة هذا الدور، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل له (الحربي، ١٤٣٢) بأن لا توجد فروق بين المدير والوكيل في تحقيق الأمن الفكري الوقائي.

إجابة السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع للدراسة الحالية على " ما المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ممارسة دورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري من وجهة نظر المديرين ؟

للتعرف على المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية بالمملكة العربية السعودية لدورها في ممارسة دورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري في ظل التحديات المعاصرة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات الاستبانة فيما يتعلق بالمعوقات فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٢): معوقات ممارسة إدارة المدرسة الثانوية لدورها في وقاية طلابها من التطرف الفكري في ظل التحديات المعاصرة مرتبة تنازلياً

م	العبارة	متوسط	انحراف معياري	درجة المعوق
١	**إهمال أولياء الأمور حضور اجتماع المدرسة ومتابعة أبنائهم.**	٣.٨١	١.١٧	كبيرة
٣	**قلة الحوافز الممنوحة لمدير المدرسة لمواجهة قضايا التطرف الفكري لدى الطلاب.**	٣.٨٠	١.٢١	كبيرة
١٩	**قلة دعم وزارة التربية والتعليم في تأمين الكتب الخاصة التي تعالج التطرف الفكري.**	٣.٧٣	١.٢٣	كبيرة
١٢	**غياب التنسيق بين المؤسسات الأمنية والمدرسة في قضايا التطرف الفكري.**	٣.٧٢	١.١٩	كبيرة
٤	**ارتفاع كثافة الطلاب في المدرسة مما يجعل متابعة تغيراتهم الفكرية أمراً شاقاً.**	٣.٧٠	١.٢٣	كبيرة
١٣	**قلة تعاون أولياء الأمور مع المدرسة في الوقاية من التطرف الفكري.**	٣.٦٦	١.١٤	كبيرة
١٠	**ضعف مخصصات النشاط الطلابي لتوعية الطلاب في مجال التطرف الفكري.**	٣.٦٥	١.٢١	كبيرة
٢١	**ضعف البرامج المقدمة في محاربة التطرف الفكري.**	٣.٦١	١.٢٣	كبيرة
١٤	**عدم الاهتمام بمبدأ المشاركة المجتمعية في علاج المشكلات التي تواجه الطلاب داخل المدارس.**	٣.٥٥	١.٠٧	كبيرة
٩	**ضعف تأهيل المرشد الطلابي في اكتشاف مؤشرات التطرف الفكري لدى الطلاب.**	٣.٥٣	١.١٣	كبيرة
١٦	**محدودية صلاحيات مدير المدرسة في التعامل مع قضايا التطرف الفكري.**	٣.٥٣	١.١٦	كبيرة
٥	**نقص خبرات الطاقم الإداري في المدرسة يؤدي إلى إهمال علاج مشكلات التطرف الفكري لدى الطلاب.**	٣.٥٣	١.٢١	كبيرة
٧	**ضعف تأهيل الإدارة المدرسية في مجال تحقيق الأمن الفكري للطلاب.**	٣.٤٩	١.٢٤	كبيرة

م	العبارة	متوسط	انحراف معياري	درجة المعوق
٨	**اعتماد المركزية في اتخاذ القرار المدرسي.**	٣.٤٨	١.٢٣	كبيرة
٦	**ضعف تأهيل المعلمين في التعامل مع مظاهر التطرف الفكري مبكراً.**	٣.٤٧	١.١١	كبيرة
١١	**محدودية متابعة الإدارة المدرسية لمستجدات التربية المتعلقة في مجال التطرف الفكري.**	٣.٤٤	١.٢١	كبيرة
١٥	**قصور اللائحة التنظيمية الداخلية للمدرسة في معالجة قضايا التطرف الفكري.**	٣.٣٩	١.٠٨	متوسط
١٧	**محدودية معرفة مدير المدرسة لدوره في وقاية الطلاب من التطرف الفكري.**	٣.٣٩	١.١١	متوسط
٢٠	**ضعف متابعة الإشراف التربوي للمعلمين بالمدارس.**	٣.٣٨	١.١٩	متوسط
٢	**نقص كفاءة الجهاز الإداري في المدارس.**	٣.٣٦	١.١٧	متوسط
١٨	**عدم معرفة مدير المدرسة للإجراءات النظامية المتبعة عند اكتشاف التطرف.**	٣.٣٠	١.٢٢	متوسط

جاءت عبارات هذا المحور في ٢١ عبارة خمس عبارات كانت معوقا بدرجة متوسطة وباقي العبارات معوقا بدرجة كبيرة. وجاءت عبارة " إهمال أولياء الأمور حضور اجتماع المدرسة ومتابعة أبنائهم" على رأس القائمة بمتوسط (٣.٨١). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (المالكي، ١٤٢٧) حيث أشارت بأن تقصير الأسرة في أداء واجباتها التربوية يمكن أن يقود إلى الإرهاب، وكذلك دراسة (الحوشاني، ١٤٣٠) بأن إهمال الأسرة في رعاية أبنائها وعدم متابعتهم يؤدي إلى التطرف، كذلك أكدته دراسة (الدوسري، ١٤٣٣) بأن من الأسباب المؤدية للانحراف الفكري ضعف رقابة الأسرة على أبنائها وهذا يؤكد على أهمية الأسرة وأنها الحصن الأول لمواجهة التطرف. ويعزى ذلك إلى أن الأسرة تحتل المرتبة الأولى في قائمة مؤسسات التنشئة الاجتماعية فإذا لم تحسن الأسرة القيام بدورها فقد يقع أبناؤها في التطرف والانحراف. وجاء في المرتبة الثانية من المعوقات " قلة الحوافز الممنوحة لمدير المدرسة لمواجهة قضايا التطرف الفكري لدى الطلاب" بمتوسط (٣.٨٠) وقد توصلت دراسة (الحميضي، ١٤٣٣) أن من أبرز المعوقات التي تحول بين المدير وممارسة دوره هي القصور في منح الحوافز المادية له. أما المعوق الثالث فهو " قلة دعم وزارة التربية والتعليم في تأمين الكتب الخاصة التي تعالج التطرف الفكري" بمتوسط (٣.٧٣)

التوصيات

انطلاقا من النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بالآتي:

ضرورة غرس القيم الجميلة في نفوس الطلاب وعلى رأسها احترام الآخر والتسامح معه.

تفعيل دور الأنشطة والبرامج الهادفة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الاهتمام بتدريب المديرين والمعلمين بالمدارس في مجال الأمن الفكري ومحاربة التطرف، حيث أوضحت النتائج أن ٦١% من عينة الدراسة لم يحصلوا على دورات تدريبية في مجال التوعية بمخاطر التطرف الفكري.

تنفيذ برامج توعوية من خلال مجالس الآباء في تعزيز الأمن الفكري ومحاربة التطرف.

تنظيم محاضرات لأولياء الأمور تزيد من اهتمامهم بخطورة المرحلة السنية لطلاب الثانوية وأهمية متابعة أنشطتهم ومناقشتهم حول الأمور التي تتعلق بالإرهاب والتطرف الفكري.

الاستفادة من أولياء الأمور ذوي الخبرة والمعرفة في تعزيز الأمن الفكري للطالب.

التأكيد على حضور المديرين لحلقات أو ندوات عن تعزيز الأمن ومحاربة التطرف الفكري وتوضيح خطورته على الفرد والمجتمع.

دعوة القيادات الأمنية لتعد محاضرات عامة بالمدارس حول دور الطلاب في محاربة التطرف الفكري وتوعيتهم بخطورته على أمن المجتمع واستقراره.

التنسيق مع الجهات المختصة لمعالجة حالات الانحراف الفكري المستعصية لدى بعض الطلاب.

المراجع

إبراهيم، سعد الدين (١٩٩٣). مصر تراجع نفسها، دار المستقبل العربي، القاهرة.

أحمد، عباس بله مُحَمَّد (٢٠٠٧). واقع العلاقات الإنسانية في المؤسسات التربوية . حولية كلية المعلمين، أبها –السعودية.

أخضر، فايزة مُحَمَّد، وآخرون (١٤٢٦هـ). دور المقررات الدراسية للمرحلة الثانوية في تنمية المواطنة، السجل العلمي، اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الإدارة العامة للتربية، الباحة.

بدوي، أحمد زكي (١٩٧٨). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت.

البرعي، وفاء مُحَمَّد (٢٠٠٢). دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري، رسالة دكتوراه منشورة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

بلقزير، عبدالإله (٢٠٠٠). عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية (العرب والعولمة) في الفترة ١٧-٢٠ يوليو ١٩٩٧، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

الجحني، علي فايز (١٤٢٠). رؤية للأمن الفكري وسبل مواجهة الفكر المنحرف، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، محرم، العدد١٤، الرياض

جيدوري، صابر (٢٠١٣). دواعي تمكين الشباب الجامعي من مواجهة التأثيرات السلبية للعولمة الإعلامية، رسالة الخليج العربي، س٣٤، ع١٢٧، السعودية.

الحارثي، زيد بن زايد (١٤٢٩). إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدنية مكة المكرمة من وجهة نظر مديري ووكلاء المدارس والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الحربي، سلطان بن مجاهد (١٤٣٢). دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري الوقائي لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر مديري ووكلاء تلك المدارس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الحربي، عبدالله بن مزعل (٢٠٠٩). معوقات الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٨٧، فبراير، مصر.

حريري، عبدالله بن مُحَمَّد (١٤٢٧). دور التربية الإسلامية في المدرسة الابتدائية في مواجهة ظاهرة الإرهاب، مجلة البحوث الأمنية، العدد ٣٣، المجلد ١٥، الرياض.

حريز، مُحَمَّد الحبيب (١٤٢٥). واقع الأمن الفكري، بحث مقدم في الاجتماع التنسيقي العاشر لمديري مراكز البحوث والعدالة الجنائية ومكافحة الجريمة حول (الأمن الفكري)، الذي نظمته جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالتعاون مع جامعة طيبة، خلال الفترة من ٦-١٤٢٥/٨/٨هـ، المدنية المنورة.

الحقيل، سليمان بن عبدالرحمن (١٤٢٤). الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض.

الحقيل، سليمان عبدالرحمن (٢٠٠٤). حقيقة موقف الإسلام من التطرف والإرهاب، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

الحميضي، حسام بن مُحَمَّد (١٤٣٣). معوقات ممارسة مدير المدرسة الثانوية للصلاحيات الممنوحة له من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية ومديري المدارس الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية.

الحوشاني، بركة بن زامل (١٤٣٠). وظيفة الأسرة والمدرسة في تحصين أبنائها ضد التطرف والإرهاب، وتعزيز الانتماء الوطني. كرسي الأمير نايف بن عبدالعزيز لدراسات الأمن الفكري، جامعة الملك سعود، ٢٢-٢٥ جمادى الأولى، الرياض.

الحيدر، حيدر بن عبد الرحمن الحيدر (١٤٢٢). الأمن الفكري في مواجهة المؤثرات الفكرية، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، أكاديمية الشرطة، جمهورية مصر العربية.

الدهاش، أحمد خليفة (١٤٣٠). استخدام الشبكة العنكبوتية في مواجهة انتشار الفكر المتطرف دراسة مسحية على العاملين في حملة السكينة في وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة الإرشاد. رسالة ماجستير غير منشورة كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الدوسري، مُحَمَّد بن راجس (١٤٣٣). الأساليب الوقائية من الانحراف الفكري لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر المديرين والمرشدين بمحافظة وادي الدواسر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الرشيد، إبراهيم صالح وآخرون (٢٠٠٧). الموسوعة العلمية للتربية. سلسلة الموسوعات العلمية، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

زيدان، عاصم مُحَمَّد (٢٠٠١). العلاقة بين البطالة والولاء للوطن والتطرف لدى خريج الجامعة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع٤٦، مايو، مصر.

سالم، مُحَمَّد مُحَمَّد (١٤٢٥). دراسة تحليلية تقويمية لمناهج الحديث والثقافة الإسلامية الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مفاهيم العولمة وقيمها، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

السحمراني، أسعد (٢٠٠٠). صراع الأمم، دار النفائس للنشر والتوزيع، بيروت.

السميح، عبدالمحسن بن مُحَمَّد (١٤٢٥). الإدارة المدرسية في مواجهة الانحراف الأمني، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد١٩، العدد٣٧، محرم. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

الشدي، عادل علي (١٤٢٥هـ). مسؤولية المجتمع عن حماية الأمن الفكري لأفراده، ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع والأمن المنعقدة بكلية الملك فهد الأمنية، من ٢/٢١ حتى ٢/٢٤.

الشهراني، بندر بن علي (١٤٣٠). تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تحقيق الأمن الفكري، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى.

الشيخ، صلاح مُحَمَّد (١٤٣٠). الاتجاهات الفكرية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الصبيحي، مُحَمَّد والموسى، أحمد (٢٠١٢). العلاقة بين استخدامات الانترنت والاغتراب الاجتماعي لدى الشباب : دراسة ميدانية على عينة من الشباب و الشابات في مدينة الرياض، مجلة جامعة الأمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية- العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٢٦، محرم، السعودية.

الظاهري، خالد بن صالح (١٤٢٣). دور التربية الإسلامية في مواجهة الإرهاب، دار عالم الكتب، الرياض.

عبدالرحيم، سامح جميل (١٩٩٦). التعليم في مواجهة التطرف والإرهاب، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ع٢، مج ١٠، جامعة المنيا، مصر.

العبدالله، إبراهيم يوسف (٢٠٠٤). الإصلاحات التربوية لمواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت.

عبيد، نايف علي (٢٠٠١). العولمة مشاهد وتساؤلات، مركز الإمارات للدراسات والبحوث، أبو ظبي.

عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبدالحق، كايد (٢٠٠٠). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، عمان.

العقيل، عبدالله عقيل (٢٠٠٥). سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية، مكتبة الرشد، الرياض.

العمرو، صالح بن سليمان (٢٠١٢). تحديات العولمة الثقافية ودور التربية الإسلامية في مواجهتها. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج٤، ع١٤، محرم، السعودية.

عوض، مُحَمَّد محي الدين (١٤١٩هـ). تشريعات مكافحة الإرهاب في الوطن العربي، الندوة العلمية الخمسون ١٨-٢٠ شعبان ١٤١٨هـ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

فرج، عبداللطيف بن حسين (٢٠٠٤). مهمة مدير المدرسة الثانوية تجاه السلوك المنحرف لدى الشباب من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الملتحقين بالدورة التدريبية بجامعة أم القرى، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٩٨، أكتوبر، مصر.

القحطاني، مسفر بن علي (١٤٣٠). التطرف الفكري وأزمة الوعي الديني، بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري –المفاهيم والتحديات- كرسي الأمير نايف بن عبدالعزيز لدراسات الأمن الفكري، جامعة الملك سعود، ٢٢-٢٥ جمادى الأول، الرياض.

القرضاوي، يوسف (١٩٨٥). الصحوة الإسلامية بين الجحود والتطرف، رئاسة المحاكم الشرعية، قطر.

القرطون، فهد بن سليمان (٢٠٠٧). أثر المدرسة في تفعيل دور طلاب المرحلة الثانوية لمواجهة الإرهاب دارسة تطبيقية من وجهة نظر طلاب وطالبات الثانوي بمحافظة عنيزة. رسالة ماجستير غير منشورة كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

قضيب، فهد بن عبدالله (١٤٢٩). دور المدرسة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الأمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية.

كدوك، عبدالرحمن مُحَمَّد (١٤٢٨). مهارات في الإدارة المدرسية، مكتبة الرشد، الرياض.

كرشمي، موسى بن حسين (١٤٣١). مدى إسهام النشاط الطلابي في تحقيق الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية في محافظة جدة)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الكيالي، عبدالوهاب وآخرون (١٩٩٩). موسوعة السياسة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

لافي، سعيد عبدالله (١٩٩٩). تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء تحديات العولمة، المؤتمر الحادي عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان العولمة ومناهج التعليم.

المالكي، عبدالحفيظ بن عبدالله (١٤٢٧). نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

مدكور، إبراهيم وآخرون (١٩٧٥). معجم العلوم الاجتماعية. أشرف على إخراجه مجمع اللغة العربية بالتعاون مع مركز تبادل القيم الثقافية ومنظمة اليونسكو، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

المرعب، منيرة مُحَمَّد (٢٠٠٩). ظاهرة التطرف الفكري والتربوي عند طلاب كليات التربية للبنين في مدينة حائل: المظاهر والأسباب والحلول المقترحة دراسة ميدانية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٨٩، إبريل، مصر.

مسلم، حسن (١٤٢٢). مشكلات التعليم العام مظاهر سلبية وتطلعات إيجابية، دراسة غير منشورة بقسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

المطيري، عبدالله بن زويد (١٤٢٩). أساليب إدارة المدرسة الثانوية لوقاية الطلاب من الانحراف الفكري من وجهة نظر الإداريين ومعلمي ومشرفي التربية الإسلامية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية التربية، جامعة أم القرى.

مفنونيف، شعيب (٢٠١٢). الإعلام الثقافي والتحدي التكنولوجي: قراءة في الأنساق التربوية والأخلاقية، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، جامعة زيان عاشور بالجلفة، ع١٠، يناير، الجزائر.

الناجم، مُحَمَّد بن عبدالعزيز (٢١٠٢). تقويم مناهج العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في ضوء

مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١٣٠، أغسطس، مصر.

النشاوي، كمال أحمد (٢٠٠٠). دراسة لأبعاد ظاهرة التطرف لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع٤٤، سبتمبر، مصر.

الهذلي، نائف بن سراج (١٤٣٠). الاتجاه نحو ظاهرة الإرهاب وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى.

الهندي، عبدالمعين سعد الدين (١٩٩١). التدين والتطرف لدى طلاب جامعة أسيوط: دارسة ميدانية، المجلة التربوية، العدد٦، المجلد١، يناير، مصر.

يماني، محمد عبده (١٤٢٣). العولمة والإعلام الإسلامي، في المؤتمر الإسلامي الرابع، رابطة العالم الإسلامي، مكة المكرمة.

اليوسف، عبدالله (١٤٢٥). دور المدرسة في مقاومة الإرهاب والعنف والتطرف، بحث قدم في مؤتمر موقف الإسلام من الإرهاب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

Davies, L. (2009). Educating Against Extremism: Towards a Critical Politicisation of Young People. International Review of Education 55 183-203.

Davies, L. . (2008). Gender, education, extremism and society. Cited in M. Arnot and S. Fennell, 2006. Compare: A Journal of Comparative Education, 38, 611-625.

IA Zubok, IA and VI Chuprov, VI. (2011). Self-Organization in the Manifestations of Youth Extremism, Russian Education & Society, vol. 53, no. 2, February 2011, pp. 26–48.

Prokop, M. (2003). Saudi Arabia: The politics of education. International Affairs, 79: 77–89. doi: 10.1111/1468-2346.00296

Tutu, Desmond. (2006). Tackling Extremism. Special Doha Debate, 28 February 2006, accessed at: www.thedohadebates.com.

Waghid, Yusef (2009). Education and madrassahs in South Africa: on preventing the possibility of extremism, *British Journal of Religious Education* Vol. 31, No. 2, March .

The role of the school management in the prevention of secondary students against ideological extremism in the light of contemporary challenges

Ali Saleh Al-Shayea, Ph.D.

Associate Prof. of Educational Management & Planning

College of Education- Qassim University

Abstract

The study aimed to identify the reality of school administration in the Saudi Arabia in practicing its role of students' protection against ideological extremism from the perspective of school principals in the light of contemporary challenges. It also aimed to identify the essential roles to be met by secondary school administration in Saudi Arabia in confronting ideological extremism in light of contemporary challenges. It also explore the question of how the reality of school administration practicing its role in preventing students from ideological extremism according to variables of the study including (type, specialty, years of experience, training, qualification and the type of job). It also aimed to explore obstacles preventing by school administration playing its role against ideological extremism.

To achieve the objective study, descriptive approach was utilized by applying a questionnaire to a random sample of 129 individuals from school principals and deputy principals in Qassim secondary schools. The study found that the most important roles that the basic qualities required for the school administration came as a large extent, while school administration practicing its role of students' protection against intellectual extremism were moderate. There was no different from the reality of school administration practicing its role of students' protection against intellectual extremism for all study variables except for type job (School Principal, Deputy).

Key words: ideological extremism–secondary students– school management– contemporary challenges

دور مديري المدارس الثانوية بمحافظة الأحساء في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم

د/ وحيد شاه بور حماد

كلية التربية – جامعة الملك فيصل – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

استهدفت هذه الدراسة تعرف آراء مديري ومعلمي المدارس الثانوية بمحافظة الأحساء حول دور المديرين في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم، والكشف عن مدى تأثير متغير الوظيفة في تصورات أفراد الدراسة لهذا الدور. تم جمع بيانات هذه الدراسة عن طريق استبانة طبقت على عينة من معلمي المدارس الثانوية للبنين بمحافظة الأحساء بلغ حجمها النهائي ٢٦٥ معلمًا، و٣٨ مديرًا. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن درجة ممارسة المديرين لدورهم في تنمية المعلمين مهنيًا من منظور قيادة المعلم كانت مرتفعة بحسب تصورات المشاركين في الدراسة،وقد حصل محور الإدارة والقيادة المدرسية على المرتبة الأولى بينما حل محور العمل الجماعي والتعلم المهني في المرتبة الثانية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات كل من المعلمين والمدراء للدور قيد الدراسة، وكانت الفروق لصالح مجموعة المدراء.

كلمات مفتاحية: التنمية المهنية للمعلم، قيادة المعلم، مدير المدرسة

مُقَدِمَةُ :

تجمع آراء الباحثين التربويين والمشتغلين بالمجال التربوي بوجه عام على أهمية الدور الذي يؤديه المعلم، ليس فقط في الارتقاء بالعملية التعليمية وتجويدها داخل حدود حجرة الدراسة، ولكن أيضًا في تطوير كافة مجالات العمل داخل المدرسة بشكل عام؛ فقد أدت التطورات العلمية والتكنولوجية السريعة والمتلاحقة إلى جعل العمل داخل المؤسسات التربوية أكثر تعقيدًا من أي وقت مضى، ما انعكس بالضرورة على الأدوار المتوقعة من جميع العاملين بهذه المؤسسات، ومن بينهم المعلمون الذين فرضت عليهم التطورات الحالية أدوارًا وأعباءً لم تكن جزءًا من خبراتهم المهنية في الماضي.

ولاشك أن اضطلاع المعلم بهذه الأدوار الجديدة يتطلب منه تحسين ممارساته وتطوير مستوى أدائه من خلال امتلاك المعارف و المهارات الملائمة لهذه الأدوار، ولن يتأتى ذلك إلا عن طريق التنمية المهنية بما تشمله من قيام المعلم بالبحث والاطلاع والالتحاق بالبرامج التدريبية المختلفة داخل المؤسسة التربوية وخارجها. وقد حظيت التنمية المهنية المستمرة للمعلمين باهتمام متزايد خلال الآونة الأخيرة في إطار ما يعرف بعمليات الإصلاح والتحسين المدرسي، ويستند هذا الاهتمام إلى قناعة متزايدة مؤداها أن فعالية المدرسة تعود بالأساس إلى فعالية معلميها، وأن هذه الأخيرة يمكن تحسينها بشكل كبير من خلال تعزيز النمو المهني للمعلمين (Opfer & Pedder, 2011:3).

وتشير بعض الدراسات إلى أن أكثر برامج التنمية المهنية للمعلمين فعاليةً هي تلك التي تتمركز حول المدرسة ويتم تنظيمها أقرب ما يكون إلى حجرة الدراسة، ويجري تخطيطها وإعدادها وتنفيذها وتقويمها من قبل المعلمين والمديرين والقادة على المستوى المحلي بدعم من القيادات التربوية على المستوى الوطني (عتريس، ٢٠١٠ ؛ Carney, 2003). ولاشك أن تمركز التنمية المهنية للمعلمين حول المدرسة يلقي مزيدًا من الأعباء على إدارة المدرسة التي سيتعاظم دورها في تحقيق هذه التنمية، وذلك من خلال ما تمتلكه من إمكانات وما يتاح لها من صلاحيات تمكنها من تحمل مسؤولياتها في رعاية مصالح معلميها، والقيام على شؤونهم.

ومن المداخل التي يمكن أن تتبناها الإدارة المدرسية لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين مدخل قيادة المعلم teacher leadership، والذي يعد من المداخل الحديثة نسبيًا في مجال الإدارة والقيادة التربوية، ويشير إلى مجموعة من السلوكيات والممارسات القيادية التي تتم بشكل جماعي، وتستند أساسًا على إعادة توزيع السلطة داخل المدرسة بحيث تمتد إلى أعضاء الهيئة التدريسية (Muijs & Harris, 2006: 962)، ومن هنا يتوقع أن يتوسع نشاط المعلمين خارج الحدود الضيقة لحجرة الدراسة بحيث يشمل طيفًا أوسع من مناحي العمل التربوي والإداري في المدرسة. ويرتبط مفهوم قيادة المعلم بمفهوم القيادة الموزعة distributed leadership، والتي ترتكز على أساس عدم انفراد شخص واحد بعملية القيادة، بل تتيح الفرصة للمزيد من أعضاء المجتمع المدرسي للاضطلاع بأدوار قيادية في مجالات خبرتهم، ولكي يشاركوا في عملية صنع القرار ويصبحوا جزءًا من فريق القيادة في المدرسة (Bennet, Wise, Woods, & Harvey, 2003: 9) وتشير الأبحاث المتعلقة بالقيادة الموزعة إلى العلاقة الوطيدة بين مفهومي القيادة الموزعة وقيادة المعلم؛ فكثير من

هذه الدراسات تستخدم المصطلحين بشكل تبادلي على أنهما يعنيان نفس الشيء، إذ أن المبادئ الأساسية التي يتضمنها مفهوم قيادة المعلم مثل العمل في فريق teamwork، والتمكين empowerment، والمسؤولية المشتركة shared responsibility هي نفس المباديء التي تتضمنها نظرية القيادة الموزعة (Muijs & Harris, 2003: 440).

وتشير الأدبيات المتعلقة بقيادة المعلم إلى العلاقة الوطيدة التي تربط هذا المفهوم بمفهوم التنمية المهنية للمعلمين، حتى إن قيادة المعلم ينظر إليها في بريطانيا مثلًا على أنها تسمية أخرى لمفهوم التنمية المهنية المستمرة للمعلمين كما تذكر هاريس (Harris, 2003:314). وتتسم العلاقة بين كلا المفهومين بأنها علاقة تفاعلية تبادلية؛ فمن ناحية، يتطلب تفعيل مفهوم قيادة المعلم في الواقع المدرسي إتاحة فرص التنمية المهنية للمعلمين بهدف تنمية المعارف والمهارات التي يحتاجونها للقيام بأدوار قيادية فعالة داخل المدرسة (Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon, & Yashkina, 2007: 50)، ومن ناحية أخرى يعد تفعيل مفهوم قيادة المعلم في حد ذاته مدخلًا مهمًا من مداخل تنمية المعلمين مهنيًا، حيث يسعى هذا المدخل إلى تطوير القدرات القيادية للمعلمين من خلال تدريبهم على المشاركة الفعالة في قيادة المدرسة، وفي تحمل العديد من المسؤوليات القيادية والإدارية، إلى جانب ما يقومون به من أعباء أكاديمية تقليدية (ضحاوي وحسين، ٢٠٠٩). كما تجدر الإشارة إلى أنه من أهم الأدوار القيادية التي يتوقع أن يقوم بها المعلمون في إطار قيادة المعلم هو المشاركة بفاعلية في تنمية زملائهم مهنيًا، ولاسيما هؤلاء الذين التحقوا بمجال التدريس حديثًا، وذلك من خلال ما يعرف بالتوجيه mentoring الذي يقوم فيه المعلمون الأكثر خبرة بتدريب زملائهم الجدد ومتابعة وتقييم أدائهم داخل المدرسة (Sherrill, 1999: 59).

ولا شك أن إدارة المدرسة ممثلةً في مديرها لها دور كبير في تفعيل قيادة المعلم كمدخل للتنمية المهنية للمعلمين، وذلك عن طريق توفير برامج التدريب المناسبة لهذا الغرض وتشجيع المعلمين على الانخراط فيها، بالإضافة إلى إتاحة فرص الممارسة الفعلية لمفهوم قيادة المعلم من خلال بناء ثقافة مدرسية داعمة تشجع المعلمين على المشاركة الفعالة في قيادة العمل وتطويره داخل المدرسة.

مشكلة الدراسة

تولي وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بدور إدارة المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بكافة مراحل التعليم، ويتجلى هذا الاهتمام في منحها صلاحيات لمديري المدارس تتعلق بتنظيم برامج النمو المهني داخل المدرسة وأثناء اليوم الدراسي بما يتناسب مع الجدول الدراسي وتحقيق مصلحة الطلاب وبالتنسيق مع الإشراف التربوي في إدارات التعليم المختصة (الشقيفي، ١٤٢٧ هـ: ١٤).

وعلى الرغم من أن هناك عددًا من الدراسات التي أجريت حول القضايا المختلفة للتنمية المهنية للمعلمين في المملكة، والتي تناول بعضها الدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية في هذ الشأن، إلا أن أيًا من هذه الدراسات لم تتناول موضوع التنمية المهنية للمعلمين من منظور قيادة المعلم، هذا بالإضافة إلى أن مجال قيادة المعلم نفسه يعد من المجالات البحثية الحديثة التي لم تنل حظها من البحث والدراسة في السياق التربوي العربي عمومًا، وفي السياق السعودي على وجه الخصوص. ويتزامن هذا القصور مع أشارت إليه الأدبيات المتعلقة بالإدارة والقيادة التربوية في المملكة بخصوص المركزية الشديدة التي يتسم بها نظام التعليم السعودي (Algarni & Male, 2014)، وما يرتبط بذلك من سلبيات متعلقة بإدارة التعليم في المملكة تتمثل في ضعف الممارسات التشاركية ذات العلاقة بمفهوم قيادة المعلم من قبل القيادات المدرسية، ما يؤثر سلبيًا على أداء العاملين ويؤدي إلى خلق مشكلات إدارية وفنية في المدارس (القرشي، ٢٠١٣؛ السفياني، ٢٠١٢؛ عجوة، ٢٠١٢؛ الشتري، ٢٠١٠). وفي هذا الصدد يود الباحث أن يشير بشكل خاص إلى دراستي عجوة (٢٠١٢) والشتري (٢٠١٠) عن واقع القيادة الموزعة بمدارس المملكة؛ فقد أظهرت دراسة عجوة (٢٠١٢) غياب جميع أبعاد القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية للبنين بشكل عام، وأشارت دراسة الشتري (٢٠١٠) إلى أنه من أهم معوقات ممارسة القيادة الموزعة في المدارس الثانوية بالرياض ضعف تدريب المعلمين على ممارسة أدوار قيادية، ما يحد من قدرتهم على المشاركة في مهام القيادة بالمدرسة، ومن هنا أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على مهارات القيادة المختلفة التي تؤهلهم لمعاونة مدير المدرسة في تطبيق القيادة الموزعة.

تأسيسًا على ما سبق، يرى الباحث أن هناك مشكلة تستحق البحث والدراسة يمكن صياغتها في السؤالين التاليين:

١- ما واقع الدور الذي يقوم به مديرو المدارس الثانوية بالأحساء في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟
٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات كل من مديري المدارس والمعلمين لواقع الدور الذي يقوم به المديرون في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم؟

أهداف الدراسة

تستهدف هذه الدراسة الكشف عن واقع الدور الذي يقوم به مديرو المدارس الثانوية بالأحساء في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم من وجهة نظر المديرين والمعلمين، والكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع هذا الدور تبعًا لمتغير الوظيفة.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من الاعتبارات الآتية:

١- على الرغم من تعدد الدراسات التي تتناول التنمية المهنية للمعلمين إلا أن هذه الدراسة -في حدود علم الباحث- تعد من أوائل الدراسات التي تتناول موضوع التنمية المهنية للمعلمين من منظور قيادة المعلم، وبالتالي يأمل

الباحث أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية إلى مجالي التنمية المهنية والقيادة التربوية.

٢- تنسجم هذه الدراسة مع التوجهات الحالية لوزراة التربية والتعليم في المملكة نحو تفعيل لامركزية الإدارة المدرسية بما يتضمنه ذلك من دمج مزيد من المعلمين في مهام القيادة من ناحية، وتحويل المدارس إلى مجتمعات للتعلم المهني من خلال توطين برامج التنمية المهنية بها من ناحية أخرى (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٢هـ)، ولاشك أن تفعيل هذه التوجهات لابد أن يبنى على دراسة دقيقة للواقع المدرسي الذي ستطبق فيه، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

٣- يأمل الباحث أن تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على وضع برامج التنمية المهنية للمعلمين من خلال توجيه أنظارهم إلى أهمية مدخل قيادة المعلم في تنمية المعلمين مهنيًا، وضرورة أخذه بعين الاعتبار عند تصميم البرامج التدريبية للمعلمين والمدراء على حد سواء.

٤- من المتوقع أن تفيد نتائج الدراسة القيادات التربوية المدرسية حيث يؤمل أن تحسن من ممارساتهم الإدارية والقيادية بما يسهم في تفعيل دورهم في تطوير قدرات معلميهم في مجال القيادة المدرسية، وذلك من خلال تقديم بعض المقترحات لكيفية تفعيل قيادة المعلم كمدخل للتنمية المهنية للمعلمين في الواقع المدرسي.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية منهج البحث الوصفي في صيغته الكمية نظرا لملائمته لتحقيق أهداف الدراسة، حيث يمكن باستخدام هذا المنهج مسح عينات كبيرة من المبحوثين لاستطلاع آرائهم حول الظاهرة موضع البحث وهي دور مديري المدارس الثانوية بالأحساء في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من منظور قيادة المعلم، ومن ثم معالجة ما يتم جمعه من بيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، ثم تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء تساؤلات الدراسة وأهدافها.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة في حدودها الموضوعية على استقصاء دور مدراء المدارس في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من منظور قيادة المعلم من خلال بعدين أساسيين هما الإدارة والقيادة المدرسية، والعمل الجماعي والتعلم المهني.

كما اقتصرت الدراسة في حدودها البشرية والجغرافية على المدراء والمعلمين بالمدارس الثانوية الحكومية للبنين بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، وتم إجراء الجانب الميداني من الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥.

مصطلحات الدراسة

أ- الدور:

يعرف الدور اصطلاحًا بأنه "الوظيفة أو المركز الإداري في المنظمة الذي يقوم به الفرد، ويحمل معه توقعات معينة لسلوكه كما يراه الآخرون" (نشوان، ١٩٩١: ١٠٩)، ويقصد به في هذه الدراسة مجموعة السلوكيات والممارسات والإجراءات والأنشطة التي يتوقع أن يقوم بها مدير المدرسة لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين.

ب- التنمية المهنية للمعلم:

يقصد بمصطلح التنمية المهنية للمعلم في هذه الدراسة جميع الجهود المنظمة التي تتم داخل المدرسة أو خارجها بهدف تحسين ممارسات المعلم داخل حجرات الدراسة وخارجها بما يؤدي إلى تحسين نتائج الطلاب وتطوير المدرسة بشكل عام.

جـ- قيادة المعلم:

يقصد بمصطلح قيادة المعلم في هذه الدراسة قدرة المعلمين على ممارسة أدوار قيادية رسمية أو غير رسمية داخل حجرة الدراسة وخارجها من أجل تحسين تعليم وتعلم الطلاب وزيادة فعالية المدرسة.

وسوف يتم تناول مصطلحي التنمية المهنية للمعلم وقيادة المعلم بمزيد من التفصيل في الإطار النظري للدراسة.

دراسات سابقة

يشير مسح الأدبيات التربوية ذات العلاقة بموضوع الدراسة إلى ندرة الدراسات التي تربط بين موضوعي التنمية المهنية للمعلمين وقيادة المعلم، حيث يخلو السياق التربوي العربي- على حد علم الباحث - من أي من هذه الدراسات، في حين وجدت بضعة دراسات أجريت في بيئات تربوية غير عربية، أغلبها في الولايات المتحدة وبريطانيا. وتعتبر دراسة دارلنج-هاموند وزملائه (Darling-Hammond, Bullmaster & Cobb, 1996) من أولى هذه الدراسات حيث تناولت دور ما يعرف بمدارس التنمية المهنية Professional Development Schools في تعزيز ممارسات قيادة المعلم، وقد اعتمد الباحثون في هذه الدراسة على عرض وتحليل نتائج عدد من دراسات الحالة أجريت في سبع من مدارس التنمية المهنية المتميزة، واستخدمت فيها المقابلات والملاحظات وتحليل الوثائق كأدوات لجمع البيانات، ومن بين ما أكدت عليه نتائج هذه الدراسة ما يتعلق بالدور الذي تقوم به هذه المدارس في تنمية المعلمين مهنيًا في مجال القيادة وذلك من خلال إتاحة الفرص لهؤلاء المعلمين لممارسة أدوار قيادية في المدرسة مثل المشاركة في تنمية قدرات زملائهم الجدد من خلال دورهم كموجهين ومعلمي معلمين، أو المشاركة في تطوير المناهج المدرسية من خلال دورهم كمطوري مناهج، أو الإسهام في حل المشكلات المدرسية من خلال دورهم كمتخذي قرار، أو الإسهام في بناء قاعدة معرفية قوية داخل المدرسة من خلال دورهم كباحثين.

وفي نفس السياق قام رودريجز وزملاؤه (Rodriguez, Mantle-Bromley, Bailey & Paccione, 2003) بدراسة للكشف عن مدى فاعلية أحد برامج التنمية المهنية لتدريب المعلمين الجدد على كيفية التعامل مع الطلاب من ذوي الخلفيات العرقية والثقافية الأكثر

عرضة للفشل في مدارس ولاية كولورادو الأمريكية، وقد استخدم الباحثون أسلوب دراسة الحالة وتركز الاهتمام في البحث عن الكيفية التي استفادت بها مجموعة من المعلمين الجدد من برنامج تدريبي يقوم فيه مجموعة من المعلمين من ذوي الخبرة بتدريبهم على التعامل مع الطلاب المختلفين ثقافيًا. تم تجميع بيانات الدراسة من خلال مقابلات جماعية مع أعضاء مجلس إدراة المبادرة، بالإضافة إلى المعلمين المشاركين في البرنامج التدريبي، وقد أظهرت النتائج أن استفادة المعلمين من البرنامج تمثلت في ثلاثة جوانب أساسية هي الدعم الشخصي الذي حصلوا عليه من زملائهم المدربين، وفرص التجديد الشخصي والنمو المهني من خلال علاقات الزمالة وتشارك الافكار والمعارف مع المدربين والمعلمين الآخرين، بالإضافة إلى التقدير والاحترام الذي تلقاه المعلمون من زملائهم المدربين بعد اكتسابهم للمهارات المستهدفة.

كما استهدفت دراسة هيكي وهاريس (Hickey & Harris, 2005) الكشف عن أثر استخدام المعلمين كقادة في برامج التنمية المهنية لزملائهم على مدى فعالية هذه البرامج، وعلى درجة شعور هؤلاء المعلمين بممارسة القيادة أثناء تقديمهم لها، وقد تم تطبيق الدراسة على مجموعة من المعلمين أثناء مشاركتهم في برنامج للتنمية المهنية قامت بتنظيمه إحدى الإدارات التعليمية الريفية في إحدى الولايات الأمريكية الجنوبية، وقام الباحثان بتقسيم الدراسة إلى جزأين، حيث تضمن الجزء الأول تطبيق استبانة مغلقة النهاية على المعلمين الذين قادوا عملية التدريب (تسعة معلمين) بهدف معرفة انطباعاتهم حول تجربتهم في العرض أمام زملائهم مع التركيز على أثر هذه التجربة على خلق روح العمل الجماعي والتعاون والقيادة وتحسين أداء المعلم، أما الجزء الثاني فقد تضمن تطبيق استبانة مفتوحة النهاية على المعلمين المتدربين لاستطلاع آرائهم حول قيام زملائهم بتنميتهم مهنيًا. وقد أشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي للتجربة على كلا الفريقين، حيث اعتقد المدربون أن قيامهم بتدريب زملائهم قد زاد من روح العمل الجماعي والتعاون بين المعلمين بدرجة كبيرة، بينما كان تأثيره على تحسين أداء الزملاء والشعور بالقيادة بدرجة أقل، كما أظهر معظم المتدربين مشاعر إيجابية نحو قيادة زملائهم لعملية التنمية المهنية أثناء تقديم البرنامج.

وفي السياق البريطاني قام ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2006) بدراسة حالة استهدفت البحث في الكيفية التي يمكن أن تؤثر بها قيادة المعلم على تنمية المدرسة والمعلمين، والكشف عن العوامل التي يمكن أن تعزز أو تعوق تطوير ممارسات قيادة المعلم في المدرسة، وقد اختيرت لهذه الدراسة عشرة مدارس ابتدائية وثانوية في مقاطعات بجنوب ووسط إنجلترا وتم الاختيار بناء على تقارير السلطات التعليمية المحلية التي تفيد بتميز هذه المدارس في مجال قيادة المعلم والتحسين المدرسي، وتم جمع البيانات عن طريق مقابلات فردية مع مدراء المدارس ورؤساء مجالس الإدارات وأعضاء من الإدارة الوسطى وبعض المعلمين القادة ومعلمي الصفوف، وظهرت النتائج أن ممارسة المعلمين للقيادة قد أثرت بشكل إيجابي في نموهم المهني، وأدت إلى رفع روحهم المعنوية وزيادة شعورهم بالكفاءة الذاتية، كما أشارت النتائج إلى أنه من بين العوامل التي عززت قيادة المعلم قيام المديرين بخلق هياكل مدرسية تشجع المعلمين على المشاركة في القيادة، وتوفير فرص العمل الجماعي، وتشجيع المعلمين على القيام بالبحوث الإجرائية، بالإضافة إلى الابتكار في أساليب التنمية المهنية.

كما قام جرينلي (Greenlee, 2007) بدراسة للكشف عن تأثير برنامج دراسي في القيادة التربوية على تعزيز ممارسة قيادة المعلم في المدارس، وذلك من خلال الكشف عن مستوى مشاركة المعلمين في أنشطة القيادة وكذلك مستوى الدعم الذي حصلوا عليه من مدرائهم أثناء انخراطهم في ممارسة القيادة عقب اجتيازهم للبرنامج الدراسي. تم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب الدراسات العليا بإحدى الجامعات الأمريكية الكبرى بلغ قوامها ٦٢ فردًا من معلمي بعض المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، بالإضافة إلى عينة من مدراء المدارس التي ينتمي إليها هؤلاء المعلمون مكونة من ٢١ مديرًا، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة مكونة من جزأين يتعلق أحدهما بقياس بمستوى مشاركة المعلمين في أنشطة القيادة، بينما يتعلق الجزء الثاني بقياس مستوى الدعم الذي تلقاه المعلمون من المديرين في أثناء ممارستهم للقيادة، وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية قوية بين المعرفة والمهارات التي اكتسبها المعلمون من البرنامج الدراسي ومستوى مشاركة المعلمين في أنشطة قيادة المعلم، وكذلك مستوى الدعم الذي حصلوا عليه من مدرائهم؛ حيث ارتفع مستوى مشاركة المعلمين في القيادة وكذلك دعم المدراء لهم بعد اجتيازهم للبرنامج.

وفي دراسة مشابهة قامت برادلي- ليفين (Bradley-Livine, 2011) بالبحث في كيفية تأثير برنامج للماجستير في مجال قيادة المعلم بجامعة ميدل Middle University بالولايات المتحدة الأمريكية على تنمية القدرات القيادية لمجموعة من المعلمين المشاركين في البرنامج، وقد استخدمت الباحثة أسلوب دراسة الحالة، وقامت بجمع البيانات من عينة مكونة من ثمانية من المعلمين باستخدام المقابلات الشخصية والملاحظة وتحليل الوثائق، وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي ساعد المعلمين على تنمية معارفهم بالقضايا المهمة المتعلقة بقيادة المعلم، إلا أنه لم يمكنهم من استكشاف المفهوم بشكل مباشر حيث إن البرنامج غلبت عليه الطبيعة النظرية ولم يتح للمعلمين الفرصة لممارسة القيادة بشكل عملي، كما لم يتح لهم الفرصة لمناقشة التحديات التي واجهتهم أثناء محاولتهم تطبيق النظريات التي تعلموها في السياق المدرسي.

أما بخصوص التنمية المهنية للمعلمين فهناك العديد من الدراسات التي تناولت هذه القضية سواءً في السياق التربوي العربي أو في بيئات أخرى، وقد تناولت بعض هذه الدراسات الدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين. وفي الجزء التالي يستعرض الباحث بعض هذه الدراسات، مقتصرًا على تلك التي أجريت في البيئة التربوية السعودية وترتبط مباشرة بموضوع الدراسة الحالية.

فعلى سبيل المثال، قامت الزهراني (١٤٣٤هـ) بدراسة استهدفت تحديد واقع دور مديرات مدارس التعليم الحكومي العام بمدينة الدمام في تحقيق التنمية المهنية للمعلمات، والكشف عن معوقات هذا الدور، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول وجود هذا الدور تبعا لمتغيرات المرحلة الدراسية، والعمل الحالي، والتأهيل العلمي، والدورات التدريبية، وسنوات الخبرة. وقد قامت الباحثة بتطبيق استبانة على عينة عشوائية مكونة من ١١٧ مديرة و٩٧٨ معلمة بالمدارس الحكومية بمدينة الدمام، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة المديرات لدورهن في التنمية المهنية للمعلمات جاءت متوسطة عمومًا، وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات العينة حول درجة ممارسة المديرات لدورهن في تنمية المعلمات مهنيًا وفقًا لجميع متغيرات الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود معوقات تحول دون قيام المديرات بدورهن في التنمية المهنية للمعلمات، وكان أعلى المعوقات في البعد التنظيمي هو قلة الدعم المادي المقدم من الوزارة لبرامج التنمية المهنية للمعلمات، بينما كان أعلى المعوقات في البعد الشخصي هو ضعف اهتمام المعلمات بالتنمية المهنية بسبب المبالغة في الاهتمام بنظام الامتحانات.

وفي مكة المكرمة قام العنتر (١٤٣٤هـ) بدراسة للكشف عن درجة إدراك وممارسة مديري المدارس في مراحل التعليم العام لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنيًا، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول هذا الدور وفق متغيرات الدراسة (آخر مؤهل، نوع المؤهل، المستوى الوظيفي، الخدمة في مجال الإدارة، المرحلة التعليمية)، بالإضافة إلى الكشف عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجة إدراك وممارسة المديرين لهذا الدور. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بجمع البيانات من خلال استبانة طبقت على عينة مكونة من ٢٣٥ مديرًا بمراحل التعليم العام الحكومي بمكة المكرمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة إدراك المديرين لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنيًا كانت عالية، بينما جاءت درجة ممارستهم لهذا الدور متوسطة في محاور التخطيط والتدريب والبنية المعرفية، في حين كانت هذه الدرجة عالية في محوري المتابعة والبيئة الاجتماعية، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات إدراك ودرجات ممارسة المديرين لدورهم في التنمية المهنية للمعلمين.

كما قام الزهراني (١٤٣١هـ) بدراسة للكشف عن درجة إسهام كل من مدير المدرسة والمشرف التربوي المنسق في النمو المهني للمعلمين في مجالات التخطيط، والوسائل التعليمية، والعلاقات الإنسانية، والتقويم، والكشف عن فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة بخصوص درجة إسهام مدير المدرسة والمشرف التربوي المنسق في النمو المهني للمعلمين تعزى لمتغيرات درجة المؤهل، ونوع المؤهل، وسنوات الخدمة، والمحافظة التعليمية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة وزعت على عينة مكونة من ٣٤٠ من معلمي المرحلة الابتدائية في محافظتي جدة والخواة، وأظهرت النتائج أن مدير المدرسة يسهم بدرجة متوسطة في نمو المعلمين مهنيًا في مجالي التخطيط والوسائل التعليمية، بينما كانت درجة إسهامه عالية فيما يتعلق بمجالي العلاقات الإنسانية والتقويم، كما اتضح أن درجة إسهام المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين في جميع المجالات كانت متوسطة، وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة تجاه درجة إسهام كل من مدير المدرسة والمشرف التربوي تعزى لمتغيري درجة المؤهل وسنوات الخدمة في حالة المدير، ومتغيرات درجة المؤهل وسنوات الخدمة والمحافظة التعليمية في حالة المشرف التربوي.

كما قام نحيلي (٢٠١٠) بدراسة بهدف الكشف عن دور مديري المدارس في رفع كفاية المعلمين، والكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول هذا الدور تعزى لمتغيري طبيعة العمل الإداري أو المرحلة التعليمية، وقد تألفت عينة البحث من ٨٧ مديرًا و ٦٨ وكيلًا بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في محافظة أبها، وتم جمع البيانات من خلال استبانة تم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة في أثناء حضورهم دورة تدريبية بكلية المعلمين، وقد توصلت النتائج إلى أهمية دور مدير المدرسة في رفع كفاية المعلمين في المجالات التي تناولها البحث، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مديري المدارس ووكلائها بشكل إجمالي حول أهمية الدور الذي يلعبه مديرو المدارس في رفع كفاية المعلمين، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مديري المدارس ولا بين متوسطات الوكلاء بشكل مستقل تعزى للمرحلة التعليمية.

أما دراسة الشقيفي (١٤٢٧هـ) فقد استهدفت تحديد درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره في تحقيق النمو المهني للمعلم في بُعدي المادة التخصصية، والاستراتيجيات التدريسية، والكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول هذا الدور وفق متغيرات طبيعة العمل والمؤهل والخبرة. وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة التي تكونت من ٥٦ مدير مدرسة و ٢٦٦ معلمًا بالمدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة القنفذة. ومن أهم نتائج الدراسة أن مدير المدرسة يمارس دوره في تحقيق النمو المهني للمعلم فيما يتعلق بكلا المحورين بدرجة كبيرة بلغ متوسطها (٣.٤٦) و(٣.٧٢) للمحورين على الترتيب، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات فئات مجتمع الدراسة في جميع مجالات النمو المهني في كلا المحورين تُعزى لمتغير طبيعة العمل وكانت الفروق لصالح المدراء.

أما فيما يتعلق بقيادة المعلم فلم يجد الباحث أية دراسات ترتبط بهذا المجال بشكل مباشر، وإن كانت هناك دراسات قليلة تتناول مفاهيم وثيقة الصلة به مثل دراسة القرشي (٢٠١٣) التي استهدفت تعرف درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم للقيادة التشاركية ومدى إسهامها في حل مشكلات الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف، والكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات

أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل، وسنوات الخبرة بالعمل الإداري. وقد قام الباحث بجمع البيانات عن طريق استبانة وزعت على جميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم ١٦٠ من مديري ومديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف، وقد توصلت الدراسة إلى أن ممارسة القيادة التشاركية من قبل مديري مكاتب التربية والتعليم بالطائف كانت بدرجة متوسطة، وأنها أسهمت بدرجة عالية في حل المشكلات الإدارية والفنية والمالية والبشرية والبيئية، بينما كان إسهامها في حل مشكلات المباني والتجهيزات بدرجة متوسطة.

وقام عجوة (٢٠١٢) بدراسة استهدفت تعرف مدى توافر أبعاد القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في كل من مدارس البنين ومدارس البنات حول مدى توافر هذه الأبعاد والتي حددها الباحث طبقا لنموذج دافيس (Davis, 2009) في سبعة أبعاد هي: تنظيم المدرسة، ورؤية المدرسة، وثقافة المدرسة، والبرنامج التعليمي، والنتائج، والمعلمون القادة، وقيادة مدير المدرسة. وقد تم جمع بيانات الدراسة باستخدام مقياس Davis، والذي طبقه الباحث على عينة بلغ حجمها النهائي ٢٦٩ من المعلمين و٢٢٣ من المعلمات في المدارس الابتدائية بالمملكة. وقد بينت النتائج أن أيًا من الأبعاد السبعة للقيادة الموزعة لم يتوافر في مدارس البنين، بينما توافرت جميع الأبعاد في مدارس البنات ما عدا بعدين هما البرنامج التعليمي وقيادة مدير المدرسة.

كما قام السفياني (٢٠١٢) بدراسة لتعرف درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية المتعلقة بشؤون الطلاب والمعلمين، والمناهج وطرق تنفيذها، والمجتمع المحلي، والمرافق المدرسية، والشؤون المالية، والكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقدير درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية وفقًا لمتغيرات الدراسة. وقد قام الباحث بجمع البيانات بواسطة استبانة تم تطبيقها على عينة من معلمي المدارس الثانوية بمحافظة الطائف بلغ عددها ٣٨٠ معلمًا. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية في المجالات الخمسة كانت منخفضة في مجملها، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤون الطلاب تبعًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن ١٥ سنة.

وفي دراسة أخرى قام الشتري (٢٠١٠) باستطلاع آراء عينة من مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض بلغ عددها ٥٤ مديرًا، بالإضافة إلى عينة من مشرفي الإدارة المدرسية للمراحل التعليمية الثلاث بالرياض بلغت ٣٠ مشرفًا حول واقع ممارسات القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الثانوية، والمعوقات التي قد تحول دون تفعيل هذه الممارسات في المدارس موضوع الدراسة. وقد أظهرت النتائج موافقة أفراد العينة إلى حد ما على تحقق الممارسات القيادية لدى مديري المدارس، كما كشفت النتائج عن وجود عدد من معوقات القيادة الموزعة كان أهمها قلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين الذين يمارسون أدوارًا قيادية، وإحجام المعلمين عن أداء هذه الأدوار ، وضعف تدريب المعلمين على ممارسة القيادة، بالإضافة إلى زيادة أعباء المعلمين بما لا يتيح لهم الوقت الكافي للمشاركة في قيادة المدرسة.

الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة

أولًا: مفهوم قيادة المعلم teacher leadership وكيفية تفعيله في الواقع المدرسي

تعود جذور الاهتمام بموضوع قيادة المعلم إلى الثمانينيات من القرن الماضي عندما انطلقت مبادرات إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب مخاوف بشأن وضع مهنة التدريس والوضع المهني للمعلم، وخاصة في ظل الاعتماد المتزايد للاقتصاد الأمريكي على جودة التعليم والمعلمين، ومن هنا سعت مبادرات الإصلاح إلى تحسين أوضاع مهنة التدريس من أجل جذب المعلمين الموهوبين والاحتفاظ بهم، ومن أجل تعزيز التميز في التدريس عن طريق التحسين المستمر، وأيضًا لزيادة مشاركة المعلمين في صناعة القرارات بخصوص القضايا المتعلقة بحجرة الدراسة وبالمدرسة ككل، ما أدى في النهاية إلى تزايد الدعوات لتبني أساليب أكثر مشاركة وتعاونية للقيادة المدرسية، والتي كان من بينها قيادة المعلم (York-Barr & Duke, 2004: 255, 256)

وقد بذلت محاولات عدة لتعريف مفهوم قيادة المعلم من قبل عدد من الباحثين في المجال، منها على سبيل المثال تعريف ميوجس وهاريس لها بأنها " قدرة المعلمين على ممارسة القيادة من أجل التعليم والتعلم داخل حجرة الدراسة وخارجها"، ومن هنا فإنه في سياق قيادة المعلم يتوقع من المعلمين أن يمتد نشاطهم إلى خارج حدود حجرة الدراسة ليشمل مختلف جوانب العمل المدرسي، كما أن المفهوم يتعدى الحدود الرسمية ليشمل الأدوار القيادية الرسمية التي يضطلع بها المعلمون داخل المدرسة، والتي تشتمل على مسؤوليات إدارية وتربوية مثل رؤساء الأقسام ومنسقي المواد والمراحل، بالإضافة إلى الأدوار القيادية غير الرسمية كالتدريب وقيادة فريق عمل جديد وتشكيل مجموعات للقيام بالبحوث الإجرائية (Muijs & Harris, 2006: 963) action research.

كما قدمت جرانت تعريفًا أكثر شمولًا ووضوحًا لقيادة المعلم، حيث عرفتها بأنها "شكل من أشكال القيادة يتعدى الرئاسة أو المنصب الرسمي، ويتعلق بتولي المعلمين أدوارًا قيادية، سواءً داخل حجرات الدراسة أو خارجها، كما يتضمن قيامهم بالعمل بشكل تعاوني مع كافة المعنيين من أجل التوصل إلى رؤية مشتركة لمدرستهم في إطار ثقافة من الاحترام والثقة المتبادلين"، وتشير جرانت إلى أن تحقيق ذلك يتطلب تحولًا جذريا للمدارس من الثقافة الاعتمادية، إلى ثقافة أخرى تعتمد على التمكين، يتحول فيها المعلمون من تابعين إلى قادة فاعلين سواءً كانت أدوارهم القيادية رسمية أو غير رسمية (Grant, 2006: 516).

وبينما تركز معظم تعريفات قيادة المعلم على مجرد مشاركة المعلمين في الأنشطة المتعلقة بالقيادة داخل المدرسة، أكدت تعريفات أخرى على

موضوع التأثير الذي يمكن أن يمارسه المعلمون من خلال انخراطهم في القيادة وليس مجرد المشاركة الشكلية، ومن أمثلة تلك التعريفات تعريف يورك-بار وديوك لقيادة المعلم على أنها "تلك العملية التي من خلالها يؤثر المعلمون بشكل فردي أو جماعي على زملائهم ومدرائهم وأعضاء المجتمع المدرسي ككل من أجل تحسين ممارسات التعليم والتعلم بهدف زيادة تحصيل التلاميذ وتعلمهم"، وتؤكد دراسة يورك-بار وديوك على ضرورة تطوير علاقات التعاون والثقة المتبادلة كمتطلب أساسي لكي يتمكن المعلمون القادة من إحداث هذا التأثير (York-Barr & Duke, 2004: 287, 288).

أما بخصوص الكيفية التي يتم بها تفعيل مفهوم قيادة المعلم في الواقع المدرسي، فتشير الدراسات إلى أن القيادة في المدارس التي تتبنى هذا المفهوم تتخذ شكلًا يختلف عن المفهوم الهرمي التقليدي والذي يتم بمقتضاه توزيع مهام محدودة على الأفراد الذين يحكمهم نمط العلاقة بين القائد والتابع leader-follower relationship؛ فقيادة المعلم لا تقوم على مجرد منح لقب رسمي، ولكن في إعادة هيكلة الوقت والعلاقات التي تمكن المعلمين من الاضطلاع بالمهام القيادية التي يعتقدون أنهم يستطيعون القيام بها، ومن هنا فبدلًا من تحديد القيادة في مجموعة من الأدوار والمناصب الرسمية، يتم توزيعها بشكل واسع على أساس خبرات المعلمين واهتماماتهم من ناحية، والعمل التطويري المراد إنجازه من ناحية أخرى، أي أن القيادة تنشأ بطرق ديناميكية من خلال تبادل مرن للأدوار والمسؤوليات بحسب أهداف المدرسة واحتياجاتها، وفي هذا السياق المرن يتم النظر إلى معرفة وقيادة المعلم على أنها مورد رئيس يستفيد منه المجتمع المدرسي ككل (Darling-Hammond et al., 1995: 93, 94).

وتميز جرانت (Grant, 2006) بين أربعة مستويات يمكن أن تمارس فيها قيادة المعلم، و هي:

١- القيادة داخل حجرة الدراسة leadership within the classroom: وذلك من خلال قيام المعلم بقيادة عملية التعليم والتعلم داخل الصف.

٢- القيادة من خلال العمل مع المعلمين الآخرين leadership as working with other teachers: وذلك من خلال قيام المعلمين بتطوير علاقات عمل مع المعلمين الآخرين داخل المدرسة بهدف تحسين ممارساتهم التربوية.

٣- القيادة كجزء من تطوير مدرسي شامل leadership as part of whole school development: وذلك عن طريق مشاركة المعلمين في أنشطة التحسين المدرسي بشكل عام، مثل وضع رؤية المدرسة وتطوير سياستها، والمشاركة في أنشطة التنمية المهنية لزملائهم.

٤- القيادة خارج نطاق المدرسة leadership as an extension beyond the school: وذلك عن امتداد النشاط القيادي للمعلمين إلى المجتمع الخارجي من خلال عمل علاقات شراكة مع معلمين من مدارس أخرى على سبيل المثال، أو المشاركة مع أعضاء المجتمع المحلي في الانضمام لعضوية مجالس إدارات المدارس، أو رئاسة اللجان التعليمية المختلفة على مستوى الإدارة التعليمية التي تتبعها المدرسة.

ثانيا: مفهوم التنمية المهنية للمعلمين وأهدافها

على الرغم من أن مفهوم التنمية المهنية للمعلم من المفاهيم التي حظيت باهتمام العديد من الباحثين على مدار العقود القليلة الماضية، إلا إنه يبدو أن التوصل إلى اتفاق حول تعريف واضح لهذا المفهوم أمر تكتنفه بعض الصعوبات، والتي تعود في الأساس إلى عدم الاتفاق على ما يعنيه المفهوم الأكثر شمولا وهو تنمية المعلم teacher development، وقد أثارت إيفانز هذه القضية عندما أشارت في دراستها إلى الصعوبات العديدة التي واجهت المتخصصين في مجال التنمية المهنية للمعلم بمن فيهم رواد هذا المجال في وضع تعريف واضح ومحدد لهذا المفهوم، وذكرت أن غياب مثل هذا التعريف المحدد يخلق صعوبات تحيط بعملية وضع المعايير المناسبة لهذا المجال من البحث والدراسة، وعليه قامت إيفانز بمحاولة لتعريف مفهوم تنمية المعلم حيث عرفته بأنه تلك " العملية التي يتم من خلالها تعزيز الكفاءة المهنية للمعلم أو احترافيته"، وميزت إيفانز بين عنصرين مكونين لهذا المفهوم هما التنمية الموقفية attitudinal development، والتنمية الوظيفية functional development، وتعرف التنمية الموقفية بأنها العملية التي يتم من خلالها تعديل مواقف المعلمين تجاه العمل، وتتضمن تنمية القدرات الفكرية للمعلمين وزيادة دافعيتهم، بينما تعرف التنمية الوظيفية بأنها العملية التي يتم من خلالها تحسين الأداء المهني للمعلمين، وتتضمن تحسين الطرق والإجراءات التي يستخدمها المعلمون في أداء وظيفتهم بالإضافة إلى زيادة إنتاجيتهم في العمل (Evans, 2002:131).

ويعد تعريف جسكي للتنمية المهنية للمعلم من أوضح التعريفات التي وردت حول هذا المفهوم وأكثرها تحديدًا، وهو يلخص إلى حد كبير ما أوردته إيفانز في تعريفها لمفهوم تنمية المعلم، حيث يعرف جسكي التنمية المهنية للمعلمين بأنها "الجهود المنظمة لإحداث تغيير في ممارسات المعلمين داخل حجرات الدراسة، وفي اتجاهاتهم ومعتقداتهم، وفي نتائج تعلم الطلاب" (Guskey, 2002: 381). ويتضح من هذا التعريف تأكيد برامج التنمية المهنية ليس فقط على تغيير الممارسات التربوية للمعلمين، بل أيضا على تعديل قناعاتهم واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، بالإضافة إلى أهمية أن ينعكس ذلك كله على نتائج الطلاب.

وتشير الأدبيات الحديثة المرتبطة بالتنمية المهنية للمعلم إلى ضرورة تغيير النظرة التقليدية لهذا المفهوم والتي تقصره على مجرد حضور برامج تدريبية رسمية تؤدي في نهايتها إلى حصول المعلم على مؤهل أو شهادة، إذ أن هناك اتجاهًا حديثًا يبتعد بالمفهوم عن كونه مجرد حضور دورات تدريبية إلى مفهوم آخر أكثر اتساعًا وهو مفهوم التعلم مدى الحياة (Fraser, Kennedy, Reid & Mckinney,

(2007:156. ويرتبط هذا المفهوم بما يعرف بالتنمية المهنية التعاونية المستدامة (collaborative CPD)، وهي تقوم على فكرة عمل المعلمين معًا إما بطريقة غير رسمية وغير مخططة، أو بطريقة رسمية مقننة مستوحاة من فكرة مجتمعات التعلم learning communities. وأيًا كانت الطريقة المتبعة، فإن العامل المشترك الذي يربط بين كل هذه الطرق هو فكرة التعلم من خلال العمل مع الآخرين، والذي يتيح الفرصة للمعلمين للبحث معًا وبناء المعرفة الخاصة بهم فيما يتعلق بالتعليم والتعلم، بما يؤدي إلى تطوير ممارساتهم التربوية بالشكل الذي يخدم العملية التربوية (Stanley, 2011; Kennedy 2011)، وتؤكد باوند (Bound, 2011) في هذا الصدد بشكل خاص على فعالية طريقة التعلم غير الرسمي التي تقوم على التفاعل التلقائي الذي يحدث بين المعلمين بشكل يومي في مكان العمل ويؤدي إلى تطوير خبراتهم وممارساتهم داخل حجرات الدراسة.

وبصفة عامة، تسعى برامج التنمية المهنية للمعلم إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تطوير القدرات الإدارية والشخصية للمعلمين بهدف تطوير القدرات الإدارية والأكاديمية للمدرسة ككل وبالتالي تحقيق مستويات عالية من الأداء.
٢. تطوير الثقافة المهنية والأكاديمية لجميع العاملين بالمدرسة عن طريق تدريبهم على متطلبات تطبيق نظام الإصلاح التربوي الحديثة، وبالتالي تطوير إحساس العاملين بالمسؤولية عن المدرسة، ما يزيد من شعورهم بالرضا الوظيفي والانتماء.
٣. بناء وتشجيع العمل الجماعي والتعاوني الذي يتم السعي إلى تعميمه على كافة قطاعات العمل الأكاديمي، وتوجيهه لصالح تطوير العمل المدرسي.
٤. تدريب كافة العاملين بالمدرسة على القيام بأدوار قيادية في ظل عملية الإصلاح المدرسي.
٥. بناء وتطوير قدرات الأفراد على التفكير الإبداعي بما يسهم في بناء قدرة المدرسة على حل المشكلات بطرق غير تقليدية.
٦. تدريب أعضاء المجتمع الخارجي على القيام بدورهم في عملية الإصلاح المدرسي حيث إن برامج التنمية المهنية تعد بمثابة حلقة الوصل بين المجتمع الخارجي والمدرسة (ضحاوي وحسين، ٢٠٠٩: ٦٣، ٦٤).

ثالثا: التنمية المهنية من منظور قيادة المعلم

أشارت العديد من الدراسات المرتبطة بالتنمية المهنية للمعلمين وقيادة المعلم إلى أن العلاقة بين كلا المفهومين علاقة تبادلية تفاعلية يمكن توضيحها من خلال البعدين التاليين:

البعد الأول: التنمية المهنية كمتطلب لتفعيل قيادة المعلم

تعد تنمية المعلمين مهنيًا أحد المتطلبات الأساسية لنجاح دمج المعلمين في عمليات القيادة المدرسية، حيث إن مشاركة المعلمين بفاعلية في أنشطة القيادة تتطلب قيامهم بأدوار جديدة ومعقدة تحتاج إلى معارف ومهارات خاصة ربما لم يتعرضوا لها في مراحل الإعداد السابقة؛ فعلى سبيل المثال قد يطلب من المعلمين في سياق قيادة المعلم المشاركة في صناعة قرارات مهمة تتعلق بمجالات ربما لا تكون لديهم معرفة كافية بها مثل الأمور المالية وشؤون العاملين والمنهج، وموضوعات أخرى كثيرة ربما لا تكون مرتبطة بالضرورة بعملهم داخل حجرة الدراسة (Sorenson, 1995)، ومن هنا أكدت العديد من الدراسات على ضرورة تأهيل المعلمين للقيادة من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة، وقدمت هذه الدراسات محاولات عديدة لتحديد أهم المعارف والمهارات اللازمة لمشاركة المعلمين بفعالية في عمليات القيادة المدرسية (انظر على سبيل المثال: Johnson & Pajares, 1996; Cranston, 2001). ومن بين المهارات التي حددتها هذه الدراسات ما يلي:

- مهارات حل المشكلات.
- مهارات تحديد الأولويات.
- مهارات العصف الذهني.
- مهارات بناء التوافق.
- مهارات بناء الفريق.
- مهارات إدارة الصراع.
- مهارات التخطيط الاستراتيجي.
- مهارات التواصل.

كما أشارت دراسة فروست وهاريس (Frost & Harris, 2003) إلى ثلاثة جوانب مهمة يجب أن تؤخذ في الاعتبار في برامج إعداد المعلمين للقيادة، وهي:

- *المعرفة:* وتنقسم إلى ثلاثة أنواع هي المعرفة التربوية (وتتعلق بإلمام المعلم بالجوانب التخصصية والتربوية المتعلقة بعمله داخل حجرة الدراسة)، والمعرفة التنظيمية (وتتعلق بفهم المعلم للكيفية التي تعمل بها المدرسة التي ينتمي إليها كمنظمة)، والمعرفة المجتمعية (وتتعلق بمعرفة المعلم بالمجتمع المحلي بما فيه من جوانب اقتصادية ودينية ومصادر دعم وجماعات مصالح).
- *الفهم الموقفي*: أي فهم المعلم للسياق التربوي وقدرته على قراءة المواقف المختلفة التي تحدث فيه وحسن التصرف فيها باستخدام الذكاء الانفعالي.
- *المهارات الشخصية:* وتشمل مهارات التواصل والقدرة على التأثير في الآخرين.

البعد الثاني: قيادة المعلم كمدخل لتحقيق التنمية المهنية:

تشير الدراسات التي تناولت العلاقة بين التنمية المهنية وقيادة المعلم إلى أن مشاركة المعلمين في الممارسات القيادية داخل المدرسة في حد ذاتها تعد مدخلًا مهمًا يمكن من خلاله تنميتهم مهنيًا، حيث إن انخراطهم في هذه الممارسات يزيد من مهاراتهم ومعارفهم ويتيح لهم

استكشاف مجالات جديدة للخبرة لم تكن متاحة لهم من قبل؛ فعلى سبيل المثال، أشارت دراسة ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2006) عن قيادة المعلم في السياق البريطاني إلى ضرورة توافر درجة عالية من الانخراط في أنشطة تنمية قيادة المعلم داخل المدرسة حيث إن ذلك يعد طريقة مهمة لبناء القدرة القيادية للمدرسة ككل، كما أكدت الدراسة على التأثير الإيجابي لممارسة القيادة على النمو المهني للمعلمين حيث أدت الأنشطة المرتبطة بقيادة المعلم كالتعاون والشراكة إلى تحسين أدائهم، بالإضافة إلى رفع معنوياتهم وزيادة شعورهم بالكفاءة الذاتية، وبأنهم جزء من عملية التطوير في المدرسة، كما أظهرت دراسة جرينلي (Greenlee, 2007) أن مشاركة المعلمين في أنشطة القيادة قد اضطرتهم إلى التعامل مع إدارة المدرسة في موضوعات خارجة عن نطاق مهامهم التدريسية الروتينية، ما أدى إلى إكسابهم المزيد من المهارات، بالإضافة إلى تنمية إحساسهم بالثقة والتمكين.

وتؤكد الدراسات التي تناولت قيادة المعلم كمدخل للتنمية المهنية للمعلمين بشكل خاص على الدور الذي يمكن أن يقوم به المعلمون في تفعيل فكرة التعلم المهني داخل المدرسة، والذي يمكن عن طريقه تنمية المهارات القيادية للمعلمين من خلال قيام المعلمين الأكثر خبرة بتدريب وتوجيه زملائهم الأقل خبرة، حتى إن دراسة رودريجز وفريقه (Rodriguez et al., 2003) تبنت مفهومًا لقيادة المعلم يقوم أساسًا على هذه الفكرة، كما أشارت دراسة هيكي وهاريس (Hickey & Harris, 2005) إلى أهمية الدور الذي يمكن أن يمارسه المعلمون القادة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وذلك عن طريق إشراك المعلمين المحترفين في قيادة وتنفيذ أنشطة التنمية المهنية لزملائهم بدلًا من إسناذ هذه المهمة إلى خبراء من خارج المدرسة، وتستند هذه الفكرة إلى النظر إلى المعلمين باعتبارهم ممارسين محترفين وخبراء في مجالات تخصصهم، وأن لديهم رؤية عملية لاحتياجات المدرسة تتخطى حدود معرفة الخبراء الخارجيين.

ومن أشهر الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون القادة للقيام بهذا الدور ما يشار إليه في أدبيات التعلم المهني باسم تدريب الأقران peer coaching، وتوجيه الأقران peer mentoring، واللتان تؤديان دورًا حيويًا ومؤثرًا في التنمية المهنية للمعلمين حيث تقومان على دعم استقلالية المعلمين ومنحهم الفرصة للتحكم في سير عملية التعلم المهني الخاصة بهم من خلال تشجيع الحوار وتبادل خبرات العمل بين الزملاء وربط التنمية المهنية للمعلمين باهتماماتهم وتطلعاتهم الخاصة، كما تتضمنان أيضا خلق بيئة تعلم داعمة للتجريب والتجديد وتشجع المعلمين على استقاء البراهين والأدلة من خلال الممارسة (Cordingley, 2005). وعلى الرغم من أن كلتا الاستراتيجيتين تقومان على علاقة دعم بين معلم خبير ومعلم مبتدئ تنتقل خلالها المعرفة من العضو الأكثر خبرة إلى العضو الأقل خبرة، إلا أنه في حالة التوجيه mentoring تكون هذه العلاقة طويلة الأجل حيث تستمر إلى أن يشعر المتدرب بقدرته على القيام بالمهام الجديدة بدون توجيه، وذلك على خلاف التدريب coaching الذي يقوم فيه المدرب بدور الميسر الذي يزود المتدرب بالفرص والأدوات التي تمكنه من مواصلة النمو المهني حتى يبلغ مستوى الأداء الذي يتطلع إليه (Stowers & Barker, 2010, 364-366)، وعليه تؤكد لامبرت بشكل خاص على عملية التوجيه باعتبارها أكثر اتساعًا وشمولًا من التدريب، حيث إنها تتضمن التدريب كمكون أساسي من مكوناتها، وذلك بالإضافة إلى التغذية الراجعة وتزويد المعلمين بخبرات القيادة والمشاركة في مجالات خبرة جديدة خارج إطار حجرة الدراسة والمدرسة بشكل عام، هذا بالإضافة إلى كونها وسيلة مهمة لدعم المعلمين المبتدئين الذين يكونون في بداية عهدهم بمهنة التدريس في أشد الحاجة لدعم زملائهم المتمرسين(Lambert, 2003: 428).

كما تشير أدبيات قيادة المعلم إلى أسلوب آخر مهم من أساليب التنمية المهنية للمعلمين في مجال القيادة، وهو يقوم على فكرة المعلمين كباحثين، ويعتمد على تشجيع المعلمين على الانخراط في إجراء البحوث التي تثري ممارساتهم التربوية داخل حجرات الدراسة، وذلك عن طريق مشاركتهم في البحوث الإجرائية ودراسات الحالة، وتستند هذه الممارسة على فكرة أن معلمي الصفوف يجب عليهم قيادة التغيير المدرسي وأن يتعهدوا بممارسة الاستقصاء المستمر، مستخدمين المعرفة الناتجة عن البحث والنظريات للتحقق من سلامة ممارساتهم التربوية وفحص البيئة التي يعملون فيها من أجل تحقيق التحسين المستمر للبرنامج التربوي الذي يقدمونه لطلابهم (Darling-Hammond et al., 1995).

رابعًا: دور الإدارة المدرسية في تنمية المعلمين مهنيًا من منظور قيادة المعلم

يعد دور الإدارة المدرسية في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين دورًا حيويًا وأساسيًا، وخاصة في ظل التوجه الحديث نحو لا مركزية التنمية المهنية من خلال تفعيل دور المدرسة في هذا الجانب. وبصفة عامة، يتمثل دور إدارة المدرسة في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين في "جميع المحاولات والجهود المخططة التي يبذلها مدير المدرسة لإحداث التغييرات والتحسينات المنشودة في اتجاهات وسلوكيات المعلمين ومهاراتهم وقدراتهم وإكسابهم المعارف والمعلومات والأفكار والخبرات الجديدة، بهدف تحسين كفاءاتهم المهنية للقيام بأدوارهم المختلفة على أكمل وجه، بحيث تعتمد هذه العملية على المشاركة والعمل الجماعي والتعلم الذاتي المستمر وتدعيم الثقافة المدرسية القائمة على تشجيع التجريب والإبداع والتفكير وفرق العمل والشفافية والمشاركة الهادفة" (عتريس،٢٠١٠: ٤٦).

أما فيما يتعلق بقيادة المعلم، فتؤكد الدراسات المتعلقة بهذا المجال على أهمية دور الإدارة المدرسية في تفعيلها في الواقع المدرسي من خلال الاهتمام بتنمية القدرات القيادية للمعلمين، حيث أشارت دراسة (Bradley-Livine, 2011) على سبيل المثال إلى ضرورة قيام المدراء ببناء هياكل مدرسية قائمة على المساواه تدعم مفاهيم قيادة المعلم وتمكن المعلمين من التأثير في الأحداث والقرارات المدرسية، وليس مجرد المشاركة غير المؤثرة، بالإضافة إلى تعزيز مواطن القوة لدى المعلمين من خلال توفير فرص التنمية المهنية، بشرط ألا تقتصر

برامج التنمية المهنية على الدراسة النظرية، بل ينبغي أن يقوم المدراء بإتاحة الفرصة للمعلمين لممارسة القيادة بشكل عملي في السياق المدرسي. كما أكدت دراسة جرينلي (Greenlee, 2007) على الدور المهم لإدارة المدرسة في بناء القدرة القيادية للمعلمين، مشيرة إلى أهمية دعم المدراء للمعلمين القادة بالموارد المطلوبة والوقت اللازم لتطبيق المعارف والمهارات القيادية التي يكتسبونها في برامج التنمية المهنية التي تتم في المدرسة. كما عرضت دراسة ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2006) بعض الممارسات التي استطاع من خلالها مديرو المدارس في بريطانيا تعزيز قيادة المعلم في مدارسهم، والتي كان من بينها تبني أشكال مبتكرة من التنمية المهنية القائمة على التعلم الجماعي مثل تعليم الأقران والتوجيه، بالإضافة إلى إشراك المعلمين المبتدئين في برامج تدريبية عن القيادة كانت في السابق حكرًا على كبار المعلمين.

ومن هنا يتضح أنه من أهم الأدوار التي يمكن أن تقوم بها الإدارة المدرسية لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين من منظور قيادة المعلم ما يتعلق بتحويل المدرسة إلى مجتمع للتعلم يتعاون فيه الجميع من أجل تحسين عمليات التعليم والتعلم، وتفعيل التعلم المستمر للطلاب والمعلمين على حد سواء. وتشمل الأدوار المتعلقة بهذا الجانب ما يلي:

- نشر ثقافة التعلم المستمر والتنمية المهنية المستدامة بالمدرسة: ويمكن تحقيق ذلك عن طريق توعية المعلمين بأهمية التنمية المهنية المستدامة من خلال الندوات واللقاءات التثقيفية، وبناء ثقافة مدرسية داعمة للتعلم الذاتي والمستمر والتعلم من خلال الزملاء، وترسيخ ثقافة المسؤولية والمحاسبة والشفافية والتقويم الذاتي في المجتمع المدرسي.
- تشجيع المعلمين على المشاركة الفاعلة في إدارة المدرسة بوجه عام، وفي إعداد برامج التنمية المهنية بوجه خاص: ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تبني المدير نمط القيادة التشاركية، وإشراك المعلمين في وضع خطة عمل المدرسة ورؤيتها المستقبلية وآليات تنفيذها، وإشراكهم في تحديد احتياجاتهم التدريبية، وتدريبهم على أساليب صنع القرار التشاركي، ومنحهم الصلاحيات للعمل باستقلالية وتحمل المسؤولية.
- تشجيع وتنمية العمل الجماعي وفرق العمل داخل المدرسة: ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تشكيل فرق العمل من المعلمين لإنجاز المهام المدرسية المختلفة، وتدريب المعلمين على مهارات العمل الجماعي، وتنمية علاقات العمل الصحية بين المعلمين من خلال اللقاءات والحوارات والمسؤوليات المشتركة.
- تنظيم برامج فعالة لتأهيل وتنمية المعلمين الجدد: ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تشجيع المعلمين ذوي الخبرة على المشاركة في تنمية زملائهم الجدد، وتخفيف الأعباء التدريسية للمعلمين الجدد لإتاحة الفرصة لهم لمتابعة نموهم المهني، وتدريب المعلمين ذوي الخبرة على ملاحظة الفصل واستراتيجيات تعليم الزملاء.
- تشجيع المعلمين على إجراء البحوث الإجرائية أو بحوث الفعل: ويمكن تحقيق ذلك من خلال نشر ثقافة بحوث الفعل بين المعلمين، وتدريبهم على إجراء هذه البحوث وترجمة نتائجها إلى إجراءات يمكن تطبيقها، وتشجيع العاملين بالمدرسة على التعاون مع المعلمين في تيسير إجراء البحوث، وإدراج بحوث المعلمين ضمن معايير تقويمهم وترقيتهم (عتريس، ٢٠١٠).

إجراءات الدراسة الميدانية

يتناول هذا الجزء عرضًا تفصيليًا لإجراءات الدراسة الميدانية من حيث وصف مجتمع الدراسة وعينتها، وكيفية تصميم أداة جميع البيانات وتقنينها وتطبيقها على أفراد الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، وعرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء تساؤلات الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية للبنين بمحافظة الأحساء والبالغ عددهم ٧٢ مديرًا و١٦٢٣ معلمًا، وذلك وفق الخلاصة الإحصائية للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ الصادرة عن إدارة تقنية المعلومات بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة الأحساء، ونظرًا لصغر حجم مجتمع الدراسة من فئة المديرين فقد تم تطبيق الأداة على جميع أفراده، أما بخصوص فئة المعلمين فقد تم التطبيق على عينة ممثلة تم اختيارها بطريقة عشوائية بلغ عدد أفرادها ٣٠٢ معلمًا بنسبة ١٨.٤% من إجمالي مجتمع الدراسة، وتم استبعاد ٣٧ استبانة غير صالحة، ومن هنا صار عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي ٢٦٥ استبانة بنسبة ٨٧.٧٤% من إجمالي عدد الاستبانات المسترجعة. أما فئة المديرين فقد استجاب منهم ٣٩ مديرًا بنسبة ٥٢.٨% من إجمالي المجتمع الكلي، وتم استبعاد استبانة واحدة غير صالحة ومن هنا بلغ عدد الاستبانات التي تم إخضاعها للتحليل الإحصائي ٣٨ استبانة.

جدول (١)

توزيع أفراد الدراسة وفقا لمتغير الوظيفة

المتغير	أقسام المتغير	العدد	النسبة المئوية
الوظيفة	معلم	٢٦٥	٨٧.٤٦
	مدير	٣٨	١٢.٥٤

أداة الدراسة

تم جمع البيانات الخاصة بهذه الدراسة عن طريق استبانة قام الباحث بتصميمها بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بقضيتي قيادة المعلم والتنمية المهنية للمعلمين، وقد وجد الباحث من خلال تحليله لهذه الأدبيات أن الممارسات الخاصة بالتنمية المهنية من منظور قيادة المعلم تدور حول محورين أساسيين هما الإدارة والقيادة المدرسية، والعمل الجماعي والتعلم المهني، ومن هنا قام الباحث بصياغة هذه الممارسات في عدد من العبارات بلغ عددها في الصورة الأولية للاستبانة ٣٨ عبارة موزعة على المحورين المذكورين. وقد تم تصميم الاستبانة على مقياس ليكرت الخماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، حيث أعطيت هذه الاستجابات خمس درجات، و أربع درجات، و ثلاث درجات، و درجتين، و درجة واحدة على الترتيب.

تم تقنين الاستبانة لضمان صلاحيتها للتطبيق على أفراد الدراسة حيث تم التأكد من الصدق عن طريق عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين لإبداء الرأي فيها من حيث سلامة صياغتها وملائمة عباراتها للهدف الذي وضعت من أجله، وقد أجريت التعديلات على الاستبانة في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون حيث تم تعديل صياغة بعض العبارات وحذف وإضافة عبارات أخرى، إلى أن تم التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة التي تم تطبيقها على أفراد الدراسة واشتملت على ٣٦ مفردة موزعة على المحورين. أما ثبات الاستبانة فقد تم حسابه باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للمحور الأول (الإدارة والقيادة المدرسية) [٠.٩٤٩]، والمحور الثاني (العمل الجماعي والتعلم المهني) [٠.٩٦٢]، بينما كانت قيمة معامل ثبات الأداة ككل [٠.٩٧٥]، بما يشير إلى أن الاستبانة على قدر مناسب من الثبات، ويوضح الجدول (٢) قيم الثبات لمحوري الدراسة.

جدول (٢)

قيم معامل الثبات لكل محور وللأداة ككل

م	محورا الدراسة	عدد الفقرات	قيمة معامل ارتباط ألفا كرونباخ
١	الإدارة والقيادة التربوية	١٧	٠.٩٤٩
٢	العمل الجماعي والتعلم المهني	١٩	٠.٩٦٢
الأداة ككل		٣٦	٠.٩٧٥

المعالجة الإحصائية

بعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة على أفراد الدراسة وتجميعها، قام الباحث باستخدم البرنامج الإحصائي SPSS لمعالجة البيانات التي تم تجميعها إحصائيًا في ضوء تساؤلات الدراسة. وقد تضمنت المعالجة الإحصائية للبيانات الواردة في الاستبانة الأساليب التالية:

١. تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات.
٢. للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات تبعًا لمتغير الوظيفة، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Sample T Test .
٣. للحكم على دلالة متوسطات استجابات أفراد الدراسة على العبارات تم استخدام التدريج التالي كمحك يمكن الكشف من خلاله عن درجة تقدير أفراد الدراسة لدور الإدارة المدرسية فى التنمية المهنية للمعلمين من منظور قيادة المعلم:

- المتوسطات الحسابية للتقديرات [٤.٢١] فأكثر تقابل درجة ممارسة مرتفعة جدًا.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات [من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠] تقابل درجة ممارسة مرتفعة.

- المتوسطات الحسابية للتقديرات [من ٢.٦١ إلى ٣.٤٠] تقابل درجة ممارسة متوسطة.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات [من ١.٨١ إلى ٢.٦٠] تقابل درجة ممارسة منخفضة.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات [١.٨٠ فأقل] تقابل درجة ممارسة منخفضة جدًا.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج الخاصة بالسؤال الأول

ما واقع الدور الذي يقوم به مديرو المدارس الثانوية بالأحساء في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

أولا: النتائج الإجمالية للأداة ككل

(جدول ٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لاستجابات أفراد الدراسة بالنسبة للأداة ككل

م	محورا الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	الإدارة والقيادة المدرسية	٣.٧٥	٠.٨٥٤	مرتفعة	١
٢	العمل الجماعي والتعليم المهني	٣.٥٢	٠.٩٣٧	مرتفعة	٢
الأداه ككل		٣.٦٣	٠.٨٦٥	مرتفعة	

يتضح من قراءة الجدول (٣) أن المتوسط العام لدرجة تقدير أفراد الدراسة لدور المدراء في تنمية المعلمين مهنيًا من منظور قيادة المعلم قد جاء مرتفعًا بشكل عام، وكذلك في كل من محوري الدراسة، وقد جاءت قيمة المتوسط الحسابي للأداة ككل ٣.٦٣، وجاء المحور الخاص بالإدارة والقيادة المدرسية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره ٣.٧٥، في حين جاء المحور الخاص بالعمل الجماعي والتعلم المهني في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره ٣.٥٢، بما يشير إلى أن اهتمام مدراء المدارس موضوع الدراسة بممارسات التنمية المهنية للمعلمين في مجال الإدارة والقيادة المدرسية أكبر من اهتمامهم بالممارسات الخاصة بمجال العمل الجماعي والتعلم المهني بحسب رؤية أفراد الدراسة.

وبصفة عامة توضح النتائج الواردة بالجدول أعلاه أن أفراد الدراسة يرون أن مديري المدارس الثانوية الحكومية بالأحساء يقومون بدورهم في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من منظور قيادة المعلم بدرجة كبيرة، وهي نتيجة مثيرة للاهتمام، حيث إنها تتعارض مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود مشكلات تتعلق بتطبيق مفاهيم وممارسات وثيقة الصلة بمفهوم قيادة المعلم في السياق التربوي السعودي، سواء على مستوى مديري مكاتب التعليم (القرشي، ٢٠١٣)، أو على مستوى مديري المدارس (السفياني، ٢٠١٢؛ عجوة، ٢٠١٢؛ الشتري، ٢٠١٠).

وربما يمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء تزايد الاهتمام بتفعيل لا مركزية الإدارة المدرسية في المملكة، والذي تجسد في منح مديري المدارس قدرًا أكبر من الاستقلالية في إدارة مدارسهم من خلال تفويض المزيد من الصلاحيات المالية والإدارية (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٢)؛ فعلى الرغم مما ينطوي عليه هذا التفويض من تسهيل مهمة المديرين في إدارة مدارسهم بشكل مستقل، إلا أنه بلاشك يضيف مزيدًا من الأعباء على كاهلهم، ما قد يشجعهم على دمج المزيد من المعلمين في أنشطة القيادة المدرسية من أجل معاونتهم في تسيير العمل وفقًا للصلاحيات المفوضة، بما يتطلبه ذلك من الاهتمام بتدريبهم على القيادة حتى يتمكنوا من الاضطلاع بهذه الأدوار الجديدة.

ثانيا: النتائج التفصيلية لكل محور على حدة

المحور الأول: الإدارة والقيادة المدرسية

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لاستجابات أفراد الدراسة لمحور الإدارة والقيادة المدرسية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٨	يشرك المعلمين فى اللجان المدرسية المختلفة	٤.١١	١.٠٤٠	مرتفعة	١
٤	يشجع المعلمين على اكتساب مهارات الإدارة الصفية الفعالة	٣.٩١	١.١٥٩	مرتفعة	٢
٥	يوزع المهام القيادية المختلفة على المعلمين كل حسب قدراته وإمكانياته	٣.٨٧	١.١٣٦	مرتفعة	٣
١٤	يوفر قنوات اتصال مفتوحة مع جميع المعلمين بالمدرسة	٣.٨٦	١.٠٦٦	مرتفعة	٤
١٥	يستخدم معايير محددة في تقويم أداء المعلمين القادة	٣.٨٥	١.٠٢٦	مرتفعة	٥
٧	يرحب باقتراحات المعلمين من أساليب وحلول مبتكرة للمشكلات المدرسية	٣.٨٥	١.١٢٨	مرتفعة	٦
٢	يحث المعلمين على حضور البرامج التدريبية وورش العمل المتعلقة بالإدارة المدرسية	٣.٨٥	١.١٣٨	مرتفعة	٧
١٣	يشرك المعلمين في قيادة عمليات التحسين المدرسية	٣.٨٢	١.٠٦٧	مرتفعة	٨
١٢	يوفر الإمكانات والموارد التى تمكن المعلمين من أداء المهام القيادية بنجاح	٣.٧٨	١.١٥٨	مرتفعة	٩
١٠	يمنح المعلمين الصلاحيات اللازمة لتمكينهم من إنجاز المهام المفوضة إليهم	٣.٧٥	١.١٤٩	مرتفعة	١٠
٦	يشرك المعلمين في وضع رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها	٣.٧٥	١.٢٣٨	مرتفعة	١١
١٦	يقدم الدعم والتغذية المرتدة للمعلمين القادة حال ارتكابهم لأخطاء	٣.٧٢	١.١٨٠	مرتفعة	١٢
٩	ينظم الجدول المدرسي بحيث يتيح الوقت للمعلمين للمشاركة في الأنشطة القيادية	٣.٦٦	١.١٤٥	مرتفعة	١٣
١١	يزود المعلمين بالمعلومات التى تمكنهم من المشاركة بفاعلية في إدارة المدرسة	٣.٦٠	١.١٩٧	مرتفعة	١٤
٣	يشرك المعلمين في عمليات صناعة القرار في المدرسة	٣.٥٥	١.١٧٢	مرتفعة	١٥
١٧	يقدم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين لتشجيعهم على المشاركة في القيادة	٣.٥٣	١.٢٩١	مرتفعة	١٦
١	ينظم برامج تدريبية في مجال القيادة التربوية داخل المدرسة	٣.٣٥	١.٢٦٤	متوسطة	١٧
المحور ككل		٣.٧٥	٠.٨٥٤	مرتفعة	

يتضح من قراءة الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور تراوحت بين ٣.٣٥-٤.١١، وأن المتوسط العام للمحور كان مرتفعًا حيث بلغ ٣.٧٥.

كما يتبين من الجدول أن جميع عبارات هذا المحور قد حصلت على درجة ممارسة مرتفعة ما عدا عبارة واحدة حصلت على درجة ممارسة متوسطة، وجاءت العبارة ٨ وهي: [يشرك المعلمين فى اللجان المدرسية المختلفة] في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره ٤.١١، بما يدل على اهتمام المديرين بتدريب المعلمين على المشاركة في تسيير العمل بالمدرسة من خلال توزيعهم على لجان العمل المختلفة فيها، وهذه نتيجة متوقعة حيث إن توزيع أوجه النشاط المختلفة على المعلمين هو من صميم عمل مدير المدرسة من خلال قيامه بوظيفة التنظيم، وربما يعزز هذه النتيجة حصول العبارة (٥) وهي: [يوزع المهام القيادية المختلفة على المعلمين كل حسب قدراته وإمكانياته] والتي جاءت في المرتبة الثالثة على درجة ممارسة مرتفعة، وهي أيضًا من بين الممارسات الإدارية المهمة التي تتضمنها وظيفة التنظيم.

أما المرتبة الأخيرة فقد حصلت عليها العبارة الأولى وهي: [ينظم برامج تدريبية في مجال القيادة التربوية داخل المدرسة] حيث حصلت على متوسط حسابي قدره ٣.٣٥ بدرجة ممارسة متوسطة، وربما يرجع ذلك إلى ضعف اهتمام مديري المدارس بتنظيم برامج تدريبية متخصصة في مجال القيادة بسبب تركيزهم على مجالات تدريب أخرى

ربما يرون أنها أكثر أهمية للمعلمين مثل البرامج المتعلقة بالمادة التخصصية والاستراتيجيات التدريسية (الشقيفي، ١٤٢٧هـ)، أو تلك المتعلقة بالتخطيط والتقويم والعلاقات الإنسانية والوسائل التعليمية (الزهراني، ١٤٣١هـ).

وقد حصلت جميع العبارات التي يقع ترتيبها بين المرتبين الأولى والأخيرة على درجة ممارسة مرتفعة، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين ٣.٩١-٣.٥٣، بما يشير إلى اهتمام المدراء- طبقًا لآراء المستجيبين- بتنمية المعلمين القادة في مجال الإدارة والقيادة المدرسية من خلال بعض ممارسات التنمية المهنية مثل تشجيع المعلمين على حضور البرامج التدريبية وورش العمل المتعلقة بالإدارة المدرسية، وإشراكهم في عمليات صناعة القرار وفي قيادة عمليات التحسين المدرسية، وتوفير الإمكانات والمعلومات التى تمكنهم من أداء المهام القيادية بنجاح، وتشجيعهم على اقتراح أساليب وحلول مبتكرة لمشكلات المدرسة، وفتح قنوات اتصال مباشرة مع جميع المعلمين، وتقديم الدعم والتغذية المرتدة لهم باستمرار، وتنظيم الجدول المدرسي بحيث يمنحهم الوقت الكافي للمشاركة في أنشطة القيادة، بالإضافة إلى تقديم الحوافز المادية والمعنوية التي تشجعهم على المشاركة. وتتفق هذه النتائج في مجملها مع ما أوصت به الأدبيات المتعلقة بمجال قيادة المعلم من أهمية قيام مديري المدارس بهذه الأدوار لتنمية المعلمين مهنيًا في مجال القيادة (انظر على سبيل المثال: Darling-Hammond et al., 1996; Muijs & Harris, 2006; Bradley-Livine, 2011)

وتجدر الإشارة إلى أن النتائج الخاصة ببعض عبارات هذا المحور لا تتفق مع النتائج التي وردت في دراسات الشتري (٢٠١٠) وعجوة (٢٠١٢) والسفياني (٢٠١٢) باعتبارها أقرب الدراسات إلى الدراسة الحالية؛ فعلى سبيل المثال في حين حصلت الممارسات المتضمنة في العبارات ذات الأرقام ١٤ [يوفر قنوات اتصال مفتوحة مع جميع المعلمين بالمدرسة]، و١٣ [يشرك المعلمين في قيادة عمليات التحسين المدرسية]، و١٠ [يمنح المعلمين الصلاحيات اللازمة لتمكينهم من إنجاز المهام المفوضة إليهم]، و٣ [يشرك المعلمين في عمليات صناعة القرار في المدرسة]، و١ [ينظم برامج تدريبية في مجال القيادة التربوية داخل المدرسة] على درجة مرتفعة في الدراسة الحالية، حصلت ممارسات شبيهة لها على درجة متوسطة أو ضعيفة في دراسة الشتري (٢٠١٠) عن القيادة الموزعة في المدارس الثانوية بالرياض. كما حصلت الممارسات الخاصة بتوفير الموارد الكافية للمعلمين لمساعدتهم على الإسهام في القيادة، وتنظيم الجدول المدرسي بحيث يسمح للمعلمين بالمشاركة، ومنح المعلمين أدوارًا قيادية على درجة منخفضة في دراسة عجوة (٢٠١٢) عن القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية للبنين بالسعودية، بينما حصلت نفس الممارسات على درجة مرتفعة في الدراسة الحالية. كما تختلف نتيجة الدراسة الحالية فيما يتعلق بحصول الممارسة الخاصة بإشراك المعلمين في عمليات صناعة القرار في المدرسة على درجة عالية مع نتائج دراسة السفياني (٢٠١٢) التي أظهرت أن درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية بالطائف في اتخاذ القرارات المدرسية كانت منخفضة، وذلك في المجالات الخمسة لاتخاذ القرار التي تناولتها الدراسة.

المحور الثاني: العمل الجماعي والتعلم المهني

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لاستجابات أفراد الدراسة لمحور العمل الجماعي والتعلم المهني

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	يشجع العمل الجماعي والتعاون بين العاملين داخل المدرسة	٤.١٥	٠.٩٩٩	مرتفعة	١
١٩	يدعم بناء ثقافة مدرسية قائمة على الثقة والاحترام المتبادل بين العاملين	٣.٨٧	١.١٦٠	مرتفعة	٢
٧	يدعم المبادرات المميزة للمعلمين للارتقاء بالعملية التعليمية بالمدرسة	٣.٧٠	١.٢٤١	مرتفعة	٣
٩	يوجه المعلمين للاستفادة من برامج التنمية المهنية المتاحة داخل المدرسة وخارجها	٣.٦٤	١.١٧٠	مرتفعة	٤
٤	يشجع المعلمين على تكوين مجموعات الزملاء لتبادل الخبرات والأفكار	٣.٦٣	١.١٧٨	مرتفعة	٥
٢	ينظم برامج تدريبية لتنمية مهارات المعلمين في بناء وقيادة فرق العمل المدرسية	٣.٥٩	١.١٧٨	مرتفعة	٦
١٨	يتيح فرص العمل المشترك بين المعلمين والإداريين بالمدرسة	٣.٥٧	١.١٦٢	مرتفعة	٧
١٧	يوفر مصادر التعلم المختلفة للمعلمين داخل المدرسة	٣.٥٦	١.٢٣٠	مرتفعة	٨

١٠	يشجع المعلمين على ممارسة مهارات التفاوض وحل المشكلات	٣.٥٣	١.١٧٦	مرتفعة	٩
١٢	يشرك المعلمين في إعداد وتنفيذ أنشطة التنمية المهنية لهم ولزملائهم	٣.٥١	١.١٥٠	مرتفعة	١٠
١١	يشرك المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية في ضوء تقارير تقييم الأداء	٣.٥١	١.٢٠٤	مرتفعة	١١
١٦	يكافئ المعلمين على التجارب الناجحة للعمل الجماعي	٣.٤٤	١.٣٠٠	مرتفعة	١٢
٥	يساعد المعلمين على تصميم خبرات تعلم مهني فعالة	٣.٤٢	١.١٦٢	مرتفعة	١٣
٦	يكلف المعلمين ذوي الخبرة بتدريب زملائهم الجدد ومتابعة أدائهم	٣.٣٨	١.٢٩٣	متوسطة	١٤
٣	يخصص أوقاتا خلال اليوم الدراسي لتمكين المعلمين من ممارسة التعلم التعاوني	٣.٣٤	١.٢٤٣	متوسطة	١٥
١٤	يشجع المعلمين على ممارسة النقد الذاتي والتعلم المستمر	٣.٣٤	١.٢٦٣	متوسطة	١٦
٨	يتيح للمعلمين فرصا لإقامة علاقات شراكة وتعاون مع زملائهم بالمدارس الأخرى	٣.٣٣	١.٣٠٣	متوسطة	١٧
١٥	يشجع المعلمين على توظيف نتائج البحوث التربوية لتحسين أدائهم	٣.٢٣	١.٢٩٩	متوسطة	١٨
١٣	يحث المعلمين على القيام بالبحوث التطبيقية	٣.١٢	١.٣١٨	متوسطة	١٩
المحور ككل		٣.٥٢	٠.٩٣٧	مرتفعة	

يتضح من قراءة الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور تراوحت بين ٤.١٥-٣.١٢، وأن المتوسط العام للمحور كان مرتفعًا حيث بلغ ٣.٥٢.

كما يتبين من الجدول أن ثلاث عشرة عبارة قد حصلت على درجة ممارسة مرتفعة وهي العبارات ١، ١٩، ٧، ٩، ٤، ٢، ١٨، ١٧، ٢٠، ١١، ١٢، ١٦، ٥ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين ٤.١٥-٣.٤٢، في حين حصلت ست عبارات وهي ٦، ١٤، ٣، ٨، ١٥، ١٣ على درجة ممارسة متوسطة وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين ٣.٣٨-٣.١٢، وقد حصلت العبارة التي تنص على: [يشجع العمل الجماعي والتعاون بين العاملين داخل المدرسة] على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٤.١٥، بما يشير إلى وعي المدراء بأهمية هذا الدور في تنمية المعلم القائد وإعداده لممارسة القيادة، وتنسجم هذه النتيجة مع حصول العبارة ٨ في المحور الأول[يشرك المعلمين فى اللجان المدرسية المختلفة] على درجة ممارسة عالية؛ فإشراك المعلمين في اللجان المدرسية هو أحد الأساليب التي يستخدمها مديرو المدارس لتشجيع العمل الجماعي والتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشترى (٢٠١٠) حيث حصلت الممارسة الخاصة بتشجيع العمل الجماعي على درجة مرتفعة أيضًا.

كما يعزز هذه النتيجة حصول بعض الممارسات الأخرى التي ترتبط بتشجيع العمل الجماعي والتعاون على درجة مرتفعة، منها على سبيل المثال العبارة ١٩ [يدعم بناء ثقافة مدرسية قائمة على الثقة والاحترام المتبادل بين العاملين] والتي جاءت في المرتبة الثانية، حيث إن بناء مثل هذه الثقافة وتعزيزها في المجتمع المدرسي هو أساس تشجيع العمل الجماعي والتعاون، إذ لا يتوقع أن يتعاون المعلمون فيما بينهم مالم تكن علاقاتهم قائمة على الثقة والاحترام المتبادلين. ومن الممارسات التي لا تقل أهمية عن تلك الممارسة في تشجيع العمل الجماعي الممارسة الواردة في العبارة ٤ [يشجع المعلمين على تكوين مجموعات الزملاء لتبادل الخبرات والأفكار] والتي حصلت على المرتبة الخامسة، حيث يعد تكوين مجموعات الزملاء إحدى آليات تعزيز ثقافة العمل الجماعي والتعاون. بالإضافة إلى ذلك، يتطلب تشجيع العمل الجماعي قيام المديرين بتوفير الفرص للمعلمين والإداريين بالمدرسة لإنجاز بعض المهام المشتركة، وهذا ما نصت عليه العبارة ١٨ [يتيح فرص العمل المشترك بين المعلمين والإداريين بالمدرسة] والتي جاءت في المرتبة السابعة بدرجة ممارسة مرتفعة، كما تلعب الحوافز دورا مهمًا في تشجيع المعلمين على العمل الجماعي وهذا ما نصت عليه العبارة ١٦ [يكافئ المعلمين على التجارب الناجحة للعمل الجماعي] والتي جاءت في المرتبة الثانية عشرة، وذلك بالانسجام مع حصول العبارة ١٧ في المحور الأول [يقدم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين لتشجيعهم على المشاركة في القيادة] على درجة ممارسة مرتفعة.

كما تشير النتائج إلى قيام المديرين-طبقا لآراء المستجيبين- بتنمية قدرات المعلم القائد في مجال العمل الجماعي والتعلم المهني من خلال توجيه المعلمين للاستفادة من برامج التنمية المهنية المتاحة داخل المدرسة وخارجها، وتنظيم برامج تدريبية لتنمية مهارات المعلمين في بناء وقيادة فرق العمل، وإشراك المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية، بالإضافة إلى إشراكهم في اعداد وتنفيذ أنشطة التنمية المهنية لهم ولزملائهم كما نصت على ذلك العبارات ٩، ٢، ١١، ١٢ والتي حصلت جميعها على درجة ممارسة مرتفعة. وتتفق هذه النتائج في مجملها مع أكدت عليه الأدبيات المرتبطة بقيادة المعلم من أهمية هذه

الممارسات في إعداد وتدريب المعلم القائد (انظر على سبيل المثال: (Grant, 2006; Muijs & Harris, 2006

أما بالنسبة للعبارات التي حصلت على درجة ممارسة متوسطة فقد جاءت في مقدمتها العبارة ٦ [يكلف المعلمين ذوي الخبرة بتدريب زملائهم الجدد ومتابعة أدائهم] في المرتبة الرابعة عشرة بمتوسط حسابي ٣.٣٨، وهي نتيجة دون المستوى المأمول حيث إن قيام المدير بتكليف المعلمين المتمرسين بتنمية زملائهم الجدد مهنيًا من خلال قيامهم بدور الموجه mentor تعد من الممارسات المهمة في تنمية المعلم القائد كما أكدت على ذلك أدبيات قيادة المعلم مثل دراسة دارلنج-هاموند (Darling-Hammond, 1996)، ودراسة لامبرت (Lambert, 2003). ويمكن تفسير حصول هذه العبارة على هذه الدرجة بكثرة الأعباء الملقاه على عاتق المعلمين، ما قد يحول دون تكليفهم بتخصيص جزء من وقتهم لتدريب زملائهم الجدد، كما أن فكرة قيام بعض المعلمين من ذوي الخبرة بتدريب زملائهم ربما تبدو غير مقبولة لدى بعض المعلمين الذين قد يرون في ذلك انتهاكًا لمبدأ المساواه بين المعلمين كما أشارت إلى ذلك دراسة دارلنج-هاموند وفريقه (Darling-Hammond et al., 1995).

وجاءت في المرتبة الخامسة عشرة العبارة ٣ [يخصص أوقاتًا خلال اليوم الدراسي لتمكين المعلمين من ممارسة التعلم التعاوني] بمتوسط حسابي ٣.٣٤، وهي أيضا نتيجة دون المستوى المأمول ويمكن تفسيرها بازدحام الجدول الدراسي للمعلمين بما لا يتيح الفرصة للمديرين لإضافة مزيد من الأعباء على كاهلهم، كما أن بعض المديرين ربما يهتمون بالحفاظ على انتظام العمل طبقًا للجدول المدرسي أكثر من اهتمامهم بتشجيع المعلمين على ممارسة التعلم التعاوني أو أيه أنشطة أخرى قد تشغلهم عن ممارسة عملهم الأصلي داخل حجرات الدراسة.

كما حلت العبارة ١٤[يشجع المعلمين على ممارسة النقد الذاتى والتعلم المستمر] في المرتبة السادسة عشرة بمتوسط حسابي ٣.٣٤، وهي أيضا نتيجة غير مرضية، حيث إن ممارسة النقد الذاتي والتعلم المستمر من الدعائم التي تقوم عليها مجتمعات التعلم المهني التي تزدهر فيها ممارسات قيادة المعلم (عتريس، ٢٠١٠).

وحلت في المرتبة السابعة عشرة العبارة ٨ [يتيح للمعلمين فرصًا لإقامة علاقات شراكة وتعاون مع زملائهم بالمدارس الأخرى] بمتوسط حسابي ٣.٣٣، وهي نتيجة دون المستوى المأمول، حيث إن قيام المديرين بتشجيع معلميهم وإتاحة الفرصة لهم لإقامة مثل هذه العلاقات يعد من أهم الأدوار التي يمكن أن تقوم بها الإدارة المدرسية لتعزيز قدرات المعلمين القادة كما أشارت إلى ذلك دراسة جرانت (Grant, 2006) ودراسة ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2006).

وجاءت العبارة ١٥ [يشجع المعلمين على توظيف نتائج البحوث التربوية لتحسين أدائهم] في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي ٣.٢٣، وهي نتيجة غير مرضية، وربما يمكن تفسيرها بكثرة المسؤوليات الملقاه على عاتق المعلمين والمدراء بما لا يتيح لهم الاطلاع على نتائج البحوث التربوية ومحاولة تطبيقها لتحسين الواقع المدرسي، كما أنه ربما لا تتوافر لدي المدراء والمعلمين قناعة بجدوى ذلك حيث إن تطبيق نتائج البحوث التربوية يتطلب إمكانات وصلاحيات قد لا تتاح للإدارات المدرسية.

وأخيرا جاءت العبارة ١٣ [يحث المعلمين على القيام بالبحوث التطبيقية] في المرتبة الأخيرة في ترتيب درجات الممارسة لمحور العمل الجماعي والتعلم المهني بمتوسط حسابي ٣.١٢، وهي أيضا نتيجة دون المستوى المأمول حيث إن انخراط المعلمين في إجراء البحوث التطبيقية يعد أحد أساليب تنمية المعلم القائد كما أشارت إلى ذلك دراسات عتريس (٢٠١٠)، وميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2006)، ودارلنج-هاموند (Darling-Hammond et al, 1995)، وربما تبدو هذه النتيجة منطقية في ظل ضعف الاهتمام بالبحث العلمي في الدول العربية عمومًا، وفي المدارس بشكل خاص حيث يتطلب القيام بالبحوث التطبيقية تفرغ المعلمين لبعض الوقت من أجل الدراسة والبحث وتطبيق الأدوات، وهو أمر قد يكون بالغ الصعوبة في ظل تزايد الأعباء التدريسية والإدارية على معلمي المدارس، بالإضافة إلى ما يتطلبه البحث العلمي من مهارات وإمكانات معينة قد لا تكون متوافرة لدى الكثير من المعلمين الذين قد يكتفون بالدرجة الجامعية الأولى ولا يرغبون في مواصلة البحث أو الدراسة.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني

إلى أي مدى تتشابه أو تختلف تصورات كل من مديري المدارس والمعلمين حول واقع الدور الذي يقوم به المديرون في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق تبعًا لمتغير الوظيفة (مدير- معلم)، وتم الاعتماد على مستوى الدلالة ٠.٠٥ كأساس لقبول الفرض أو رفضه.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد الدراسة لدرجة ممارسة المدراء لدورهم في التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم تبعًا لمتغير الوظيفة

م	محورا الاستبانة	المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
١	الإدارة والقيادة المدرسية	مدير	٣٨	٧٧.١٨	٦.٣٥٨	٦.٤٧٠	٠.٠٠٠
		معلم	٢٦٥	٦١.٨٩	١٤.٣٥١		
٢	العمل الجماعي والتعلم المهني	مدير	٣٨	٨٤.٥٣	١٠.٣٥٣	٧.٠٤٠	٠.٠٠٠
		معلم	٢٦٥	٦٤.٣٤	١٧.٢٢٠		
	الأداه ككل	مدير	٣٨	١٦١.٧١	١٥.٨٧٤	٧.٠٧٧	٠.٠٠٠
		معلم	٢٦٥	١٢٦.٢٣	٣٠.٢٨٢		

يشير الجدول (٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات مجموعتي المدراء والمعلمين لدرجة ممارسة المدراء لدورهم في التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم وذلك بالنسبة للأداة ككل حيث بلغت قيمة (ت) للأداة ككل ٧.٠٧٧ وهي دالة عند مستوى دلالة أقل من [٠.٠٥]. وبمراجعة قيمة المتوسط الحسابي لكلا المجموعتين يتضح أن الفروق تميل لصالح مجموعة المدراء حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات هذه المجموعة ١٦١.٧١، بينما بلغت قيمة متوسط استجابات مجموعة المعلمين ١٢٦.٢٣.

كما يتضح وجود فروق بين الاستجابات في كلا المحورين، حيث بلغت قيمة (ت) للمحور الأول ٦.٤٧٠، وللمحور الثاني ٧.٠٤٠، والقيمتان دالتان عند مستوى دلالة أقل من [٠.٠٥]، وكانت الفروق لصالح المدراء في الحالتين، وهذه نتيجة متوقعة بل ومنطقية حيث إنه من المتوقع أن تؤثر ذاتية المدراء والطريقة التي ينظرون بها إلى أنفسهم في تقييمهم لمستوى أدائهم الإداري، ما قد يجعلهم يميلون إلى المبالغة في تقدير مستوى هذا الأداء، في حين تختلف الصورة عندما يتم تقييم نفس الأداء بواسطة أعضاء آخرين في المجتمع المدرسي مثل المعلمين أو الطلاب. وقد توصلت دراستا الزهراني (١٤٣٤هـ) والشقيفي (١٤٢٧هـ) إلى نتائج مشابهة فيما يتعلق بميل الفروق في مستوى تقدير دور المدراء في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين لصالح فئة المدراء.

توصيات الدراسة

أشارت نتائج الدراسة إلى أنه على الرغم من حصول معظم العبارات على درجة ممارسة عالية، إلا أن هناك عبارات أخرى جاءت درجة ممارستها دون المستوى المأمول، بما يشير إلى وجود قصور في بعض ممارسات تنمية المعلم القائد في المدارس التي خضعت للدراسة، ومن هنا يقترح الباحث بعض التوصيات التي يمكن من خلالها علاج أوجه القصور التي تم رصدها، وذلك من أجل زيادة تفعيل دور الإدارة المدرسية في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم. ويمكن إجمال هذه التوصيات فيما يلي:

- تنظيم برامج تدريبية في مجال الإدارة والقيادة التربوية والمدرسية داخل مبنى المدرسة وتشجيع المعلمين والموظفين على حضورها، مع ضرورة إقامة وتفعيل علاقات تعاون وشراكة مع الأقسام العلمية المتخصصة بكليات التربية والتنسيق معها للمساعدة في هذا الشأن، ويمكن الاستفادة في تنفيذ ذلك من الصلاحيات الجديدة التي منحت مديري المدارس مزيدا من الاستقلالية في تنظيم البرامج التدريبية في المدارس.
- تكليف المعلمين ذوي الخبرة في المدرسة بتدريب زملائهم الجدد ومتابعة أدائهم من خلال قيامهم بدور الموجه ودور المدرب، ويتطلب ذلك بالطبع ضرورة تدريب هؤلاء المعلمين على القيام بهذا الدور، مع توفير الإمكانيات اللازمة وإتاحة الوقت اللازم لكل من المدرب والمتدرب لممارسة هذا النشاط.
- تشجيع المعلمين على ممارسة النقد الذاتي والتعلم المستمر وذلك من خلال نشر ثقافة النقد الذاتي بين المعلمين وتمكينهم من أدواته، بالإضافة إلى خلق ثقافة مدرسية داعمة للتعلم المستمر، وتوعية المعلمين باستمرار بهذا الخصوص من خلال الندوات وورش العمل واللقاءات التدريبية والتثقيفية المتنوعة التي تتم داخل المدرسة وخارجها.
- تخصيص أوقات معينة خلال اليوم الدراسي لتمكين المعلمين من ممارسة التعلم التعاوني الذي يمثل إحدى الدعائم المهمة لتفعيل التعلم المهني داخل المجتمع المدرسي.
- إتاحة الفرصة للمعلمين لتعزيز قدراتهم المهنية خارج نطاق المدرسة من خلال تمكينهم من إقامة علاقات شراكة وتعاون مع زملائهم في المدارس الأخرى، حيث يتبادلون الخبرات والأفكار بخصوص تحسين ممارساتهم التربوية، وحل المشكلات التي تواجههم داخل حجرة الدراسة وخارجها.

- تشجيع المعلمين على القيام بالبحوث التطبيقية (الإجرائية) وتمكينهم من ذلك عن طريق نشر ثقافة البحث العلمي بين أعضاء المجتمع المدرسي، وتدريب المعلمين على إجراء البحوث بالتنسيق مع كليات التربية، مع تدريبهم أيضًا على ترجمة نتائج هذه البحوث إلى إجراءات يمكن تطبيقها في الواقع المدرسي، كما يجب تشجيع العاملين بالمدرسة على التعاون مع المعلمين لتسهيل مهمتهم في إجراء البحوث، مع إدراج بحوث المعلمين وإسهامات العاملين فيها ضمن معايير تقويمهم وترقيتهم.
- يرتبط بالتوصية السابقة ضرورة تشجيع المعلمين على توظيف نتائج البحوث التربوية المنشورة لتحسين مستوى أدائهم وحل المشكلات التي تواجههم أثناء عملهم، ويتطلب ذلك التنسيق مع كليات التربية ومراكز الأبحاث التربوية لإتاحة نتائج هذه البحوث للمدارس حتى يتمكن المدراء والمعلمون من الاطلاع عليها، مع منح الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتميزين في هذا المجال.

بالإضافة إلى المقترحات السابقة الخاصة بتفعيل بعض ممارسات تنمية المعلم القائد، يقترح الباحث فيما يلي بعض الدراسات التي يمكن إجراؤها لإثراء الأبحاث المتعلقة بهذا المجال:

- تطبيق نفس الدراسة مع تضمين متغير المرحلة الدراسية للكشف عن تأثير هذا المتغير على واقع التنمية المهنية للمعلم القائد.
- دراسة مقارنة عن واقع تنمية المعلم القائد في مناطق أخرى في المملكة.
- دراسة مقارنة عن واقع تنمية المعلم القائد في المملكة ودول عربية أو أجنبية أخرى.
- دراسة عن متطلبات ومعوقات تفعيل التنمية المهنية للمعلمين من منظور قيادة المعلم.
- دراسة تقييمية لدور برامج التنمية المهنية الحالية في إعداد المعلم القائد.

المراجع

إدارة تقنية المعلومات. (١٤٣٥هـ). *الخلاصة الإحصائية للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ*، الأحساء: إدارة التربية والتعليم.

الزهراني، حسن بن عبد الله .(١٤٣١هـ). إسهام مدير المدرسة والمشرف التربوي المنسق في بعض مجالات النمو المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية بمحافظتي جدة والمخواة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.

الزهراني، نجاة عطية .(١٤٣٤هـ). دور مديرات مدارس التعليم الحكومي العام في التنمية المهنية للمعلمات بمدينة الدمام: الواقع والمعوقات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك فيصل.

السفياني، ماجد بن سفر. (٢٠١٢). درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية (دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف). دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.

الشتري، عبد العزيز بن ناصر.(٢٠١٠). واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الموزعة. *التربية*، (٢٨)، ١٣-٥٦.

الشقيفي، حمد بن مُحَمَّد. (١٤٢٧هـ). دور مدير المدرسة في تنمية النمو المهني للمعلم بمحافظة القنفذة (دراسة ميدانية). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.

ضحاوي، بيومي و حسين، سلامة. (٢٠٠٩). *التنمية المهنية للمعلمين مدخل جديد نحو إصلاح التعليم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عتريس، مُحَمَّد عيد. (٢٠١٠). تفعيل دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالتعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم. *التربية*، (٢٩)، ١١-١٥٢.

عجوة، أحمد مُحَمَّد (٢٠١٢). القيادة الموزعة: دراسة تطبيقية على المدارس الابتدائية السعودية. *المجلة المصرية للدراسات التجارية*، ٣٦ (١)، ١-٣٠.

العنتر، ياسر بن سليمان. (١٤٣٤هـ). الدور القيادي لمديري المدارس بمكة المكرمة في تنمية المعلمين مهنيا- الإدراك والممارسة من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.

القرشي، عبد الله بن فهد. (٢٠١٣). ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري مكاتب التربية والتعليم وإسهامها في حل مشكلات الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.

نحيلي، علي أحمد (٢٠١٠). دور مديري المدارس في رفع كفاية المعلمين، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، ٢٦، ١٢٢-١٥٨.

نشوان، يعقوب حسين. (١٩٩١). *الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الفرقان.

وزارة التربية والتعليم (١٤٣٢هـ). في تحول نحو اللامركزية: ٥٢ صلاحية جديدة لمديري المدارس، *المعرفة*، (١٩٢).

Educational Management Administration & Leadership, 34(4), 511-532.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 381-391.

Hickey, W. & Harris, S. (2005). Improved Professional Development Through Teacher Leadership. *The Rural educator*, 12-16.

Johnson, M. & Pajares, F. (1996). When Shared Decision Making Works: A 3-Year Longitudinal Study. *American Educational Research Journal*, 33(3), 599-627.

Kennedy, A. (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers. *European journal of teacher education*, 34(1), 25-41.

Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School leadership & management*, 23(4), 421-430.

Leithwood, K., Mascall, B., Strauss,T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 37–67.

Muijs, D. & Harris, A. (2003). Teacher Leadership—Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437–448.

Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961–972

Opfer, V.D. & Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education* 34 (1), 3–24.

Rodriguez, F., Mantle_Bromley, C., Bailey, M. & Paccione, A. (2003). Professional Development for Teacher Leaders. *Equity & Excellence in Education*, 36, 225–230.

Algarni, F. & Male, T. (2014). Leadership in Saudi Arabian Public Schools: Time for Devolution? *International Studies in Educational Adminstration*, 42(3), 19-33.

Bennet, N.; Wise, C, Woods, P. & Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership*, National College for School Leadership.

Bound, H. (2011). Vocational education and training teacher professional development: tensions and context. *Studies in Continuing Education*, 33(2), 107-119.

Bradley-Levine, J. (2011). Using case study to examine teacher leader development, *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 5, 246-267.

Carney, S. (2003). Learning from school-based teacher training: possibilities and constraints for experienced teachers. *Scandinavian journal of educational research*, *47*(4), 413-429.

Cordingley, P. (2005). The role of mentoring and coaching in teachers' learning and development. *Education review*, 18(2), 68-74.

Cranston, N. (2001). Collaborative decision-making and school-based management: challenges, rhetoric and reality. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 1-24.

Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L. & Cobb, V. (1995). Rethinking Teacher Leadershipt through Professional Development Schools, *The Elementary School Journal*, 96(1), 87-106.

Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford review of education*, 28(1), 123-137.

Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of in-service education*, 33(2), 153-169.

Frost, D. & Harris, A. (2003). Teacher Leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479 - 498.

Grant, C. (2006). Emerging Voices on Teacher Leadership. Some South African Views.

Stanley, A. M. (2011). Professional development within collaborative teacher study groups: Pitfalls and promises. *Arts Education Policy Review*, 112(2), 71-78.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316.

Sherrill, J. A. (1999). Preparing teachers for leadership roles in the 21st century. *Theory into practice*, *38*(1), 56-61.

Sorenson, L. (1995). Site-Based Management: Avoiding Disaster While Sharing Decision-Making, paper presented at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators, New Orleans, LA, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 381854).

The role of secondary school principals in Al-Ahsa Governorate in promoting teachers' professional development in the light of the concept of teacher leadership

Dr. Waheed Shahbour Hammad

Faculty of Education- Damietta University and King Faisal University

Abstract

This study sought to explore the role of secondary school principals in Al-Ahsa Governorate in promoting teachers' professional development in the light of the concept of teacher leadership, and detrmine the extent to which the papticipants' perceptions of this role were influenced by their position. Data were collected through a questionnaire administered to a sample of 265 teachers and 38 principals in boys secondary schools in Al-Ahsa. The findinags revealed that, according to the participants' views, the degree to which the principals assumed their role in promoting their teachers' professional development from the perspective of teacher leadership was generally high; with the "school management and leadersip" dimension ranking first, and the "teamwork and professional learning" dimension ranking second. The study also found statsitically significant differences in the perceptions of both teachers and principals of the role under investigation in favour of the principals group.

Key words: teacher professional development, teacher leadership, school pricipal

فاعلية إدارة الوقت لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين

د/ أمجد محمود مُحَمَّد درادكة

قسم العلوم التربوية –كلية التربية– جامعة الطائف– المملكة العربية السعودية

أ/ ماجد عبدالله عايض السفياني

إدارة التعليم بمحافظة الطائف – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدفت هذه الدِّراسَة إلى تحديد درجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين. والكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسط درجات تقدير الوكلاء والمعلمين لفاعلية إدارة الوقت لدى مديري مدارس التعليم بمدينة الطائف التي تُعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص، ومسمى الوظيفة، والمرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخبرة). وتحديد درجة وجود مضيعات الوقت التي تواجه مديري المدارس من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين.

وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث تكوّنت عينة الدراسة من(١٨١) وكيلاً و(٣٦١) معلماً وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وتم بناء استبانة مكونة من(٤٥) فقرة موزعة على محورين؛ الأول يقيس درجة فاعلية إدارة الوقت يتكون من(٣١) فقرة موزعة على خمسة أبعاد (التخطيط، والتنظيم، والتفويض، والتوجيه والرقابة، والاجتماعات واتخاذ القرار) والثاني يقيس مضيعات الوقت يتكوّن من(١٤) فقرة. وتم التحقق من صدقها وثباتها، وقد أشارت نتائج الدِّراسَة إلى ما يلي:

- أن درجة فاعلية إدارة الوقت عالية بمتوسط حسابي(٣.٩١)، وجاءت جميع مجالاتها(عالية) وتراوحت المتوسطات الحسابية من (٤.٠٠ – ٣.٨٢) وذلك وفق الترتيب التالي: (التوجيه والرقابة، التفويض، الاجتماعات واتخاذ القرار، التنظيم، التخطيط)
- أن درجة وجود مضيعات الوقت متوسطة بمتوسط حسابي(٢.٧٦) وكان من أبرزها كثرة الأعمال الورقية، تصفح الانترنت والبريد الإلكتروني بشكل مستمر.
- تبين وجود فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجات فاعلية الوقت بمجالاتها وفقاً لمتغيري المسمى الوظيفي لصالح الوكلاء، وعدد سنوات الخبرة لصالح من عشر سنوات فأكثر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدِّراسَة في تقدير فاعلية إدارة الوقت تبعًا لمتغير التخصص والمرحلة التعليمية.

كلمات مفتاحية: إدارة الوقت، مضيعات الوقت، مديري المدارس، مدينة الطائف

مُقَدِمَةُ :

أدى التطور التقني وما نجم عنه من أدوات إلى إحداث العديد من التغيرات في مجال إدارة المنظمات على المستوى الإقليمي والعالمي، فغيرت المنظمات من سياسات العمل وأنماط الإدارة وأصبح إيقاع العمل بها أكثر سرعة ودقة بما يتلاءم مع المتغيرات الحادثة في المجتمع المحيط وبما يتناسب مع الثورة التقنية التي اختصرت المسافات عبر أدوات التواصل الحديثة وجعلت من الوقت عنصراً رئيساً في نجاح أداء المنظمات وضمان جودة الأداء.

وترى الأسطل (٢٠٠٩، ١) بأن الوقت في طبيعته مورد نادر يصعب على الكثير من الناس إدارته، فلا يمكن شراؤه ولا بيعه ولا استعارته، فقليل من الناس يدرك عظم هذا الوقت، ولقد أقسم الله تعالى – بالوقت تأكيداً لأهميته- فقال تعالى:﴿ وَالْعَصْرِ * إِنَّ الإِنسَانَ لَفِي خُسْرٍ * إِلاَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا

بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ ﴾(العصر١-٣). وقال صلى الله علية وسلم: اغتنم خمساً قبل خمس شبابك قبل هرمك، وصحتك قبل سقمك، وغناك قبل فقرك، وفراغك قبل شغلك، وحياتك قبل موتك (الحاكم، ١٣٩٨هـ، ٣٤١).

ويشير العمايرة (٢٠١٢، ٢٥) إلى أن التقدم والإنجاز يُقاس في هذا العصر بالوقت والجهد الذي بذل في الانجاز، ويحمل الكثير من الدلالات والمعاني وذلك لارتباطه بالإنسان الذي يتفاعل معه، لذلك يُعد من أهم عناصر الإدارة وهو أساس لنجاح العمل الإداري بالمؤسسات التربوية نتيجة لارتباطه بمجموعة من العوامل يتعلق بعضها بالمتغيرات المعاصرة التي يشهدها العالم اليوم، والتي من أبرزها الانفجار المعرفي والتكنولوجي وما صاحبه من ثورة في المعلومات والاتصالات غيّرت إلى حد بعيد من مفاهيم الوقت، ولهذا فإن إدارة الوقت تعتبر من الأساسيات التي يجب أن يهتم بها المديرون في أعمالهم.

ولأهمية الوقت اعتبره البعض من أهم أدوات الإدارة وهو أساسي لنجاح أي مدير، حيث يرى دركر (الرشيد، ٢٠٠٣، ٢) بأن الوقت هو أثمن موارد المدير، ومن لا يستطيع إدارة وقته لا يستطيع أن يدير أي شيء آخر.

ويشير الجريسي (٢٠٠٠، ٥٩) بأنّه ظهر مصطلح إدارة الوقت في المؤسسات التربوية، بسبب أهمية الوقت نفسه خلال تنفيذ أو القيام بالأعمال الإدارية ووظائف الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية باعتبارها جزء من الإدارة العامة، حيث تتشابه العمليات الإدارية بالإدارة المدرسية والإدارة التعليمية من حيث ضرورة استغلال واستثمار وقت العمل لممارسة عمليات الإدارة التي تشمل: التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والمتابعة والتقويم.

ويشير الهنداوي (٢٠٠٩، ٢٧) بأن الوقت نفسه هو المورد الذي تتحرك فيه كل الموارد الاخرى داخل المنظومة الإدارية.

ويرى آل ناجي(٢٠١١، ٢٧) بأن الإدارة المدرسية ركيزة أساسية لنجاح المؤسسة التعليمية ووسيلة من وسائل تنظيم الجهود الفردية والجماعية في المدرسة وهي القائمة علي تحقيق رسالة المدرسة من خلال صلتها المباشرة بالطلبة، فإنها تتمتع بحرية أكبر في التصرف والقيام بالأدوار المنوطة بها من خلال توظيف المفاهيم الادارية الحديثة القائمة على أصول التفكير العلمي والتحليل الموضوعي الذي يساعد الإداري على اتخاذ قرارات رشيدة من شأنها تطوير العملية التعليمية والنهوض بها، مما يجعلها أهم وحدة إدارية في حلقة الإدارة التربوية ويعطيها مكانة كبيرة من الناحية الإدارية وهذا بالطبع يعتمد على إدارة مدير المدرسة لوقته في تنفيذ المهام والواجبات والصلاحيات المنوطة به والوقت الذي يساعد مدير المدرسة على الابداع والابتكار والتطوير.

ويرى الغامدي (٢٠٠٨، ٥) بأن نجاح مدير المدرسة في القيام بالمسؤوليات المنوطة به يتحدد بقدراته ومهاراته في التخطيط الجيد لوقته واستغلاله بالشكل المناسب والفعّال فهو بحاجة ماسة إلى تنظيم وقته وإدارته بشكل جيد، إذ أن الوقت بالنسبة له أهم مورد متاح، فيجب عليه أن يحسن التعامل معه خلال اليوم الدراسي ويخطط له بشكل علمي مقنّن؛ ليتفادى بذلك مشكلة ضياع الوقت التي يعاني منها كثير من مديري المدارس بشكل عام.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعددت أدوار مديري المدارس وتنوّعت مجالات ممارساته الإدارية، مما ساهم في تعقيد العمليات الإدارية وإنجاز المهام بالمدارس، ورغم الجهود التي بذلت لإعداد الدليل الإجرائي لعمل مدير المدرسة، الذي يُنظّم بشكل إجرائي عمل المدير، إلا أنّ عنصر الوقت مُغيب في الاجراءات، فإذا ما تم مطالعة المهام والواجبات والصلاحيات التي منحت لمديري المدارس بأنواعها ومجالاتها الإشراقية والإدارية والفنية والاكاديمية نجد أنّه من الصعوبة بمكان القيام بهذه المهام والواجبات على أكمل وجه، إلا إذا ما أُحسن استخدام الوقت في إدارة المدرسة، من خلال الاستثمار الأمثل للوقت الذي يُقضيه مدير المدرسة .

وبالرغم من التوسع في الصلاحيات التي منحت لمدير المدرسة والتي وسّعت من صلاحياته بالتفويض للمرؤوسين للحد من الاعمال الكثيرة، وتعيين أكثر من وكيل في المدرسة الواحدة، كمحاولات لتقنين عمل مدير المدرسة، إلا أنّ طبيعة قضاء الوقت أثناء أداء المهمة تختلف من عمل إلى آخر ومن مدير لآخر، حيث إنه ليس في كل الحالات يستطيع المديرون التحكم في أوقاتهم، إما بسبب عوامل ذاتية أو لمهامهم الكثيرة أو لعوامل مرتبطة بالآخرين. لذلك فإن معيار النجاح لأي مدرسة هو القدرة على إدارة الوقت في تنفيذ عملياتها الإدارية من تخطيط وتنظيم ورقابة وتوجيه وتفويض واتخاذ قرار بأفضل الوسائل وأقل التكاليف وهذا ما يتطلب استغلالاً جيداً وفعالاً لكل الطاقات والإمكانيات المتاحة للمدرسة، ويأتي الوقت ضمن هذه الإمكانيات بل في مقدمتها.

وربما كشفت بعض الدراسات المحلية والعربية والاجنبية عن نتائج متباينة ومتعددة في فاعلية إدارة الوقت ودرجة وجود مضيعات الوقت السائدة، ففي الدراسات المحلية الحديثة فقد كشفت دراسة أحمد (٢٠٠٥) ودراسة السلمي(٢٠٠٨) ودراسة الغامدي(٢٠٠٨) ودراسة السلمي(٢٠١٤) أن ممارسة إدارة الوقت كانت عالية، وتبين من دراسة الوذيناني(٢٠١٣) أن الممارسة الفعلية لإدارة الوقت بالمهام الادارية والاجتماعية كانت متوسطة. وكشفت دراسة العريني(٢٠٠٢) ودراسة اليحيوي (٢٠١٢) أن درجة إهدار الوقت متوسطة، بينما كشفت دراسة الغزواني (٢٠١٤) أن درجة شيوع مضيعات الوقت كانت بدرجة عالية.

ويرى الباحثان أن معظم هذه الدراسات التي أجريت كانت من وجه نظر المديرين، مما تطلب قياس فاعلية إدارة الوقت بعمليات إدارية مُدركة من قبل الوكلاء والمعلمين باعتبارهم ملاحظين لكافة الممارسات الادارية التي تحدث بالمدرسة من قبل مديري المدارس.

وتكمن مشكلة الدراسة في تحديد درجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين من خلال الاسئلة التالية:

١. ما درجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات تقدير الوكلاء والمعلمين لفاعلية إدارة الوقت لدى مديري مدارس التعليم بمدينة الطائف تُعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص، ومسمى الوظيفة، والمرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخبرة)؟
٣. ما درجة وجود مضيعات الوقت لدى مديري المدارس من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على درجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين والوكلاء من خلال العمليات الإدارية التالية: (التخطيط، والتنظيم، والتفويض، والتوجيه والرقابة، والاجتماعات واتخاذ القرار).
- الكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسط درجات تقدير الوكلاء والمعلمين لدرجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري مدارس التعليم بمدينة الطائف التي تُعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص، ومسمى الوظيفة، والمرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخبرة).
- تحديد درجة وجود مضيعات الوقت التي تواجه مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوعات التي تتناولها بالنسبة للإدارة المدرسية الفعالة حيث أن موضوع إدارة الوقت من الموضوعات التي تشكل عصب الإدارة المدرسية، وتشمل كافة العمليات الإدارية من حيث ضرورة استغلال واستثمار وقت العمل لممارسة عمليات الإدارة التي تشمل: التخطيط والتنظيم والتفويض والتوجيه والرقابة واتخاذ القرارات. بالإضافة إلى أن سوء استخدام الوقت قد يؤدي إلى أثار سيئة كالاحتراق النفسي لمدير المدرسة والضغوط النفسية وسوء المخرجات، وبالتالي قد تساهم نتائج هذه الدراسة في المعرفة التراكمية لهذا الموضوع المتعلقة في فاعلية إدارة الوقت، ويمكن تحديد أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

- تفيد هذه الدراسة صانعي القرار في وزارة التعليم من خلال تشخيص فاعلية إدارة الوقت وتحديد جوانب القوة والضعف بممارسة العمليات الإدارية المدرسية وفقاً لإدارة الوقت وبالتالي وضع خطط لتفعيل وتنمية إدارة الوقت في ضوء نتائج الدراسة.
- تُساعد نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها على التطوير العمل المدرسي على ممارسة إدارة الوقت الفعالة من خلال ما يتوفر لأداة الدراسة من خصائص سيكومترية للصدق والثبات.
- تُساعد نتائج الدراسة في تطوير برامج تدريبية لإعداد المديرين وتدريبهم بمجال إدارة الوقت والتخطيط لإدارة الوقت كوسيلة علاجية.
- يستفيد من نتائج الدراسة مشرفي الإدارة المدرسية من حيث اطلاعهم على الواقع الفعلي لدرجة تفعيل إدارة الوقت بالعمليات الادارية.

مصطلحات الدراسة:

يعتمد البحث على المصطلحات الآتية:

فاعلية إدارة الوقت:

عرّف عبيدات (الأسطل،٢٠٠٩، ٩) فاعلية إدارة الوقت بأنها جميع النشاطات والفعاليات والأعمال التي يقوم بها مدير المدرسة من أجل تحقيق الأهداف التربوية خلال فترة زمنية.

ويعرف الباحثان فاعلية إدارة الوقت إجرائياً بأنها استثمار مدير المدرسة لوقت العمل المدرسي من خلال التخطيط والتنظيم للمهام التي سيقوم بها بشكل فعال سواء كانت إدارية، أو فنية، أو شخصية مع توزيع الواجبات اليومية، وذلك في محاولة لتحقيق الأهداف المرجوة في الفترة الزمنية المحددة لها، وتتمثل في استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة.

مضيعات الوقت:

عرفت الأسطل (٢٠٠٩، ١٥٠) مضيعات الوقت بأنها: أي نشاط يأخذ وقتاً غير ضروري، ويستخدم وقتاً بطريقة غير ملائمة، أو إنه نشاط لا يعطي عائداً بالنسبة للوقت المبذول من أجله.

ويعرف الباحثان مضيعات الوقت اجرائياً بأنها كل ما يؤدي إلى إهدار وقت المدير ويمنعه من تحقيق الأهداف بفاعلية، وتتمثل في استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة.

حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي**: تركز هذه الدراسة على فاعلية إدارة الوقت لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف، وتشمل الأبعاد التالية (التخطيط، والتنظيم، والتفويض، والتوجيه والرقابة، والاجتماعات واتخاذ القرار) ومضيعات الوقت.
- **الحد البشري**: وكلاء ومعلمي مدارس التعليم العام بمدينة الطائف.
- **الحد المكاني**: مدينة الطائف.
- **الحد الزماني**: تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٥هـ/ ١٤٣٦هـ

الإطار النظري:

مفهوم إدارة الوقت:

عرف الغزواني(٢٠١٤، ٩) إدارة الوقت بأنها: عملية شمولية تتم من خلال الوظائف الإدارية والأعمال والأنشطة المنظمة التي تعتمد في تنفيذها على مهارات عالية ومواهب شخصية مميزة تستطيع توظيف جميع الإمكانات لتلبية احتياجات الفرد والمجتمع؛ مع القدرة على ترشيد الوقت والإفادة منه إضافة إلى التمكن من التكيف مع الظروف الآنية والمستقبلية. ويرى الرايقي (٢٠١٠، ٦) أن إدارة الوقت هي استثمار مدير المدرسة لوقت العمل الرسمي من خلال تنظيمه لأعماله بشكل فعال مستعيناً بالتكنولوجيا الحديثة بما يعود بالفائدة على ذاته ومؤسسته. ويشير دعجم (٢٠١٠، ٧) إلى أن إدارة الوقت هي قدرة المدير على تنظيم وقته واستغلاله على الوجه الذي يحقق مهام وظيفته وبما يساهم في بلوغ أهداف المدرسة وزيادة إنتاجيتها الكمية والكيفية

وكما يشير السلمي (٢٠٠٨، ٨) إلى أن إدارة الوقت هي استثمار مدير المدرسة لوقت العمل الرسمي من خلال تنظيمه بشكل فعال فيما يعود بالفائدة على ذاته وعلى مؤسسته التعليمية، الأمر الذي يتطلب توزيع الواجبات اليومية والتخطيط للأعمال المستقبلية في محاولة لتحقيق الأهداف المحددة في الفترة الزمنية المعينة لذلك .ويعرفها الصوري(٢٠٠٨، ١٠) بأنها: إحدى العمليات التي يستطيع الموظف خلالها القيام بالأعمال والمهام المنوطة به خلال وقت معقول يتلاءم وطبيعة العمل وبشكل فعال مع توفر الدقة في الإنجاز. ويعرف بيتر دراكر (الجريسي، ٢٠٠٠، ٢٤) إدارة الوقت بأن إدارة الوقت تعني إدارة الذات وأن المدير الفعال هو من يبدأ بالنظر إلى وقته قبل الشروع في مهماته وأعماله وان الوقت يعد من أهم الموارد فإذا لم تتم إدارته فلن يتم إدارة أي شيء آخر .

ومن التعريفات السابقة: نلاحظ تعدد الآراء وكثرة التعريفات حول مفهوم إدارة الوقت ولكنها على أي حال تصب في نفس المضمون، وهي القدرة على إنجاز الأعمال بشكل منسق ومنظم وفعال وتحقيق الأهداف بأقل التكاليف أي الاستغلال الأمثل لكل الإمكانات المتاحة للإدارة، ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تلخيص مفهوم إدارة الوقت في الآتي:

- عملية شمولية تتم من خلال الوظائف الإدارية والأعمال والأنشطة المنظمة.
- استثمار مدير المدرسة لوقت العمل الرسمي من خلال تنظيمه لأعماله بشكل فعال.
- قدرة المدير على تنظيم وقته واستغلاله على الوجه الذي يحقق مهام وظيفته.
- إحدى العمليات التي يستطيع الموظف خلالها القيام بالأعمال والمهام المنوطة به.

أهداف إدارة الوقت:

من المتفق عليه أن لكل عمل ثمرة ونتيجة يسعى الفرد أو التنظيم أو المجتمع لتحقيقها وفق ما هو مخطط له، ومن ثم فالجميع يبذل كل ما لديه من طاقة وجهد وإمكانات في سبيل الوصول إلى ما يريده بأقل جهد وفي أسرع وقت، وأهداف إدارة الوقت لها مردود ايجابي على الجميع بشكل عام وكون الفرد جزء من التنظيم والمجتمع فإن نجاحه في تحقيق أهداف إدارة الوقت له مردود ايجابي ينعكس عليه أولاً ثم ينعكس على التنظيم والمجتمع الذي ينتمي إليه.

ويرى الديب(٢٠٠٦، ٣٢) بأن أهداف إدارة الوقت على النحو التالي :

١. توفير الوقت لتنمية الذات وتطوير الأداء إضافة إلى دور الفرد ومكانته في المجتمع .
٢. توفير الوقت للتفكير في الإبداع والابتكار في مجال العمل .
٣. الإفادة المثلى من الحياة وتقليل كلفة الفرص الضائعة لأقل ما يمكن .
٤. حماية النفس من الفراغ والوقوع في الزلل .
٥. توفير وقت مناسب للراحة والاستجمام والاستمتاع بالحياة.

وهنا تعني إدارة الوقت إدارة الذات؛ إذ أن أهداف إدارة الوقت كما سبق تساعد بشكل كبير على إدارة الذات وتنمي لدى الفرد القدرة على ذلك .

وذكر شحادة (٢٠٠٥، ١٢٩) أهداف أخرى لإدارة الوقت تمثلت في الآتي:

١. التحكم بالحدث: ذلك أن الحدث يكون خلال الوقت، وهنا يكون اختلاف الإنتاج البشري بين فرد وآخر الناتج عن مدى تحكمها بالحدث في إدارة أوقاتهما.
٢. دائرتا التحكم والاهتمام: تكون الأولى فيهما أضيق يمكننا فعل شيء حولها، أما الثانية التي تحيط بالأولى فهي خارجة عن نطاق تحكمنا بها وسيطرتنا عليها، ولذا فمن المهم صرف الجهد والطاقة ضمن الدائرة الأولى المعبر عنها
٣. التحكم بمسيرة الحياة: هو نتيجة التحكم بالحدث الذي يتم خلال الوقت، وهذا غاية إدارة الوقت، حيث الوقت هو مادة الحياة .
٤. دوامة التحكم بالحدث والثقة بالنفس والإنتاج : التحكم بالحدث خلال الوقت يفضي إلى الثقة بالنفس وكلاهما يؤدي للإنجاز والإنتاج .
٥. تحطيم الشعور بالعجز :من خلال الثقة والإيمان بالقدرات التي وهبها الله لنا، والاستغلال الأمثل لها.

أهمية إدارة الوقت:

يعد الوقت مقياساً لحياة الإنسان والشعوب، وتقاس حضارة الشعوب بحجم ما أنتجته من إبداعات بشرية خلال وقت معين، كما يعد من مقاييس تقدمها مدى قدرتها على إنجاز تغيير ما خلال فترة زمنية معينة، وما ينطبق على الشعوب والدول ينطبق أيضاً على المنظمات التعليمية ومنها المدرسة، فعامل الوقت والقدرة على حسن إدارته يعكسان مدى نجاح المدرسة إدارة ومنسوبين الأمر الذي يعكس مدى أهمية الوقت ومدى أهمية إدارته بالمدرسة، ويرى نصر

الله (٢٠٠٥، ٥) أن أهمية الوقت عائدة إلى أنه من موارد الإدارة المهمة، وتكمن أهميته في أنه يؤثر في الأسلوب الذي يستخدم فيه كما أنه وعاء لكل عمل وكل إنتاج، فهو رأس المال الحقيقي للإنسان .

ويرجع أبو شيخة (٢٠٠٩، ٢٧) ذلك الاهتمام بإدارة الوقت يرجع إلى عدة أسباب منها:

١. زيادة توقعات المنظمات لما يجب أن يحققه العاملون فيها.
٢. تعقد بيئة العمل بمختلف أبعادها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.
٣. ارتفاع معدلات التغير السنوية.
٤. النزعة إلى الاستقلال الفردي كنتيجة لعوامل كثيرة منها زيادة حجم المنظمات والحكومات وازدياد تأثيرها على الأفراد .

ويرى مصطفى(٢٠٠٥، ١٨٤) من أن إدارة الوقت إحدى القدرات الخمس التي تحقق الفاعلية الإدارية والتي يمكن اكتسابها وتنميتها بالنسبة لمدير المدرسة ليتمكن من مواجهة متطلبات الإدارة الحديثة.

ويضيف علوان واحميد (٢٠٠٩،٦١) أهمية أخرى لإدارة الوقت حيث يرى أن إدارة الوقت الفعالة تنعكس على نجاح المنظمة وزيادة إنتاجيتها، وهي من أهم موارد الإدارة وتعتبر رأس مال حقيقي للفرد والمنظمات إذا ما استخدم هذا الوقت بفعالية، كما أن أهمية الوقت تظهر في جميع الوظائف والعمليات الإدارية في المنظمة من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة.

ويجمل عليان (٢٠٠٧، ٣١ – ٣٦) أهمية إدارة الوقت في كونها تساعد على :

١. تحديد جيد وفعال وواضح وسليم للاختصاصات بما يمنع التعارض والتضارب والتنازع في الاختصاصات والتدخل في أعمال الآخرين .
٢. تنظيم الأولويات وترتيبها بالشكل الذي يحقق الاستفادة القصوى من أي مشروع ورفع معدلات الإنجاز إلى أعلى درجاتها.
٣. تعميق واع ومدرك بالشعور بالمسئولية الإيجابية تجاه النجاح العام للمؤسسة.
٤. استخدام التنسيق المسبق والمبكر وأساليب المشاركة والتفاعل والتفعيل البشري، وزيادة الإحساس بالآخرين العاملين في المؤسسة.
٥. سلامة التخطيط المدرك لمدى قيمة وثروة الزمن والوقت.
٦. سلامة التنظيم المرن المستوعب للمتغيرات والمستجدات ولطموحات الأفراد في الوقت والارتقاء الوظيفي والمهاري.

العلاقة بين الوقت والإدارة :

ارتبطت كلمة الإدارة بالوقت سواء أكان وقت العمل، أم الوقت الخاص، ومن خلال وجود عملية مستمرة من التخطيط، والتحليل، والتقويم المستمر لكل الأنشطة التي يقوم بها الفرد خلال مده زمنية محددة، بهدف تحقيق فاعلية عالية في استثمار الوقت المتاح للوصول إلى الأهداف المنشودة .

ويشير الغامدي(٢٠٠٨، ٥٨) إلى بعض الأساليب الإدارية التي شكّلت جانباً مهما لإدارة الوقت ذلك أنها تحدد إلى حد كبير طبيعة العمل بشكل عام وطبيعة العلاقة بين العاملين من خلال سلوك المدير الذي ينتهج أسلوباً معيناً لإدارة وقت العمل الرسمي أو يجمع بين عدة أساليب، إضافة إلى أن الأسلوب الذي ينتهجه المدير في إدارة وقته أثناء العمل يخضع غالبا لسماته وقدراته الذاتية وقناعاته الشخصية، فكثيرا ما يترك هذا الجانب الشخصي أثراً واضحا على أسلوبه الإداري، إذ لا يكفي التأهيل العلمي لوحده في توجيه المدير للأسلوب المناسب لإدارة وقته، وهذا ملاحظ من خلال التجربة الشخصية ومعايشة العمل الإداري المدرسي .

ويرى الغزواني (٢٠١٤، ٢٣) أن العلاقة بين الوقت والإدارة تتضح من خلال إبراز أهمية الوقت ومكانته في كل من مفهوم الإدارة ونظرياتها وعملياتها، حيث يوضح مفهوم الإدارة المعاصرة أن الإدارة" عملية مستمرة تستند إلى مفاهيم وأساليب، عملية تهدف إلى تحقيق نتائج محددة باستخدام الموارد المتاحة للمنشأة بأعلى درجة من الكفاءة والفاعلية في ظل الظروف الموضوعية المحيطة.

وقد حدد السلمي (٢٠١٤، ٣٥) القواعد الخمس الكبرى في إدارة الوقت على النحو التالي:

١. تحديد الأهداف والأولويات : التي تعتبر المفتاح الرئيس لأي جهد رشيد، وكذلك المحور الأساس للعملية التخطيطية، فبها تكون إدارة الوقت ممكنة، وبإدارة الوقت يصبح تحقيق الأهداف ممكناً، بحيث يساعد تحديد الأهداف على توظيف الوقت بالشكل المناسب، ومن المهم بالنسبة للأهداف إن تكون واقعية، وواضحة، وجيدة، وممكنة التحقيق، وتمثل الأولويات جملة من المهام التي سيقوم بها المدير والتي يجب أن تكون مرتبة حسب الأهمية الأهم ثم المهم.
٢. تحليل الوقت وتسجيله: على المدير القيام بتسجيل الوقت الذي يمضيه بالنسبة لكل نشاط يقوم به، ثم بعد ذلك يقوم بتحليل تلك الأنشطة
٣. تخطيط الوقت: التخطيط بأنه ذلك الجزء أو الجانب من العملية الإدارية الذي يسعى لتحديد مستقبل المنظمة، ولذا فيصعب بل يستحيل القيام بأي عمل دون تخطيط مسبق، كما لا يمكن القيام بالتخطيط دون اعتبار لعامل الزمن والوقت، ويرجع فشل كثير من الجهود والأعمال إلى عدم الاهتمام الكافي بعنصر الوقت وتوظيفه بالشكل المناسب ضمن الخطط بكافة مستوياتها .
٤. تنظيم الوقت: توفير الوقت اللازم لتنفيذ المهام أو إحراز وامتلاك وإدارة الوسائل التي نحتاجها لتنفيذ خطة مرسومة وبذلك يكون التنظيم تاليا للتخطيط بالنسبة لأساسيات إدارة الوقت.
٥. التنفيذ: وهي المحك الفعلي للخطوات السابقة وهي الخطوة التي يتم من خلالها تنفيذ خطة العمل، إضافة إلى أنها الخطوة التي تبين مدى النجاح الذي تحقق من خلال القدرة والمهارة في تطبيق الخطوات السابقة، وتوظيف جميع الجهود والإمكانات .

الدراسات السابقة:

قام الباحثان بالاطلاع على عدد من الدراسات محلياً وفي عدد من الدول العربية والأجنبية، حيث تم تصنيفها إلى محورين الأول يتعلق

في إدارة الوقت والثاني يتعلق في مضيعات إدارة الوقت. حيث تم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

١. الدراسات التي تناولت إدارة الوقت:

أجرت القوطي (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى تحديد متطلبات تنمية مهارات إدارة وقت مديري مدارس التعليم العام بمصر. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي حيث تم بناء استبانة. اسفرت النتائج أن من أبرز المتطلبات صياغة الاهداف وكتابتها وترتيبها وفقاً لأولويات خطورتها والتركيز على الاهداف المصاغة والغايات المحددة وليس على الانشطة التي تمارس باعتبارها الوسيلة. والاطلاع على كل ما هو جديد بالإدارة المدرسية وإعداد قائمة يومية للمهام والاهداف اليومية، ووضع حدود قاطعة وفاصلة للوقت ولأداء كل مهمة وانجاز كل هدف لضمان تحققه.

وأجرى السلمي(٢٠١٤) دراسة هدفت الى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة الوقت، وتحديد درجة ضغوط العمل المدرسي لديهم بمحافظة جدة، والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة جدة لإدارة الوقت والضغوط العمل التي قد تُعزى إلى: العمر، وسنوات الخبرة، وحضور دورة تدريبية بالمجال. والكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجات ممارسة إدارة الوقت ودرجات ضغوط العمل. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي. وتبين أن المتوسط الكلي لدرجات ممارسة إدارة الوقت بالمدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة بدرجة عالية وتصدرها بُعد التوجيه والمتابعة ثم بُعد التفويض الناجح ثم الاتصال واتخاذ القرار، ثم بُعد التخطيط ثم بُعد التنظيم. وتوجد فروق ذات دلالّة إحصائية حول ممارسة إدارة الوقت وفقاً لمتغير العمر لصالح فئة الاعمار من ٤٠ سنة فأكثر، ووفقاً لمتغير الخبرة، لصالح الذين خبرتهم من ٥سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، والذين خبرتهم من ١٠ سنوات فأكثر. وفقاً لمتغير الدورات التدريبية بمجال إدارة الوقت، باستثناء بعدي التفويض والتنظيم، وقد كانت لصالح الذين التحقوا بثلاث دورات فأكثر. وتبين وجود علاقة ارتباطيه سالبة (عكسية) بين درجات ممارسة إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية وبين درجات تقديرهم لضغوط العمل.

وأجرى الوذيناني (٢٠١٣) دراسة هدفت التعرّف على درجة أهمية إدارة الوقت والممارسة الفعلية لها لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن الفروق الاحصائية في تقدير درجة أهمية إدارة الوقت والممارسة التي تُعزى الى المؤهل وسنوات الخبرة، استخدم المنهج الوصفي المسحي حيث تم بناء استبانة. وأسفرت نتائج الدراسة أن أهمية إدارة الوقت بالمجال الاداري والفني بدرجة عالية وكانت ممارسة إدارة الوقت بالمجال الإداري والفني عالية بينما كانت إدارة الوقت بالمجال الشخصي والاجتماعي متوسطة بأهمية عالية. وتبين وجود فروق إحصائية في تقدير أهمية مهارات إدارة الوقت تعزى للخبرة لصالح الأعلى من عشر سنوات، بينما لا توجد فروق في ممارسة وأهمية إدارة الوقت تعزى للمؤهل العلمي.

وأجرت اليحيوي (٢٠١٢) دراسة هدفت الى التعرّف على ممارسة إدارة الوقت لدى مديرات المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة، من خلال ملاحظة سلوك المديرات أثناء الدوام الرسمي، ومعرفة العوامل التي تؤدي الى ضياع الوقت والاساليب التي تسهم في إدارة الوقت بفاعلية، استخدم المنهج الأثنوجرافيك (الحلقي) ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الملاحظة النوعية المباشرة. واسفرت نتائج التحليل النوعي أن أعلى المهام حسب الوقت المستغرق في تأديتها من مجموع وقت الدوام الرسمي المهام الادارية ثم الفنية ثم الشخصية ثم المهام المتعلقة بالمجتمع. ومن العوامل التي تؤدي الى ضياع الوقت الاطلاع على البريد الوارد والرد عليه والروتين اليومي وكثرة الاستفسارات وغياب المديرات. وأكثر الاساليب بفاعلية استخداماً الحاسب الآلي وتهيئة مناخ مريح للعمل.

وأجرى أبو ناصر (Abu-Nasser, 2011) دراسة هدفت الى التعرف على تصورات مديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية حول أساليب إدارة الوقت، وأظهرت نتائج الدراسة بعض أساليب إدارة الوقت التي كانت مستخدمة من قبل مديري المدارس في عملهم اليومي ابرزها التأكد من قدرة العاملين على تحقيق المهام الموكلة اليهم، والقدرة على التخطيط لتحقيق الاهداف بكفاءة وفاعلية ومساعدة المعلمين في تطويرهم مهنياً وتشجيع المعلمين ورفع الروح المعنوية والدعم النفسي، وأقلها تقليل الاخطاء غير مقصودة من العاملين.

وأجرى منصور(Mansour ,2011) دراسة هدفت الى التعرّف على درجة فعالية إدارة الوقت لدى مديري ومعلمي ثانويات مديريات عمان التعليمية الأولى والثانية. والكشف عن مدى فعالية إدارة الوقت لدى مديري ومعلمي المدارس في مديرتي عمان الأولى والثانية من وجهة نظر المعلمين، وكذلك علاقتها ببعض المتغيرات الديموقرافية. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين فيما يتعلق بفاعلية إدارة الوقت لدى مديري مدارس مديريتي عمان الأولى والثانية تعزى لمتغيرات التعليم والمساواة بين الجنسين، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بسنوات الخبرة تعزى لصالح ذوي خبرة (١١) عاما فما فوق.

وأجرت الأسطل(٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة عزة من وجهة نظرهم وتألف مجتمع الدراسة من جميع مديري المداس الثانوية في محافظات عزة، وأسفرت نتائج الدراسة انه احتل مجال (المهام الفنية) المرتبة الأولى وبدرجة فاعلية كبيرة ثم مجال المهام الإدارية وبدرجة فاعلية كبيرة ثم مجال المهام الشخصية بدرجة فاعلية متوسطة، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات المتوقعة لدرجة فعالية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجال المهام الإدارية وذلك لصالح ماجستير فما فوق

بينما لا توجد فروق بين متوسطات التقديرات المتوقعة لدرجة الفاعلية تعزى إلى المؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

وأجرى السلمي (٢٠٠٨) دراسة استهدفت التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة لإدارة الوقت في مهام أعمالهم، وكذلك التعرف على درجة توافر مهارات الإبداع الإداري، لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة. وكذلك تحديد الفروق الإحصائية بين متوسطات الاستجابات وفقاً للمتغيرات الديمغرافية التالية طبيعة العمل، والمؤهل العملي سنوات الخبرة، ونوع المدرسة. وتم استخدام المنهج وصفي. وتوصلت الدراسة إلى إن الموافقة على درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بالعاصمة المدرسة لإدارة الوقت في مهام أعمالهم الواردة في أداء الدراسة كانت بدرجة عالية وأن الموافقة على درجة توافر مهارات الإبداع الإداري عالية وأن العلاقة بين ممارسة إدارة الوقت وتنمية مهارات الإبداع الإداري موجبة قوية بنسبة (٠.٧٢) وأنه يوجد فروق إحصائية بالنسبة لدرجة ممارسة مديري الثانوية لإدارة الوقت في مهام أعمالهم لصالح مديري المدارس الثانوية وبين المعلمين والمشرفين والتربويين لصالح المعلمين.

وأجرى الصوري (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع إدارة الوقت لدى مديري ومديرات مدراس التعليم العام بمحافظة عزة، من خلال معرفة تقديرات مديري ومديرات المدارس للأعمال والمهام التي يقضون وقت الدوام المدرسي فيها، وأثر متغيرات الجنس، وعدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية، والمرحلة التعليمية، والجهة التعليمية التابع لها، على كيفية إدارة الوقت لديهم، وكذلك تقديم رؤية مقترحة تسهم في تحسين إدارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس. واعتمد الباحث المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع إدارة الوقت كان بين مرتفع ومتوسط لجميع أبعاد الدراسة، واحتلت الأعمال والمهام الإدارية المرتبة الأولى في أبعاد الدراسة التي يقضي مدير ومديرات المدارس، ولا توجد فروق إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس حول واقع إدارة الوقت تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية، ولمتغير المرحلة التعليمية. بينما توجد فروق إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس حول واقع إدارة الوقت تعزى لمتغير الجهة التعليمية التابع لها ولصالح مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث.

وأجرى تيلر كيفين(Taylor Kiven,2007) دراسة هدفت إلى التعرف على كيفية قضاء مديري المدارس الثانوية لوقتهم وقياس درجة تأثير متغيرات المرحلة التعليمية (متوسطة /عالية) وحجم المدرسة وعدد سنوات الخدمة والنوع الاجتماعي وعمر المدير ومستوى درجته العلمية على كيفية إدارتهم لوقتهم وذلك من خلال عينة من مديري المدارس الثانوية في نيفادا، وقد توصلت الدراسة أن المدارس التي يزيد عدد طلابها عن (١٠٠١) طالب مديروها يقضون وقتاً أكثر في إدارة الوقت من مديري المدارس التي بلغ عدد طلابها (١٠٠٠) طالب فأقل. وأن المديرات يقضين وقتا أكبر في الإدارة التعليمية من المديرين. كما بينت الدراسة أن ما نسبته (٤٣%) من مديري المدارس الثانوية بحاجة لتوجيه وتركيز نقدي لإدارتهم التعليمية لتحسين مستوى قيادتهم، وحددت الدراسة المناطق التي يكون بها هدر للوقت للتمكن من تزويد المديرين بالتوصيات لمساعدتهم بموازنة وقتهم بطريقة فعالة وعرفوا استراتيجيات تمكنهم من تركيز مجهوداتهم على الأعمال الإدارية وتركوا وقتاً للأعمال التعليمية كذلك تم مناقشة علاقة إدارة الوقت والإدارة المدرسية بالنظرية والتطبيق لدى مديري المدارس.

وأجرت الحيدري (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرّف على درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين لأساليب إدارة الوقت وعلاقتها بضغوط العمل الإداري المدرسي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى إن مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين يمارسون أساليب إدارة الوقت بدرجة مرتفعة. ولا توجد فروق إحصائية بين متوسطات استجابات عينة المديرين في المدارس تعزى إلى متغيرات الجنس وحضور دورت تدريبية وسنوات الخبرة. وإن مستوى ضغوط العمل الإداري المدرسي لدى مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين تتراوح بين متوسطة ومنخفضة ولا توجد فروق إحصائية بمتوسطات استجابات عينة المديرين في المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين فيما يتعلق بمستوى ضغوط العمل الإداري المدرسي تعزى إلى متغيرات الجنس وحضور دورة تدريبية في إدارة الوقت وسنوات الخبرة. وتبين وجود ارتباط سلبي دال إحصائياً بين أساليب إدارة الوقت وضغوط العمل الإداري المدرسي حيث أنه كلما قلت ممارسة الفرد لأساليب إدارة الوقت زاد مستوى معاناته من ضغوط العمل الإداري المدرسي.

وأجرى هدية (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة إدارة الوقت من خلال حساب الوقت الذي يقضيه مديري المدارس في انجاز المهام المناط بهم، والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في درجات ممارسة أسلوب إدارة الوقت لدى مديري المدارس باختلاف المتغيرات: المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، وحجم المدرسة، والمرحلة التعليمية، والتدريب، كما هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ترتيب مديري المدارس لمهام عملهم حسب أهميتها من وجهة نظرهم، والتعرف على أبرز المعوقات التي تحول دون إدارة مديري المدارس لوقتهم بكفاءة من وجهة نظرهم، وهدفت أيضاً إلى التعرف على أهم المقترحات التي تساعد مديري المدارس في إدارة وقتهم بفعالية من وجهة نظرهم، وأسفرت نتائج الدراسة على إن أفراد الدراسة يقضون ما بين (٥-٦٠) دقيقة في أداء المهام المناط بهم، كما أن متوسط ما يقضيه أفراد الدراسة في أداء المهام المناطة بهم ما بين (٣١-٤٥) دقيقة. في حين كانت أعلى المهام استغراقاً لوقت أفراد الدراسة حيث يقضون في أدائها (٤٦-٦٠) دقيقة هي : تقييم الأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة، وفي الاجتماعات واللقاءات التربوية، ومتابعة مستويات الطلاب التحصيلية وتحسينها، والعناية بالمعلم الجديد وتقويم أدائه، وتطوير قدرات المدير الفنية والإدارية، وتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وإعداد الخطط التطويرية للمدرسة،

وتبين عدم وجود فروق إحصائية بين أفراد الدراسة في اسلوبهم لإدارة وقتهم بناءً على المتغيرات التالية : المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، وحجم المدرسة، والمرحلة التعليمية، والتدريب، وإن كل هذه المهام المناطة بأفراد الدراسة تقع ضمن درجة عالية من الأهمية بالنسبة لهم، مما يشير إلى أن كل هذه المهام عالية الأهمية بالنسبة لعمل مدير المدرسة. وفيما يتعلق بالمهام التي حصلت على رتب متقدمة في قائمة المهام بناءً على أهميتها بالنسبة لأفراد الدراسة هي: الإشراف على برنامج الاصطفاف الصباحي، ومعالجة مشكلات الطلاب السلوكية، وتقييم الأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة، ومتابعة مستويات الطلاب التحصيلية وتحسينها، والتعاون مع أولياء الأمور في معالجة مشكلات أبنائهم، واستقبال المشرفين التربويين والتعاون معهم.

وأجرى الشراري (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرّف على درجة ممارسة إدارة الوقت لدى مديري المدارس في محافظة القريات بالسعودية، ومعرفة أثر كل من المؤهل الدراسي، والحصول على دورة، وحجم المدرسة، والمرحلة التعليمية، على أسلوب المدير في إدارة الوقت، وكذلك الكشف عن معوقات إدارة الوقت من حيث درجة تأثيرها على وقت المدير من وجهة نظره، وهدفت أيضا لمعرفة المقترحات والآراء التي يقدمها المدير من اجل إدارة الوقت بشكل جيد. وقد تألفت عينة الدراسة من (٦٧) مديرا. وقد خلصت الدراسة إلى أن المديرين قد صرفوا ٧٠% من وقتهم المدرسي الرسمي في القيام بالمهام التي سئلوا عنها. ولم تظهر هذه الدراسة أي أثر للمتغيرات المستقلة الحصول على دورة، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، وحجم المدرسة على كيفية إدارة المدير لوقته.

وأجرى العضايلة (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف إلى إدارة الوقت لدى مدراء المدارس ومديراتها في محافظة الكرك، كما هدفت إلى بيان أثر كل من متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية في إدارة الوقت لديهم عند تنفيذهم للمهام والأعمال المنوطة بهم، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك إدراكاً كبيراً لإدارة الوقت لدى مديري المدارس، وقد أظهر ذلك من خلال حرصهم على متابعة الدوام اليومي، وتوزيع جدول الحصص على المعلمين ومتابعة السجلات دورياً، كما ظهر من خلال عقد الاجتماعات وفق المواعيد المحددة. ولم يظهر هناك أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي على بعد تخطيط الوقت لصالح أفراد عينة الدراسة من حملة مؤهل الدراسات العليا في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي على بقية أبعاد الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة الإدارية على بعد تفويض السلطة ولصالح الأفراد من ذوي الخبرة الإدارية من ٦-١٠ سنوات في حين لم تظهر أي فروق دالة إحصائياً على بقية أبعاد الدراسة.

وأجرى هل(Hill ,2003) دراسة هدفت إلى تحديد الطريقة التي يقضي بها مديرو المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية وقتهم في المدارس بناء على الاختلافات بين هذه المراحل الثلاث، كما هدفت إلى معرفة الفروق الدالة إحصائيا بين الطريقة التي يقضي بها المديرون أوقاتهم ومتغيرات المرحلة التعليمية، ومجال المدرسة، وجنس المدير، وعرقه . واستخدمت تحليل التباين متعدد المتغيرات لفحص الفروق ذات الدلالة الإحصائية . وقد أشارت النتائج إلى أن مديري المدارس الثانوية بغض النظر عن الجنس والعرق يعملون أكثر من خمسين ساعة في الأسبوع، وأن مديري المدارس في جميع المراحل بغض النظر عن الجنس والعرق يقضون أساسا نفس الوقت في أكثر المهام.

وأجرى هوتشينسون(Hutchinson ,2002) دراسة هدفت إلى التعرّف على درجة ممارسة إدارة الوقت في اليوم الدراسي وقياس الاتجاهات والدوافع والعقبات في مدارس إلينوي الثانوية. وقد ركزت هذه الدراسة على إدارة وقت اليوم المدرسي في المدارس الثانوية، مع التركيز على الدوافع التي تدفع مديري المدارس لتغيير أو التفكير في تغيير الطريقة التي يدير بها وقته، والعقبات التي تقف أمام التغيير أو التخطيط للتغيير في ممارسات إدارة الوقت لدى مديري المدارس. وقد كشفت مراجعة أدبيات البحث أن هناك نوعين من طرق إدارة الوقت في المدارس وهما: الجداول الزمنية التقليدية والجداول الزمنية غير التقليدية، ويمكن تقسيم إدارة الوقت غير التقليدية إلى نوعين : الجداول على مدى العام الدراسي، وجداول الوحدات والكتل، وكشفت الأدبيات أن طريقة الجداول على مدى العام الدراسي غير موجودة في ولاية إلينوي خارج نظام مدارس شيكاغو، لذلك فإن الشكل البارز لإدارة الوقت غير التقليدي هو جداول الوحدات والكتل، وقد أكدت نتائج الدراسة المسحية التي أرسلت إلى المدارس الثانوية في ولاية إلينوي أن أعمال اليوم المدرسي تتم بطريقة جدول الوحدات، وكان هناك عدد من الدوافع التي دفعت مديري المدارس لاستخدام جدول الوحدات، أو الشكل المحدد من تقنية إدارة الوقت غير التقليدية، ولم تكن العقبات التي حددتها الأدبيات ذات أثر كبير في منع التغييرات، وتوصلت هذه الدراسة القائمة على المقارنة السببية إلى أن الأشكال غير التقليدية لإدارة الوقت بدأت تستخدم في مختلف المدارس الثانوية في مقاطعة إلينوي، وأن مدراء المدارس لديهم أسباب محددة لاستخدام أو التخطيط لاستخدام تقنية معينة لإدارة الوقت.

وأجرى أبو عاشور والجوارنة (٢٠٠٢) استهدفت التعرف على كيفية إدارة الوقت لدى مدراء المدارس الأساسية في محافظة أربد ومدى تأثير كل من متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية على إدارة الوقت في العمل الرسمي. جاءت أهم النتائج لتبين أن المديرين في المدارس الأساسية في محافظة اربد يهتمون اهتماماً بإدارة الوقت. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) تعزي إلى متغيرات الجنس والخبر والمؤهل العلمي.

وأجرى عربيات (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى التعرّف على واقع إدارة الوقت لدى موظفي وزارة التربية والتعليم في الأردن وذلك من خلال الكشف عن الوقت الضائع وفقاً لمجالات ضياعه بالدقائق لكل موظف يومياً وبيان أثر متغيري المسمى الوظيفي والجنس، وجاءت النتائج بأن الوقت المتاح في الوزارة هو (٩٠٣٠٠) دقيقة سنوياً يهدر منه

الموظفين ٥١.٥% يومياً منه (٣% تأخير صباحي، ٩.٣% عدم انضباط مسائي، ١١% مغادرات خاصة، ٧٦.٧% مضاع أثناء وجود الموظفين داخل الوزارة، وإن أكثر موظفي الوزارة إهداره لوقت الدوام الرسمي هو المستشارون إذا يهدرون ما نسبته (٥٧%) من وقت الدوام الرسم دون القيام بأية مهام وظيفية، وإن مديري وموظفي الأقسام ورؤساء الأقسام يهدرون ما بين (٤٨.٣٦%-٥١.٦٨%) من وقت الدوام الرسمي مما يؤكد وجود شكل من أشكال الترهل المسلكي والتنظيمي الواضح.

وأجرت جابر(٢٠٠١) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية ومديراتها في محافظة الخليل بفلسطين والكشف عن دلالة الفروق بإدارة الوقت وفقاً لمتغيرات النوع والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية، والتعرف إلى أثر نمط إدارة الوقت على إنجازهم الإداري، واستخدمت الاستبانة التي صممت لجميع البيانات والمعلومات. وقد توصلت الدراسة إلى إن المديرين يحرصون على تعريف العاملين بمهامهم وواجباتهم مما يسبب انجاز العمل المطلوب من كل منهم في الوقت المحدد، وأن هناك ضعف عنصر التخطيط في إدارة الوقت وأن جميع المديرين يتمتعون بنمط متوسط لإدارة الوقت، وإن نمط إدارة الوقت يختلف باختلاف النوع حيث أن المديرين من الذكور لديهم مقدرة أفضل على استغلال الوقت من المديريات، ودلت النتائج على أن عامل الخبرة يؤثر بشكل إيجابي في نمط إدارة الوقت حيث أنه كلما زادت الخبر الإدارية كلما تحسنت إدارة المديرين للوقت، وأن هناك عاملاً تردد لدى المديرين في اتخاذ القرارات المهمة فيرجئون ذلك لحين الحصول على كافة التفاصيل المتعلقة بتلك القرارات، ويوجد تأثير لنمط إدارة الوقت لدى المديرين على إنجازهم الإداري باختلاف الخبرة الإدارية لصالح أصحاب الخبرات الإدارية الأكثر، ويوجد تأثير لنمط إدارة الوقت لدى المديرين على إنجازهم الإداري باختلاف مؤهلاتهم العلمية لصالح حملة درجة البكالوريوس .

٢. الدراسات التي تناولت مضيعات الوقت:

أجرى الغزواني(٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرّف على مضيعات الوقت المدرسي لدى مديري مدارس التعليم العام في محافظة صبيا وكيفية الحد منها، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات المديرين والمشرفين التي تعزى لاختلاف متغيرات: المسمى الوظيفي والخبرة والمؤهل والمرحلة التعليمية، وتقديم الحلول المناسبة التي تحد من هذه المضيعات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. تبين أن درجة شيوع مضيعات الوقت المتعلقة بالتخطيط كانت بدرجة عالية والمتعلقة بالتنظيم وبالتوجيه والتنسيق والرقابة متوسطة وبالاتصال كانت بدرجة عالية وهي غياب نظام للاتصال داخل المدرسة، وكثرة الاجتماعات الروتينية وطول ساعات الاجتماعات على حساب العمل، وباتخاذ القرار كانت بدرجة عالية وهي: غياب المتابعة لعملية تنفيذ القرار والتسويف والتفرد باتخاذ القرار وتبين وجود فروق إحصائية حول مضيعات الوقت المدرسي بمجالين (التخطيط والرقابة) التي تعزى للمؤهل العلمي، لصالح الدراسات العليا، وفي مضيعات الوقت بمجالات التنظيم والتنسيق والاتصال لصالح الذين خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقدير المديرين حول مضيعات الوقت ككل ومجالاتها، تُعزى الى متغير المرحلة .

وأجرت بشير (٢٠١١) دراسة هدفت التعرف إلى مضيعات وقت مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، وسبل الحد منها، والوقوف على أثر كل من الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، على مضيعات وقت مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر عينة الدراسة، كما هدفت إلى معرفة بعض الحلول التي تحد منها. وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة إلى انه جاء بالمجال الأول " مضيعات الوقت المتعلقة بالتخطيط " في المرتبة الأولى بوزن نسبي (٦٨.٤ %) أي بدرجة كبيرة، ثم جاء المجال الخامس "مضيعات الوقت المتعلقة بالاتصالات "في المرتبة الثانية بوزن نسبي (٦٦.١%) أي بدرجة كبيرة، وجاء المجال الثالث " مضيعات الوقت المتعلقة بالإشراف والتوجيه " في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (٦٤.٧ %) أي بدرجة متوسطة، وجاء المجال الرابع " مضيعات الوقت المتعلقة بالعاملين " في المرتبة الرابعة بوزن نسبي (٦٣.٣ %) أي بدرجة متوسطة، وجاء المجال الثاني " مضيعات الوقت المتعلقة بالتنظيم " في المرتبة الخامسة بوزن نسبي (٦٠.٦%)أي بدرجة متوسطة، وجاء المجال السادس " مضيعات الوقت المتعلقة بصنع القرار " في المرتبة السادسة بوزن نسبي (٥٩.٦%) أي بدرجة.

وأجرت فلاته (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات استثمار الوقت لدى مديرات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة، والمتعلقة بشخصية المديرة، والتعرف على معوقات استثمار الوقت لدى مديرات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة والمتعلقة بالمهام الإدارية، والتعرف على معوقات استثمار الوقت لدى مديرات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة والمتعلقة بالعوامل الفنية. وقد استخدمت الاستبانة كأداة لهذه الدراسة وطبقت على جميع أفراد مجتمع الدراسة وعددهن ٣٨ مديرة. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن أهم معوقات استثمار الوقت لدى مديرات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة والمتعلقة بشخصية المديرة ؛ المكالمات الشخصية أثناء وقت الدوام، والموافقة على طلبات الآخرين وعدم القدرة على قول لا، وعدم تحديد وقت للإنجاز، وعدم تفويض السلطة، والافتقار للمهارات اللازمة لإدارة الوقت، وأن أهم معوقات استثمار الوقت لدى مديرات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة والمتعلقة بالمهام الإدارية : كثرة الأعباء الملقاة على كاهل المديرة، وعدم وضوح المهام والواجبات الوظيفية للمديرة، والحفظ غير الصحيح للملفات، وغموض بعض الصلاحيات الممنوحة للمديرة، والاهتمام بالأمور التنظيمية الشكلية على حساب الأساسية، وتوصلت إلى أن أهم معوقات استثمار الوقت لدى مديرات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة والمتعلقة بالعوامل الفنية :

الانشغال بالزيارات الصفية للمعلمات، والإشراف على الأنشطة اللامنهجية.

وأجرى العريني (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تحديد أهم العوامل التى تؤدي إلى هدر الوقت المدرسى كما يراها مديرو مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وأيضا بيان أثر بعض المتغيرات على أفراد الدراسة من حيث نظرتهم لأهو العوامل التى تؤدي إلى هدر وقت التعليم، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفى المسحي، حيث تم توزيع أداة الدراسة (الاستبانة) على أفراد الدراسة وهم عينة من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام. وبينت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابى العام لكل العوامل من وجهة نظر أفراد الدراسة بلغ (٢.٠٢) من أصل (٣) درجات ويعني ذلك أن جميع أفراد الدراسة يعتقدون بشكل عام أن العوامل المدرجة فى استبانة الدراسة وعددها (٣٧) عاملا تحدث بالميدان بدرجة عالية، وأن أول هذه العوامل فى هدر الوقت هو:(التوقف عن التدر يس قبل وبعد الموعد الرسمى لإجازات الأعياد بسبب غياب عدد كبير من الطلاب) يليه (عدم وجود بديل فورى للمعلم الذي يغيب بصورة مفاجئة وطويلة.

وأجرت العلي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى معرفة مدى إدراك مديري المدارس الثانوية ومساعديهم في محافظة عمان لأهمية إدارة الوقت، وإلى معرفة أهم مضيعات الوقت التي يتعرضون لها من وجهة نظرهم وإلى معرفة العلاقة بين بعض المتغيرات الشخصية وبين مدى إدراكهم لأهمية إدارة الوقت. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في عرض البيانات وتحليلها، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن مديري المدارس ومساعديهم يدركون أهمية إدارة الوقت، كما يدركون مصادر مضيعاته وكان تفادي العشوائية والارتجالية في اتخاذ القرارات هو الأكثر أهمية في مصادر هذه المضيعات، أما الأقل أهمية في في مصادر مضيعات الوقت فكان تفويض الصلاحيات للمرؤسين.

وأجرى البابطين (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات استثمار الوقت المدرسي في مجالي المعلمين والطلاب التي تواجه مديري مدارس التعليم العام التابعة لوزارة التربية والتعليم في بعض مدن المملكة العربية السعودية. واعتمد الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة. وتوصلت الدراسة إلى أن جميع المعوقات التي تتعلق بالمعلمين وجميع المعوقات التي تتعلق بالطلاب موجودة فعلاً في الميدان التعليمي من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام أفراد عينة الدراسة.وبالجملة فقد تراوحت معدلات حدوث هذه المعوقات بين درجة ضعيفة، ودرجة متوسطة. وكذلك تبين عدم وجود فروق إحصائية بين مديري مدارس التعليم العام في درجة حدوث المعوقات في محوري الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة: المؤهل الدراسي، الدورات التدريبية، الخبرة. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية بين مديري المرحلة الابتدائية، وبين مديري المرحلة الثانوية في المعوقات التي تتعلق بالطلاب، لصالح مديري المرحلة الثانوية.

وأجرى الحجايا (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى معرفة المعوقات التي تواجه مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية تربية الطفيلية في إدارة الوقت، كما هدفت إلى معرفة أثر المؤهل العلمي والخبرة والجنس في وجود هذه المعوقات. وقد تكون مجتمع البحث من مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مدارس مديرية تربية محافظة الطفيلة بالأردن. وقد أظهرت نتائج التحليل الوصفي للبيانات أن أعلى معوقات إدارة الوقت المتعلقة بالجانب الشخصي: المكالمات الهاتفية بمتوسط (٣.١٢) ثم الاعتماد على الذاكرة بدلا من التخطيط للعمل بمتوسط (٣.٠١) ثم ترك الأعمال قبل إنجازها بمتوسط (٣.٠١) ثم عدم تحديد الأولويات بمتوسط (٢.٩٦). كما أظهرت الدراسة أن أعلى معوقات إدارة الوقت المتعلقة بالجانب التنظيمي: الزيارات المفاجئة دون موعد مسبق بمتوسط (٣.٨٣) ثم كثرة الأعمال المطلوبة بمتوسط (٣.٦٧) ثم كثرة الأعمال الورقية الصادرة والواردة بمتوسط (٣.٦١ثم كثرة الاجتماعات بمتوسط (٣.٥٧).

وأجرت الشامي (٢٠٠٣) دراسة هدفت الى الكشف عن أبرز الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية في المدارس العامة للبنات من وجهة نظر المديرات والمشرفات التربويات، وتحديد أثر متغير الوظيفة لأفراد العينة في تقدير أبرز الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية، وتحديد أثر متغير االخبرة لأفراد العينة في تقدير أبرز الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية. وقد تم استخدام الاستبانة كوسيلة أساسية لجمع البيانات والمعلومات اللازمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية بدرجة عالية ابرزها التوقف عن التدريس قبل الموعد الرسمي لإجازة عيد الفطر بسب غياب عدد كبير من الطالبات وبعد الموعد الرسمي لإجازة عيد الأضحى بسبب غياب عدد كبير من الطالبات.

وأجرى العريني (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم العوامل التي تؤدي إلى هدر الوقت المخصص للعملية التعليمية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر مديريها في مدينة الرياض؛ واعتمد الباحث على المنهج الوصفي؛ ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد أداة البحث وهي عبارة عن استبانة. وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي العام لكل العوامل المضيعة للوقت من وجهة نظر جميع أفراد عينة البحث بلغ (٢.٤٤) من أصل(٤) درجات؛ ويعني ذلك أن جميع أفراد هذا البحث يعتقدون بشكل عام أن العوامل المدرجة في استبان الدراسة وعددها (٣٧) عاملا تحدث بدرجة متوسطة .وبناء على نتائج البحث فإن الباحث أوصى بالتنسيق بين إدارات التعليم والمدارس في نقل العلمين أو تكليفهم بأعمال خارج المدرسة أثناء العام الدراسي، وضرورة وجود معلمين بدلاء لدى إدارات التعليم لسد العجز المفاجئ بعض المدارس، وتبين من نتائج البحث أن العامل الثاني المسبب لهدر الوقت هو عدم استغلال وقت حصة النشاط بالشكل المناسب، لذا يوصي الباحث بضرورة التقييم الشامل للنشاط لمدرسي واتخاذ الطرق المثلى لتفعيله بمشاركة مديري المدارس ورواد النشاط والمعلمين والطلاب وأولياء أمورهم، وتقييم عاجل لحصة النشاط في المدارس التي كثر التذمر من وضعها

الراهن من قبل العاملين في الميدان. كما أن من نتائج البحث أن العامل الثالث المسبب لهدر الوقت هو إقامة الدورات التدريبية للمعلمين خارج المدرسة أثناء الدوام الرسمي.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

إن الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة قد أفاد في فهم موضوع دراسته وأعانه في فكرة تصميم الاستبانة واختيار عينة الدراسة، والتعرف على الأساليب الإحصائية المناسبة لكل دراسة من خلال تحليل الباحثان لهذه الدراسات، ومن خلال استعراض الدراسات التي تناولت إدارة الوقت يُلاحظ أنها درست إما أساليب أدارة الوقت من خلال العمليات الإدارية ووظائف الإدارة، أو أنها تناولت إدارة الوقت بشكل مباشر وعلاقتها ببعض المتغيرات التنظيمية، ففي دراسة الأسطل(٢٠٠٩) فقد هدفت التعرف على فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة عزة من حيث المهام الإدارية والفنية لمديري المدارس، ودراسة السلمي (٢٠٠٨) استهدفت التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة لإدارة الوقت في مهام أعمالهم، وكذلك التعرف على درجة توافر مهارات الإبداع الإداري، بالإضافة إلى الكشف عن اثر المتغيرات الديمغرافية مثل الخبرة والمؤهل العلمي والدورات التدريبية، وكذلك دراسة الصوري (٢٠٠٨) التي استهدفت التعرف على واقع إدارة الوقت لدى مديري ومديريات مدراس التعليم العام بمحافظة عزة ودراسة أثر متغيرات الجنس، وعدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية، والمرحلة التعليمية، ودراسة تيلر كيفين (Taylor Kiven,2007) التي استهدفت التعرف على كيفية قضاء مديري المدارس الثانوية لوقتهم وقياس درجة تأثير متغيرات المرحلة التعليمية (متوسطة /عالية) وحجم المدرسة وعدد سنوات الخدمة والنوع الاجتماعي وعمر المدير ومستوى درجته العلمية على كيفية إدارتهم لوقتهم، ودراسة هدية (٢٠٠٦) التي استهدفت التعرف على مقدار الوقت الذي يقضيه مديري المدارس في انجاز المهام المناط بهم، والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية باختلاف المتغيرات: المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، وحجم المدرسة، والمرحلة التعليمية، والتدريب .

ودراسة الشراري (٢٠٠٤) كيفية إدارة الوقت لدى مديري المدارس في محافظة القريات بالسعودية، ومعرفة اثر كل من المؤهل الدراسي، والحصول على دورة، وحجم المدرسة، والمرحلة التعليمية، على أسلوب المدير في إدارة الوقت، وكذلك الكشف عن معوقات إدارة الوقت ودراسة أبو عاشور والجوارنة (٢٠٠٢) التي استهدفت التعرف على كيفية إدارة الوقت لدى مدراء المدارس الأساسية في محافظة أربد ومدى تأثير كل من متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية على إدارة الوقت في العمل الرسمي، ودراسة جابر (٢٠٠١) التي استهدفت التعرف على وقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية ومديراتها في محافظة الخليل بفلسطين والكشف عن دلالة الفروق بإدارة الوقت وفقاً لمتغيرات النوع والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية والتعرف إلى أثر نمط إدارة الوقت على إنجازهم الإداري .

ففي دراسة القوطي (٢٠١٤) فقد حددت متطلبات تنمية مهارات إدارة وقت مديري مدارس التعليم العام بمصر عرضت الاساليب الادارية الحديثة في إدارة الوقت، وتحديد مضيعات الوقت وتناولت دراسة السلمي(٢٠١٤) ممارسات مديري المدارس الثانوية لإدارة الوقت، وتحديد درجة ضغوط العمل المدرسي لديهم بمحافظة جدة، وهدفت دراسة الوذيناني (٢٠١٣) التعرّف على درجة أهمية إدارة الوقت والممارسة الفعلية لها لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين، وهدفت دراسة اليحيوي (٢٠١٢) التعرّف على ممارسة إدارة الوقت لدى مديرات المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة، من خلال ملاحظة سلوك المديرات أثناء الدوام الرسمي.

أما دراسة أبو ناصر(Abu-Nasser,2011) فقد هدفت التّعرف على تصورات مديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية حول أساليب إدارة الوقت. وتناولت دراسة منصور(Mansour ,2011) فعالية إدارة الوقت لدى مديري ومعلمي ثانويات مديريات عمان التعليمية الأولى والثانية، وفي دراسة حيدري (٢٠٠٦) استهدفت التعرّف على درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين لأساليب إدارة الوقت وعلاقتها بضغوط العمل الإداري المدرسي، وفي دراسة العضايلة (٢٠٠٤) هدفت إلى التعرف إلى إدارة الوقت لدى مدراء المدارس ومديراتها في الاردن. وفي دراسة هل(Hill ,2003) اجابت عن سؤال كيف يقضي مديرو المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية وقتهم). وفي دراسة هوتشينسون(Hutchinson ,2002) هدفت إلى التعرّف على درجة ممارسة إدارة الوقت في اليوم الدراسي وقياس الاتجاهات والدوافع والعقبات في مدارس إلينوي الثانوية.

ومن خلال العرض المتقدم للدراسات السابقة التي تناولت مهارات إدارة الوقت نلاحظ أنها استخدمت المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة باستثناء دراسة اليحيوي (٢٠١٢) التي استخدمت منهج النوعي الاثنوجرافيك. وكذلك كانت جميع الدراسات إما من وجهة نظر المعلمين أو الوكلاء أو المديرين باستثناء دراسة عربيات والتي كانت من وجهة نظر العاملين بالتربية والتعليم.

أما الدراسات التي تناولت مضيعات الوقت فقد تناولت دراسة الغزواني(٢٠١٤) التعرّف على مضيعات الوقت المدرسي لدى مديري مدارس التعليم العام في محافظة صبيا وكيفية الحد منها، ودراسة بشير (٢٠١١) التعرف إلى مضيعات وقت مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، وسبل الحد منها، وفي دراسة الشامي (٢٠٠٣) فقد هدفت الكشف عن أبرز الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية في المدارس العامة للبنات من وجهة نظر المديرات والمشرفات التربويات. وفي دراسة فلاته (٢٠١١) هدفت التعرف على معوقات استثمار الوقت لدى مديرات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة، وفي دراسة العريني (٢٠١٠) التي هدفت إلى تحديد أهم العوامل التي تؤدي إلى هدر الوقت المدرسي كما يراها مديرو مدارس التعليم العام

بمدينة الرياض، ودراسة العلي (٢٠١٠) إلى معرفة مدى إدراك مديري المدارس الثانوية ومساعديهم في محافظة عمان لأهمية إدارة الوقت، وفي دراسة البابطين (٢٠٠٨) هدفت التعرف على معوقات استثمار الوقت المدرسي في مجالي المعلمين والطلاب التي تواجه مديري مدارس التعليم العام التابعة لوزارة التربية والتعليم في بعض مدن المملكة العربية السعودية. .

وفي دراسة الحجايا (٢٠٠٧) فقد هدفت إلى معرفة المعوقات التي تواجه مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية تربية الطفيلية في إدارة الوقت، وفي دراسة العريني (٢٠٠٢) هدفت التعرف على أهم العوامل التي تؤدي إلى هدر الوقت المخصص للعملية التعليمية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر مديريها في مدينة الرياض.

ويلاحظ أنها تشابهت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية كونها تناولت مضيعات الوقت، وتعددت الفئات المستهدفة في هذه الدراسات، بينما ما يميز هذه الدراسة ما يلي:

١. بالرغم من وجود دراسات مشابهة للدراسة الحالية إلا أنها تجمع بين نظرة كلاً من الوكلاء والمعلمين في قياس درجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس.
٢. معظم الدراسات السابقة تناولت المرحلة الثانوية أو مرحلة تعليمية بعينها بينما تتناول الدراسة الحالية جميع المراحل التعليمية.
٣. معظم الدراسات تناولت مجالات قياس فاعلية إدارة الوقت الى جوانب ادارية وفنية وشخصية والمجتمع المحلي. بينما تتناول الدراسة الحالية العمليات الادارية المتعلقة في إدارة الوقت مثل التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة والمتابعة والاجتماعات واتخاذ القرار.
٤. تجمع الدراسة بين عنصرين من عناصر إدارة الوقت منها ما يتعلق بممارسات إدارة الوقت من خلال عمليات الإدارة التربوية بالإضافة إلى مضيعات إدارة الوقت.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملائمته للدراسة الحالية، لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة المدروسة، ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

مُجتمع الدّراسة:

تكوّن مُجتمع الدراسة من جميع وكلاء ومعلمي مدارس التعليم العام في مدينة الطائف، بالمدارس المستقلة الحكومية النهارية والبالغ عددهم(٢٥٠) وكيلاً و(٤٤٣٧) معلماً حسب إحصائيات الإدارة العامة للتربية والتعليم بالطائف. ويبين جدول (١) توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب المراحل التعليمية الثلاثة وفقاً للمناطق الجغرافية بمدينة الطائف.

جدول(١) توزع افراد مجتمع الدراسة من وكلاء ومعلمي مدارس التعليم العام بمدينة الطائف

	المكتب	الابتدائية		المتوسطة		الثانوية		المجموع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
المعلمين	الشرق	٨٣٢	%٤٠	٥١٨	%٤٢	٤٤٥	%٤١	١٧٩٥	%٤٠
	الغرب	٥٥٨	%٢٦	٣٣٣	%٢٧	٢٩٣	%٢٧	١١٨٤	%٢٧
	الحوية	٧١٥	%٣٤	٣٩٤	%٣١	٣٤٩	%٣٢	١٤٥٨	%٣٣
	المجموع	٢١٠٥	%١٠٠	١٢٤٥	%١٠٠	١٠٨٧	%١٠٠	٤٤٣٧	%١٠٠
الوكلاء	الشرق	٥٠	%٤٠	٢٣	%٣٧	٢٩	%٤٨	١٠٢	%٤٠
	الغرب	٣٦	%٢٩	٢٤	%٣٨	١٤	%٢٢	٧٤	%٣٠
	الحوية	٤٠	%٣١	١٦	%٢٥	١٨	%٣٠	٧٤	%٣٠
	المجموع	١٢٦	%١٠٠	٦٣	%١٠٠	٦١	%١٠٠	٢٥٠	%١٠٠

عينة الدّراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من المجتمع الأصلي بالطريقة العشوائية الطبقية من وكلاء ومعلمي مدارس التعليم العام في مدينة الطائف بالمدارس المستقلة الحكومية النهارية والبالغ عددهم (٣٦١) معلماً بنسبة (8.14%) من مجتمع الدراسة، وتم اختيار (١٨١) وكيل بنسبة (72.4%). وقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمتغيرات الدراسة وهي التخصص، وعدد سنوات الخبرة بالعمل، والمرحلة التعليمية والمسمى الوظيفي. كما تتضح النتائج بجدول(٢)

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
التخصص	علوم نظرية (إنسانية وأدبية)	٣١٨	%٥٨.٧
	علوم طبيعية(علمية)	٢٢٤	%٤١.٣
عدد سنوات الخبرة	أقل من عشر سنوات	٥٩	%١٠.٩
	من عشر سنوات فأكثر	٤٨٣	%٨٩.١
المسمى الوظيفي	معلم	٣٦١	%٦٦.٦
	وكيل	١٨١	%٣٣.٤
المرحلة التعليمية	الابتدائية	٢٣٥	%٤٣.٤
	المتوسطة	١٣٢	%٢٤.٤
	الثانوية	١٧٥	%٣٢.٢

أداة جمع البيانات (الاستبانة)

تم بناء استبانة من خلال مراجعة أدبيات الموضوع بالاستفادة من الاستبانات والمقاييس التي وردت بالدراسات السابقة كدراسة القوطي(٢٠١٤) والسلمي(٢٠١٤) والوذيناني(٢٠١٣) وكذلك الاستفادة من الدراسات التي تناولت مضيعات الوقت كدراسة الغزواني(٢٠١٤) وبشير (٢٠١١)، بالإضافة إلى مراجعة الأدب النظري، ومن خلال الاطلاع على الأدب التربوي بموضوع فاعلية إدارة الوقت بالمدارس في التعليم العام والدراسات التي تناولت مضيعات الوقت بشكل عام، وتكونت الاستبانة من الأجزاء التالية:

الجزء الأول: يتعلق بمعلومات عامة عن عينة الدراسة مثل: عدد سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي، والمرحلة التعليمية والتخصص.

الجزء الثاني: ويشتمل على محاور الاستبانة وتشمل مجموعة من العبارات بلغت (٤٥) عبارة تمت صياغتها وتوزيعها على محورين وقد كانت على النحو التالي:

- **المحور الأول: درجة فاعلية إدارة الوقت:** تكوّن من (٣١) عبارة. موزعة على خمسة أبعاد وهي:
  - **البعد الاول: التخطيط:** تكوّن من (٦) عبارات. ذوات الأرقام (٨، ١٢، ١٩، ٢٥، ٢٧، ٣٠) بالاستبانة.
  - **البعد الثاني: التنظيم:** تكوّن من (٦) عبارات. ذوات الأرقام (١، ٦، ١٥، ١٧، ٢٣، ٢٦) بالاستبانة.
  - **البعد الثالث: التفويض:** تكوّن من (٦) عبارات. ذوات الأرقام (٣، ٧، ١١، ١٨، ٢٢، ٢٩) بالاستبانة.
  - **البعد الرابع: التوجيه والرقابة:** تكوّن من (٥) عبارات. ذوات الأرقام (٢، ١٦، ٢٠، ٢١، ٢٨) بالاستبانة
  - **البعد الخامس: الاجتماعات واتخاذ القرار:** تكوّن من (٨) عبارات. ذوات الأرقام (٤، ٥، ٩، ١٠، ١٣، ١٤، ٢٤، ٣١) بالاستبانة
- **المحور الثاني: مضيعات الوقت:** تكوّن من(١٤) عبارة. ذوات الأرقام التسلسلية من(١-١٤) بالاستبانة.

وصيغت جميع عبارات المحورين في الاتجاه الإيجابي، بحيث تدلُّ الدرجة المرتفعة على وجود درجة كبيرة لفاعلية إدارة الوقت أو مضيعاته والدرجة المنخفضة تدلُّ على وجود درجة منخفضة من فاعلية إدارة الوقت أو مضيعاته كما يراها الوكلاء والمعلمين على متصل السمة المقاسة وفق تدريج ليكرت خماسي. حيث تم استخدم مقياس ليكرت (Likert) الخماسي التدرج (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً). ليختار المستجيب إحداها حسب تقديره لدرجة فاعلية إدارة الوقت ومضيعاته.

صدق أداة الدراسة:

يشير صدق الاستبانة إلى قدرة الاستبانة أن تقيس ما أُعدت لقياسه، وهناك عدّة طرق رئيسة أشار لها أبوعلام (٢٠١١، ٢٤٥) للتأكد من صدق الاستبانة وهي: صدق المحكين أو ما يعرف بالصدق الظاهري، وصدق التكوين أو صدق الاتساق الداخلي للمحاور بحساب معامل ارتباط استجابات العينة الاستطلاعية بالأبعاد مع الدرجة الكلية للمحور الاول بالاستبانة، ثم صدق الاتساق الداخلي للعبارات بقياس معامل ارتباط بيرسون بين استجابات العينة الاستطلاعية على العبارات ودرجة كل محور على حدة، وذلك على النحو التالي:

١- الصدق الظاهري (صدق المحكين):

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على لجنة من المحكمين عددهم (١٥) من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات السعودية. قد تم الإبقاء على العبارات التي نالت نسبة اتفاق بين المحكمين أعلى أو تساوي (٨٠%) على أنها تنتمي للمحور الذي تقيسه، وبالتالي تم الإبقاء على (٤٥) عبارة بالاستبانة، نالت نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر بين المحكمين، بالإضافة الى انهُ تم إعادة الصياغة اللغوية والنحوية للعديد من العبارات وفقاً للملاحظات والمقترحات المتعلقة باللغة. وعليه يمكن الاطمئنان على توافر الصدق الظاهري للاستبانة أو صدق المحكمين.

٢- صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة:

تم الَتحقُّق من صدق الاتساق الداخلي لعبارات محوري الاستبانة، والتأكد من عدم التداخل بينها من خلال حساب معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (٣٠) معلماً ووكيلاً من خارج عينة الدراسة الأصلي كما تتبين النتائج بجدول(٣).

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين العبارة والدرجة الكلية للبعد/المحور الذي تنتمي إليه العبارة

المحور الأول: درجة فاعلية إدارة الوقت												المحور الثاني: مضيعات الوقت			
التخطيط		التنظيم		التفويض		التوجيه والرقابة		الاجتماعات والقرار							
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٨	**٠.٦٢	١	**٠.٦٣	٣	**٠.٦٠	٢	**٠.٦١	٤	**٠.٧١	١	**٠.٦٨	٩	**٠.٥٩		
١٢	**٠.٦٥	٦	**٠.٦٥	٧	**٠.٥٩	١٦	**٠.٥٥	٥	**٠.٧٢	٢	**٠.٧٠	١٠	**٠.٦٨		
١٩	**٠.٦١	١٥	**٠.٦٣	١١	**٠.٥٨	٢٠	**٠.٥٩	٩	**٠.٧٣	٣	**٠.٧٣	١١	**٠.٦٧		
٢٥	**٠.٧٥	١٧	**٠.٦١	١٨	**٠.٦٢	٢١	**٠.٦٢	١٠	**٠.٦٥	٤	**٠.٥٦	١٢	**٠.٦٦		
٢٧	**٠.٧٠	٢٣	**٠.٦٦	٢٢	**٠.٦٠	٢٨	**٠.٧١	١٣	**٠.٧٠	٥	**٠.٧٠	١٣	**٠.٥٦		
٣٠	**٠.٦٩	٢٦	**٠.٥٥	٢٩	**٠.٦٣			١٤	**٠.٧٢	٦	**٠.٦٨	١٤	**٠.٥٧		
								٢٤	**٠.٦٨	٧	**٠.٦٩				
								٣١	**٠.٧٣	٨	**٠.٧١				

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ .

٣- صدق البناء (التكوين) للمحور الأول في الاستبانة:

يتبين من جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للمحور أو البعد الذي تنتمي إليه العبارة دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) قد تراوحت في المحور الأول لجميع الابعاد" فاعلية إدارة الوقت" من (٠.٥٥-٠.٧٥) وتراوحت للمحور الثاني" مضيعات الوقت" من (٠.٥٦ – ٠.٧٣) وجميع المعاملات الارتباطية تدل على اتساق العبارات مع ابعادها أو محورها الذي صُنّفت فيه، مما يدل على توافر الصدق الاتساق الداخلي للفقرات.

تم التأكد من صدق التكوين أو صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول في الاستبانة، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية شملت (٣٠) معلماً ووكيلاً من خارج عينة الدراسة الأصلية لأغراض التأكد من الصدق البنائي، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل بُعد مع الدرجة الكلية للمحور الاول، كما تتبين النتائج بالجدول (٤)

جدول (٤) مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية لفاعلية إدارة الوقت ودرجات كل بعد من ابعاد المحور في الاستبانة

	التخطيط	التنظيم	التفويض	التوجيه والرقابة	الاجتماعات واتخاذ القرار
التخطيط	-				
التنظيم	**٠.٧٤	-			
التفويض	**٠.٧١	**٠.٦٨	-		
التوجيه والرقابة	**٠.٨١	**٠.٩١	**٠.٨٦	-	
الاجتماعات واتخاذ القرار	**٠.٧٤	**٠.٨١	**٠.٥٥	**٠.٤٨	-
فاعلية إدارة الوقت	**٠.٩١	**٠.٨٩	**٠.٧٦	**٠.٨٣	**٠.٩٢

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١

يتبين من جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الأول الذي يقيس فاعلية إدارة الوقت وكل بُعد من أبعادها دال إحصائياً عند مستوى الدلالة(٠.٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمحور الأول بين (٠.٧٦-٠.٩٢) وتعتبر هذه القيم عالية وتدل على توافر صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة. ومن خلال النظر في قيم معاملات الارتباطية الداخلية بين الابعاد (مكونات فاعلية إدارة الوقت) يُلاحظ أنها عالية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) مما يدل على قوة التماسك الداخلي لفقرات الاستبيان بما يُعرف في (الصدق التقاربي) كونها تقيس عمليات إدارية يعتمد توافرها بتوافر العمليات الأخرى مما يعني تحقق التأكد من صدق البناء لأبعاد المحور الأول.

ثبات أداة الدراسة

تم تقدير ثبات الاستبانة بعد تطبيق الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية من خارج عينة الدراسة الاصلية، وذلك باستخدام ثلاث طرق وهي ثبات الاستقرار، حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) معلماً ووكيلاً في المدارس بالتعليم العام بمدينة الطائف، وقد تم إعادة التطبيق عليهم مرّة أخرى بفاصل زمني اسبوعين وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين للمحاور والابعاد وللدرجة الكلية. وكذلك تم حساب مؤشر ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية (Split Half) بتطبيق معادلة سبيرمان وبراون، وكذلك تم حساب الثبات بطريقة التجانس الداخلي بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha). ويبين جدول (٥) نتائج الثبات بالطرق الثلاثة السابقة.

الجدول (٥) معاملات ثبات أداة الدراسة وفقاً لمحاورها وابعادها بطريقة ثبات الإعادة وثبات التجانس الداخلي كرونباخ الفا والثبات بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان وبراون (ن=٣٠)

محاور وابعاد الاستبانة	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الثبات بطريقة الاستقرار	معامل ثبات الفا
التخطيط	٦	٠.٨٥	**٠.٧٤	٠.٨٨
التنظيم	٦	٠.٨٣	**٠.٧٢	٠.٨٩
التفويض	٦	٠.٨٢	**٠.٨١	٠.٧٨
التوجيه والرقابة	٥	٠.٧٥	**٠.٧٨	٠.٧٩
الاجتماعات واتخاذ القرار	٨	٠.٨٦	**٠.٨٥	٠.٨٧
المحور الاول فاعلية إدارة الوقت	٣١	٠.٨٦	**٠.٨٣	٠.٨٥
المحور الثاني" مضيعات الوقت	١٤	٠.٩١	**٠.٩١	٠.٩٠
الاستبانة ككل	٤٥	٠.٨٨	**٠.٨١	٠.٩٢

يتبين من الجدول(٥) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون (ثبات الاستقرار) بين كلا التطبيقين جميعها عالية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) حيث تراوحت للأبعاد في المحور الأول من (٠.٧٢-٠.٨٥) وللمحور الاول (٠.٨٣) وللمحور الثاني (٠.٩١) وللاستبانة ككل (٠.٨١) مما يدل على وجود ثبات عالي للاستبانة بطريقة الاستقرار. كما يتبين من الجدول أن قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان وبراون) جميعها مقبولة وتزيد عن الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات (٠.٦٠) حيث بلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل (٠.٨٨) وتراوحت لأبعاد الاستبانة بالمحور الأول من (٠.٧٥-٠.٨٦) وللمحور الاول (٠.٨٦) والثاني (٠.٩١) مما يؤكد توفر الثبات بطريقة التجزئة النصفية للاستبانة.

ويتبين من الجدول (٥) أن قيم معاملات ثبات التجانس الداخلي بطريقة تطبيق الفا كرونباخ للأبعاد بالمحور الاول تراوحت من (٠.٧٨) الى (٠.٨٩) وللمحور الاول (٠.٨٥) وللثاني (٠.٩٠) للاستبانة الكلية (٠.٩٢) مما يؤكد توفر درجة عالية من ثبات تجانس الداخلي للاستبانة. ومن خلال قيم معاملات الثبات للدرجة الكلية ولمحاور الاستبانة بطرق تقدير مؤشر الثبات الثلاثة يُمكن الاطمئنان على تمتع الاستبانة بالثبات وتطبيقها على العينة الأساسية.

متغيرات الدراسة:

- **المتغيرات المستقلة:** وتشمل:
- التخصص: ويشتمل على (التخصصات النظرية/ التخصصات العلمية)
- المسمى الوظيفي: وتشمل (المعلم، الوكيل).
- المرحلة التعليمية: وتشمل (ابتدائية، متوسطة، ثانوية) .
- عدد سنوات الخبرة: وتشمل (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر).
- **المتغير التابع: فاعلية إدارة الوقت لدى مديري مدارس التعليم العام بمجالات (التخطيط والتنظيم والتفويض والتوجيه والرقابة والاجتماعات واتخاذ القرارات). ثم مضيعات الوقت.**

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة

قام الباحثان بتطبيق أداة الدراسة على عينة ممثلة من معلمي مدارس التعليم العام بمدينة الطائف (٤٠٠ معلماً) فكانت الاستبانات الراجعة (٣٧٠) تم استبعاد تسعة منها فكان المتبقي (٣٦١) بينما تم التطبيق

على جميع الوكلاء بالمدارس والبالغ عددهم (٢٥٠) وكيلاً فكانت الاستبانات العائدة (٢٠٠) استبانة وقد تم استبعاد (١٩) فكانت الاستبانات المتبقية للوكلاء (١٨١) حيث تم التوضيح والشرح لأفراد عينة الدراسة بضرورة الاهتمام بالاستبانة من حيث الاطلاع على مفرداتها ومن ثم الإجابة عليها بكل موضوعية واستكمال جميع الحقول.

المعالجة والأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل البيانات:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكل عبارة أو مجموعة من العبارات (محور)، والمتوسط الحسابي العام لكل محور.
- تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA) للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق في متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة في تقدير فاعلية إدارة الوقت ومجالاتها التي تعزى إلى المرحلة التعليمية.
- اختبار T لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات درجة تقدير فاعلية إدارة الوقت ومجالاتها التي تعزى إلى المسمى والخبرة والتخصص

معيار الحكم:

وللحكم على درجة فاعلية الوقت ومضيعات الوقت كما يُدركها وكلاء ومعلمي المدارس بالتعليم العام على كلّ عبارات الاستبانة، تم حساب المدى لمستويات الاستجابة وهو = ٤ وبتقسيم المدى على عدد درجات تقدير توافر فاعلية الوقت ومضيعاته الذي يساوي ٥ كان ناتج القسمة = ٠.٨٠ وهو يمثل طول الفئة، وبذلك أصبح معيار الحكم على درجة فاعلية إدارة الوقت كما بالجدول(٦).

جدول (٦) معيار الحكم على درجة فاعلية إدارة الوقت ووجود المضيعات

درجة فاعلية إدارة الوقت / وجود المضيعات	المتوسط
منخفضة جداً	من ١ إلى أقل من ١.٨٠
منخفضة	من ١.٨٠ إلى أقل من ٢.٦٠
متوسطة	من ٢.٦٠ إلى أقل من ٣.٤٠
عالية	من ٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠
عالية جداً	من ٤.٢٠ إلى ٥

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشته: نص السؤال الأول: ما درجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين بالمجالات التالية (التخطيط، والتنظيم، والتفويض، والتوجيه والرقابة، والاجتماعات واتخاذ القرار)؟

وللإجابة على هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع أبعاد وعبارات الاستبانة التي تقيس فاعلية إدارة الوقت من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين، وكذلك تم حساب المتوسط الموزون لكل بُعد، ويوضح جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لأبعاد درجات فاعلية إدارة الوقت والدرجة الكلية مرتبة تنازلياً.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لأبعاد فاعلية إدارة الوقت كما يُدركها وكلاء ومعلمي المدارس بالتعليم العام بمدينة الطائف مرتبة تنازليا

مجالات فاعلية إدارة الوقت	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة فاعلية إدارة الوقت
التوجيه والرقابة	١	٤.٠٠	٠.٦٣	عالية
التفويض	٢	٣.٩٥	٠.٦١	عالية
الاجتماعات وإدارة الوقت	٣	٣.٩٣	٠.٦٢	عالية
التنظيم	٤	٣.٨٥	٠.٦٢	عالية
التخطيط	٥	٣.٨٢	٠.٦٨	عالية
درجة فاعلية إدارة الوقت الكلية		٣.٩١	٠.٥٨	عالية

يتبين من جدول (٧) أن المتوسط الكلي لدرجات فاعلية إدارة الوقت من وجهة نظر وكلاء ومعلمي مدارس التعليم العام بمدينة الطائف كانت بدرجة عالية حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٩١)، وبانحراف معياري (٠.٥٨). ويعزى السبب إلى تفاعل المعلمين مع المديرين أثناء العمل، واهتمام مديري المدارس بإدارة الوقت ورعايتهم له، للأهمية البالغة له والتي تكونت لدى مديري المدارس من خلال الخبرات السابقة. وجاء مجال **"التوجيه والرقابة**: بالرتبة الاولى بدرجة فاعلية عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٠٠) وكانت قيمة الانحراف المعياري له(٠.٦٣)، ويعزى ذلك تشجيعهم على العمل بروح الفريق الواحد، والتنسيق مع الوكيل في عمليات الإشراف على المعلمين، ومتابعة تنفيذ الخطة المدرسية بشكل يومي، والتعديل فيها بما يتلاءم مع الأهداف والظروف، ومقارنة تنفيذ الخطط المدرسية المكتوبة ومدى تنفيذها بالواقع، ومن أجل إحراز التقدم وتحقيق الأهداف التي تسعى الإدارة المدرسية إنجازها. بينما جاء مجال " **التفويض** " بالرتبة الثانية حيث ظهرت درجة فاعليتها عالية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٥) وكانت قيمة الانحراف المعياري (٠.٦١) وجاءت بالرتبة الثانية، حيث ساعد ذلك الصلاحيات الجديدة لمدير المدرسة والتي وسّعت من الممارسات والمهام التي يُمكن تفويضها للوكيل وللمعلمين، ولكثرة الأعباء على مدير المدرسة وتعدد أدواره ومهامه، دفعت إلى حسن إدارة الوقت باستخدام التفويض، لإحراز التقدم في إنجاز المعاملات وتيسير العمل المدرسي.

ثم جاء مجال " **إدارة الاجتماعات واتخاذ القرار**" بالرتبة الثالثة حيث ظهرت بدرجة فاعلية للوقت عالية وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٣) بانحراف معياري (٠.٦٢). ويعزى ذلك لمشاركة الوكلاء والمعلمين بالاجتماعات وإدراكهم للمهارات التي يتمتع بها مديري المدارس في تنظيم الاجتماعات سواء قبل أو أثناء أو بعد الاجتماعات والقرارات التي تسفر عنها محاضر الاجتماعات، بالإضافة إلى أن نجاح الاجتماعات وتحقيق أهدافها يعتمد بالدرجة الأولى على قدرة مدير المدرسة على توظيف مهارات إدارة الوقت في إدارته للاجتماع، وسرعة اتخاذ القرارات التي تنتج عن الاجتماعات. ثم تبعه مجال **"التنظيم"** بدرجة عالية بالرتبة قبل الاخيرة حيث بلغ متوسطها (٣.٨٥) بانحراف معياري (٠.٦٢)، ويعزى سبب ظهور هذا المجال بدرجة فاعلية عالية لأهمية التنظيم المدرسي، بينما جاء برتبة متأخرة كون تفعيل إدارة الوقت ظهرت بالمجالات كالتوجيه والرقابة والتفويض وإدارة الاجتماعات كممارسات أهم من التنظيم، لأهمية الوقت فيها. ثم جاء مجال **"التخطيط** " بدرجة عالية بالرتبة الاخيرة حيث بلغ متوسطها (٣.٨٢) بانحراف معياري (٠.٦٨)، ويعزى سبب ظهور هذا المجال بدرجة فاعلية عالية لأهمية التخطيط المدرسي، بينما جاء برتبة أخيرة كون تفعيل مجال التخطيط لا يعتمد بدرجة كبيرة على الوقت اللحظي بالتنفيذ، فالخطة يجب أن يعدّها مدير المدرسة بوقت طويل قبل تنفيذها، ولكن تظهر أهمية الوقت وإدارته في تنفيذ الخطة ومدى ارتباط الأعمال والممارسات التي تم التخطيط لها بزمن تنفيذها. وهذا يسهل إدارته إذا كانت الخطة مُحكمة وتم بنائها وفقاً للإمكانات الواقعية والقدرات التي تخص المدرسة والعاملين فيها.

اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة السلمي(٢٠١٤) والوذيناني (٢٠١٣) واليحيوي (٢٠١٢) والأسطل(٢٠٠٩) والسلمي (٢٠٠٨) وحيدري (٢٠٠٦) و العضايلة (٢٠٠٤) وهل(Hill , 2003) وهوتشينسون(Hutchinson ,2002) وأبو عاشور والجوارنة (٢٠٠٢). واختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة منصور(Mansour 2011) والصوري (٢٠٠٨) وعربيات(٢٠٠١).

ومن اجل تحديد المؤشرات والمظاهر الدالة على فاعلية إدارة الوقت كما يُدركها وكلاء ومعلمي المدارس بالتعليم العام وفقاً للأبعاد الخمسة التي تظهر فيها مؤشرات فاعلية إدارة الوقت، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات كل بعد وفيما يلي تفصيلاً لعرض النتائج وفقاً لأبعاد الدراسة كما يلي:

١. البعد الاول: التخطيط.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات درجة فاعلية إدارة الوقت بمجال التخطيط من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين مرتبة تنازلياً

الرقم	الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر
٨	١	يُحدد الأهداف قبل البدء بوضع الخطط المدرسية.	٤.٠٠	٠.٨٨	عالية
١٢	٢	يُخصص وقتاً كافياً لوضع خطة العمل.	٣.٩٢	٠.٩٠	عالية
٣٠	٣	يوزع الوقت حسب الخطة الموضوعة للنشاطات والمهام المختلفة.	٣.٨٣	٠.٨٩	عالية
٢٥	٤	يلتزم بالمواعيد النهائية التي حددها لتحقيق الأهداف.	٣.٧٩	٠.٨٤	عالية
١٩	٥	يُعد قائمة مكتوبة بالمهام الرئيسة كل يوم حسب أولوية كلاً منها.	٣.٧٥	٠.٩٥	عالية
٢٧	٦	يُنجز المهام اليومية في نهاية الدوام الرسمي.	٣.٥٧	١.٠٣	عالية
درجة فاعلية إدارة الوقت ببعد التخطيط			٣.٨٢	٠.٦٨	عالية

يتضح من جدول (٨) أن درجة فاعلية إدارة الوقت بمجال التخطيط، جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر وكلاء ومعلمي المدارس بالتعليم العام بمدينة الطائف، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المجال(٣.٨٢) وبانحراف معياري (٠.٦٨)، وفيما يتعلق بمدى تقدير كل عبارة من العبارات الدالة على مظاهر فاعلية إدارة الوقت بمجال التخطيط، فقد جاءت جميعها بدرجة فاعلية عالية تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤.٠٠-٣.٥٧) وتراوحت انحرافاتها المعيارية بين(٠.٨٤-١.٠٣) وتدل على اتفاق معلمي المدارس والوكلاء في تقديرهم لفاعلية إدارة الوقت فيها.

وجاءت العبارة رقم (٨) بالرتبة الأولى والتي نصت على " يُحدد الأهداف قبل البدء بوضع الخطط المدرسية. " حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤.٠٠) بانحراف معياري بلغ (٠.٨٨)، ويعزى ذلك إلى أهمية تحديد الأهداف في العملية التخطيطية، فكلما كانت الاهداف محددة وواضحة كلما أمكن تنفيذ الخطة في زمانها ووقتها المعد، بينما إذا كانت الاهداف غير محددة ولا ترتبط بزمن معين، فإن إدارة الوقت في تنفيذ وإعداد الخطة يكون مصيرها الفشل، بالإضافة إلى إدراك الوكلاء والمعلمين للممارسات الادارية بمجال التخطيط المدرسي والذي يقوم على تحديد الاهداف للخطة المدرسية سواء التشغيلية منها، أو الخطط التي يتم المشاركة فيها من قبل الوكلاء والمعلمين لإنجاز بعض المهام المدرسية. بينما جاءت العبارة (٢٧) والتي تنص على " يُنجز المهام اليومية في نهاية الدوام الرسمي" بالرتبة الأخيرة وبدرجة عالية حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٥٧) وبلغت قيمة انحرافها المعياري (١.٠٣)، ويعزى سبب مجيئها بالرتبة الأخيرة كونها أقل المظاهر التي يمكن أن يُدركها المعلم أو الوكيل، حسب إطّلاع المعلم على الاعمال اليومية لمدير المدرسة، ومدى علاقته مع مدير المدرسة، ولكنها بشكل عام جاءت بدرجة فاعلية عالية. واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة القوطي (٢٠١٤) و السلمي(٢٠١٤) وأبو ناصر(Abu-Nasser,2011).

٢-البعد الثاني: التنظيم

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات درجة فاعلية إدارة الوقت بمجال التنظيم من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين مرتبة تنازلياً

الرقم	الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر
١٥	١	يستخدم أنظمة لحفظ الأوراق في الملفات الإدارية.	٤.١٥	٠.٨٨	عالية
٦	٢	يحافظ على مكتبه مرتباً في جميع الأوقات.	٤.١١	٠.٩٤	عالية
٢٣	٣	يُقلل الأعمال الروتينية قدر الإمكان.	٣.٧٨	١.٠٠	عالية
١٧	٤	يضع قوائم تذكيرية بما لم يستطع إنجازه من أعمال.	٣.٧٨	٠.٨٩	عالية

١	٥	يبدأ العمل بتفقد المفكرة اليومية لتحديد المهام المراد إنجازها.	٣.٦٩	١.٠٣	عالية
٢٦	٦	يُنجز الأعمال المتشابهة دفعة واحدة.	٣.٥٢	٠.٨٨	عالية
		درجة فاعلية إدارة الوقت ببعد التنظيم	٣.٨٥	٠.٦٢	عالية

يتضح من جدول (٩) أن درجة فاعلية إدارة الوقت بمجال التنظيم، جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر وكلاء ومعلمي المدارس بالتعليم العام بمدينة الطائف، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المجال(٣.٨٥) وبانحراف معياري (٠.٦٢)، وفيما يتعلق بمدى تقدير كل عبارة من العبارات الدالة على مظاهر فاعلية إدارة الوقت بمجال التنظيم، فقد جاءت جميعها بدرجة فاعلية لإدارة الوقت عالية، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤.١٥-٣.٥٢) وتراوحت انحرافاتها المعيارية بين(٠.٨٨-١.٠٣)، تدل بمعظمها على اتفاق معلمي المدارس والوكلاء في تقديرهم لفاعلية إدارة الوقت فيها.

وجاءت العبارة رقم (١٥) بالرتبة الأولى والتي نصت على " يستخدم أنظمة لحفظ الأوراق في الملفات الإدارية " حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤.١٥) بانحراف معياري بلغ (٠.٨٨) تدل على اتفاق المستجيبين في تقدير درجة فاعليتها في إدارة الوقت، ويعزى ذلك إلى إدراك معلمي المدارس والوكلاء للممارسات المكتبية التي يقوم بها مدير المدرسة من حيث استخدامه لأنظمة حفظ الأوراق في الملفات الإدارية، من خلال المراجعات الإدارية والتعاملات اليومية التي يُدركها المعلم أو الوكيل بحكم علاقته الوظيفية مع مدير المدرسة، وأيضاً لاهتمام المدير في أرشفة المعاملات الواردة والصادرة الى المدرسة، لتسهيل عملية الوصول إليها وقت الحاجة لها.

بينما جاءت العبارة (٢٦) والتي تنص على " يُنجز الأعمال المتشابهة دفعة واحدة." بالرتبة الأخيرة وبدرجة عالية حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٥٢) وبلغت قيمة انحرافها المعياري (٠.٨٨)، ويعزى سبب مجيئها بالرتبة الأخيرة كونها أقل المظاهر التي يمكن أن يُدركها المعلم أو الوكيل، حسب إطّلاع المعلم على الاعمال اليومية لمدير المدرسة، ولكن يُفسّر سبب ظهورها بدرجة فاعلية عالية من حيث إدارة الوقت، كون الممارسات الإدارية في الإدارة المدرسية تتعدد بتعدد المهام والواجبات والصلاحيات الموكلة لمدير المدرسة، فإذا ما تم تصنيف تلك الأعمال والمهام إلى مجموعات جزئية يستطيع مدير المدرسة التعامل معها دفعة واحدة، منعاً من هدر الوقت وتكرار الإجراءات الإدارية وضمان سرعة إنجاز تلك المهام كأن يقوم مدير المدرسة في تخصيص يوم محدد من أيام الأسبوع وبزمن محدد، لجمع تحاضير المعلمين أصحاب المنهج الواحد ويقوم بمتابعتها.

ومن الجدير بالملاحظة أن العبارة رقم (٢٣) التي نصت على " يُقلل الأعمال الروتينية قدر الإمكان" وعبارة رقم (١) التي نصت على " يبدأ العمل بتفقد المفكرة اليومية لتحديد المهام المراد إنجازها" كانت انحرافاتها المعيارية على التوالي (١.٠٠، ١.٠٣) تدل على اختلاف التقديرات فيها، ويعزى سبب ذلك كونها أقل المظاهر التي يمكن ملاحظتها من المعلم أو الوكيل، وتعود إلى قدرة المعلم أو الوكيل على ملاحظة السلوك الإداري الممارس المتعلق بتنفيذ الاعمال اليومية، واختلاف وجهات النظر في اعتبار هذه الاعمال أساسية وجزء رئيس من عمل المدير، أو اعتبارها روتين يمكن الاستغناء عنه، وكذلك العبارة التي تتعلق في استخدام المفكرة اليومية قد لا تكون مُدركة من قبل المستجيبين كونها مهارات شخصية يعتمد ظهورها على الممارسات الذاتية لتنظيم الوقت المتعلقة بالخصائص الشخصية لمدير المدرسة وقدرته على تذكر الاعمال والمهام التي تم أو سيتم إنجازها. واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة السلمي(٢٠١٤) التي كشفت عن ممارسة عالية في بعد التنظيم.

٣-البعد الثالث: التفويض

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات درجة فاعلية إدارة الوقت بمجال التفويض من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين مرتبة تنازلياً

الرقم	الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر
١١	١	يختار الاشخاص المناسبين للقيام بالأعمال كلاً حسب اختصاصه	٤.٠٦	٠.٩٠	عالية
٢٩	٢	يوزع الأعمال المفوضة حسب المهام الوظيفية لمن يفوضهم.	٤.٠٥	٠.٩١	عالية
٢٢	٣	يقدّم إرشادات واضحة للمعلمين عند إسناد الأعمال إليهم	٤.٠٠	٠.٩٢	عالية
٧	٤	يُحدد الأعمال التي يمكن تفويضها للآخرين بعد مراجعة الخطة	٣.٨٨	٠.٨٧	عالية
٣	٥	يُتابع سير العمل بصورة عامة دون الاهتمام بالتفاصيل الصغيرة	٣.٨٨	٠.٩٢	عالية
١٨	٦	يُضمّن الأعمال التي يُفوّضها للآخرين في الخطة اليومية.	٣.٨١	٠.٨٨	عالية
		درجة فاعلية إدارة الوقت ببعد التفويض	٣.٩٥	٠.٦١	عالية

يتضح من جدول (١٠) أن درجة فاعلية إدارة الوقت بمجال التفويض، جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر وكلاء ومعلمي المدارس بالتعليم العام بمدينة الطائف، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المجال(٣.٩٥) وبانحراف معياري (٠.٦١) وهي قيمة أقل من الواحد الصحيح مما يعني تجانس أفراد العينة في تقديرهم لفاعلية إدارة الوقت ببعد التفويض، وفيما يتعلق بمدى تقدير كل عبارة من العبارات الدالة على مظاهر فاعلية إدارة الوقت بمجال التفويض، فقد جاءت جميعها بدرجة فاعلية لإدارة الوقت عالية، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤.٠٦-٣.٨١) وتراوحت انحرافاتها المعيارية بين (٠.٨٧-٠.٩٢)، تدل بمعظمها على اتفاق معلمي المدارس والوكلاء في تقديرهم لفاعلية إدارة الوقت بمجال التفويض. وجاءت العبارة رقم (١١) بالرتبة الأولى والتي نصت على " يختار الاشخاص المناسبين للقيام بالأعمال كلاً حسب اختصاصه " حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤.٠٦) بانحراف معياري بلغ (٠.٩٠)، ويعزى ذلك إلى إدراك معلمي المدارس والوكلاء للممارسات التي يقوم بها مدير المدرسة في تحويل المعاملات التي ترد له من إدارة التعليم، أو الممارسات الإدارية بتحويلها للمعلمين حسب الاختصاص، فمثلاً عندما ترد المعاملات والتعاميم من إدارة التعليم المتعلقة بالسلامة والصحة المدرسية يقوم بتحويلها للجهات ذات العلاقة كوحدة الارشاد المدرسي أو معلمي العلوم كلاً حسب ما يعتقد مدير المدرسة من إسهاماتهم في تنفيذها. بينما جاءت العبارة (١٨) والتي تنص على " يُضمّن الأعمال التي يُفوّضها للآخرين في الخطة اليومية." بالرتبة الأخيرة وبدرجة عالية حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٨١) وبلغت قيمة انحرافها المعياري (٠.٨٨) تدل على اتفاق تقديرها بين المستجيبين من الوكلاء والمعلمين. ويعزى سبب مجيئها بالرتبة الأخيرة كونها أقل المظاهر التي يمكن أن يُدركها المعلم أو الوكيل، وتعتمد على قدرة مدير المدرسة في توثيقه للممارسات الادارية من حيث القدرة على أرشفة التعاميم والمعاملات المحوّلة للمعلمين وحسب الصلاحية التي يقوم بتفويضها للعاملين معه. واتفقت مع نتائج دراسة السلمي(٢٠١٤) التي كشفت عن درجة عالية التفويض الناجح.

٤-البعد الرابع: التوجيه والرقابة

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات درجة فاعلية إدارة الوقت بمجال التوجيه والرقابة من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين مرتبة تنازلياً

الرقم	الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر
١٦	١	يُشجّع المعلمين على العمل بروح الفريق الواحد	٤.٢٨	٠.٨٧	عالية جداً
٢٨	٢	يُنّسق مع الوكيل عمليات الإشراف على المعلمين	٤.١٦	٠.٩١	عالية
٢	٣	يُتابع تنفيذ الخطة المدرسية بشكل يومي	٣.٩٠	٠.٩٥	عالية
٢٠	٤	يعدل الخطة بما يتلاءم مع الأهداف والظروف	٣.٨٢	٠.٨٤	عالية
٢١	٥	يُقارن بين الخطط المدرسية المكتوبة ومدى تنفيذها بالواقع	٣.٨١	٠.٨٧	عالية
درجة فاعلية إدارة الوقت ببعد التوجيه والرقابة			٤.٠٠	٠.٦٣	عالية

يتضح من جدول (١١) أن درجة فاعلية إدارة الوقت بمجال التوجيه والرقابة، جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر وكلاء ومعلمي المدارس بالتعليم العام بمدينة الطائف، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المجال(٤.٠٠) وبانحراف معياري (٠.٦٣).

وفيما يتعلق بمدى تقدير كل عبارة من العبارات الدالة على مظاهر فاعلية إدارة الوقت بمجال التوجيه الرقابة، فقد جاءت جميعها بدرجة فاعلية لإدارة الوقت عالية، باستثناء عبارة رقم (١٦) التي نصت على " يُشجّع المعلمين على العمل بروح الفريق الواحد " حيث ظهرت بدرجة عالية جداً حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤.٢٨) بانحراف معياري بلغ(٠.٨٧)، ويعزى سبب ذلك إلى التطور الذي حدث على الإدارة المدرسية من خلال فرق العمل والاهتمام بالرؤية المشتركة والتركيز عليها، لذلك جاء تفعيل الوقت المتعلقة بها بدرجة فاعلية عالية جداً لأهميتها بالعمل الاداري المدرسي. بينما تراوحت متوسطاتها الحسابية للعبارات الاخرى والتي ظهرت بدرجة عالية بين (٤.١٦-٣.٨١) وتراوحت انحرافاتها المعيارية بين (٠.٨٤-٠.٩٥)، تدل على اتفاق معلمي المدارس والوكلاء في تقديرهم لفاعلية إدارة الوقت بمجال التوجيه والرقابة.

وجاءت العبارة رقم (٢٨) بالرتبة الأولى والتي نصت على " يُنّسق مع الوكيل عمليات الإشراف على المعلمين " حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤.١٦) بانحراف معياري بلغ (٠.٩١) تدل على اتفاق المستجيبين في تقدير درجة فاعليتها في إدارة الوقت، ويعزى ذلك إلى إدراك معلمي المدارس والوكلاء للممارسات التي يقوم بها مدير المدرسة للتنسيق بمتابعة الشؤون الفنية بالمدرسة ومتابعة المعلمين باعتباره مشرفاً مُقيماً. بينما جاءت العبارة (٢١) والتي تنص على " يُقارن بين الخطط المدرسية المكتوبة ومدى تنفيذها بالواقع." بالرتبة الأخيرة وبدرجة عالية حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٨١) وبلغت قيمة الانحراف المعياري (٠.٨٧) ويعزى سبب ظهورها بالدرجة المتأخرة بسبب تدني الاهتمام بها مقارنة بالممارسات التي سبقتها بمجال التوجيه والرقابة، وعلى أي حال فقد كانت ممارسة بدرجة عالية، ويعزى ذلك إلى متابعة مدير المدرسة للمعلمين أو فريق العمل أثناء إشرافه على سير العمل يتطلب منه مراجعة ما تم التخطيط له بالمدرسة مع

التوقيت الزمني لمعرفة ما تم تحقيقه عبر اللجان وفرق العمل، وما لم يتم إنهائه بعد. واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة السلمي(٢٠١٤) التي كشفت عن ممارسة عالية في بُعد التوجيه والمتابعة.

٥-البعد الخامس: الاجتماعات واتخاذ القرارات

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات درجة فاعلية إدارة الوقت بمجال الاجتماعات واتخاذ القرارات من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين مرتبة تنازلياً

الرقم	الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر
٥	١	يُجهّز جدول الأعمال قبل موعد الاجتماع.	٤.١٢	٠.٨٧	عالية
١٣	٢	يُدرج الموضوعات العاجلة في ما يُستجد من أعمال.	٤.٠٣	٠.٨٥	عالية
١٤	٣	يُراعي الأولويات عند اتخاذ القرارات المدرسية	٤.٠١	٠.٨٨	عالية
١٠	٤	يحرص على متابعة تنفيذ القرارات.	٣.٩٩	٠.٨٩	عالية
٢٤	٥	يقوم بتنفيذ القرارات فوراً بعد اتخاذها.	٣.٩٥	٠.٧٩	عالية
٤	٦	يتقيد ببنود جدول أعمال الاجتماعات	٣.٨٦	٠.٨٩	عالية
٣١	٧	يوفر المعلومات اللازمة قبل اتخاذ أي قرار إداري	٣.٨٢	٠.٩٣	عالية
٩	٨	يُحدد وقتاً لكل متحدث أثناء الاجتماع	٣.٥٩	١.٠٧	عالية
درجة فاعلية إدارة الوقت ببعد الاجتماعات واتخاذ القرارات			٣.٩٣	٠.٦٢	عالية

يتضح من جدول (١٢) أن درجة فاعلية إدارة الوقت بمجال إدارة الاجتماعات واتخاذ القرار، جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر وكلاء ومعلمي المدارس بالتعليم العام بمدينة الطائف، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المجال(٣.٩٣) وبانحراف معياري (٠.٦٢) وهي قيمة أقل من الواحد الصحيح مما يعني تجانس أفراد العينة في تقديرهم لفاعلية إدارة الوقت ببعد الاجتماعات واتخاذ القرار.

وفيما يتعلق بمدى تقدير كل عبارة من العبارات الدالة على مظاهر فاعلية إدارة الوقت بمجال الاجتماعات واتخاذ القرار، فقد جاءت جميعها بدرجة فاعلية لإدارة الوقت عالية، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤.١٢-٣.٥٩) وتراوحت انحرافاتها المعيارية بين (٠.٨٥-١.٠٧)، تدل على اتفاق معلمي المدارس والوكلاء في تقديرهم لفاعلية إدارة الوقت بمجال إدارة الاجتماعات واتخاذ القرار.

وجاءت العبارة رقم (٥) بالرتبة الأولى والتي نصت على " يُجهّز جدول الأعمال قبل موعد الاجتماع. " حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤.١٢) بانحراف معياري بلغ (٠.٨٧) تدل على اتفاق المستجيبين في تقدير درجة فاعليتها في إدارة الوقت، ويعزى سبب ذلك إلى إدراك معلمي المدارس والوكلاء لهذه الممارسة بحكم مشاركتهم في الاجتماعات والتحضير لها، حيث يتم إخبار المعلمين بالموضوعات التي سوف يتم تناولها بالاجتماع بوقت كافي، ومن خلال تحديد أبرز الموضوعات التي يهدف الاجتماع إلى تناولها وتحقيقها. بينما جاءت العبارة (٩) والتي تنص على " يُحدد وقتاً لكل متحدث أثناء الاجتماع." بالرتبة الأخيرة وبدرجة عالية حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٥٩) بانحراف معياري بلغ (١.٠٧) تدل على اختلاف تقديرات المستجيبين لاختلاف الانماط القيادية لدى كل مدرسة واختلاف الطريقة التي يُدير بها مدير المدرسة الاجتماعات. ويعتمد على مدى تحقق هذه الممارسة طبيعة النمط الديمقراطي السائد. واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة السلمي(٢٠١٤) التي كشفت عن ممارسة عالية في الاتصال واتخاذ القرار.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني ومناقشته: نص السؤال الثاني على هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) حول فاعلية إدارة الوقت السائدة لمديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات (التخصص، والمسمى الوظيفي، والمرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخبرة)؟ وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم التحقق من شرطي التوزيع الطبيعي وتجانس البيانات، لاستخدام الإحصاء المعلمي، فتم استخدام اختبار ت للمقارنة بين متوسطي عينتين مستقلتين (Independent sample T test) وذلك للكشف عن دلالة الفروق في تقدير متوسطات درجات فاعلية إدارة الوقت السائدة من وجهة نظر المعلمين بمجالاتها من وجهة نظر معلمي المدارس بالتعليم العام تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة والتخصص. بينما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) بمجالاتها من وجهة نظر معلمي المدارس تعزى إلى المرحلة التعليمية. وذلك على النحو التالي:

أولاً: الفروق في تقدير متوسطات درجات فاعلية إدارة الوقت من وجهة نظر معلمي المدارس بمجالاتها وفقاً لمتغير التخصص:

جدول (١٣) نتائج اختبار (ت) (T-Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجات فاعلية إدارة الوقت وفقاً لمتغير التخصص

مجالات فاعلية إدارة الوقت	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	نظري	٣.٨١	٠.٦٥	٥٤٠	٠.٠٩	٠.٩٢ غير دالة
	علمي	٣.٨١	٠.٧٠			
التنظيم	نظري	٣.٨٤	٠.٦٢	٥٤٠	٠.١٧	٠.٨٦ غير دالة
	علمي	٣.٨٥	٠.٦١			
التفويض	نظري	٣.٩٥	٠.٦٢	٥٤٠	٠.٢٠	٠.٨٣ غير دالة
	علمي	٣.٩٤	٠.٥٩			
التوجيه والرقابة	نظري	٤.٠٠	٠.٦١	٥٤٠	٠.٣٣	٠.٧٣ غير دالة
	علمي	٣.٩٨	٠.٦٥			
الاجتماعات واتخاذ القرار	نظري	٣.٩٣	٠.٦٣	٥٤٠	٠.٢٧	٠.٧٨ غير دالة
	علمي	٣.٩١	٠.٦١			
الدرجة الكلية للمحور	نظري	٣.٩٠	٠.٥٨	٥٤٠	٠.١١	٠.٩٠ غير دالة
	علمي	٣.٩٠	٠.٥٨			

يُظْهِر الجّدول (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجات توافر فاعلية إدارة الوقت من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين وفقاً لمتغير التخصص (نظري/علمي) حيث بلغت قيمة اختبار ت للدرجة الكلية (٠.١١) ومستوى الدلالة الاحصائية للفروق كانت (٠.٩٠) وهي قيمة تزيد عن مستوى الدلالة المحدد بالدراسة (٠.٠٥) وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة تقدير فاعلية الوقت تُعزى للتخصص؛ ويعزى سبب ذلك الى تماثل المظاهر والمؤشرات الدالة على فاعلية إدارة الوقت لدى الوكلاء والمعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم بحكم المشاهدات اليومية التي يُدركوها اثناء العمل المدرسي وملاحظتهم بالفعل لها دون الاعتبار لتخصصاتهم. وكما يُظْهِر الجّدول أنه لا توجد فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجات تقدير توافر فاعلية إدارة الوقت تُعزى للتخصص حيث تراوحت قيمة اختبار ت (٠.٠٩ إلى ٠.٣٣) وكانت دلالاتها الاحصائية تزيد عن مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يعني عدم وجود فروق في تقدير درجة توافر فاعلية إدارة الوقت من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين بأبعاد فاعلية إدارة الوقت (التخطيط، والتنظيم، والتفويض، والتوجيه والرقابة، والاجتماعات واتخاذ القرار) تعزى لاختلاف التخصص. ويعزى سبب ذلك لتماثل إدراك الوكلاء والمعلمين وتشابه الظروف والممارسات الادارية المدرسية بغض النظر عن التخصص.

ثانياً: الفروق في تقدير متوسطات درجات فاعلية إدارة الوقت من وجهة نظر معلمي المدارس بمجالاتها وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي

جدول (١٤) نتائج اختبار (ت) (T-Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجات فاعلية إدارة الوقت وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي

مجالات فاعلية إدارة الوقت	المسمى الوظيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	وكيل	٣.٨٩	٠.٦٢	٥٤٠	١.٩٩	٠.٠٤ دالة
	معلم	٣.٧٧	٠.٧٠			
التنظيم	وكيل	٣.٩٢	٠.٥٦	٥٤٠	٢.١٠	٠.٠٣ دالة
	معلم	٣.٨٠	٠.٦٥			
التفويض	وكيل	٤.٠٤	٠.٥٤	٥٤٠	٢.٦٢	٠.٠٠٩ دالة

مجالات فاعلية إدارة الوقت	المسمى الوظيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	معلم	٣.٩٠	٠.٦٣			
التوجيه والرقابة	وكيل	٤.١١	٠.٥٩	٥٤٠	٣.١٥	٠.٠٠٢ دالة
	معلم	٣.٩٤	٠.٦٣			
الاجتماعات واتخاذ القرار	وكيل	٤.٠٣	٠.٥٦	٥٤٠	٢.٩٤	٠.٠٠٣ دالة
	معلم	٣.٨٦	٠.٦٤			
الدرجة الكلية للمحور	وكيل	٤.٠٠	٠.٥٢	٥٤٠	٢.٧٨	٠.٠٠٦ دالة
	معلم	٣.٨٥	٠.٦٠			

يُظْهِر الجّدول (١٤) أنه توجد فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجات توافر فاعلية إدارة الوقت من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي (مدير/وكيل) حيث بلغت قيمة اختبار ت للدرجة الكلية (٢.٧٨) ومستوى الدلالة الاحصائية للفروق كانت (٠.٠٠٦) وهي قيمة تقل عن مستوى الدلالة المحدد بالدراسة (٠.٠٥) وبالتالي توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة تقدير فاعلية الوقت تُعزى للمسمى الوظيفي؛ لصالح الوكلاء حيث بلغ متوسط تقديرهم لدرجة فاعلية إدارة الوقت (٤) مقابل متوسط تقدير المعلمين (٣.٨٥) ويعزى سبب ذلك الى أن الوكلاء بحكم تعاملهم المباشر مع مدير المدرسة وكونهم جزء من الإدارة المدرسية فهم مُدركين أكثر للممارسات الإدارية والمظاهر الدالة على فاعلية إدارة الوقت، فوكيل المدرسة هو مدير المدرسة في حال غياب المدير، وعنصر مشارك للمدير في تنفيذ وممارسة العمليات الإدارية أكثر من المعلمين. وكما يُظْهِر الجّدول أنه توجد فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجات تقدير توافر أبعاد فاعلية إدارة الوقت تُعزى للمسمى الوظيفي حيث تراوحت قيمة اختبار ت (١.٩٩ إلى ٢.٦٢) وكانت دلالاتها الاحصائية تقل عن مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يعني وجود فروق في تقدير درجة توافر فاعلية إدارة الوقت بأبعادها (التخطيط، التنظيم، التفويض، التوجيه والرقابة، الاجتماعات واتخاذ القرار) تعزى لاختلاف المسمى الوظيفي لصالح الوكلاء.

ثالثاً: الفروق في تقدير متوسطات درجات فاعلية إدارة الوقت من وجهة نظر وكلاء ومعلمي المدارس بمجالاتها وفقاً لمتغير الخبرة

جدول (١٥) نتائج اختبار (ت) (T-Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجات فاعلية إدارة الوقت وفقاً لمتغير الخبرة

مجالات فاعلية إدارة الوقت	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	من ١٠سنوات فأكثر	٤.٠٣	٠.٦٨	٥٤٠	٢.٦٠	٠.٠٠٩ دالة
	أقل من ١٠ سنوات	٣.٧٨	٠.٦٧			
التنظيم	من ١٠سنوات فأكثر	٤.٠٩	٠.٦٣	٥٤٠	٣.٢٦	٠.٠٠١ دالة
	أقل من ١٠ سنوات	٣.٨١	٠.٦١			
التفويض	من ١٠سنوات فأكثر	٤.١٧	٠.٦٣	٥٤٠	٣.٠٠	٠.٠٠٣ دالة
	أقل من ١٠ سنوات	٣.٩٢	٠.٦٠			
التوجيه والرقابة	من ١٠سنوات فأكثر	٤.٢٥	٠.٦١	٥٤٠	٣.٢٧	٠.٠٠١ دالة
	أقل من ١٠ سنوات	٣.٩٦	٠.٦٢			
الاجتماعات واتخاذ القرار	من ١٠سنوات فأكثر	٤.١٥	٠.٦١	٥٤٠	٢.٩٥	٠.٠٠٣ دالة
	أقل من ١٠ سنوات	٣.٨٩	٠.٦٢			

مجالات فاعلية إدارة الوقت	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمحور	من ١٠سنوات فأكثر	٤.١٣	٠.٥٧	٥٤٠	٣.٢٦	٠.٠٠١ دالة
	أقل من ١٠ سنوات	٣.٨٧	٠.٥٧			

يُظْهِر الجدول (١٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجات توافر فاعلية إدارة الوقت من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة(أقل من ١٠ سنوات/ من ١٠ سنوات فأكثر) حيث بلغت قيمة اختبار ت للدرجة الكلية (٣.٢٦) ومستوى الدلالة الاحصائية للفروق كانت (٠.٠٠١) وهي قيمة تقل عن مستوى الدلالة المحدد بالدراسة (٠.٠٥) وبالتالي توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة تقدير فاعلية الوقت تُعزى لاختلاف سنوات الخبرة؛ لصالح الوكلاء والمعلمين الذين تزيد خبرتهم عن عشر سنوات حيث بلغ متوسط تقديرهم لدرجة فاعلية إدارة الوقت (٤.١٣) مقابل متوسط تقدير الوكلاء والمعلمين الذين تقل خبرتهم عن ١٠ سنوات (٣.٨٧) ويعزى سبب ذلك الى أن الوكلاء والمعلمين الذين تزيد خبرتهم عن ١٠ سنوات عادة ما تكون صلتهم بالإدارة المدرسية أقوى وتُمكّنهم من إدراك الواقع الفعلي لفاعلية إدارة الوقت وبالتالي تقديرهم كان أعلى بحكم معرفتهم وإدراكهم للممارسات الإدارية المتعلقة بفاعلية إدارة الوقت والتي ترتبط بالخصائص الشخصية لمدير المدرسة، على عكس حديثي الخبرة، بالإضافة إلى أن الخبرة الطويلة بالعمل تساهم في إدراك الممارسات الإدارية بمجال فاعلية إدارة الوقت من خلال الممارسات الادارية التي تكونت في ذخيرتهم المعرفية عبر السنوات الطويلة وزادت درجة ألفتهم لها. وكما يُظْهِر الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجات تقدير توافر أبعاد فاعلية إدارة الوقت تُعزى لاختلاف سنوات الخبرة، حيث تراوحت قيم اختبار ت (٢.٦٠ إلى ٣.٢٧) وكانت دلالاتها الاحصائية تقل عن مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يعني وجود فروق في تقدير درجة توافر فاعلية إدارة الوقت بأبعادها (التخطيط، التنظيم، التفويض، التوجيه والرقابة، الاجتماعات واتخاذ القرار) تعزى لاختلاف سنوات الخبرة لصالح من عشر سنوات فأعلى. واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة السلمي(٢٠١٤) والوذيناني (٢٠١٣) وسالم (٢٠١١) ومنصور (Mansour ,2011). وجابر (٢٠٠١)، بينما اختلفت مع نتائج دراسة الأسطل(٢٠٠٩)، والصوري (٢٠٠٨) وحيدري (٢٠٠٦)، وهدية (٢٠٠٦)، والشراري (٢٠٠٤)، وأبو عاشور والجوارنة (٢٠٠٢).

رابعاً: الفروق في تقدير متوسطات درجات فاعلية إدارة الوقت من وجهة نظر معلمي المدارس بمجالاتها وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية:

جدول رقم (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات فاعلية إدارة الوقت من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين حسب المرحلة التعليمية

مجالات فاعلية إدارة الوقت	المرحلة التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	ابتدائي	٣.٨٢	٠.٦٢
	متوسط	٣.٨٠	٠.٧٧
	ثانوي	٣.٨١	٠.٦٧
التنظيم	ابتدائي	٣.٨٤	٠.٥٩
	متوسط	٣.٨٠	٠.٦٩
	ثانوي	٣.٨٧	٠.٦٠
التفويض	ابتدائي	٣.٩٨	٠.٥٧
	متوسط	٣.٩٢	٠.٦٦
	ثانوي	٣.٩٢	٠.٦٢
التوجيه والرقابة	ابتدائي	٤.٠١	٠.٥٧
	متوسط	٣.٩٥	٠.٦٨
	ثانوي	٤.٠١	٠.٦٥
الاجتماعات واتخاذ	ابتدائي	٣.٩٣	٠.٥٨

مجالات فاعلية إدارة الوقت	المرحلة التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القرار	متوسط	٣.٩٢	٠.٦٤
	ثانوي	٣.٩١	٠.٦٥
الدرجة الكلية للمحور	ابتدائي	٣.٩١	٠.٥٣
	متوسط	٣.٨٨	٠.٦٤
	ثانوي	٣.٩٠	٠.٥٩

يلاحظ من الجدول (١٦) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجالات فاعلية إدارة الوقت وللدرجة الكلية من وجهة نظر معلمي المدارس بالتعليم العام بين المراحل التعليمية الثلاثة ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي وكانت النتائج كما بجدول (١٧) التالي:

جدول (١٧) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تقدير وكلاء ومعلمي المدارس لفاعلية إدارة الوقت بأبعادها وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية

مجالات فاعلية إدارة الوقت	مصار التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	٠.٠٤	٢	٠.٠٢	٠.٠٤	٠.٩٥ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٨.٦	٥٣٩	٠.٤٦		
	المجموع الكلّي	٢٤٨.٦	٥٤١			
التنظيم	بين المجموعات	٠.٣٥	٢	٠.١٧	٠.٤٥	٠.٦٣ غير دالة
	داخل المجموعات	٢١٠.٥	٥٣٩	٠.٣٩		
	المجموع الكلّي	٢١٠.٩	٥٤١			
التفويض	بين المجموعات	٠.٥١	٢	٠.٢٥	٠.٦٨	٠.٥٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٣.٤	٥٣٩	٠.٣٧		
	المجموع الكلّي	٢٠٣.٩	٥٤١			
التوجيه والرقابة	بين المجموعات	٠.٣٦١	٢	٠.١٨	٠.٤٥	٠.٦٣ غير دالة
	داخل المجموعات	٢١٣.٤	٥٣٩	٠.٣٩		
	المجموع الكلّي	٢١٣.٨	٥٤١			
الاجتماعات واتخاذ القرار	بين المجموعات	٠.٠٦	٢	٠.٠٣	٠.٠٧	٠.٩٢ غير دالة
	داخل المجموعات	٢١٠.٨	٥٣٩	٠.٣٩		
	المجموع الكلّي	٢١٠.٩	٥٤١			
الدرجة الكلية للمحور	بين المجموعات	٠.١٠٤	٢	٠.٠٥	٠.١٥	٠.٨٥ غير دالة
	داخل المجموعات	١٨٣.٦	٥٣٩	٠.٣٤		
	المجموع الكلّي	١٨٣.٧	٥٤١			

يُظْهِر الجّدول (١٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجات توافر فاعلية إدارة الوقت من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية حيث بلغت قيمة اختبار ف للدرجة الكلية (٠.١٥) ومستوى الدلالة الاحصائية للفروق كانت (٠.٨٥) وهي قيمة تزيد عن مستوى الدلالة المحدد بالدراسة (٠.٠٥) وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في

درجة تقدير فاعلية الوقت تُعزى للمرحلة التعليمية؛ ويعزى سبب ذلك الى تماثل المظاهر والمؤشرات الدالة على فاعلية إدارة الوقت لدى الوكلاء والمعلمين بغض النظر عن المرحلة التعليمية التي يعملون فيها بحكم تشابه الممارسات الإدارية في إدارة المدرسة. وكما يُظْهِر الجّدول أنه لا توجد فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 $\geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجات تقدير توافر فاعلية إدارة الوقت تُعزى لاختلاف المرحلة التعليمية، حيث تراوحت قيمة اختبار ف (٠.٠٤ إلى ٠.٦٨) وكانت دلالاتها الاحصائية تزيد عن مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يعني عدم وجود فروق في تقدير درجة توافر فاعلية إدارة الوقت من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين بأبعاد فاعلية إدارة الوقت (التخطيط، التنظيم، التفويض، التوجيه والرقابة، الاجتماعات واتخاذ القرار) تعزى لاختلاف المرحلة التعليمية. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة هدية (٢٠٠٦) واختلفت مع نتائج دراسة الصوري (٢٠٠٨).

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث ومناقشته: نص السؤال الثالث على: ما درجة وجود مضيعات الوقت لدى مديري المدارس من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين؟ وللإجابة على هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات المحور الثاني في الاستبانة التي تقيس درجة وجود مضيعات الوقت لدى مديري المدارس من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين، وكذلك تم حساب المتوسط الموزون للمحور، ويوضح جدول (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للعبارات مرتبة تنازلياً:

جدول (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مضيعات الوقت لدى مديري المدارس من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين مرتبة تنازلياً

الرقم	الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر
٩	١	كثرة الأعمال الورقية.	٣.٣٧	١.١٩	متوسطة
٤	٢	تصفح الانترنت والبريد الإلكتروني بشكل مستمر	٣.٠٥	١.٢٣	متوسطة
٧	٣	القيام بأعمال كثيرة في وقت واحد	٢.٩٨	١.٠٩	متوسطة
٣	٤	تداخل بعض صلاحيات المرشد والوكيل لشؤون الطلاب.	٢.٩٥	١.١٦	متوسطة
١	٥	استخدام الهاتف والجوال بشكل مفرط.	٢.٨٣	١.٣٢	متوسطة
٦	٦	قلة العمل الجماعي التعاوني.	٢.٧٩	١.٢٣	متوسطة
٥	٧	غياب نظام للاتصال الفعّال داخل المدرسة	٢.٧٦	١.٢٥	متوسطة
٢	٨	الافتقار إلى خطة لإنجاز الأعمال المطلوبة	٢.٧٠	١.١٧	متوسطة
٨	٩	كثرة الاجتماعات الروتينية.	٢.٦١	١.٢٣	متوسطة
١٢	١٠	عدم تحديد أهداف واولويات للإنجاز.	٢.٥٧	١.١٩	منخفضة
١٠	١١	كثرة الزيارات غير الرسمية.	٢.٥٥	١.١٧	منخفضة
١٣	١٢	الزيارات الشخصية دون مواعيد مسبقة	٢.٤٨	١.٢١	منخفضة
١١	١٣	عدم وجود تنظيم جيد للعمل	٢.٤٧	١.١٩	منخفضة
١٤	١٤	عدم القيام بتفويض العمل اثناء الغياب عن المكتب	٢.٤٠	١.٢٢	منخفضة
		درجة وجود مضيعات الوقت	٢.٧٦	٠.٨٨	متوسطة

يتضح من جدول (١٨) أن درجة وجود مضيعات الوقت لدى مديري المدارس بالتعليم العام بمدينة الطائف، جاءت بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر وكلاء ومعلمي المدارس بالتعليم العام، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور(٢.٧٦) وبانحراف معياري (٠.٨٨) وهي قيمة أقل من الواحد الصحيح مما يعني تجانس أفراد العينة في تقديرهم للمضيعات. وقد جاءت تسع عبارات دالة على مضيعات الوقت لدى مديري المدارس بدرجة (متوسطة)، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣.٣٧-٢.٦١) وتراوحت انحرافاتها المعيارية بين (١.٠٩-١.٣٢)، تدل على اختلاف تقديرات وكلاء ومعلمي المدارس لتلك المضيعات لاختلاف إدراكهم واطّلاعهم لمضيعات وقت مديري المدارس لطبيعة العلاقات الشخصية مع مدير المدرسة ومدى قربهم أو تباعدهم عن ملاحظة السلوك الظاهري الذي يدل على المضيعات. ولكن بشكل عام فقد كانت بدرجة متوسطة بحكم إدراكهم العالي لفاعلية إدارة الوقت بالمدارس التي يعملون بها كما تبين من نتائج السؤال الأول بالدراسة، فمن المنطقي أن تكون درجة وجود المضيعات بدرجة متوسطة بحكم الممارسات الإدارية المُدركة من قبل الوكلاء والمعلمين المتعلقة في إدارة الوقت والتي كشفت عنها الدراسة أنها عالية.

وجاءت العبارة رقم (٩) بالرتبة الأولى والتي نصت على " كثرة الأعمال الورقية " حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٣٧) بانحراف معياري بلغ (١.١٩) تدل على اختلاف المستجيبين في تقدير درجة وجود هذه المضيعة للوقت، ويعزى سبب ذلك إلى أن فاعلية إدارة الوقت بمجال التنظيم كان عالي، وبالتالي قدرة بعض مديري المدارس على تنظيم الاعمال وتنفيذها دفعة واحدة وأرشفتها، قللت من وجودها كسبباً لإضاعة الوقت. بينما جاءت العبارة رقم (٨) " كثرة الاجتماعات الروتينية" بدرجة متوسطة وبالرتبة رقم (٩) حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢.٦١) وانحرافها المعياري (١.٢٣) ويعزى سبب ذلك إلى إدراك الوكلاء والمعلمين لأهمية الاجتماعات وفاعلية إدارة الوقت بها والإنجازات التي تتوجها تلك الاجتماعات، ولكن ظهور العبارة بانحراف معياري كبير (١.٢٣) يدل على اختلاف تقديرها بين المدارس لاختلاف فاعلية الاجتماعات المدرسية نفسها بين تلك المدارس والاهداف التي يتم التركيز عليها، مما يمكن استنتاجه بأن بعض الإدارات المدرسية قد تكون اجتماعاتها روتينية، ولكن على ضوء النتيجة التي أسفرت عنها الدراسة بمجال فاعلية إدارة الوقت بإدارة الاجتماعات واتخاذ القرارات والتي ظهرت بدرجة عالية، فإنه يمكن القول أن تلك الممارسات الدالة على الاجتماعات الروتينية قليلة مما ساهم في ظهورها بدرجة متوسطة ويقترب متوسطها الحسابي للقيمة الحدية (٢.٥٩) بمستوى منخفض. أما العبارات الأخرى التي تدل على مضيعات الوقت فقد ظهرت بدرجة (منخفضة) حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية من (٢.٥٧ - ٢.٤٠) وتراوحت انحرافاتها المعيارية من (١.١٧ -١.٢٢) وهي قيم كبيرة تدل على اختلاف التقديرات لاختلاف الخصائص الشخصية والادارية بين مديري المدارس، حيث جاءت العبارة رقم (١٠) " عدم تحديد أهداف واولويات للإنجاز." والتي بلغ متوسطها الحسابي (٢.٥٧) بدرجة منخفضة، بانحراف معياري(١.١٩) بالرتبة رقم (١٠) ويمكن تفسير سبب ذلك إلى تفعيل مديري المدارس لإدارة الوقت مما ساهم في تحديد الأهداف وإحراز تحققها كما تبين من النتائج. أما العبارة رقم (١٤) عدم القيام بتفويض العمل اثناء الغياب عن المكتب" والتي ظهرت بدرجة منخفضة وبالرتبة الاخيرة فقد بلغ متوسطها الحسابي (٢.٤٠) بانحراف معياري(١.٢٢) ويعزى سبب ذلك إلى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات وفاعلية إدارة الوقت فيها كما تبين من النتائج السابقة. واتفقت نتائج دراسة العريني (٢٠٠٢)، واختلفت مع نتائج دراسة اليحيوي (٢٠١٢)، والغزواني(٢٠١٤). وبشير (٢٠١١)، والشامي (٢٠٠٣)، وفلاته (٢٠١١)، والعريني (٢٠١٠)، والبابطين (٢٠٠٨) والحجايا (٢٠٠٧).

التوصيات:

بناءً على النتائج السابقة التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم عدد من التوصيات وهي كما يلي:

- التأكيد على أهمية الممارسات الإدارية والمظاهر الدالة على فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس والتي كشفت عنها الدراسة أنها عالية من أجل ضمان استمراريتها بالمستقبل.
- العمل على الحد من مضيعات الوقت والتي تبين أنها موجودة بدرجة متوسطة مثل" كثرة الأعمال الورقية، وتصفح الانترنت والبريد الإلكتروني بشكل مستمر، والقيام بأعمال كثيرة في وقت واحد.
- تشجيع مديري المدارس وتحفيزهم من أجل التوسع في تطبيق تفويض الصلاحيات وتوزيع المهام.
- التأكيد على أهمية إنجاز الأعمال والمهام اليومية في نهاية الدوام الرسمي لمدير المدرسة.
- على مشرفي الإدارة المدرسية إرشاد مديري المدارس بالأساليب الإدارية التنظيمية الفعّالة حول كيفية إنجاز الأعمال المتشابهة دفعة واحدة.
- ضرورة العمل على تقليل الأعمال الروتينية قدر الإمكان بمدارس التعليم العام.
- ضرورة تبصير وتوجيه مديري المدارس بالأساليب التنظيمية للعمل مثل تسجيل وتفقد المفكرة اليومية لتحديد المهام المراد إنجازها.
- حث مديري المدارس على تقويم الخطط المدرسية المكتوبة من حيث مدى تنفيذها بالواقع زمنياً.
- التأكيد على أهمية المهارات في إدارة الاجتماعات من حيث تحقيق الانجاز ضمن الزمن المتاح للاجتماع وتنظيم الوقت لإعطاء فرصة للمشاركين بالتحدث دون إفراط أو تفريط بوقت الاجتماع.
- تصميم وتنفيذ برامج تدريبية للمعلمين وللمديرين والوكلاء، لتعزيز فاعلية إدارة الوقت من خلال الاستفادة من الوقائع الفعلية لإدارة الوقت بمدارس التعليم العام بمدينة الطائف.

ثانياً: المقترحات:

١. إجراء دراسة مماثلة حول دراسة مستوى توافر فاعلية إدارة الوقت من وجهة نظر مديري المدارس وعلاقتها بتمكين المعلمين.
٢. إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين درجة فاعلية إدارة الوقت مع متغيرات إدارية أخرى تتعلق في الابداع الاداري أو المناخ التنظيمي أو العدالة التنظيمية والضغوط النفسية.
٣. إجراء دراسات أخرى مماثلة لهذه الدراسة في بيئات أخرى من المملكة العربية السعودية ومقارنتها بهذه الدراسة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو شيخة، نادر. (٢٠٠٩)، **"مدخل إلى إدارة الوقت"**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

أبو عاشور، خليفة مصطفى؛ الجوارنه، المعتصم بالله سليمان. (٢٠٠٢)، "دور الإدارة المدرسية في إدارة الوقت في مدارس محافظة إربد"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ٣، ٣، ٣٤-٦٥.

الأسطل، أميمة عبدالخالق. (٢٠٠٩)، "فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم"، **رسالة ماجستير غير منشورة**. الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.

آل ناجي، مُحَمَّد عبدالله. (٢٠١١)،" **الإدارة التعليمية والمدرسية نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية**"، مكتبة ابن رشد، الرياض.

البابطين، عبدالرحمن عبد الوهاب. (٢٠٠٨)،"معوقات استثمار الوقت المدرسي كما يراها مديرو مدارس التعليم العام"، **مجلة كلية المعلمين**، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢،٧، ٢٤٩-٢٨٩.

بشير، مادلين عاطف. (٢٠١١)، "مضيعات وقت مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل الحد منها"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الاسلامية، غزة.

جابر، نسرين حمد. (٢٠٠١)، "أثر نمط إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها في محافظة الخليل على إنجازهم الإداري"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة القدس، فلسطين.

الجريسي، خالد عبد الرحمن. (٢٠٠٠)،" **إدارة الوقت من المنظور إسلامي"**، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض.

الحاكم، مُحَمَّد بن عبد الله .(١٣٩٨هـ)،"**المستدرك على الصحيحين في الحديث**، دار الفكر، بيروت.

الحجايا، سليمان سالم. (٢٠٠٧)،"معوقات إدارة الوقت لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية تربية محافظة الطفيلة"، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس،٣١،٤، ٥٢٩-٥٥٢.

الحيدري، بتول. (٢٠٠٦)، "ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين لأساليب إدارة الوقت وعلاقتها بضغوط العمل الإداري المدرسي"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة البحرين. البحرين.

دعجم، سعيد مفلح. (٢٠١٠)، "إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة جدة وعلاقتها بمؤشرات الإنتاجية،" **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.

الديب، ابراهيم رمضان.(٢٠٠٦)، **"أسس ومهارات إدارة الذات ومهارات إدارة الوقت"**، مؤسسة أم القرى للترجمة والنشر والتوزيع، القاهرة.

الرايقي، عبد الحميد عون. (٢٠١٠)، "دور التقنيات الحديثة في إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة جدة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.

الرشيد، جهاد مُحَمَّد. (٢٠٠٣)، "إدارة الوقت وعلاقتها ببعض ظروف العمل دراسة تطبيقية على مديري الادارات ورؤساء الاقسام بحرس الحدود بمدينتي الرياض والدمام"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، اكاديمية الأمير نايف الأمنية. الرياض.

سالم، مُحَمَّد عدنان. (٢٠١١)، "أساليب إدارة الوقت ومركز الضبط وعلاقتها بضغوط العمل الاداري في ضوء بعض المتغيرات لدى مديري المدارس في وكالة الغوث بمدينة غزة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الازهر، غزة.

السلمي، عبدالله عبدالعالي. (٢٠١٤)،"واقع إدارة الوقت وعلاقته بضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة جدة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

السلمي، فهد بن عوض الله زاحم. (٢٠٠٨)، "ممارسة إدارة الوقت وأثرها في تنمية مهارات الإبداع الإداري لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية ومديري المدارس والمعلمين بتعليم العاصمة المقدسة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الشامي، هيفاء حسن. (٢٠٠٣)، "الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية في المدارس العامة للبنات من وجهة نظر المديرات والمشرفات التربويات"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

شحادة، مُحَمَّد. (٢٠٠٥)، **"إدارة الوقت بين التراث والمعاصرة"**. دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، الدمام، السعودية.

الشراري، عبدالله مُحَمَّد. (٢٠٠٤)، "إدارة الوقت لدى مديري المدارس في محافظات القريات في المملكة العربية السعودية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الاردنية، عمان.

الصوري، كمال إبراهيم. (٢٠٠٨)،"واقع إدارة الوقت لدى مديري التعليم العام بمحافظات غزة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

عربيات، بشير مُحَمَّد.(٢٠٠١)،" واقع إدارة الوقت لدى موظفي وزارة التربية والتعليم في الأردن"، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، ١، ٢٨، ١٥-٣٤.

العريني، عبدالعزيز عبدالله. (٢٠١٠)،" عوامل هدر الوقت المدرسي كما يراها مديرو مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٢ (٣٤)،٤١٧-٤٤٩.

العريني، عبدالعزيز عبدالله.(٢٠٠٢)،"عوامل هدر الوقت المخصص للعملية التعليمية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر مديريها"، **المجلة التربوية**،١٦، ٦٢، ٢٣٣-٢٥٨.

العضايلة، عدنان عبد السلام. (٢٠٠٤)، "إدارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك"، **مجلة مؤته للبحوث والدراسات**، جامعة مؤتة،١٩، ٧، ١٧٥-٢٠١.

علوان، قاسم؛ احميد، نجوى.(٢٠٠٩)، **"إدارة الوقت مفاهيم عمليات تطبيقات"**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العلي يسرى. (٢٠١٠)، "مدى إدراك مديري المدارس الثانوية ومساعديهم في محافظة عمان لأهمية إدارة الوقت ومصادر مضيعاته"، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس،٣، ٣٤، ٦١٨-٦٤٨.

عليان، ربحي مصطفى.(٢٠٠٧)، **"إدارة الوقت بين النظرية والتطبيق"**، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العمايرة، مُحَمَّد حسن. (٢٠١٢)، **"مبادئ الإدارة المدرسية"**، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.

الغامدي، مُحَمَّد احمد مُحَمَّد. (٢٠٠٨)، "إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر وكلاؤهم"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الغزواني، مُحَمَّد حسن مفرح. (٢٠١٤)، "مضيعات الوقت المدرسي لدى مديري مدارس التعليم العام في محافظة صبيا وكيفية الحد منها"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

فلاته، عائشة بنت بكر آدم. (٢٠١١)،"معوقات استثمار الوقت لدى مديرات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة"، **مجلة دراسات في التربية وعلم النفس**،١، ٥، ١٩١-٢١٣.

القوطي، مروة ماهر. (٢٠١٤)، "متطلبات تنمية مهارات إدارة وقت مديري مدارس التعليم العام بمصر"، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة طنطا. مصر.

مصطفى، صلاح عبد الحميد. (٢٠٠٥)، **"الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر"**، دار المريخ، الرياض.

نصر الله، حنا.(٢٠٠٥)، **"مبادئ إدارة الوقت"**، دار التقدم العلمي، عمان.

هدية، سعيد علي. (٢٠٠٦)، "إدارة الوقت لدى مديري المدارس الحكومية بمنطقة عسير"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الهنداوي، ياسر فتحي. (٢٠٠٩)،" **إدارة المدرسة وإدارة الفصل أصول نظرية وقضايا معاصرة**"، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.

الوذيناني، سعد مطلق. (٢٠١٣)،"درجة أهمية إدارة الوقت والممارسة الفعلية لها لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

اليحيوي، صبرية مسلم. (٢٠١٢)،"إدارة الوقت لدى مديرات المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٣، ١، ٧١-١٠١.

Abu-Nasser, F.M.(2011), "Perceptions of Secondary School Principals in Saudi Arabia of Time Management Techniques", **Journal of Instructional Psychology.** 1,38,18-23

Mansour, Issam M. (2011), "The Effectiveness Degree of Time Management for High Schools Principals and Teachers at First and Second Educational Directorate in Amman", **European Journal of Social Sciences** ISSN 1450-2267,25, 3, 418-429

Taylor, K.C & kiven, c.(2007), "A Study of Principal's Perception Regarding Time Management", **Doctoral Dissertation** Kansas state university, Manhattan, Available from Pro Quest Dissertation and Thesis database (UMI NO:3259305).

Hill,Y.M. (2003) "Time Management: How Elementary, Middle and High School Principals Spend Their Time", **Doctoral Dissertation** The university of Taxes at El Paso, Available from Pro Quest Dissertation and Thesis database (UMI NO:3118652).

Hutchinson, G,b. (2002), "The management of time within the school day: Trends, Motivations, and Obstacles in Illinois high school", **Doctoral Dissertation** , Northern Illinois university, Available from Pro Quest Dissertation and Thesis database (UMI NO:3064632).

The Effectiveness of Time Management among the principals of General Education Schools in Taif From the perspective of agents and teachers.

Abstract

This study aimed to determine the degree of effective time management in the public schools in Taif managers from the perspective of agents and teachers. And the disclosure of the statistical differences between the average ratings of the agents and teachers to effective time management at schools managers in Taif due to the variables of the study (specialization, and the name of the function, educational level, the number of years of experience). And determine the degree of the presence of wasting time facing school administrators from the viewpoint of the agents and teachers.

The study followed the descriptive analytical method where the study sample consisted of (181) agent and (361) teachers were chosen randomly stratified way, was built a questionnaire composed of 45 items distributed on two axes; the first measures the degree of effective time management consists of (31) spread over five dimensions of paragraph (planning, organization, and authority, direction and control, and meetings and decision-making) and the second time wasting measure consists of (14) items. It was verified validity and reliability, and the results of the study indicated the following:

- that the degree of effectiveness of the high-time management with a mean (3.91), and came all the fields (high) ranged averages of (4.00 - 3.82), according to the following order: (direction and control, authorization, meetings and decision-making, organization, planning)
- that the degree of the presence of wasting time medium with a mean (2.76) and was the most prominent of the large number of paperwork, surf the Internet and e-mail on an ongoing basis.
- show a statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean study sample responses on the degree of effectiveness of the time estimate their areas according to the variables of job title, for the benefit of agents, and the number of years of experience for the benefit of ten years or more.
- There were no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the mean study sample responses in assessing the effectiveness of time management variable depending on the specialization and educational stage.

Key Words: Time Management, Wasting time, School Administrators, Taif

أهمية دور المعلمين في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية

د/ سعد هاشم العلياني
قسم التربية الإسلامية – كلية الجبيل الجامعية – المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى بيان أهمية دور المعلمين في تنمية قيم المواطنة في المدارس الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية.

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بمدارس الهيئة الملكية بمدينة الجبيل الصناعية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ، والبالغ عددهم (٢٠٩) معلمًا، واخضعت الاستمارات المكتملة للتحليل الاحصائي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور المعلمين في المدارس الثانوية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب جاء بدرجة كبيرة كما يراها المعلمون. وقد جاء في الترتيب الأول في تنمية قيم المواطنة المجال السياسي. وفي الترتيب الثاني جاء المجال الاجتماعي. وفي الترتيب الثالث جاء المجال الاقتصادي.

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدة توصيات منها: ضرورة تضمين قيم المواطنة في المناهج التعليمية وأن تكون هذه القيم قابلة للممارسة ولا تقتصر على الإطار النظري. وضرورة تقديم دورات تدريبية للمعلمين حول تعليم القيم باستخدام الأساليب الحديثة ذات الفاعلية. وضرورة توجيه الأنشطة الطلابية والفعاليات بالمدارس نحو تعميق قيم المواطنة وغرس حب الوطن في نفوس الطلاب.

الكلمات المفتاحية : قيم المواطنة ، المرحلة الثانوية ، مدينة الجبيل الصناعية

المقدمـة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا ونبينا مُحَمَّد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد

لا يخفى على أحد أن وحدة المجتمع والحفاظ على أمنه يكمن في معرفة كل طرف في المجتمع حقوقه وواجباته حتى لا يسود الاضطراب والصراع بين الأفراد أنفسهم، أو بينهم وبين قياداتهم.

والمواطنة تعد سلوكًا تطوعيًا حضاريًا يقوم به الفرد لصالح وطنه، أو المكان الذي يعيش فيه، ومعنى هذا أنها التزام عقدي وأخلاقي وحضاري، فالمواطنة مبنية على قيم ومبادئ الإنسان السوي تجاه وطنه ومجتمعه، حيث تصبح المواطنة لديه عبارة عن سلوك شخصي وممارسة يومية في حياته وضميره. (سفر، ٢٠٠٠، ص٨٩).

وقد برزت الحاجة إلى تربية المواطنة في ضوء متغيرات العصر المتسارعة كوقاية ضد القوة الطاردة للعولمة. (بهاء الدين، ٢٠٠٠: ص ١٠٦)

والمواطنة هي جملة من القيم الإنسانية نشأت منذ القدم بغية خلق الانتماء لدى الفرد نحو كيان معين، وهي أداء واجبات محددة، والتمتع بحقوق معينة، وهي مفتاح لكل من الحرية الشخصية، والمسؤولية تجاه الدولة وغيرها من المؤسسات والمواطنين.

وما من شك في أن الأقطار الإسلامية والعربية اليوم، في أمس الحاجة إلى تربية المواطنة في ظل الأحداث الخطيرة التي تتعرض لها والتي أكدت بدورها على ضرورة تعزيز روح العطاء والانتماء والولاء الصادق لدى المواطن، بحيث يدرك أنه جزء من مجتمعه وأمته غير منفصل عنها، يشاركها في ذكريات الماضي وفي أحداث الحاضر وأماني المستقبل.

ومن المتعارف عليه أن وحدة الوطن من عوامل وحدة الأمة وتماسكها ومن عناصر قوتها ولذلك خطط الأعداء لتجزئة الوطن الإسلامي الواحد ولجعله أوطاناً تفصل بينها الحدود والسدود التي تحول دون التقاء الأخوة على غاية واحدة وحافظوا على هذه التجزئة بربط الناس وشدهم إلى الأرض بعد أن قطعوا صلتهم بالسماء. (فخري، ١٩٩٩: ص ٢٨).

ودور المواطنة توليد ثقافة السلام والمحبة والتآلف والحرية والديمقراطية والتسامح وقبول الآخر في الوطن الواحد (أنيس طايع، ٢٠٠٣م: ص٥). حيث أصبحت المواطنة جملة من القيم الإنسانية الراقية التي تسمو بها قيمة الإنسان، وتلازم وجودها بوجود المجتمع المدني والديمقراطية الحقيقية التي تتجسد في كل مناحي الحياة الإنسانية، وقد شكلت الحقوق والواجبات والانتماء أهم دعائم المواطنة. فالحقوق يجب أن يلمسها المواطن ماثلة أمام ناظره ينعم فيها ويؤمن بها؛ وأما الواجبات فعليه أن يؤديها نحو مجتمعه الذي يحيا فيه قولا وسلوكا.

والمواطنة قضية اجتماعية تربط الفرد بدولته وبيئته ومجتمعه. لذا يجب أن تتجسد المواطنة في سلوك المواطن وتتعمق في وجدانه حتى تصبح جزءًا من كيان المجتمع.

ويبرز بناء على ذلك دور التربية باعتبارها أداة المجتمع لنقل التراث الثقافي بكل مكوناته إلى أفراد المجتمع، و يبرز أيضا دور المدرسة كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية تتولى مهمة تربية النشء على قيم المواطنة، ويشير فورتيمر نقلا عن لورانس زكريا "إن المدرسة يجب أن يتوفر فيها الإعداد الملائم للقيام بواجبات ومسئوليات المواطنة " (لورانس؛ وزكريا،، ٢٠٠٠: ص٩١). ويأتي دور المدرسة كمؤسسة اجتماعية تمثل أداة المجتمع في تحقيق فلسفة التربية بأبعادها التربوية والتعليمية والاجتماعية، وذلك بغرس قيم ومعتقدات المجتمع في نفوس التلاميذ وتكوين اتجاهات إيجابية تجاهها، وتنمية شخصية التلميذ الإدراكية والانفعالية والوجدانية والجسمية، ونقل التراث الثقافي وتجديده، وكذا غرس الانتماء إلى الوطن والأمة العربية والإسلامية في نفوس التلاميذ.

ويعد النظام التعليمي الرسمي المتمثل في المدرسة كمؤسسة تربوية، الجانب العملي المختص في ترجمة القيم وخصوصًا قيم المواطنة منها إلى أهداف وسلوكيات يكتسبها الطلبة، إذ لا يخفى على أحد ما تلعبه من دور على المستوى الوطني في غرس القيم الوطنية، بحيث تكون البوتقة التي تصهر أبناء الوطن، وتجعل منهم نسيجًا واحدًا في ولائهم وانتمائهم للوطن، واعتزازهم به، وتنمية مثلهم واتجاهاتهم، وذلك من خلال عملية التنشئة الوطنية، إذ يتعلم الطالب بعض القيم من الحياة المدرسية مثل: العمل الجماعي، والحفاظ على الصالح العام، وبث القيم الوطنية مثل: حب الوطن، والانتماء له، والولاء للقيادة السياسية، كما تعد المدرسة الثانوية من أهم وسائط التربية الوطنية، ذلك لأنها جاءت بعد مراحل التأسيس والتكوين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، إذ إنه في هذه المراحل تغرس هذه القيم في نفوس الطلاب وتظهر آثارها وثمارها في ما بعدها من مراحل، ولذلك نجد أنه في المرحلة الثانوية تتبلور فيها أفكار الطلاب الاجتماعية والسياسية واتجاهاتهم وقناعاتهم الفكرية والأدبية والأيدلوجية، لذلك يكون تأثير هذه المرحلة فعالا في رسم سلوكيات الطالب بأن يكون إنسانًا ومواطنًا صالحًا في مجتمعه، أي أن يكون مواطنًا يتصف بالولاء والانتماء والاعتزاز بعقيدته فكرًا وتراثًا وحضارة، ولأمته ولوطنه أرضًا وشعبًا ونظامًا، وأن يكون مؤديًا لحقوقه وواجباته بوعي وأمانة، فتحية العلم والنشيد الوطني وغيرها رموز لها تأثير في أهمية الولاء لدى الطالب (مساعدة، ٢٠٠٦).

وكما أن للمدرسة دورًا بارزًا في إكساب القيم الوطنية، فإن للمعلم دور كبير في إكساب الطلبة قيم المواطنة فهو العامل الحاسم والقادر على تعليم القيم بشكل يخرجها من الفكر المجرد إلى الواقع الملموس، فالمعلم بما يملكه من إعداد أكاديمي وخبرة حياتيه يستطيع أن يؤدي الدور المطلوب منه في مجال تنمية قيم المواطنة على أكمل وجه، فهو القدوة الحسنة التي يقتدي بها الطلبة، من خلال الالتزام بالقيم التربوية

واحترام عادات مجتمعه وتقاليده، والحرص على مقومات المواطنة الصالحة من خلال الاعتزاز بالانتماء للوطن وحمايته والدفاع عنه، وأن يكون مؤمنًا بالرسالة التربوية التي يسعى لغرسها في نفوس طلبته باعتبار أنه يمثل النظام القيمي الذي يتمسك به المجتمع والذي يجب أن يكتسبه الطلبة أثناء العملية التعليمية (الجمل، ١٩٩٦).

فأبناؤنا أمانة في أعناقنا كمربين لابد أن نأخذ بأيدهم ونعلمهم الآداب والقيم بأنواعها المختلفة، ومن هنا كان على التربية أن تقوم بدورها في الإصلاح، وأن تجد القيم التي توجهها حتى تتضح أمامها الرؤية الصافية في طريق التعليم ومن أجل تنوير بصائر المتعلمين.

ولا يمكن أن تؤدي التربية وظيفتها وأهدافها بمعزل عن القيم، لأن التربية في حد ذاتها عملية قيمية، فالقيم تصوغ العمل التربوي وتوجهه. وقد أوضح (أبو العينين) أن فقدان التربية للقيم التي تبني عليها الشخصية يفقدها روحها، وكذلك الأهداف التربوية والغايات والاستراتيجيات ما لم تشتق من قيم صحيحة تراعي العلاقات الإنسانية في أبعادها المختلفة فإنها تفقد أهميتها وقيمتها، فالقيم هي الأساس السليم لبناء تربوي مميز. (أبو العينين: ١٩٨٨، ص ١١).

ومن هنا فإن قيم المواطنة في العملية التربوية هامة، باعتبارها من أسس بناء الشخصية المسلمة للنهوض بالفرد والمجتمع ذلك أن " التربية الوطنية في الإسلام تمثل جزءاً كبيراً من محتويات التربية الإسلامية، حتى أن القرآن الكريم ليعتبر أهم مرجع في الأخلاق بالنسبة للفرد المسلم، والبيت المسلم، والمجتمع المسلم، والإنسانية جمعاء، فالأخلاق هي ثمار الإسلام الجنية للإنسان والإنسانية التي تجعل للحياة هدف سامي" (فرحان، ١٩٨٢: ص ٦٧)

فإذا ما تخلى الفرد أو المجتمع عن القيم والفضائل الوطنية يعيش في ظلام دامس وجاهلية حمقاء، وبدون الاخلاق الوطنية التي تعتبر الضوابط النفسية والاجتماعية للفرد والمجتمع لا يتميز المجتمع الإنساني عن المجتمع الحيواني في شيء يذكر.

وهذا يتطلب منا كتربويين أن نغرس في النشء القيم الوطنية الفاضلة من خلال التربية بوسائطها المختلفة، وأن تزخر مناهجنا التربوية بها، فلن يبلغ الأبناء السعادة والرضا والطمأنينة إلا بتمسكهم بالفضائل والقيم الوطنية الإسلامية.

وهذه الدراسة تركز على أبنائنا طلبة المرحلة الثانوية لما لهذه المرحلة من أهمية وهي مرحلة البلوغ والمراهقة التي هي "من أخطر المراحل التي تواجه الآباء والمربين، واجتياز الشباب لهذه المرحلة بسلام يؤذن بأنه سوف يمضي في حياته صحيح النفس، سوي الشخصية، فالشباب هم أمل الأمة وعماد نهضتها وحماة عقيدتها وأرضها، وقادة مستقبلها" (محفوظ: ١٩٨٤، ص٩)

ومما سبق تظهر هنا العلاقة الصريحة بين قيم المواطنة والتربية، من خلال تبني التربية للأطر الوطنية التي يتبناها المجتمع والأفراد، كما بدا واضحاً دور المدرسة والمعلمين في تفعيل الأطر النظرية للقيم الوطنية

من خلال إكساب طلبة المرحلة الثانوية لهذه القيم الوطنية وممارستها على أرض الواقع، ونظراً لأهمية المرحلة الثانوية في غرس القيم الوطنية لدى الطلبة، باعتبار أنهم يمرون بمرحلة عمرية تتشكل فيها أهم القيم ومن ذلك القيم الوطنية التي سوف تنتقل معهم حينما يتخرجون وينخرطون في معترك الحياة الاجتماعية، وهذا سوّغ للباحث ضرورة إجراء هذه الدراسة لمحاولة بيان أهمية دور المعلمين في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية.

مشكلة الدراسة:

تواجه التربية اليوم الكثير من التحديات، لعل من أخطرها ظاهرة العولمة والتي تمثل تهديدًا لمعظم المجتمعات، لما يصاحبها من تداعيات اقتصادية وثقافية واجتماعية وايديولوجية، فالحدود الثقافية في طريقها للتلاشي، مما يقضي على الخصوصية الذاتية في كثير من المجتمعات، فلا يبقى للمكان ولا للتاريخ أي معنى في ظل عولمة التربية، وهذا الأمر يمثل خطرًا كبيرًا من خلال تأثيره على قيم المواطنة والولاء عند أفراد المجتمع.

والمواطنة تمثل أساسًا مهمًا للتنمية البشرية والاجتماعية، ونقطة الانطلاق لمشاريع الاصلاح والتطوير الشاملة، ومن جانب آخر فإن الدول تسعى إلى ترسيخ قيم المواطنة الحقة بين أفراد المجتمع لتأمين الوطن ضد أي نزاعات تهدد كيانه وتؤثر سلبًا في أفراد المجتمع ومؤسساته.

ومن هذا المنطلق فإن على المؤسسات التربوية وفي مقدمتها المدرسة المشاركة الفاعلة في تعميق قيم المواطنة والانتماء البناء لهذا الوطن المبارك، دعمًا للاستقرار، وطلبًا للأمن والسكينة، واتباعًا للهدي الرباني الذي يدعو للوحدة، وينهى عن الفرقة والاختلاف، ويؤكد على جمع الكلمة وتوحيد الصف.

ورعاية الشباب على تنمية قيم المواطنة أمر تؤكد عليه تعاليم ديننا الحنيف وهو من الأولويات التي اهتم بها مربي هذه الامة مُحَمَّد ﷺ ومن شواهد ذلك قوله تعالي: { 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، فبدأ بالتزكية، وهي فعل المعروف واجتناب المنكر وتطهير النفس، قبل التعليم. وقد قال رسول الله ﷺ: (إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق) (ابن حنبل، ١٤١٣هـ: ٣٨١)

كما أن تنمية قيم المواطنة لدى الناشئة مطلب أوصى به عدد من المفكرين والباحثين. فقد أوصى (العيد، ١٤٢٥هـ: ص٣٥) بضرورة الاهتمام بالتربية الخلقية الوطنية وتدريسها صيانة للأمة وحضارتها.

كما أوصت (الضبع، ١٤٢٥هـ: ص٢٤) بالتأكيد على غرس القيم الوطنية الإيجابية لدى التلاميذ والتي تحقق لهم النمو السوي وتكسبهم القدرة على التمييز بين الصالح والطالح.

كما أوصى (عقل، ٢٠٠١هـ: ص٢٣٣) بوجوب اعتماد التربية المستندة الى القيم كأساس لغايات وعمل دورات تدريبية للمعلمين على تعليم القيم والتوظيف الأمثل للآيات القرآنية والأحاديث النبوية والقصص القرآني التي تعبر عنها. وأوصى الفرا، والأغا (١٩٩٦) بضرورة إثراء القيم الوطنية بمناهج

الدراسة من خلال مراكز تطوير المناهج ولجان المواد الدراسية.

وقد لمس الباحث في طلبة المرحلة الثانوية بعداً وتخلياً متدرجاً عن بعض قيم المواطنة، فالفوضى التي قد تسود بعض الغرف الصفية، والعلاقة العدوانية تجاه بعض المعلمين، والسب واللعان الذي يتفوه به بعض الطلاب، وظاهرة التدخين وغيرها آفات مردها بعدهم عن القيم الأخلاقية والتربية الإسلامية لذلك تم اختيار هذه الدراسة للوقوف على درجة ممارسة المعلمين في المرحلة الثانوية للقيم الوطنية ومدى التزامهم بها.

من هنا جاءت الحاجة لهذه الدراسة التي تسعى للتعرف على دور المعلمين في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين؛ لأهمية هذه القيم في التنمية البشرية والاجتماعية، وكونها تمثل نقطة الانطلاق لمشاريع الاصلاح والتطوير الشاملة، ومن ثم تقديم التوصيات والمقترحات التي تفيد في تفعيل دورهم في هذا المجال.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى بيان أهمية دور المعلمين في تنمية قيم المواطنة في المدارس الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية.

أسئلة الدراسة:

في ضوء الاهداف السابقة تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

١ – ما أهمية دور المعلمين في المدارس الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية ؟

٢ – هل توجد فروق دالة احصائياً بين افراد العينة بخصوص دور المعلمين في تنمية قيم المواطنة تعزى لمتغيرات الدراسة؟

أهمية الدراسة:

١. تأتي أهمية هذه الدراسة في ظل الوضع الحالي والأحداث المتوالية من تطرف وإرهاب وانتشار للمفاهيم الخاطئة التي تشهدها الساحة العربية والإسلامية والذي أثر على قيم بعض الأفراد وسلوكهم، مما يتطلب ترسيخ قيم المواطنة في نفوس أفراد المجتمع بشكل عام، وفي نفوس الشباب بشكل خاص.

٢. كما تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تأتي تأكيدًا لدور المعلمين في المدارس في ترسيخ قيم المواطنة في نفوس الطلاب فكرًا وتطبيقًا.

٣. قد تفيد هذه الدراسة في تعريف معلم المرحلة الثانوية بأدواره الواجبة عليه ليقوم بتنمية قيم المواطنة لدى طلابه.

٤. تتضح أهمية هذه الدراسة أيضًا من أهمية المرحلة العمرية التي تتناولها: حيث تركز على مرحلة الشباب، التي تعد من

المراحل الهامة حيث تزداد فيها حاجة الطالب إلى الرعاية والتوجيه، وما يحتاجه هؤلاء الشباب في تلك المرحلة من بناء المفاهيم المعرفية الصحيحة.

٥. قد تفيد هذه الدراسة المسؤولين عن تطوير المناهج التعليمية؛ لتضمين قيم المواطنة في مناهج التعليم.

٦. يمكن للدراسة أن تثير لدى الكثير من الباحثين اهتماما بالبحث في موضوع قيم المواطنة في ضوء علاقتها الجدلية بمتغيرات عصر التكنولوجيا.

تعريف مصطلحات الدراسة:-

الدور: هو مجموعة من الممارسات التربوية يمكن أن يقوم بها المعلم لإحداث تغيير في بناء شخصية الطالب.

القيم: القيم في هذه الدراسة تعني مجموعة الاعتقادات والاتجاهات المرغوبة في طالب المرحلة الثانوية التي تجعل منه عضوًا نافعًا لوطنه ومجتمعه.

المواطنة: هي " علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة وبما تتضمنه تلك العلاقة من واجبات" (الكواري، ٢٠٠١، ١١٧).

قيم المواطنة: هي " مجموعة من الموجهات السلوكية المؤثرة في الشخصية التي تجعله إيجابيًا ملتزمًا أخلاقيًا في انتمائه إلى وطنه وبمشاركة جماعية وتطوعية لتحقيق الأمن والسلام الاجتماعي " (القرشي وصالح، ٢٠١٣).

طلبة المرحلة الثانوية: يقصد بطلبة المرحلة الثانوية الطلبة المقيدون بالمرحلة الثانوية بقسميهما (العلمي/الأدبي) بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة الجبيل الصناعية، والتي تتراوح أعمارهم ما بين (١٥– ٢٠) سنة.

التعريف الاجرائي للدراسة: عملية تربوية مقصودة يهدف من خلالها المعلم إلى تنمية قيم المواطنة لدى الطالب، وتعزيز انتمائه إلى وطنه.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

١ – حدود مكانية: المدارس الثانوية الحكومية للبنين بمدينة الجبيل الصناعية، وعددها (٥).

٢ – حدود بشرية: كافة المعلمين العاملين في المدارس الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية بمختلف تخصصاتهم والبالغ عددهم (٢٠٩) معلم.

٣– حدود زمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥–١٤٣٦هـ.

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات حول موضوع المواطنة في البيئات العربية والأجنبية، ذات طابع

تنظيري وآخر ميداني تطبيقي ويمكن إجمال أبرز هذه الدراسات على النحو التالي:

قدم غلاب (١٩٩٨) دراسته لمفهوم الوطنية كأحد مفاهيم الفكر السياسي وذلك من خلال تتبع تاريخ بروز هذه الكلمة ونموها المتزامن مع النضال من أجل الاستقلال في مختلف البلاد المستقلة، مشيراً إلى أن هذا المفهوم بدأ ينحسر بالتدريج ولم يتجذر مع بروز الاستعمار الجديد في صيغ متعددة، كالنظام العالمي الجديد والعولمة التي تحمل مفهوم الاحتواء والهيمنة وتجميع الدول والشعوب تحت مظلة السيطرة الاقتصادية والتقنية والعسكرية والفكرية، وكان من نتائج الدراسة ما يلي: إن الوطنية تعني أن يرعى المواطن مسيرة الوطن ويتحرك في طريق التنمية الاقتصادية والديمقراطية وتصحيح مسار الحكم وأداء الرسالة التي يتحملها داخل الوطن وخارجه، كما أن المواطن ينبغي أن يكون مع وطنه في محنته كما كان معه في سرائه. لا تستقيم المواطنة في مجتمع مختل التوازن من حيث مستوى المعيشة، في حين تضمن المواطنة وجودها في البلاد التي يعيش فيها المواطن حراً يملك وسائل الاختيار الفكرية والمادية التي تجعله مواطناً صالحاً.

واستهدفت دراسة القحطاني (١٩٩٨) بيان مفهوم التربية الوطنية وعلاقتها بالمناهج التعليمية الأخرى والأساليب التي يمكن استخدامها في تدريسها، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي: المواطنة نظام متكامل مبني على حقوق الفرد وواجباته التي تقوم عليها العلاقة بين الفرد ومجتمعه الذي يعيش فيه ويتحدد دور التربية الوطنية في تعليم الطالب ما يحتاجه من معلومات ومهارات وقيم تمكنه من معرفة حقوقه وواجباته تجاه المجتمع. التربية الوطنية مهمة لإعداد المواطن، وفق فلسفة المجتمع التي يقوم عليها وهي قائمة في المجتمع السعودي على الأصول الثابتة من كتاب الله وسنة رسوله ﷺ ويحتاج المواطن إلى تنويره بالمعرفة والقيم والمهارات التي تساعده على أداء دوره تجاه مجتمعه والمجتمعات الأخرى ذات العلاقة بهذا المجتمع. ليس من الحكمة تحديد طريقة تدريسية بعينها لمادة التربية الوطنية وكذلك يصعب الاعتماد في التدريس على الحفظ والاستظهار لأن هذا النوع من التربية، يتطلب التركيز على العديد من الاتجاهات التي تحتاج إلى نشاطات تعليمية متنوعة، تتناسب مع البيئة المدرسية والصفية وأنظمتها ولوائحها.

وقدم فريحة (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى قياس توافر العناصر الأساسية للتربية الوطنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المدارس اللبنانية؛ لمعرفة مدى اكتساب الطلاب للمعارف والمهارات ومواقف وطنية واجتماعية وسياسية وقيم لها علاقة بالتربية الوطنية، والالتزام بالمجتمع والوطن وقضاياه، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ترابط بين معارف الطلاب المرتبطة بالتربية الوطنية والمتغيرات المستقلة التالية: الجنس، والمدرسة، والدين، والثقافة، ونوع المدرسة، وسجل الطلاب الذكور معدلاً أعلى من الإناث، وحصل طلاب المدرسة الرسمية على علامات أكثر من طلاب المدرسة الخاصة، والطلاب الدروز تخطوا معدل باقي الطلاب في المعارف الجغرافية والاقتصادية، كما أظهرت النتائج وجود ترابط بين معرفة الطلاب بالقانون والقضايا السياسية ومواقفهم السياسية؛ أي أن هناك ترابط بين ما يملك الطالب من معرفة وبين استجابة الطالب للمواقف.

كما أجرى مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية في دولة الكويت عام (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى وجود مظاهر المواطنة بين طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر

الهيئة التدريسية وأولياء الأمور والطلبة، ومعرفة الجهات والوسائل التي يمكن أن تسهم في تنمية المواطنة لدى الطلبة، وقد بينت نتائج الدراسة أن الهيئة التدريسية وافقت بدرجة متوسطة على وجود مظاهر متوسطة للمواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وجاءت موافقة أولياء الأمور والطلبة بدرجة متوسطة أيضًا.

دراسة سهيل الهندي (٢٠٠١م): بعنوان " دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة غزة من وجهة نظرهم" وهدفت إلى: التعرف إلى مدى قيام المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر. الكشف إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلبة حول دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية تعزي إلى متغيرات (الجنس – مكان السكن – تخصص الطلبة – تخصص المعلم)، وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي للتعرف إلى دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم وقد أعد الباحث استبانة لتحقيق ذلك. ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: التأكيد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث في تنمية بعض القيم الاجتماعية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني عشر نحو دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية يعزى لمكان سكن الطلبة، عدم وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني عشر نحو دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية يعزى لعامل التخصص لدى الطلبة (علمي – أدبي)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني عشر نحو دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية يعزى لعامل التخصص لدى المعلمين.

تناول الأنصاري (٢٠٠٢) في دراسته المفهوم العربي الإسلامي للمجتمع المدني، مشيراً إلى أهمية وجود هذا المجتمع ومبيناً العلاقة بين المجتمع المدني والديمقراطية وقد أوضح مفهوم المجتمع المدني وفق الرؤية الإسلامية، خلصت الدراسة إلى: أن جذور المجتمع المدني، موجودة بكثافة في عمق المجتمع العربي والإسلامي. كما أن التجارب والممارسات والفعاليات التاريخية لتكوينات المجتمع المدني على امتداد التاريخ الإسلامي، تعد أساساً صالحاً لبناء مشروع عربي إسلامي معاصر للمجتمع المدني. المجتمع المدني ليس بديلاً عن الدولة العادية التي تأخذ على عاتقها مسئولية البناء والتنمية وإنما هو مكمل للدولة في وظائفها ومسئولياتها.

كذلك أجرى مكروم عام (٢٠٠٤ هدفت إلى محاولة التعرف على رؤية كل من طلاب الجامعة وأعضاء هيئة التدريس لمفهوم المواطنة ودلالاتها السلوكية، وأهمية قيم المواطنة في دعم الكفاءة المجتمعية، والاعتبارات الحاكمة لمسؤوليات الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها، وذلك في محاولة للوقوف على بعض متطلبات تفعيل دورها في هذا المجال. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج كان منها: أن قيم المواطنة تكشف عن روح الانتماء في ضبط سلوك الأفراد نحو مسؤوليات الوفاء بحس الوطن، وأن غياب الوعي بقيم المواطنة والمسؤوليات المرتبطة بها يؤدي إلى تنامي العديد من المشكلات التي تعيق مسيرة التنمية في المجتمع، وأن توسيع قاعدة الديمقراطية في المجتمع يعد بمثابة المنطلق الرئيسي في تنمية قيم المواطنة والانتماء، وأن المشاركة السياسية الواعية هي المؤشر الرئيسي لضمانات الاعتراف بقيمة الفرد في مجتمعه ودوره

الوطني والثقة بمقدرته على الإسهام الفعال في المشروع الوطني للتنمية، وأخيرًا توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك مجموعة من العوامل تؤثر في تكوين قيم المواطنة لدى الشباب الجامعي وهي على الترتيب: وسائل الإعلام، المناخ الجامعي، مصادر الثقافة السياسية، جماعة الرفاق، الانتماء الحزبي.

وأجرى مساعدة عام (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع القيم الوطنية لدى طلبة المدارس الثانوية في الأردن ودور المعلمين في تنميتها، والتعرف فيما إذا كانت هناك فروق في درجة تمثل الطلبة لهذه القيم تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، ومستوى تعليم الوالدين، والتعرف فيما إذا كان هناك فروق في دور المعلمين بشأن تنمية القيم الوطنية تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمؤهل، وسنوات الخبرة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لدور المعلمين في تنمية القيم الوطنية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير التخصص لصالح تخصص الاجتماعيات، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة من ١–٥ سنوات، ولمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح حملة البكالوريوس.

وقام القطب عام (٢٠٠٦) بدراسة بعنوان "الجامعة وتعميق قيم الانتماء في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين على عينة من طلاب جامعة طنطا بمصر" هدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى الإسهامات التي تقوم بها الجامعة في تعميق قيم الانتماء لدى طلابها والتعرف على أبرز قيم الانتماء التي تسهم في تعميقها في وجدان الطلاب، وقيم الانتماء التي تلقى اهتمامًا هامشيًا داخل الحرم الجامعي. وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها: أن الجامعة تسهم بدرجة ضعيفة إلى متوسطة في تعميق قيم الانتماء لدى الطلاب.

وفي دراسة قام بها الهاجري عام (٢٠٠٧) هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة ودور الجامعة في تنمية تلك القيم في نفوسهم، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: أن درجة تمثل طلبة الكويت لقيم المواطنة مرتفعة وفي جميع أبعادها، حيث جاء الولاء بالمرتبة الأولى، ثم الانتماء بالمرتبة الثانية، وحلت الديمقراطية بالمرتبة الثالثة، وأن دور جامعة الكويت في تنمية قيم المواطنة لدى طلبتها كان مرتفعًا في جميع أبعادها أيضًا، وأن أعلى دور للجامعة كان في تنمية الديمقراطية في حين كان الأدنى لصالح قيمة الانتماء.

دراسة العازمي، والرميضي (٢٠١١) هدفت الدراسة إلى تعرف دور المعلمين في تنمية القيم الوطنية لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت، والتعرف عما إذا كان هناك فروق في دور المعلمين بشأن تنمية القيم الوطنية تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة والمنطقة التعليمية. ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير استبانة مكونة من (٤٠) فقرة، موزعة على ثلاث مجالات للقيم هي: القيم السياسية؛ والقيم الاجتماعية؛ والقيم الاقتصادية؛ وتم تطبيقها على عينة عشوائية قوامها (١٥٠١) من المعلمين والمعلمات في مدارس المرحلة الثانوية. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: أن تقديرات أفراد العينة لدور المعلمين في تنمية القيم الوطنية جاءت بدرجة كبيرة في جميع المجالات، وكان أعلى تقدير لدور المعلمين في تنمية القيم الوطنية في المجال الاجتماعي، أما أدنى تقدير لدور المعلمين في تنمية القيم الوطنية كان في المجال السياسي كما وجدت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب "تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية، وقد أوصت الدراسة بضرورة تشجيع المواطنة والقيم الوطنية وخصوصاً القيم التي

تهتم بالمجال السياسي، وتضمين القيم الوطنية بجميع المناهج الدراسية وليس فقط بمناهج التربية الوطنية، والإسلامية، والاجتماعية.

تعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يمكن أن نخلص إلى ما يلي :

- حاجة المتعلمين إلى تربية المواطنة، في جميع مراحل التعليم، لا سيما في ظل تحديات العولمة وأخطارها الاجتماعية والثقافية وأثر ذلك على شخصية المواطن وهوية المجتمع.
- حاجة المعلمين إلى تدريب من أجل تفعيل دورهم في تدعيم التربية الوطنية لدى الطلبة.
- من الضروري أن تتظافر جهود مؤسسات المجتمع لبناء المواطن الصالح.
- أكدت الدراسات على ضرورة استخدام المعلمين للأساليب والتطبيقات العملية في تنمية مفاهيم المواطنة وعدم الاكتفاء بأسلوب التنظير.
- أهمية الدور الوظيفي التي تقوم به المؤسسة التعليمية في التربية الخلقية لتلاميذها، وضرورة تكاتف جهود مؤسسات التنشئة الاجتماعية في المجتمع للعمل على غرس القيم الأخلاقية في نفوس الناشئة.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في :

- الرجوع إلى بعض المصادر التي استفادت منها الدراسات السابقة.
- تطوير أداة الدراسة (الاستبانة).
- التمكن من إعداد الاطار النظري للدراسة.
- الاستفادة منها في تفسير النتائج.
- وقد تميزت الدراسة الحالية بكونها أول دراسة ميدانية تتناول أهمية دور المعلمين في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الهيئة الملكية بمدينة الجبيل الصناعية.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في دراسته للموضوع المنهج الوصفي المسحي لدراسة أهمية دور المعلمين في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية، وذلك لملائمة هذا المنهج لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

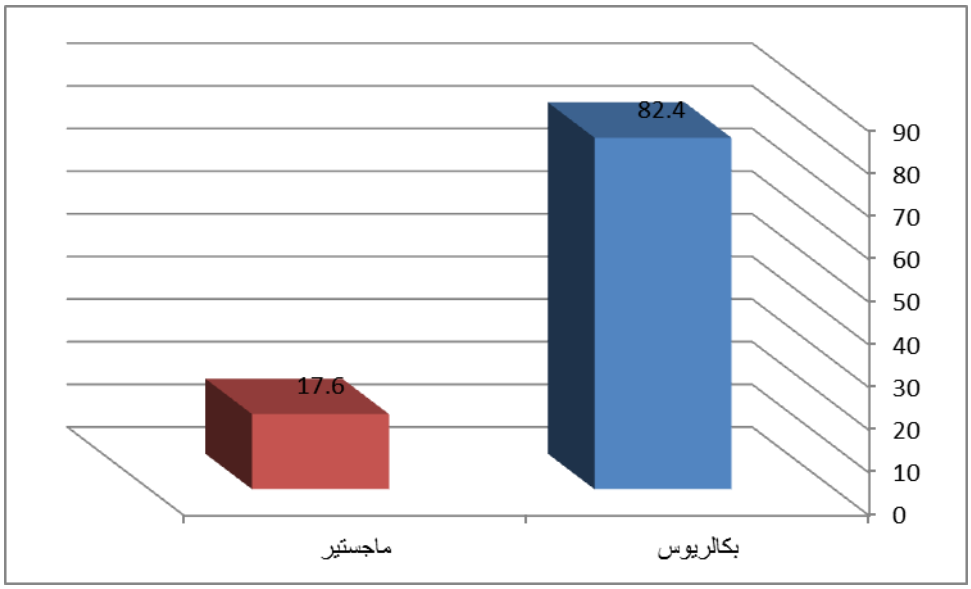
تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بمدارس الهيئة الملكية بمدينة الجبيل الصناعية خلال الفصل الدارس الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ، والبالغ عددهم (٢٠٩) معلمًا، وقد تم توزيع أداة الدراسة عليهم، وتمت استعادة (٥١) استمارة، واخضعت الاستمارات المكتملة للتحليل الاحصائي.

جدول (١)

المؤهل لأفراد العينة

الخبرة	التكرار	الخبرة
بكالوريوس	٤٢	٨٢.٤

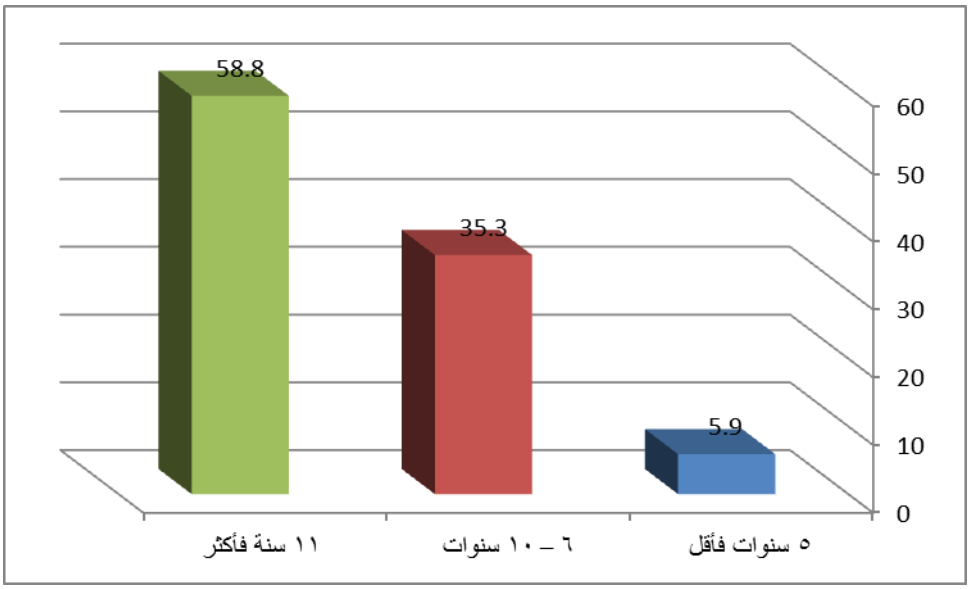
ماجستير	٩	١٧.٦
المجموع	٥١	١٠٠.٠



جدول رقم (٢)

الخبرة لأفراد العينة

الخبرة	التكرار	النسبة
٥ سنوات فأقل	3	5.9
٦ – ١٠ سنوات	18	35.3
١١ سنة فأكثر	30	58.8
المجموع	51	100.0



أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة صممت من أجل التعرف على دور المعلمين في المدارس الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية. وذلك بالاستفادة من الأدوات التي تضمنتها الدراسات السابقة في الأدب النظري.

وقد اشتملت الاستبانة التي تم تطويرها على ثلاث مجالات هي:

أولاً: المجال الاجتماعي ويتكون من ٢١ عبارة

ثانياً: المجال الاقتصادي ويتكون من ١٢ عبارة

ثالثاً: مجال الولاء للوطن: ويتكون من ٢٠ عبارة

وقد صممت الاستجابة على أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي (LikertScale)، وهي تندرج تحت خمس فئات، وهي: (أوافق بشدة، أوافق، أحياناً، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وأعطي أوافق بشدة خمس درجات، ودرجة أوافق أربع درجات، ودرجة أحياناً ثلاث درجات، ودرجة لا أوافق درجتين فقط، ودرجة لا أوافق بشدة درجة واحدة فقط.

ولأغراض تحليل وتحديد تقديرات استجابات العينة، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة، فقد تم تحديد مؤشرات درجة الالتزام بمستويات ثلاثة كبيرة، ومتوسطة، وضعيفة، وفقاً للمعادلة الآتية:

القيمة العليا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة مقسومة على عدد المستويات الثلاثة (كبيرة، متوسطة، وضعيفة) أي:

(٥–١) ÷ ٣ = ١.٣٣ وهذه القيمة تساوي طول الفئة بين المستويات الثلاثة (كبيرة، ومتوسطة، وضعيفة).

- ١.٠٠+١.٣٣= ٢.٣٣
- ٢.٣٣+١.٣٣= ٣.٦٦
- ٣.٦٦+١.٣٣= ٥.٠٠

وبالتالي تعد قيم المتوسطات الحسابية لدرجة دور المعلمين في المدارس الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية تتراوح ما بين:

- (من ١.٠٠ أقل من ٢.٣٣) قيماً ضعيفة.
- (من ٢.٣٣ – أقل من ٣.٦٦) فيماً متوسطة.
- (من ٣.٦٦–٥.٠٠) قيماً كبيرة.

الصدق لأداة الدراسة:

الصدق الظاهري:

يقصد بصدق الاستبانة مدى الكفاءة التي تتصف بها هذه الأداء لقياس ما وضعت من أجله، وللتحقق من الصدق الظاهري لأداء الدراسة، تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس للاستنارة برأيهم، وذلك للحكم على درجة مناسبة الفقرات من حيث صياغتها، وملاءمتها للمجال، ودرجة تحقيقها للهدف الذي وضعت من أجله، وتم الأخذ بآراء المحكمين من حيث الحذف والتعديل والإضافة، ومن ثم صياغة الاستبانة بصورتها النهائية. حيث تم اعتماد (٥٣) عبارة موزعة على محاور الدراسة الثلاثة.

الصدق البنائي:

جدول رقم (٣) ارتباط كل عبارة بمجموع محورها

المحور الاول: المجال الاجتماعي				المحور الثاني: المجال الاقتصادي		المحور الثالث: مجال الولاء للوطن			
ع	معامل بيرسون	ع	معامل بيرسون	ع	معامل بيرسون	ع	معامل بيرسون	ع	معامل بيرسون
ع١	٠.٤٠٢**	ع ١٣	٠.٤٤٣**	ع٢٢	٠.٧٠٠**	ع ٣٤	٠.٦٠٨**	ع٤٦	٠.٦١٧**
ع٢	٠.٣٨٣**	ع ١٤	٠.٦٧٠**	ع٢٣	٠.٧٧٥**	ع ٣٥	٠.٦٩١**	ع٤٧	٠.٤٤٣**
ع٣	٠.٥٣٤**	ع ١٥	٠.٦١٧**	ع٢٤	٠.٦٨٨**	ع٣٦	٠.٦٠٥**	ع٤٨	٠.٣٩٦**
ع٤	٠.٥١٩**	ع ١٦	٠.٥٩٦**	ع٢٥	٠.٧٣٦**	ع٣٧	٠.٥٦٨**	ع٤٩	٠.٧٠٥**
ع٥	٠.٤٨٣**	ع ١٧	٠.٥٢١**	ع٢٦	٠.٧٧٢**	ع٣٨	٠.٦٤٨**	ع٤٦	٠.٤٤٣**
ع٦	٠.٧٠٩**	ع ١٨	٠.٦٨٨**	ع٢٧	٠.٤٩٠**	ع٣٩	٠.٥٣٨**	ع٤٧	٠.٣٩٦**
ع٧	٠.٤٢١**	ع ١٩	٠.٥٥٥**	ع٢٨	٠.٧٤١**	ع٤٠	٠.٦٩٩**	ع٤٨	٠.٧٠٥**
ع٨	٠.٤٩٧**	ع ٢٠	٠.٥٦١**	ع٢٩	٠.٦٩٨**	ع٤١	٠.٦١٣**	ع٤٩	٠.٦٦٠**
ع٩	٠.٦٦٣**	ع ٢١	٠.٦٧٢**	ع٣٠	٠.٥٢٤**	ع٤٢	٠.٥٨١**	ع٥٠	٠.٥٤٧**
ع١٠	٠.٣٧١**			ع٣١	٠.٥٩٧**	ع٤٣	٠.٥٣١**	ع٥١	٠.٥٥٨**
ع١١	٠.٥٨١**			ع٣٢	٠.٤٤٢**	ع٤٤	٠.٤٩٧**	ع٥٢	٠.٥٤١**
ع١٢	٠.٦٢٠**			ع٣٣	٠.٦٤٧**	ع٤٥	٠.٦١٧**	ع٥٣	٠.٣٨٣**

- دالة عند مستوى ٠.٠٥

نرى من خلال الجدول رقم (٣) ان محاور الدراسة تتمتع بدرجة صدق عالية.

الثبات لأداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات الأداة من خلال استخراج معامل الثبات الكلي بطريقة الاتساق الداخلي، حسب معادلة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية

جدول رقم (٤)

اختبار الفاكرنباخ لثبات محاور الاستبانة

ع	العدد	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية
المحور الاول: الاجتماعي	٢١	٠.٨٨١	٠.٨٤٩
المحور الثاني: الاقتصادي	١٢	٠.٨٧١	٠.٧٧٨
المحور الثالث: الولاء للوطن	٢٠	٠.٨٨١	٠.٨٣٩
اجمالي ثبات المقياس	٥٣	٠.٩٤٨	٠.٨٦٤

نرى من خلال الجدول رقم (٤) أن جميع قيم الفا كرونباخ دالة، وكذلك التجزئة النصفية، مما يشير إلى ثبات الاستبانة.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم اجراء المعالجات الإحصائية المناسبة بعد إدخال البيانات في جهاز الحاسوب لتحليلها باستخدام برنامج (SPSS) لمعالجتها إحصائياً، إذ تم استخراج التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة ككل، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

(١) للإجابة عن السؤال الأول: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة.

(٢) للإجابة عن السؤال الثاني: تم استخدام اختبار كولموجروف سيمرنوف (Kolmogrov - Smirnov) للتحقق من افتراض توزيع البيانات بصورة اعتدالية، وتبين من خلال هذا الاختبار أن البيانات في جميع المتغيرات التابعة للدراسة تتبع التوزيع الاعتدالي، ذلك تم استخدام الاختبارات المعملية. وهي اختبار تي تست للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين. وتحليل التباين الاحادي.

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة وفق أسئلتها وقد كانت كالتالي:

السؤال الأول: ما أهمية دور المعلمين في المدارس الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على محاور الدراسة وفقراتها كل محور على حده، وسوف يتم عرض نتائج السؤال الاول وفق المحاور التالية:

جدول رقم (٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لأهمية دور المعلمين في المدارس الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية

م	المجالات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التنمية	الترتيب الجديد
٣	مجال الولاء للوطن	٤.٣٨١	٠.٤١١	كبيرة	١
١	المجال الاجتماعي	٤.٣٣٧	٠.٣٧٨	كبيرة	٢
٢	المجال الاقتصادي	٤.٢٣١	٠.٥٠٤	كبيرة	٣
	المتوسط الكلي	٤.٣١٦	٠.٣٨٥	كبيرة	

نرى من خلال الجدول رقم (٥) أن أهمية دور المعلمين في المدارس الثانوية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب جاء بدرجة كبيرة كما يراها المعلمين، حيث كان متوسط المحور ٤.٣١٦، وانحراف معياري قدره ٠.٣٨٥

وقد جاء في الترتيب الأول في تنمية قيم المواطنة في مجال الولاء للوطن حيث كان متوسطه ٤.٣٨١، وانحراف معياري قدره ٠.٤١١.، وفي الترتيب الثاني المجال الاجتماعي، حيث كان متوسطه ٤.٣٣٧، وانحراف معياري قدره ٠.٣٧٨، وفي الترتيب الثالث جاء المجال الاقتصادي حيث بلغ متوسطه ٤.٢٣١، وانحراف معياري قدره ٠.٥٠٤. والجدول رقم (٦-٧-٨) تفاصيل كل محور.

أولاً: المجال الاجتماعي:

جدول رقم (٦)

النسب والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدور المعلمين في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية في المجال الاجتماعي

م	المجال الاجتماعي	أوافق بشدة	أوافق	أحياناً	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الرتبة
١	يحرص المعلم على أن يكون نموذجاً للعدالة أمام الطلبة.	٦٠.٨	٣٧.٣	-	٢.٠	-	4.5686	.60844	كبيرة	١
٣	يبين المعلم للطلبة أهمية العدالة في تحقيق الأمن في المجتمع.	٦٢.٧	٢٩.٤	٧.٨	-	-	4.5490	.64230	كبيرة	٢
١٧	يوجه الطلاب إلى نبذ التطرف ومحاربة الإرهاب.	٥٢.٩	٤١.٢	٥.٩	-	-	4.4706	.61165	كبيرة	٣
٤	ينمي المعلم في نفوس الطلبة ضرورة تحمل مسئولياتهم تجاه وطنهم	٥١.٠	٤٣.١	٥.٩	-	-	4.4510	.61037	كبيرة	٤

م	المجال الاجتماعي	أوافق بشدة	أوافق	أحياناً	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الرتبة
	وأمتهم وأنفسهم.									
٨	يستخدم المعلم أساليب مختلفة لتنمية قيم العدالة والمساواة بين الطلبة.	٥٢.٩	٤١.٢	٣.٩	٢.٠	–	4.4510	.67272	كبيرة	٥
١٩	يشارك طلابه في الفعاليات والمناسبات الوطنية التي تنظمها المدرسة.	٥٢.٩	٤١.٢	٣.٩	٢.٠	–	4.4510	.67272	كبيرة	٦
٢	يشجع المعلم الطلبة على المشاركة في الأنشطة بهدف تنمية روح العمل الجماعي.	٤٧.١	٤٩.٠	٣.٩	–	–	4.4314	.57463	كبيرة	٧
٢١	يوجه الطلاب لحل النزاعات بطريقة سليمة.	٤٩.٠	٤٥.١	٥.٩	–	–	4.4314	.60844	كبيرة	٨
٥	يشجع المعلم الطلبة على اختيار الأصدقاء بعيداً عن العنصرية والتعصب.	٥١.٠	٤٣.١	٣.٩	–	٢.٠	4.4118	.75303	كبيرة	٩
٧	ينمي المعلم في نفوس التلاميذ محاربة التمييز والتعصب الطائفي أو القبلي.	٦٠.٨	٢٧.٥	٧.٨	–	٣.٩	4.4118	.94184	كبيرة	١٠
٦	يشجع المعلم الطلبة على التعاون في شؤون الصف والمدرسة.	٤٧.١	٤٣.١	٩.٨	–	–	4.3725	.66214	كبيرة	١١
١٨	ينمي لدى الطلاب تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.	٤٧.١	٤١.٢	١١.٨	–	–	4.3529	.68771	كبيرة	١٢
٢٠	يدعم المبادرات الشبابية الرائدة لخدمة المجتمع.	٤٧.١	٤١.٢	١١.٨	–	–	4.3529	.68771	كبيرة	١٣
١٦	يعزز قيم التعاضد والتسامح واحتواء الآخر.	٣٧.٣	٥٨.٨	٢.٠	٢.٠	–	4.3137	.61612	كبيرة	١٤

م	المجال الاجتماعي	أوافق بشدة	أوافق	أحياناً	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الرتبة
٩	يؤكد المعلم على اعتماد معايير الكفاية والمقدرة اساساً من خلال تعامله مع الطلبة.	٣٩.٢	٥١.٠	٩.٨	–	–	4.2941	.64169	كبيرة	١٥
١٠	يستخدم المعلم أسلوب عمل المجموعات بهدف تنمية قيمة التعاون فيما بين الطلبة.	٤٣.١	٤١.٢	١٣.٧	٢.٠	–	4.2600	.77749	كبيرة	١٦
١٣	يسلم المعلم الطلاب بعض المناصب القيادية بهدف تعميق قيمة المسؤولية.	٣٩.٢	٤٣.١	١٧.٦	–	–	4.2157	.72976	كبيرة	١٧
١٢	يشجع المعلم الطلبة على ضرورة التعاون مع الأهل في أداء الأعمال المنزلية.	٣٧.٣	٤٧.١	١٣.٧	٢.٠	–	4.1961	.74886	كبيرة	١٨
١٤	ينمي المعلم في نفوس الطلبة مهارة التخطيط في حياتهم اليومية بأساليب مختلفة.	٣٩.٢	٤١.٢	١٩.٦		–	4.1961	.74886	كبيرة	١٩
١١	يكلف المعلم الطلبة ببعض الأعمال الجماعية بهدف تنمية قيمة التعاون فيما بينهم.	٢٧.٥	٤٧.١	٢٣.٥	٢.٠	–	4.0000	.77460	كبيرة	٢٠
١٥	يصمم المعلم اختبارات عملية بهدف تدريب الطلبة على مهارة صنع القرار.	٩٨.٠	٢٣.٥	٤٣.١	٢٩.٤	٤.٠	3.9000	.78895	كبيرة	٢١
متوسط المجال الاجتماعي							٤.٣٣٧	٠.٣٧٨	كبيرة	

جاء المجال الاجتماعي لأهمية دور المعلمين في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية بدرجة كبيرة، حيث كان المتوسط (٤.٣٣٧)، والانحراف المعياري بدرجة ٠.٣٧٨

١) جاءت العبارة [يحرص المعلم على أن يكون نموذجاً للعدالة أمام الطلبة] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٥٦٨)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٠٨) مما جعلها تأخذ المرتبة الأولى، ويمكن عزو هذه النتيجة لكون المعلم قدوة لطلابه وينبغي أن يوافق فعله قوله، وبالتالي لا بد أن يكون المعلم نموذجاً في العدالة الاجتماعية أمام طلابه حتى يتمثلوا هم أنفسهم هذا السلوك.

٢) جاءت العبارة [يبين المعلم للطلبة أهمية العدالة في تحقيق الأمن في المجتمع] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٥٤٩)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٤٢) مما جعلها تأخذ المرتبة الثانية، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى كون المعلم مطالب بأن يكون موجهاً ومرشداً أميناً ومخلصاً مع طلابه يوجههم لما فيه صالحهم ونفعهم.

٣) جاءت العبارة [يوجه الطلاب إلى نبذ التطرف ومحاربة الإرهاب] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٤٧٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٦١١) مما جعلها تأخذ المرتبة الثالثة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى كون المعلم مطالب بتحذير طلابه من أي سلوك مشين أو خارج عن عادات وتقاليد المجتمع وتوجيههم نحو الصواب وما يعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعهم.

٤) جاءت العبارة [ينمي المعلم في نفوس الطلبة ضرورة تحمل مسئولياتهم تجاه وطنهم وأمتهم وأنفسهم] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٤٥١)، وانحراف معياري قدره (٠.٦١٠) مما جعلها تأخذ المرتبة الرابعة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى كون المعلم مطالب بغرس القيم الإيجابية في نفوس طلابه وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو مجتمعهم بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع.

٥) جاءت العبارة [يستخدم المعلم أساليب مختلفة لتنمية قيم العدالة والمساواة بين الطلبة] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٤٥١)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٧٢) مما جعلها تأخذ المرتبة الخامسة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أهمية قيم العدل والمساواة من جهة، وإلى ضرورة أن ينوع المعلم من طرقه وأساليبه لتراعي الفروق الفردية بين الطلاب من جهة أخرى.

٦) جاءت العبارة [يشارك طلابه في الفعاليات والمناسبات الوطنية التي تنظمها المدرسة] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٤٥١)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٧٢) مما جعلها تأخذ المرتبة السادسة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن هذه الفعالية الإيجابية والمشاركة الفعالة ضرورة مهمة لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

٧) جاءت العبارة [يشجع المعلم الطلبة على المشاركة في الأنشطة بهدف تنمية روح العمل الجماعي] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٤٣١)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٧٤) مما جعلها تأخذ المرتبة السابعة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أهمية روح العمل

الجماعي والتدريب عليه وما يترتب عليه من فوائد على المستوى الشخصي والجماعي.

٨) جاءت العبارة [يوجه الطلاب لحل النزاعات بطريقة سليمة] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٤٣١)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٠٨) مما جعلها تأخذ المرتبة الثامنة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أهمية تنمية روح الحوار وقبول الاختلاف وحل النزاعات بطريقة سلمية ولخطورة ما يترتب على عكس ذلك من أضرار.

٩) جاءت العبارة [يشجع المعلم الطلبة على اختيار الأصدقاء بعيداً عن العنصرية والتعصب] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٤١١)، وانحراف معياري قدره (٠.٧٥٣) مما جعلها تأخذ المرتبة التاسعة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أهمية غرس روح الانتماء والولاء للوطن عامة وأدب الاختلاف مع الآخر في نفوس الطلاب من جهة، ولخطورة ما يترتب على التعصب والعنصرية من جهة أخرى.

١٠) جاءت العبارة [ينمي المعلم في نفوس التلاميذ محاربة التمييز والتعصب الطائفي أو القبلي] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٤١١)، وانحراف معياري قدره (٠.٩٤١) مما جعلها تأخذ المرتبة العاشرة، ويمكن عزو هذه النتيجة لنفس السبب السابق.

١١) جاءت العبارة [يشجع المعلم الطلبة على التعاون في شؤون الصف والمدرسة] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٣٧٢)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٦٢) مما جعلها تأخذ المرتبة الحادية عشرة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما يترتب على هذا التعاون من آثار إيجابية ومفيدة للفرد والمجتمع.

١٢) جاءت العبارة [ينمي لدى الطلاب تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٣٥٢)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٨٧) مما جعلها تأخذ المرتبة الثانية عشرة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ضرورة أن تكون مصلحة المجتمع العامة فوق المصلحة الشخصية الضيقة، وأنه بتحقق المصلحة العامة تتحقق المصلحة الخاصة فالنفع في النهاية يعود على الجميع.

١٣) جاءت العبارة [يدعم المبادرات الشبابية الرائدة لخدمة المجتمع] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٣٥٢)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٨٧) مما جعلها تأخذ المرتبة الثالثة عشر، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أهمية خدمة المجتمع من جهة وإلى أهمية وفاعلية عنصر الشباب من جهة أخرى.

١٤) جاءت العبارة [يعزز قيم التعاضد والتسامح واحتواء الآخر] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٣١٣)، وانحراف معياري قدره (٠.٦١٦) مما جعلها تأخذ المرتبة الرابعة عشر، ويمكن عزو هذه النتيجة لأهمية هذه القيم وما يترتب عليها من آثار إيجابية يعود نفعها على الفرد والمجتمع.

١٥) جاءت العبارة [يؤكد المعلم على اعتماد معايير الكفاية والمقدرة أساساً من خلال تعامله مع الطلبة] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٢٩٤)، وانحراف معياري قدره (٠.٩٤١) مما جعلها تأخذ المرتبة الخامسة عشر، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى مراعاة المعلم لقدرات طلابه واستعداداتهم من جهة فلا يكلفهم ما لا يطيقون، وإلى وضع معيار معين ومتدرج من الكفاية ينبغي الالتزام به.

١٦) جاءت العبارة [يستخدم المعلم أسلوب عمل المجموعات بهدف تنمية قيمة التعاون فيما بين الطلبة] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٢٦٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٧٧٧) مما جعلها تأخذ المرتبة السادسة عشر، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أهمية العمل التعاوني والجماعي وزيادة نفعه من جهة، وإلى ما يترتب عليه من إيجاد حالة من التواصل والالتحام بين أفراد المجتمع من جهة أخرى، إضافة إلى تزكية روح التنافس الشريف بين الأفراد والمؤسسات.

١٧) جاءت العبارة [يسلم المعلم الطلاب بعض المناصب القيادية بهدف تعميق قيمة المسؤولية] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٢١٥)، وانحراف معياري قدره (٠.٧٢٩) مما جعلها تأخذ المرتبة السابعة عشر، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ضرورة اهتمام المعلم بغرس روح الثقة بالنفس لدى طلابه وتدريبهم على تحمل المسؤولية حتى يسهموا في تحمل مسؤولياتهم تجاه مجتمعهم ووطنهم.

١٨) جاءت العبارة [يشجع المعلم الطلبة على ضرورة التعاون مع الأهل في أداء الأعمال المنزلية] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.١٩٦)، وانحراف معياري قدره (٠.٧٤٨) مما جعلها تأخذ المرتبة الثامنة عشر، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن ذلك مما يزيد من روح الألفة ويعزز المحبة بين أفراد الأسرة.

١٩) جاءت العبارة [ينمي المعلم في نفوس الطلبة مهارة التخطيط في حياتهم اليومية بأساليب مختلفة] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.١٩٦)، وانحراف معياري قدره (٠.٧٤٨) مما جعلها تأخذ المرتبة التاسعة عشر، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن التخطيط مطلب مهم وضروري لتحقيق الأهداف والوصول إليها، وينبغي على المعلم أن ينميه لدى طلابه كأسلوب يتبعونه في حياتهم.

٢٠) جاءت العبارة [يكلف المعلم الطلبة ببعض الأعمال الجماعية بهدف تنمية قيمة التعاون فيما بينهم] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٠٠٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٧٧٤) مما جعلها تأخذ المرتبة العشرون، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أهمية العمل التعاوني وفائدته للفرد والمجتمع.

٢١) جاءت العبارة [يصمم المعلم اختبارات عملية بهدف تدريب الطلبة على مهارة صنع القرار] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٣.٩٠٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٧٨٨) مما جعلها تأخذ المرتبة الحادي والعشرون،

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أهمية ذلك في بث روح الثقة وتحمل المسؤولية لدى الطلاب.

ثانياً: المجال الاقتصادي:

جدول رقم (٧)

دور المعلمين في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية في المجال الاقتصادي

م	المجال الاقتصادي	أوافق بشدة	أوافق	أحياناً	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الرتبة
٢٤	يشجع المعلم الطلاب على احترام العمل وتقدير العمال.	٦٦.٧	٢٣.٥	٩.٨	–	–	4.6000	.63888	كبيرة	١
٢٢	يحث المعلم الطلاب على المحافظة على المرافق العامة.	٤٩.٠	٤٥.١	٣.٩	٢.٠	–	4.4118	.66862	كبيرة	٢
٢٧	يوجه المعلم الطلبة إلى التبليغ عن أي اعتداء يقع على مرافق الدولة.	٥٨.٨	٢٩.٤	٩.٨	٢.٠	–	4.4118	.92036	كبيرة	٣
٢٣	ينمي المعلم في نفوس الطلاب الاتجاه نحو ترشيد الاستهلاك لمصادر الطاقة (الكهرباء – الماء).	٥٤.٩	٢٩.٤	١٣.٧	٢.٠	–	4.3725	.79902	كبيرة	٤
٣٣	يعزز قيم الالتزام والايجابية نحو العمل والانتاج بكافة صوره.	٣٩.٢	٥٢.٩	٧.٨	–	–	4.3137	.61612	كبيرة	٥
٢٩	يؤكد المعلم على حقوق العمال الأساسية (الضمان، التأمين الصحي، حد أدنى للأجور).	٩٨.٠	٤١.٢	٤٥.١	٩.٨	٤.٠	4.2800	.72955	كبيرة	٦
٢٥	يبين المعلم للطلبة أهمية المؤسسات العامة (وزارات، مؤسسات، مدارس) في خدمة الوطن.	٤٥.١	٣٧.٣	١٧.٦	–	–	4.2745	.75042	كبيرة	٧
٢٦	يوجه المعلم الطلبة إلى تقدير الخدمات التي تقدمها الدولة للمواطنين في جميع المجالات.	٩٦.١	٤٩.٠	٢٥.٥	١٩.٦	٥.٩	4.2653	.86061	كبيرة	٨

م	المجال الاقتصادي	أوافق بشدة	أوافق	أحياناً	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الرتبة
٣١	يعرف الطلاب باحتياجات سوق العمل في المملكة.	٣١.٤	٥٨.٨	٥.٩	٣.٩	–	4.1765	.71291	كبيرة	٩
٣٠	يشجع المعلم الطلبة على ضرورة التوجه إلى الأعمال المهنية.	٢٥.٥	٥٦.٩	١٣.٧	٣.٩	–	4.0392	.74728	كبيرة	١٠
٢٨	ينمي المعلم اتجاهات الطلاب نحو تشجيع الصناعات الوطنية.	٣٣.٣	٣٥.٣	٢٣.٥	٧.٨	–	3.9600	.94675	كبيرة	١١
٣٢	يشجع الطلاب على شراء المنتجات الوطنية.	٩٨.٠	٢١.٦	٣٩.٢	٢٧.٥	٧.٨	3.7000	1.03510	كبيرة	١٢
	متوسط المجال الاقتصادي						٤.٢٣١	٠.٥٠٤	كبيرة	

نرى من خلال الجدول أن **المجال الاقتصادي** لأهمية دور المعلمين في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية جاء بدرجة كبيرة، حيث كان المتوسط (٤.٢٣١)، والانحراف المعياري بدرجة ٠.٥٠٤ وفيما يلي ترتيب العبارات حسب قوة متوسطها:

١) جاءت العبارة [يشجع المعلم الطلاب على احترام العمل وتقدير العمال] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٦٠٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٣٨) مما جعلها تأخذ المرتبة الأولى، ويمكن عزو هذه النتيجة لكون هذا متطلب مهم يعود بالنفع على الفرد والمجتمع فينبغي تعزيزه في نفوس الطلاب.

٢) جاءت العبارة [يحث المعلم الطلاب على المحافظة على المرافق العامة] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٤١١)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٦٨) مما جعلها تأخذ المرتبة الثانية، ويمكن عزو هذه النتيجة لأهمية هذه المرافق من جهة، ولأن هذا ينمي فيهم روح الولاء والانتماء للوطن والمحافظة على ممتلكاته.

٣) جاءت العبارة [يوجه المعلم الطلبة إلى التبليغ عن أي اعتداء يقع على مرافق الدولة] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٤١١)، وانحراف معياري قدره (٠.٩٢٠) مما جعلها تأخذ المرتبة الثالثة، ويمكن عزو هذه النتيجة لنفس السبب السابق.

٤) جاءت العبارة [ينمي المعلم في نفوس الطلاب الاتجاه نحو ترشيد الاستهلاك لمصادر الطاقة (الكهرباء – الماء)] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٣٧٢)، وانحراف معياري قدره (٠.٧٩٩) مما جعلها تأخذ المرتبة الرابعة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أهمية تعزيز روح المحافظة على مصادر الطاقة وترشيدها حفاظاً

على مرفق مهم من مرافق الوطن الاقتصادية، وأن دور المعلم يجب أن يكون إيجابياً في ذلك ممارسة وتوجيهاً.

٥) جاءت العبارة [يعزز قيم الالتزام والإيجابية نحو العمل والانتاج بكافة صوره] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٣١٣)، وانحراف معياري قدره (٠.٦١٦) مما جعلها تأخذ المرتبة الخامسة، ويمكن عزو هذه النتيجة للنتائج الإيجابية المترتبة على ذلك وأن يكون للمعلم دور إيجابي فيها.

٦) جاءت العبارة [يؤكد المعلم على حقوق العمال الأساسية (الضمان، التأمين الصحي، حد أدني للأجور)] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٢٨٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٧٢٩) مما جعلها تأخذ المرتبة السادسة، ويمكن عزو هذه النتيجة لكون ذلك متطلب مهم لتحقيق العدالة الاجتماعية من جهة، ولكونه نوع من التعزيز والتحفيز الإيجابي للعمال من جهة أخرى مما يؤدي إلى نتائج إيجابية على المستوى الفردي والجماعي.

٧) جاءت العبارة [يبين المعلم للطلبة أهمية المؤسسات العامة (وزارات، مؤسسات، مدارس) في خدمة الوطن] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٢٧٤)، وانحراف معياري قدره (٠.٧٥٠) مما جعلها تأخذ المرتبة السابعة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المعلم ينبغي أن يؤدي دوراً إيجابياً في التعريف بمرافق الدولة وما تؤديه من أدوار والطرق المثلى لاستخدامها والحفاظ عليها.

٨) جاءت العبارة [يوجه المعلم الطلبة إلى تقدير الخدمات التي تقدمها الدولة للمواطنين في جميع المجالات] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٢٦٥)، وانحراف معياري قدره (٠.٨٦٠) مما جعلها تأخذ المرتبة الثامنة، ويمكن عزو هذه النتيجة لما يترتب على ذلك من تعزيز وتعميق روح الولاء والانتماء من جهة، وللمساهمة في تحمل الأعباء وتقدير أوقات الأزمات من جهة أخرى.

٩) جاءت العبارة [يعرف الطلاب باحتياجات سوق العمل في المملكة] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.١٧٦)، وانحراف معياري قدره (٠.٧١٢) مما جعلها تأخذ المرتبة التاسعة، ويمكن عزو هذه النتيجة لأن ذلك متطلب مهم يحدد للطلاب متطلبات سوق العمل التي بدورها تسهم بدور فعال في تحديد توجهاتهم المستقبلية واهتماماتهم الدراسية.

١٠) جاءت العبارة [يشجع المعلم الطلبة على ضرورة التوجه إلى الأعمال المهنية] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٠٣٩)، وانحراف معياري قدره (٠.٧٤٧) مما جعلها تأخذ المرتبة العاشرة، ويمكن عزو هذه النتيجة لأهمية هذه المهن وحاجة المجتمع إليها خاصة في الأوقات الراهنة.

١١) جاءت العبارة [ينمي المعلم اتجاهات الطلاب نحو تشجيع الصناعات الوطنية] بدرجة كبيرة

حيث كان متوسط العبارة (٤.٩٦٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٩٤٦) مما جعلها تأخذ المرتبة الحادية عشرة، ويمكن عزو هذه النتيجة لما يترتب على ذلك من مردود اقتصادي قوي وتشجيع للمنتج الوطني من جهة، وغرس روح الولاء والانتماء للوطن وما ينتجه من جهة أخرى.

١٢) جاءت العبارة [يشجع الطلاب على شراء المنتجات الوطنية] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٧٠٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٠٣٥) مما جعلها تأخذ المرتبة الثانية عشرة، ويمكن عزو هذه النتيجة لنفس السبب السابق.

ثالثاً: مجال الولاء للوطن:

جدول رقم (٨)

دور المعلمين في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية في مجال الولاء للوطن

م	المجال السياسي	أوافق بشدة	أوافق	أحياناً	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الرتبة
٣٤	ينمي المعلم في نفوس الطلبة الولاء لله ثم للوطن.	٦٨.٦	٢٥.٥	٥.٩	–	–	4.6600	.5573	كبيرة	١
٥٠	يؤكد على وجوب الطاعة لولي الأمر في غير معصية الله.	٣٧.٣	٤٣.١	١٥.٧	٣.٩	–	4.6275	.5276	كبيرة	٢
٥٣	ينمي لدى الطلاب القدرة على التصدي للشائعات المغرضة ضد الوطن.	٦٦.٧	٢٩.٤	٢.٠	٢.٠	–	4.6078	.6349	كبيرة	٣
٤١	يشجع طلابه على التصدي للفساد بكل صوره في ضوء أنظمة الدولة وقوانينها.	٦٤.٧	٢٩.٤	٣.٩	٢.٠	–	4.6000	.6388	كبيرة	٤
٣٦	يحث المعلم الطلاب على الدفاع والتضحية في سبيل الوطن.	٦٢.٧	٣٣.٣	٣.٩	–	–	4.5882	.5718	كبيرة	٥
٣٥	يشعر المعلم الطلاب بأهمية الانتماء للوطن.	٦٢.٧	٣٣.٣	٢.٠	٢.٠	–	4.5686	.6404	كبيرة	٦
٥١	يغرس في نفوس الطلاب حب الوطن والدفاع عن مقدساته.	٦٤.٧	٣٣.٣	٢.٠	–	–	4.5510	.6144	كبيرة	٧
٣٧	ينمي المعلم في نفوس الطلبة	٥٦.٩	٤١.٢	٢.٠	–	–	4.5490	.5408	كبيرة	٨

م	المجال السياسي	أوافق بشدة	أوافق	أحياناً	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الرتبة
	احترام آراء الآخرين ووجهات نظرهم.									
٤٠	ينمي المعلم في نفوس الطلبة الولاء المتبادل القائم على التعادل بين الحقوق والواجبات.	٥٤.٩	٤١.٢	٣.٩	–	–	4.5098	.5787	كبيرة	٩
٣٨	ينمي المعلم مهارات الحوار عند الطلبة من خلال أسلوبه في التدريس.	٥٤.٩	٣٩.٢	٣.٩	–	–	4.4706	.6738	كبيرة	١٠
٤٥	يبرز لطلابه جهود المملكة العربية السعودية في خدمة قضايا الإسلام والمسلمين.	٥٢.٩	٤٣.١	٢.٠	٢.٠	–	4.4706	.6435	كبيرة	١١
٥٢	يبرز دور ولاة الأمر في بناء الوطن.	٦٠.٨	٢٩.٤	٣.٩	٥.٩	–	4.4510	.8322	كبيرة	١٢
٣٩	يحرص المعلم على تقديم صور التضحية في سبيل الوطن.	٥١.٠	٤١.٢	٧.٨	–	–	4.4314	.6404	كبيرة	١٣
٤٨	يحث الطلاب على ترجمة قيم المواطنة (كالاعتزاز بالوطن واحترام الأنظمة) إلى ممارسات فعلية.	٤٧.١	٤٥.١	٥.٩	٢.٠	–	4.3725	.6916	كبيرة	١٤
٤٣	يساهم المعلم بشكل فعال في ترديد الطلاب النشيد الوطني للملكة.	٤٣.١	٣٥.٣	١٧.٦	٢.٠	٢.٠	4.1569	.9246	كبيرة	١٥
٤٦	يشجع المعلم الطلبة على ضرورة المطالبة بحقوقهم بأسلوب مناسب.	٣٥.٣	٤٩.٠	١١.٨	٣.٩	–	4.1569	.7841	كبيرة	١٦
٤٩	يخصص جزء من تدريسه للحديث عن المناسبات الوطنية.	٣٧.٣	٤٣.١	١٥.٧	٣.٩	–	4.0784	.9968	كبيرة	١٧
٤٤	ينمي المعلم في نفوس الطلبة ضرورة إتباع الديمقراطية أسلوباً للحياة.	٢٩.٤	٤٧.١	١٧.٦	٥.٩	–	4.0000	.8485	كبيرة	١٨
٤٢	يشجع المعلم الطلبة على تنمية مهارة جمع الصور	٤٣.١	٢٣.٥	٢٣.٥	٧.٨	٢.٠	3.9804	1.0861	كبيرة	١٩

م	المجال السياسي	أوافق بشدة	أوافق	أحياناً	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الرتبة
	والرموز عن المملكة العربية السعودية.									
٤٧	يجري المعلم انتخابات في غرفة الصف بهدف تعميق قيم المشاركة والديمقراطية.	٢٩.٤	٣٥.٣	٢٧.٥	٥.٩	٢.٠	3.8235	1.0527	كبيرة	٢٠
متوسط المجال السياسي							٤.٣٨١	٠.٤١١	كبيرة	

نرى من خلال الجدول أن **مجال الولاء للوطن** لأهمية دور المعلمين في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية جاء بدرجة كبيرة، حيث كان المتوسط (٤.٣٨١)، والانحراف المعياري بدرجة ٠.٤١١ وفيما يلي ترتيب العبارات حسب قوة متوسطها:

١) جاءت العبارة [ينمي المعلم في نفوس الطلبة الولاء لله ثم للوطن] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٦٦٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٥٧) مما جعلها تأخذ المرتبة الأولى، ويمكن عزو هذه النتيجة لكون المعلم مطالب أولاً بغرس الروح الإيمانية في نفوس طلابه ومتطلباتها التي تجعل الولاء لله قبل كل شيء، ثم هو مطالب بتحقيق النفع والخير للمجتمع ومن متطلباته غرس الولاء والانتماء للوطن.

٢) جاءت العبارة [يؤكد على وجوب الطاعة لولي الأمر في غير معصية الله] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٦٢٧)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٢٧) مما جعلها تأخذ المرتبة الثانية، ويمكن عزو هذه النتيجة لأن ذلك عملاً بتوجيهات شريعة الإسلام، يقول تعالى (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ).

٣) جاءت العبارة [ينمي لدى الطلاب القدرة على التصدي للشائعات المغرضة ضد الوطن] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٦٠٧)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٣٤) مما جعلها تأخذ المرتبة الثالثة، ويمكن عزو هذه النتيجة لخطورة هذه الشائعات وما يترتب عليها من أضرار مما يتطلب من المعلم دوراً بارزاً في التصدي لها تنفيذاً وتوجيهاً.

٤) جاءت العبارة [يشجع طلابه على التصدي للفساد بكل صوره في ضوء أنظمة الدولة وقوانينها] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٦٠٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٣٨) مما جعلها تأخذ المرتبة الرابعة، ويمكن عزو هذه النتيجة لأن هذا متطلب مهم من متطلبات الانتماء والولاء للوطن.

٥) جاءت العبارة [يحث المعلم الطلاب على الدفاع والتضحية في سبيل الوطن] بدرجة كبيرة

حيث كان متوسط العبارة (٤.٥٨٨)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٧١) مما جعلها تأخذ المرتبة الخامسة، ويمكن عزو هذه النتيجة لنفس السبب السابق.

٦) جاءت العبارة [يشعر المعلم الطلاب بأهمية الانتماء للوطن] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٥٦٨)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٤٠) مما جعلها تأخذ المرتبة السادسة، ويمكن عزو هذه النتيجة لما يترتب على ذلك من آثار إيجابية على الفرد والمجتمع.

٧) جاءت العبارة [يغرس في نفوس الطلاب حب الوطن والدفاع عن مقدساته] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٥٥١)، وانحراف معياري قدره (٠.٦١٤) مما جعلها تأخذ المرتبة السابعة، ويمكن عزو هذه النتيجة لنفس السبب السابق.

٨) جاءت العبارة [ينمي المعلم في نفوس الطلبة احترام آراء الآخرين ووجهات نظرهم] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٥٤٩)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٤٠) مما جعلها تأخذ المرتبة الثامنة، ويمكن عزو هذه النتيجة لأهمية اكتساب الطلاب مهارات الحوار والاختلاف مع الآخر وقبوله إن كان صواباً، وأن المعلم له دور إيجابي ومهم في ذلك ينبغي أن يؤديه.

٩) جاءت العبارة [ينمي المعلم في نفوس الطلبة الولاء المتبادل القائم على التعادل بين الحقوق والواجبات] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٥٠٩)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٧٨) مما جعلها تأخذ المرتبة التاسعة، ويمكن عزو هذه النتيجة لأهمية العمل التعاوني وفوائده من جهة، ولأهمية مراعاة التوازن بين الحقوق والواجبات من جهة أخرى، وأن المعلم مطالب بأن يكون قدوة في ذلك تنفيذاً وتوجيهاً.

١٠) جاءت العبارة [ينمي المعلم مهارات الحوار عند الطلبة من خلال أسلوبه في التدريس] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٤٧٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٧٣) مما جعلها تأخذ المرتبة العاشرة، ويمكن عزو هذه النتيجة لأهمية ثقافة الحوار ودورها المؤثر في تعزيز الثقة بالنفس التي ينبغي أن يتحلى بها الطلاب ويحرصوا عليها لما في ذلك من نفع فردي وجماعي.

١١) جاءت العبارة [يبرز لطلابه جهود المملكة العربية السعودية في خدمة قضايا الإسلام والمسلمين] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٤٧٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٤٣) مما جعلها تأخذ المرتبة الحادية عشرة، ويمكن عزو هذه النتيجة لأهمية ذلك في تعميق روح الولاء والانتماء للوطن، وتقدير جهودها في حماية الإسلام وقضاياه، وفي التصدي لأي شائعة تشكك في ذلك أو تنتقص منه.

١٢) جاءت العبارة [يبرز دور ولاة الأمر في بناء الوطن] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة

(٤.٤٥١)، وانحراف معياري قدره (٠.٨٣٢) مما جعلها تأخذ المرتبة الثانية عشرة، ويمكن عزو هذه النتيجة لما يمكن أن يترتب على ذلك من غرس روح السمع والطاعة لولي الأمر عن اقتناع ورضا في غير معصية، ولا شك أن ذلك امتثال لأوامر الله من جهة، وتحقيق للنفع والمصلحة العامة من جهة أخرى.

١٣) جاءت العبارة [يحرص المعلم على تقديم صور التضحية في سبيل الوطن] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٤٣١)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٤٠) مما جعلها تأخذ المرتبة الثالثة عشر، ويمكن عزو هذه النتيجة لأهمية ذلك في غرس روح التضحية وحب الوطن من جهة وضرورة تحمل المسؤولية وما يترتب عليها من أعباء من جهة أخرى.

١٤) جاءت العبارة [يحث الطلاب على ترجمة قيم المواطنة (كالاعتزاز بالوطن واحترام الأنظمة) إلى ممارسات فعلية] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٣٧٢)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٩١) مما جعلها تأخذ المرتبة الرابعة عشر، ويمكن عزو هذه النتيجة لأهمية الخروج بهذه القيم من الحيز النظري إلى الحيز التطبيقي على أرض الواقع، وأن دور المعلم لا بد أن يكون بارزاً في ذلك قدوة وتوجيهاً.

١٥) جاءت العبارة [يساهم المعلم بشكل فعال في ترديد الطلاب النشيد الوطني للملكة] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.١٥٦)، وانحراف معياري قدره (٠.٩٢٤) مما جعلها تأخذ المرتبة الخامسة عشر، ويمكن عزو ذلك لما له من مردود إيجابي وتعميق روح الولاء والانتماء للوطن.

١٦) جاءت العبارة [يشجع المعلم الطلبة على ضرورة المطالبة بحقوقهم بأسلوب مناسب] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.١٥٦)، وانحراف معياري قدره (٠.٧٨٤) مما جعلها تأخذ المرتبة السادسة عشر، ويمكن عزو هذه النتيجة لأن ذلك متطلب مهم من متطلبات الحرية المنضبطة بضوابط الشريعة من جهة، ولدوره في تحقيق العدالة الاجتماعية والرضا الاجتماعي من جهة أخرى.

١٧) جاءت العبارة [يخصص جزء من تدريسه للحديث عن المناسبات الوطنية] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٠٧٨)، وانحراف معياري قدره (٠.٩٩٦) مما جعلها تأخذ المرتبة السابعة عشر، ويمكن عزو هذه النتيجة لأهمية ذلك في تعميق روح الاعتزاز بالوطن ومنجزاته من جهة، ولكونه محفزاً إيجابياً لاستشراف المستقبل من جهة أخرى.

١٨) جاءت العبارة [ينمي المعلم في نفوس الطلبة ضرورة إتباع الديمقراطية أسلوباً للحياة] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٠٠٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٨٤٨) مما جعلها تأخذ المرتبة الثامنة عشر، ويمكن عزو هذه النتيجة لأهمية هذه الديمقراطية (الحرية المنضبطة بضوابط الشريعة – الشورى) وما يترتب عليها من نتائج إيجابية على الفرد والمجتمع.

١٩) جاءت العبارة [يشجع المعلم الطلبة على تنمية مهارة جمع الصور والرموز عن المملكة العربية السعودية] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٩٨٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٠٨٦) مما جعلها تأخذ المرتبة التاسعة عشر، ويمكن عزو هذه النتيجة لتعميق الاعتزاز برموز المملكة وأبطالها وتاريخها المضيء.

٢٠) جاءت العبارة [يجري المعلم انتخابات في غرفة الصف بهدف تعميق قيم المشاركة والديمقراطية] بدرجة كبيرة حيث كان متوسط العبارة (٤.٨٢٣)، وانحراف معياري قدره (٠.٠٥٢) مما جعلها تأخذ المرتبة العشرين، ويمكن عزو هذه النتيجة لأهمية المشاركة باعتبارها نوعاً من الأمانة والمسؤولية الوطنية التي يتحملها كل أفراد المجتمع كل في موضعه.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى التغيرات التي طرأت على التربية المدرسية في معظم بلدان العالم، وخاصة بعد دخولها الألفية الثالثة، وظهور الإرهاب، الأمر الذي تطلب العمل على توحيد الصف الداخلي، من خلال العمل على تنمية الولاء والانتماء للوطن، متمثلاً في الولاء للقيادة السعودية الرشيدة.

وتتفق نتائج هذه السؤال بصفة عامة مع ما توصلت إليه دراسة الهاجري (٢٠٠٧) حيث توصلت إلى أن دور جامعة الكويت في تنمية قيم المواطنة لدى طلبتها كان مرتفعًا في جميع أبعادها، ومع ما توصلت إليه دراسة العازمي والرميضي (٢٠١١) حيث توصلت إلى أن تقديرات أفراد العينة لدور المعلمين في تنمية القيم الوطنية جاءت بدرجة كبيرة في جميع المجالات.

وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة القطب (٢٠٠٦) التي أشارت إلى أن الجامعة تسهم بدرجة ضعيفة إلى متوسطة في تعميق قيم الانتماء لدى الطلاب.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة احصائياً بين افراد العينة بخصوص دور المعلمين في تنمية قيم المواطنة تعزى لمتغيرات الدراسة؟

أولاً: متغير المؤهل

جدول (٩) اختبار ت t

الفروق بين المتوسطات لأهمية دور المعلمين في المدارس الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية يعزى لمتغير المؤهل

المجالات	المؤهل	العدد	المتوسط	قيمة ف	الدالة	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
المجال الاجتماعي	بكالوريوس	42	4.3605	.028	.869	.932	49	.356

	ماجستير	9	4.2307					
المجال الاقتصادي	بكالوريوس	42	4.2473	.361	.551	.481	49	.632
	ماجستير	9	4.1574					
مجال الولاء للوطن	بكالوريوس	42	4.4372	.378	.541	2.157	49	.036
	ماجستير	9	4.1222					
اجمالي المجالات	بكالوريوس	42	4.3483	.064	.802	1.265	49	.212
	ماجستير	9	4.1701					

نرى من خلال الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين أفراد العينة نحو أهمية دور المعلمين في المدارس الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية يعزى لمتغير المؤهل. وهذه النتائج طبيعية حيث إن التعيين في المرحلة التعليمية لا تختلف شروطه وإنما حسب الفرص الوظيفية، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن جميع المعلمين مطالبين بتحمل مسؤولياتهم نحو غرس روح الولاء والانتماء للوطن في نفوس طلابهم على اختلاف مؤهلاتهم.

وهذا يعني أن المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية يسعون لإنماء الحس الوطني بدرجة كبيرة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مساعدة (٢٠٠٦) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لدور المعلمين في تنمية القيم الوطنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح حملة البكالوريوس

ثانياً متغير الخبرة:

جدول (١٠)

اختبار تحليل التباين الاحادي ANOVA

الفروق بين المتوسطات لأهمية دور المعلمين في المدارس الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية يعزى لمتغير المؤهل

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	Mean Square	قيمة ف	الدلالة
المجال الاجتماعي	بين المجموعات	.006	2	.003	.021	.979
	داخل المجموعات	7.173	48	.149		
	المجموع	7.179	50			
المجال الاقتصادي	بين المجموعات	1.104	2	.552	2.280	.113
	داخل المجموعات	11.622	48	.242		

	المجموع	12.726	50			
المجال السياسي	بين المجموعات	.063	2	.032	.181	.835
	داخل المجموعات	8.415	48	.175		
	المجموع	8.478	50			
اجمالي المجالات	بين المجموعات	.088	2	.044	.288	.751
	داخل المجموعات	7.353	48	.153		
	المجموع	7.441	50			

نرى من خلال الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين أفراد العينة نحو أهمية دور المعلمين في المدارس الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية يعزى لمتغير الخبرة، ويمكن عزو هذه النتيجة لكون الولاء والانتماء للوطن مطلب أساسي ينبغي غرسه في نفوس الجميع صغاراً وكباراً كما أنه ينبغي على الجميع أن يسعى نحو تعميقه في نفوس أبناء الوطن كل في موضعه وعلى حسب هذا الموضع بما في ذلك المعلمين الذين ينبغي أن يكون لهم دور بارز فيه مهما اختلفت خبراتهم.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مساعدة (٢٠٠٦) حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لدور المعلمين في تنمية القيم الوطنية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة من ١–٥ سنوات، ومع ما توصلت إليه دراسة العازمي والرميضي (٢٠١١) حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب "تعزى لمتغير الخبرة".

النتائج:

ظهر من الدراسة أن أهمية دور المعلمين في المدارس الثانوية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب جاء بدرجة كبيرة كما يراها المعلمون، حيث كان متوسط المحور ٤.٣١٦، وانحراف معياري قدره ٠.٣٨٥.

وقد جاء في الترتيب الأول في تنمية قيم المواطنة مجال الولاء للوطن حيث كانت متوسطة ٤.٣٨١ وانحراف معياري قدره ٠.٤١١..

وفي الترتيب الثاني جاء المجال الاجتماعي، حيث كان متوسطه ٤.٣٣٧، وانحراف معياري قدره ٠.٣٧٨.

وفي الترتيب الثالث جاء المجال الاقتصادي حيث بلغ متوسطه ٤.٢٣١، وانحراف معياري قدره ٠.٥٠٤.

نتائج الفروق:

اولاً: متغير الخبرة

ظهر أيضاً عدم وجود فروق دالة احصائياً بين أفراد العينة نحو أهمية دور المعلمين في المدارس الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية يعزى لمتغير الخبرة.

ثانياً: متغير المؤهل

كما اظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائياً بين أفراد العينة نحو أهمية دور المعلمين في المدارس

الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية يعزى لمتغير المؤهل.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

١. ضرورة تضمين قيم المواطنة في المناهج التعليمية وأن تكون هذه القيم قابلة للممارسة ولا تقتصر على الإطار النظري.

٢. ضرورة تقديم دورات تدريبية للمعلمين حول تعليم القيم باستخدام الأساليب الحديثة ذات الفاعلية.

٣. ضرورة توجيه الأنشطة الطلابية والفعاليات بالمدارس نحو تعميق قيم المواطنة وغرس حب الوطن في نفوس الطلاب.

٤. ضرورة توجيه الأنشطة نحو التوعية بالأخطار المحيطة بالمجتمع والتي تهدد سلامته وأمنه وتعيق منجزاته التنموية.

٥. أن تحرص وزارة التعليم على بناء استراتيجية شاملة لتعزيز قيم المواطنة في نفوس المتعلمين.

٦. توفير كتيبات وأدلة إرشادية للمعلمين توجههم لتعزيز قيم المواطنة لدى طلبتهم.

٧. تزويد الطلاب في المدارس بمعلومات عن الوطن وإنجازاته وما يقدمه للمواطنين وللأمة الإسلامية من خدمات.

٨. ضرورة إجراء دراسات مشابهة لمعرفة دور الجامعات والمؤسسات الاجتماعية المختلفة في تنمية قيم المواطنة لدى أفراد المجتمع السعودي.

٩. إجراء الدراسات والبحوث العلمية حول قيم المواطنة الصالحة وكيفية تنميتها، والبعد عن التطرف بأشكاله المختلفة.

المراجع

١. القرآن الكريم.

٢. ابن حنبل، الإمام أحمد، (١٤١٣)، مسند أحمد بن حنبل، مؤسسة السنة، الكتب الستة وشروحها، ط٢، استانبول، دار سحنون ودار الدعوة.

٣. أبو العينين، علي خليل (١٩٨٨م): القيم الإسلامية والتربية، المدنية المنورة: مكتبة إبراهيم الحلبي.

٤. الأنصاري، عيسى (٢٠٠٢) دوافع ومضامين التربية على حقوق الإنسان في مناهج المدرسة الكويتية المعاصرة، الإمارات العربية المتحدة: مجلة شئون اجتماعية، العدد: ٨٤ ، السنة ٢١، جمعية الاجتماعيين.

٥. الجمل، علي، (١٩٩٦)، القيم ومناهج التاريخ الإسلامي: دراسات تربوية، القاهرة: عالم الكتب.

٦. سفر، محمود وآخرون (٢٠٠٠) الوطنية كائن هلامي، وزارة المعارف، الرياض، رونا للاعلام.

٧. الضبع، ثناء يوسف. دور المدرسة في مواجهة مخاطر العولمة على الشباب، دراسة مقدمة إلى ندوة العولمة وأولويات التربية المنعقدة بجامعة الملك سعود، خلال الفترة ١-٢ /٣/ ١٤٢٥هـ.

٨. العازمي، مزنة سعد؛ والرميضي، خالد مجبل (٢٠١١م). دور المعلمين في تنمية القيم الوطنية لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت، المجلة التربوية، العدد: يونيو ٩٩، الجزء الثاني، المجلد الخامس والعشرون.

٩. العتيبي، تركي سعد (١٤٢٧هـ). الأساليب التربوية لتفعيل الانتماء الوطني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

١٠. عقل، محمود عطا، (٢٠٠١)، القيم السلوكية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١١. العيد، سليمان بن قاسم. التربية الخلقية بين الإسلام والعولمة، دراسة مقدمة إلى ندوة العولمة وأولويات التربية المنعقدة بجامعة الملك سعود، خلال الفترة ١-٢ /٣/ ١٤٢٥هـ.

١٢. العيسى، ابراهيم مُحَمَّد (١٤٢٠هـ). واقع الانتماء لدى الطلاب في المملكة العربية السعودية ودور المدرسة في تعميقه، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

١٣. الفرا، فاروق، والأغا، احسان خليل (١٩٩٦): القيم المتضمنة في كتب التربية الوطنية الفلسطينية مصر: مجلة مستقبل التربية العربية، العدد الثامن، المجلد الثاني، ص ص ٩ – ٤٣

١٤. الفراج، حسن عبد الله (١٤٢٩هـ). دور التعليم العام في تعزيز الانتماء الوطني دراسة

تطبيقية على مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية.

١٥. فرحان، اسحاق أحمد (٢٠٠٠):القيم والتربية في عالم متغير"، مجلة الآفاق، جامعة الزرقاء، الأردن، العدد الثاني، ص ص ٨٧ – ٩٤.

١٦. فريحة، نمر، (٢٠٠٠)، فعالية المدرسة في التربية الوطنية، لبنان: شركة المطبوعات للنشر والتوزيع.

١٧. القحطاني، سالم علي، التربية الوطنية "مفهومها، أهدافها، تدريسها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، رسالة الخليج العربي، ع ٦٦، ١٩٩٨م.

١٨. القرشي، خلف، وصالح، مُحَمَّد (٢٠١٣) دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها في ضوء المتغيرات –جامعة الطائف كنموذج– مجلة الثقافة والتنمية، القاهرة، ع (٧٤) نوفمبر.

١٩. القطب، سمير عبد الحميد، (٢٠٠٦)، الجامعة وتعميق قيم الانتماء في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين، مجلة التربية: المنصورة، ١(٦٠): ٢٥٩–٢٩٠.

٢٠. الكواري، علي (٢٠٠١) المواطنة والديمقراطية في الوطن العربي، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية.

٢١. لورانس، بسطا زكريا وآخرون (٢٠٠٢): دور المدرسة في تنمية شخصية المتعلم في ضوء تحديات العصر، مجلة البحوث التربوية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر.

٢٢. محفوظ، مُحَمَّد جمال الدين (١٩٨٤): تربية المراهق في المدرسة الإسلامية، ط٢، الهيئة المصرية للكتاب.

٢٣. مركز البحوث التربوية والمناهج، (٢٠٠٠)، دراسة تنمية المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، الكويت: وزارة التربية.

٢٤. مساعدة، حسام، (٢٠٠٦)، واقع القيم الوطنية لدى طلبة المدارس الثانوية في الأردن ودور المعلمين في تنميتها، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٢٥. مكروم، عبد الودود، (٢٠٠٤)، الإسهامات المتوقعة للتعليم الجامعي في تنمية قيم المواطنة، مستقبل التربية العربية، ١٠(٣٣): ١٣–٦٣.

٢٦. ملا، مُحَمَّد قربان نياز (١٩٩١م): التربية الوطنية، الرياض: دار المنار.

٢٧. المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، (١٤١٦)، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط٤.

٢٨. موسى، سليمان والخوالدة، عايد، (٢٠٠٧)، درجة التزام المعلمين بالقيم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٩(١): ١٧٩–٢٢٢.

٢٩. النجيحي، مُحَمَّد لبيب (١٩٨١م). مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة، القاهرة.

٣٠. الهاجري، فيصل، (٢٠٠٧)، درجة تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة ودور الجامعة في تنميتها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

Summary:

The study aimed to define the role of teachers in the development and nurturing of citizenship values in secondary schools in Jubail Industrial City.

The study forum consisted of all secondary school teachers– totalling (209) – in the schools of the Royal Commission in Jubail Industrial City during the second semester of the academic year 1435–1436h. The questionnaires were duly subjected to statistical analysis.

Results of the study have shown that the role of secondary schools teachers in the development of citizenship in secondary schools has reflected enormously the vision of the teachers on citizenship values. Political domain ranked first, followed by social and economic concerns respectively.

Based on the findings, the study adopted a number of recommendations, including: the need to include the values of citizenship in the curriculum, and that they must be practicable and not just limited to the theoretical framework. Training courses for teachers on teaching these values should also be made available using efficient modern methods; and the need to guide students' activities and events in schools towards deepening the values of citizenship and instilling patriotism in the hearts of students.

Key Words : Citizenship values, Secondary school, Jubail Industrial City

مدى توافر كفايات التعلم الالكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بمدينة الرياض

د/ مُحَمَّد بن علي الشهري د/ أحمد بن زيد المسعد

كلية التربية – جامعة الملك سعود– المملكة العربية السعودية

المُلخَص

يسعى هذا البحث للكشف عن مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بمدينة الرياض، وتم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وقد شملت (٣٢) كفاية توزعت على أربعة محاور: ثقافة التعلم الإلكتروني واستخدام الحاسب الآلي وملحقاته واستخدام الشبكات والإنترنت وتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية، وتم التركيز على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات: الدورات التدريبية، التخصص، عدد سنوات الخبرة، وطبقت على عينة مكونة من (١٠٠) معلم بالمدارس الليلية بمدينة الرياض، وبعد جمع البيانات تم تحليلها باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية.

وبيّنت النتائج توافر كفايات التعلم الإلكتروني في محوري ثقافة التعلم الإلكتروني و تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية بدرجة "متوسطة" (قرب درجة الضعف)، وفي محوري استخدام الحاسب الآلي وملحقاته واستخدام الشبكات والإنترنت بدرجة "متوسطة".

ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة التوافر تعزى لمتغير التخصص في محور استخدام الشبكات والانترنت، وكذلك في محور ثقافة التعلم الإلكتروني باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة. في حين ظهرت فروق في جميع المحاور لصالح الذين حصلوا على دورات تدريبية، ولصالح الذين تخصصهم علمي في المحاور ثقافة التعلم الإلكتروني واستخدام الحاسب الآلي وملحقاته وتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية، كما وجد فروق في المحاور استخدام الحاسب الآلي وملحقاته و استخدام الشبكات والانترنت وتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية باختلاف عدد سنوات الخبرة.

وفي ضوء النتائج السابقة أورد الباحثان عدد من التوصيات حول تطوير هذه الكفايات والاستفادة منها عند إدخال التعلم الإلكتروني في المدارس الليلية .

كلمات مفتاحية: تعليم الكبار ، التعليم الليلي ، التعلم عن بعد ، الثانوية الليلية ، المتوسطة الليلية

مُقَدِمَةُ :

نحن نعيش في هذا العصر ثورة تقنية سريعة جداً ساعد على انتشارها بشكل كبير تطور وسائل الاتصال بسرعة كبيرة ، ففي المملكة العربية السعودية زاد عدد مستخدمي الانترنت من (٢٠٠,٠٠٠) مستخدم عام ٢٠٠٠م ليصل عددهم عام ٢٠١٢م إلى (١٣,٠٠٠,٠٠٠) مستخدم يمثلون ما نسبته ٤٩% من إجمالي السكان . (internetworldstats , 2012) ، كذلك لا يخفى أن العالم أجمع والمملكة العربية السعودية على وجه الخصوص تشهد تفجراً معرفياً وسكانياً كبيراً ، لذا وجب على القائمين على أنظمة التعليم مواكبة هذا التطور ومحاولة الاستفادة مما تقدمه التقنية وذلك للنهوض بعملية التعليم والتعلم .

ويعتبر التعلم الالكتروني من الاتجاهات الجديدة في منظومة التعليم ، والتعلم الإلكتروني E-learning هو المصطلح الأكثر استخداماً حيث نستخدم أيضاً مصطلحات أخرى مثل : Electronic Education \ Online Learning \ Virtual Learning \ Web Based Education ويشير التعلم الإلكتروني إلى التعلم بواسطة تكنولوجيا الإنترنت ، حيث ينشر المحتوى عبر الانترنت أو الانترانت أو الاكسترانت ، وتسمح هذه الطريقة بخلق روابط مع مصادر خارج الحصة . (Chiu & Ho , 2009)

كما أن فلسفة التعلم الالكتروني تقوم على إتاحة الفرصة للمتعلم في التعلم وفقاً لقدراته وإمكاناته وذلك للعمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المتعلمين دون التفرقة بينهم ، كذلك الوصول للطلاب الذين يعيشون في مناطق نائية ولا تمكنهم ظروفهم من السفر أو الانتقال إلى مقر الدراسة ، وأيضاً إتاحة الفرصة للطلاب المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة بالحصول على فرصة التعليم وفق إمكانياتهم

ووفقاً للمعدل الفردي المناسب لكل طالب على حده .(لال والجندي ، ٢٠١٠) .

ومن ثم نجد أن التعلم الالكتروني يتضمن مجموعة استخدامات عديدة لتسهيل عملية التدريس والتعليم ، وهذه الاستخدامات تنتقل من وسائل تكنولوجية بسيطة إلى وسائل أكثر تعقيداً أو تقدماً بما يتيح فرصة التعليم للطلاب في أي مكان وأي زمان وفقاً لقدراتهم الخاصة ووفقاً لسرعاتهم في التعليم ، وهنا يمكن تحقيق مبدأ أن يتعلم الطالب كيف يتعلم .. ؟ (Brid , 2007) .

مشكلة البحث

المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التربية والتعليم قد أولت قطاع التعليم اهتماماً كبيراً وقامت بجهود متواصلة للاستفادة من التقنية الحديثة في التعليم ، ومن هذه الجهود توجه الإدارة العامة لتعليم الكبار في وزارة التربية والتعليم لتطبيق التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد لطلاب المدارس المتوسطة والثانوية الليلية وذلك ضمن المشاريع البديلة للتعليم التقليدي الموجود في الوقت الحالي . (الاقتصادية ، ١٤٣٥هـ) ويرى الباحثان أن هذا التوجه لتطبيق التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد سيعالج عدد من المشكلات التي يعاني منها التعليم الليلي والتي من أهمها تسرب الدارسين وكثرة غيابهم إما لعدم مناسبة وقت الدراسة أو لظروفهم العملية والعائلية ، وقد أكد الحربي (١٤٢١) على أهمية إعطاء مزيد من المرونة في وقت الدراسة الليلية وكذلك تحسين البيئة المدرسية وتشجيع المعلمين على استخدام الأساليب الحديثة وذلك لمعالجة عدم انتظام الدارسين ، كما أشار الحميدي (١٤٢٨) إلى أن من المشكلات التعليمية التي تواجه مديري ومعلمي المدارس الليلية هي كثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد وكذلك كون وقت الدوام في المدارس الليلية غير مناسب للمعلمين والدارسين .

أيضاً على المستوى التعليمي فقد سعى الجرعي (٢٠١٣) في دراسته إلى التعرف على أثر استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل (Moodle) على تحصيل الدارسين بتعليم الكبار في مقرر الفقه للصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني .

وحتى ينجح التعلم الإلكتروني في تحقيق أهدافه فإنه يحتاج إلى معلم لديه القدرة على مواكبة الأساليب الحديثة في التدريس وفهمها وإتقان تطبيقها حتى يتمكن من نقل هذا الفكر إلى طلابه فيمارسونه من خلال التعلم الإلكتروني ، أيضاً يجب أن نعي أن التعلم الإلكتروني ليس مجرد أجهزة وبرامج مبهرة ، إذ يجب أن يمتلك المعلم حداً أدنى من الكفايات التي تعينه على استخدام وتطبيق أدوات التعلم الإلكتروني .

من هذا المنطلق فإن الباحثين يسعيان من خلال هذا البحث إلى التعرف على مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بمدينة الرياض وتوفير قائمة بالحد الأدنى من كفايات التعلم الإلكتروني يمكن الاستعانة بها عند ترشيح المعلمين للعمل بهذه المدارس الليلية .

أسئلة البحث

السؤال الرئيس : ما مدى توافر كفايات التعلم الالكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بمدينة الرياض ؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما مدى توافر كفايات ثقافة التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بمنطقة الرياض ؟
٢- ما مدى توافر كفايات استخدام الحاسب الآلي وملحقاته لدى معلمي المدارس الليلية بمنطقة الرياض ؟
٣- ما مدى توافر كفايات استخدام الشبكات والإنترنت لدى معلمي المدارس الليلية بمنطقة الرياض ؟
٤- ما مدى توافر كفايات تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة لدى معلمي المدارس الليلية بمنطقة الرياض ؟
٥- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي المدارس الليلية في مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني تعزى لاختلاف (الخبرة ، الدورات التدريبية ، التخصص)

أهداف البحث

هدف هذا البحث إلى :

١- التعرف على مدى توافر كفايات التعلم الالكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بمدينة الرياض .
٢- توفير قائمة بالحد الأدنى للكفايات اللازمة للتعلم الالكتروني والتي يمكن الاستعانة بها كمعايير لترشيح المعلمين للعمل بالمدارس الليلية .
٣- الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المدارس الليلية في مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني تعزى لاختلاف (الخبرة ، الدورات التدريبية ، التخصص)

أهمية البحث

يكتسب هذا البحث أهميته مما يلي :

١- يتوافق مع توجه وزارة التربية والتعليم ممثلة في الإدارة العامة لتعليم الكبار لتطبيق التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في المدارس الليلية (الاقتصادية ، ١٤٣٥)
٢- يمكن أن يسهم في توفير معلومات مستقاة من الواقع تساعد المسئولين عن مشروع تطبيق نظام التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في المدارس الليلية في المملكة العربية السعودية على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص تأهيل وتدريب المعلمين.
٣- يمكن أن يسهم في تهيئة المعلمين لإنجاح تطبيق التعلم الالكتروني مستقبلاً في المدارس الليلية .

حدود البحث

١- الحدود الموضوعية : اقتصر هذا البحث على معرفة مدى توفر كفايات التعلم الالكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بمدينة الرياض .

٢- الحدود المكانية : اقتصر هذا البحث على معلمي المدارس الليلية التابعة للإدارة العامة لتعليم الكبار بمدينة الرياض .

٣- الحدود الزمانية : طبقت أداة البحث (الاستبانة) خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ

مصطلحات البحث

التعلم الالكتروني : تعرف لوريد (Laurillard,2004) التعلم الالكتروني بأنه : استخدام أي من التكنولوجيات الجديدة أو التطبيقات في خدمة التعلم أو دعم المتعلم . ويعرفه (زيتون ، ٢٠٠٥) بأنه :تقديم محتوى تعليمي إلكتروني عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه بصورة متزامنة أم غير متزامنة ، وفي المكان والوقت وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته . **ويمكن تعريفه إجرائياً** : بأنه أسلوب تعليمي يقوم على استخدام وسائل الاتصال الحديثة من حاسب وشبكات ووسائط متعددة بهدف التعلم في أي مكان وأي زمان .

كفايات التعلم الالكتروني : يعرف مرعي (١٩٨٣ ، ٢٥) نقلاً عن (زين الدين ، ٢٠١١) الكفاية بأنها : المقدرة على عمل شيء بكفاءة وفاعلية ومستوى معين من الأداء . كما تعرف جاد (٢٠٠٧ ، ٩٢) كفايات التعلم الالكتروني بأنها : مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بالتعليم الإلكتروني واستخداماته اللازمة في بناء المواقف التعليمية بسهولة ويسر باستخدام الوسائل الإلكترونية لتحقيق الأهداف التربوية . **ويمكن تعريفها إجرائياً** بأنها : الحد الأدنى من مهارات التعلم الالكتروني التي يجب أن يمتلكها معلمي المدارس الليلية لضمان تحقق التعلم .

المدارس الليلية : يعرفها (الزهراني ، ١٤٣٠) بأنها : تلك المدارس التي تقدم برنامجها التعليمي في الفترة المسائية لمن تجاوز السن القانوني للتعليم العام بإتباع نفس الخطة الدراسية المستخدمة في التعليم النهاري ، والباحثان يميلان لهذا التعريف كتعريف إجرائي لهذا البحث .

الإطار النظري

التعلّم الالكتروني

توجد إشكالية في تحديد مفهوم خاصية التعلم الالكتروني بسبب تعدد الاتجاهات والمسارات في تحديده كما أكدت ذلك السفياني (١٤٢٩ ، ١٠) في دراستها أنه لم يحدث اتفاق كامل حول تحديد مفهوم شامل يغطي جوانب مصطلح التعلم الالكتروني فمعظم الاجتهادات التي اهتمت بتعريفه نظرت كل منها للتعلم الالكتروني من زاوية مختلفة حسب طبيعة الاهتمام والتخصص والغرض .

كما وافقتها المحمادي (١٤٣٣ ، ٣٣) بأنه لايوجد معنى أو تعريف متفق عليه لمصطلح التعلم الالكتروني لأن معظم المعاني المطروحة تبدو متداخلة، وربما يرجع ذلك إلى أن معنى التعلم الالكتروني مازال في طور التكوين ولم يستقر بعد فهو في حالة تعديل مستمر نظرا لارتباطه بتقنيات التعليم التي تنمو وتتطور يوماً بعد يوم .

ولكن هناك مرتكزات أساسية توضح المفهوم ، وهي كما يلي:

- يعتبر نمطاً تعليمياً يقوم على صياغة جميع أبعاد العملية التعليمية .
- يتبع مؤسسة قائمة على إدارته وتنظيمه وتقويمه .
- يقوم على التوظيف والاستخدام الأمثل لجميع التقنيات عامة ، والكمبيوتر وشبكة الانترنت خاصة .
- يقوم على التعلم الذاتي للطالب ، لذ تتصف المادة بالمرونة ومراعاة الفروق الفردية عند الطلبة .
- يسعى إلى توفير وإتاحة فرص التعلم والتدريب للمتعلم أينما وحيثما يريد .
- يتيح بيئة تفاعلية -تزامنياً- بين جميع أطراف العملية التعليمية عامة ، وبين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس أو بين الطلبة خاصة .
- يتبنى بعض ملامح فلسفة التعلم المفتوح ، حيث يسعى نحو تعظيم فرص التعلم للوصول إلى فئات حرمت منه لظروف مختلفة . (Moloney , Gutierrez , 2006)

يعرف التعلم الالكتروني على أنه مصطلح واسع يشمل نطاقاً واسعاً من المواد التعليمية التي يمكن تقديمها في أقراص مدمجة أو من خلال الشبكة المحلية (LAN) أو من خلال شبكة الانترنت . وهو يتضمن التدريب المبني على الحاسوب ، والتدريب المبني على الشبكة (Web) ، ونظم دعم الأداء الإلكتروني ، والتعلم عن بعد ، والتعلم الشبكي المباشر (Online Learning) والدروس الخصوصية الالكترونية . (Bonk , 2009)

وعرفه إسماعيل (٢٠٠٩ ، ٣٩) بأنه "توظيف أسلوب التعلم المرن باستخدام المستحدثات التكنولوجية أو تجهيزات شبكات المعلومات عبر الإنترنت المعتمدة على الاتصالات المتعددة الاتجاهات ، وتقديم مادة تعليمية تهتم بالتفاعلات بين المتعلمين والمعلمين والخبراء والبرمجيات في أي وقت وأي مكان" .

كما عرفه السبيعي (٢٠١٢ ، ١٤) أنه "أسلوب تعليمي يعتمد على استخدام التقنيات الحديثة للحاسب الآلي والشبكات الالكترونية ووسائطها المتعددة ، مثل الأقراص المدمجة ، والبرمجيات التعليمية ، والبريد الالكتروني ، وساحات الحوار والنقاش ، يستخدمه عضو هيئة التدريس لتحقيق أهداف العملية التعليمية وتحفيز المتعلم على التحصيل العلمي والتعلم الذاتي ، سواء كان ذلك داخل القاعات الدراسية أو عن بعد"

أهمية التعلم الالكتروني ومتطلبات القرن الحادي والعشرين

تطبيق التعلم الالكتروني في التعليم يجب أن لا يأخذنا بعيداً عن الأهداف الحقيقية للتعلم . التعلم الإلكتروني هو ليس تعلم عن التكنولوجيا ولكن تعلم باستخدام التكنولوجيا ، لذلك يجب أن يكون الدور الأساسي للتعلم الإلكتروني مركز على أهداف التعلم ، وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية استخدام التعلم الإلكتروني كدراسة (الحذيفي ، ٢٠٠٨) والتي أشارت إلى أن العديد من الدراسات تبين فاعلية التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية التعلمية ، وهذا مما يؤكد أن استخدام التعلم الإلكتروني عبر الانترنت في التعليم

يزيد من قوته وفاعليته ، وأنه ليس من الصعب تبني ذلك برغم احتياجه لدعم مالي قوي لأنه يتيح فرص للتعلم واضحة وقوية ومبنية على المشاركة ، وقد أشار الفار (٢٠١٢ ، ٤٢٣) إلى أن من متطلبات التعلم مدى الحياة التعلم الإلكتروني حيث تتمثل أهميته في :

١- مساعدة المتعلم على التعلم الشخصي والاعتماد على النفس وخلق جيل من المتعلمين مسئولين عن تعلمهم .
٢- إتاحة المزيد من الفرص والاختيارات لتعليم من فاتهم فرص التعليم الرسمي ككبار السن ، حيث أنهم غالباً ينشغلون عن استمرار التعلم وتطوير قدراتهم ، ولكن مع التعلم الإلكتروني فسيكون التعلم متاحاً لهم في الوقت والمكان المناسب .
٣- تجهيز المتعلمين لوظائف المستقبل حيث أن العديد من الوظائف تعتمد على تقنية الحاسوب والشبكات ، و للتعلم الإلكتروني دور كبير في هذا السياق .
٤- خلق نظام ديناميكي حيوي يتأثر بشكل مباشر بأحداث العالم الخارجي .
٥- إيجاد آلية واضحة لمعالجة الزخم الهائل من المعلومات المتوافرة للمتعلم نتيجة التطورات الحادثة في التكنولوجيات .
٦- مساعدة النظام التربوي على إعداد معايير جديدة للتعلم والسعي لتحقيقها .

كما أشار الزهراني (٢٠١٢ ، ٢٣) إلى أن نتائج بحوث عديدة دلت على أن التعلم الإلكتروني يساعد على :

١- تقديم فرص للطلاب للتعلم بشكل أفضل .
٢- ترك أثر إيجابي في مختلف مواقف التعلم .
٣- تقديم فرص للتعلم متمركزة حول التلميذ ، وهو ما يتوافق مع الفلسفات التربوية الحديثة ونظريات التعلم الجادة .
٤- إتاحة فرصة كبيرة للتعرف على مصادر متنوعة من المعلومات بأشكال مختلفة تساعد على إذابة الفروق الفردية بين المتعلمين أو تقليلها .
٥- تقديم فرص متنوعة لتحقيق الأهداف المتنوعة من التعليم والتعلم .

أنواع التعلم الالكتروني

ذكر كل من الحلفاوي (٢٠٠٦ ، ٦٤) و لال والجندي (٢٠١٠ ، ٢٠) أن هناك نوعين للتعلم الالكتروني وهما التعلم الالكتروني المعتمد على الانترنت ، والتعلم الالكتروني غير المعتمد على الانترنت.

١- التعلم الالكتروني المعتمد على الانترنت وينقسم إلى نوعين :

أ. التعلم الالكتروني المباشر (المتزامن) (Synchronous E-learning)

ويعني أسلوب وتقنيات معتمدة على الانترنت لتوصيل وتبادل الدروس وموضوعات الأبحاث بين المعلم والمتعلم في نفس وقت تدريس المادة مثل المحادثة الفوريه (Real Time Chat) أو تلقي الدروس من خلال ما يسمى بالفصول الافتراضية (Virtual Classroom) . ومن ايجابيات هذا النوع أن الطالب يستطيع الحصول على التغذية الراجعة المباشرة لدراسته في الوقت نفسه .

ب. التعلم الالكتروني غير المباشر (غير المتزامن) (Asynchronous E-learning)

وفيها يحصل المتعلم على دروس مكثفة أو حصص وفق برنامج دراسي مخطط ينتقي فيه الأوقات والأماكن التي تتناسب مع ظروفه ، عن طريق توظيف بعض أساليب التعلم الالكتروني ، ويعتمد هذا التعلم على الوقت الذي يقضيه المتعلم للوصول إلى المهارات التي يهدف إليها الدرس .

ومن ايجابيات هذا النوع أن المتعلم يتعلم حسب الوقت المناسب له وحسب الجهد الذي يرغب في بذله ، كذلك يستطيع الطالب إعادة المادة والرجوع إليها الكترونياً كلما احتاج إلى ذلك ، أما السلبيات فهي عدم استطاعة الطالب الحصول على تغذية راجعة مباشرة من الأستاذ إلا في وقت متأخر أو عند الانتهاء من الدروس ، كذلك يحتاج المتعلم دائماً إلى تحفيز نفسه للدراسة ، وذلك لأن معظم الدراسة تقوم على التعلم الذاتي ..

٢- التعلم الالكتروني غير المعتمد على الانترنت :

والذي يشمل معظم الوسائط المتعددة الإلكترونية والمستخدمة في التعليم من أجهزة وتطبيقات .

أنماط التعلم الالكتروني

هناك عدة أنماط تطوريه للتعلم الالكتروني بداية من التعلم الالكتروني الجزئي في داخل الصف وانتهاءً بالتعلم الإلكتروني (سرايا ، ٢٠٠٩ ، ٤٩-٥٥) ، ومنها :

١- **التعلم الإلكتروني المعتمد على توظيف برمجيات إلكترونية** (Computer programs Based Learning Copter Assisted) : وهو التعلم الذي يتم من خلاله توظيف برمجيات الوسائط المتعددة المتفاعلة داخل الصف أو عبر الانترنت ، ويكون المحتوى تفاعلياً مع المتعلم تحت إرشادات المعلم وإشرافه .
٢- **التعلم الشبكي** (Network Learning) : وهو التعلم الذي يتم فيه تقديم المحتوى التعليمي التفاعلي عبر شبكات الإنترنت المختلفة سواء كان تزامني أو غير تزامني .
٣- **التعلم التخيلي أو الافتراضي** (Virtual Learning) : هذا النوع متوفر في بعض الوسائط المتعددة المتفاعلة التي يقدمها الحاسب الآلي حيث يستطيع المتعلم أن يمر بخبره شبه حقيقية تتيح له الإحساس بالأشياء الثابتة

والمتحركة وأنها في عالمها الحقيقي من حيث تجسيدها وملامستها والتعامل معها .

٤- **التعلم المدمج** (Blended Learning) : وهو نمط من التعلم الإلكتروني الذي يختلط فيه التعلم الصفي الواجهي والتعلم المباشر التشاركي عبر الانترنت أو التعلم المعتمد على برامج الحاسب الآلي التفاعلية .

٥- **التعلم المتنقل** (Mobile Learning) : وهو نمط من التعلم الإلكتروني يعتمد على أجهزة الاتصالات اللاسلكية ليتمكن من الوصول للمواد التعليمية في أي وقت وأي مكان وبشكل تشاركي مع الآخرين .

٦- **التعلم المنتشر** (Ubiquitous Learning) : وهو التعلم الإلكتروني المتواجد حولنا بصفة دائمة وفي كل مكان ولكننا لا نشعر به ، ويمكن الوصول إليه بسهولة عبر أجهزة التعلم المتنقل (كمبيوتر الجيب – الجوال ، المساعدات الرقمية الشخصية (IPAD) وجهاز قراءة الكتب الإلكترونية) ، وبذلك يمكن القول بأن التعلم المنتشر يعتمد بشكل أساسي على التعلم المتنقل .

إيجابيات وسلبيات التعلم الالكتروني :

إن تبني أي أسلوب تعليمي جديد يجد غالباً مؤيدين ومعارضين ولكل منهم وجهة نظر مختلفة عن الآخر . وقد تطرق الفار (٢٠١٢ ، ٤٢٢) إلى وجهة نظر كل من الفريقين :

- **وجهة نظر المتحمسين للتعلم الالكتروني :**

١- يؤدي التعلم الالكتروني إلى بث الطاقة في الطلاب .
٢- يؤدي التعلم الالكتروني إلى جعل غرفة الصف بيئة تعليمية تمتاز بالتفاعل المتبادل .
٣- يؤدي استعمال التعلم الالكتروني إلى شعور الطلاب بالثقة والمسؤولية .
٤- يؤدي استعمال التعلم الالكتروني إلى تطوير قدرة الطلاب على العمل كفريق .
٥- التعلم الالكتروني يجعل الطلاب يفكرون بشكل خلاق للوصول إلى حلول .

- **وجهة نظر المعارضين :**

١- التعلم الالكتروني يحتاج إلى جهد مكثف إلى تدريب وتأهيل المعلمين والطلاب بشكل خاص استعدادا لهذه التجربة في ظروف تنتشر فيها الأمية التقنية في المجتمع .
٢- التعلم الالكتروني مكلف نسبياً نظرا لارتباطه بعوامل تقنية أخرى مثل كفاءة شبكات الاتصالات ، وتوافر الأجهزة والبرامج ، ومدى القدرة على إنتاج البرامج بشكل محترف.
٣- يؤدي التعلم الالكتروني إلى إضعاف دور المعلم كمؤثر تربوي وتعليمي مهم .
٤- كثرة توظيف التقنية في المنزل والمدرسة والحياة اليومية ربما يؤدي إلى ملل المتعلم من هذه الوسائط وعدم الجدية في التعامل معها .
٥- يفتقر التعلم الالكتروني للنواحي الواقعية ، وهو يحتاج إلى لمسات إنسانية بين الطالب والمدرس .

خطوات التحول إلى التعلم الإلكتروني

التعلم الإلكتروني وما يقدمه من خدمات يعتبر أحد الاتجاهات الحديثة في التعليم ونشر المعرفة وقد برز هذا الأسلوب في السنوات الأخيرة بشكل واسع النطاق وبدأ ينتشر في أنحاء العالم ، وتوفر أدوات هذا النوع من التعلم لا يعني سهولة تطبيقه فالبداية والانطلاق تحتاج إلى الكثير من العمل ، حتى إذا كانت البداية واضحة المعالم وثابتة الخطى أصبح النجاح حليفاً للمشروع .

وهناك بعض الخطوات التي تساعد على البدء بطريقة صحيحة ومنظمة لتطبيق التعلم الإلكتروني : (عبدالعزيز ، ٢٠٠٨ ، ١٤٦-١٥٠) و (مركز خدمات التعلم الإلكتروني www.elearning-solutions.net) نقلاً عن (ربوعي ، ٢٠١٢)

١- إعداد تقرير برؤية المؤسسة التعليمية نحو التعلم الإلكتروني والانتقال إلى العصر الرقمي .
٢- إعداد تقرير برسالة المؤسسة التعليمية .
٣- توفير القيادة التكنولوجية اللازمة .
٤- إعداد خطة للتعلم الإلكتروني .
٥- نشر الوعي لدى منسوبي المؤسسة بماهية التعلم الإلكتروني وأهميته في تسهيل عملهم وتحسين أدائهم .
٦- خلق بنية تحتية ملائمة .
٧- تقديم التنمية المهنية لتدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على استعمال الأجهزة المستخدمة بشكل جيد وإكسابهم كفايات استخدام التكنولوجيا .
٨- تغيير المناهج الدراسية بما يناسب دمج التكنولوجيا فيها .
٩- توفير الموارد المالية لتكنولوجيا التعليم الرقمي .
١٠- البدء بتطبيق النظام بشكل محدود (في أحد الصفوف مثلاً) وحسب نجاح الخطوات السابقة –للتأكد من سلامة التنفيذ واستعداد منسوبي المؤسسة- يتم المضي قدماً في دعم وتنفيذ المشروع .
١١- قياس أثر التكنولوجيا على المؤسسة التعليمية وعرض التقارير .

١٢- المشاركة المجتمعية في تجويد الأداء ، بدراسة احتياجات المجتمع وتوفير فرص المشاركة المجتمعية من قبل المستفيدين من أعضاء المجتمع .

كفايات التعلم الإلكتروني

مفهوم الكفايات

الكفاية تعني في المفهوم الواسع المعرفة العلمية ، أو اكتساب القدرات والمهارات وتدل على قدرة الإنسان على تطبيق ما تعلمه من مواقف وأحداث في مواقف أخرى مماثلة ، كما يشير مرعي (١٩٨٣ ، ٢٥) نقلاً عن (زين الدين ، ٢٠١١) بأنها : القدرة على عمل شيء بكفاءة وفاعلية بمستوى معين من الأداء . ويرى طعيمة (٢٠٠٦ ، ٣٣) أنه ليس من اليسير تقديم تعريف اصطلاحي دقيق لكلمة كفايات Competencies لكنه قدم توضيح لمعناها الشامل بأنها تعني "مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما" .

مصادر اشتقاق الكفايات

هناك العديد من المصادر التي تستخدم في اشتقاق وتحديد الكفايات ، وتتحدد أهمية كل مصدر طبقاً لطبيعة كل دراسة أو برنامج أو أهدافه ومن تلك المصادر كما يذكرها زين الدين (٢٠١١ ، ٦٧) ، والسكرمي (٢٠٠٨ ، ٢٠) ما يلي :

١- الاحتياج الشخصي : من خلال سؤال العينة المستهدفة مثل الطلاب أو الخريجين أو المعلمين عن أمور شعروا بالحاجة إليها ومن ثم دراسة أهميتها في البرنامج المقترح .

٢- حاجات الميدان : في ضوء طبيعة الميدان وحاجاته يرى الخبراء حاجة إعداد الفرد الذي سيعمل فيه ، وهذا يتطلب تزويده بكفايات معينة يمكن تحديدها .

٣- الدراسة البحثية : وتعني الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات ذات الصلة .

٤- الطريقة النظرية : وهنا يتم الاعتماد على نظرية تربوية معينة في اشتقاق الكفايات الواجب توافرها لدى الفرد للقيام بأدواره ومهامه المتوقعة والتي تحددها هذه النظرية .

٥- القوائم الجاهزة : وهي قوائم نتجت من محاولات علمية في الميدان سواء كانت محاولات فردية أم مجموعة كمؤسسة تربوية ما .

٦- رصد الأداء النموذجي للأفراد : أي ملاحظة أداء الأفراد أثناء قيامهم بمهامهم ، بحيث يتم رصد السلوك النموذجي له وفي ضوء تحليل هذه السلوكيات يتم تحديد الكفايات اللازمة .

كفايات التعلم الالكتروني

تتعدد أنواع كفايات التعلم الإلكتروني حسب دور كلٍ من أطراف العملية التعليمية سواء المعلم أو الطالب أم المدرسة ولضمان نجاح تجربة التعلم الإلكتروني فإن الباحثين يسعون إلى تحديد الحد الأدنى من الكفايات اللازمة ليتمكن جميع أطراف العملية التعليمية من أداء مهامهم بنجاح .

حدد زين الدين (٢٠١١ ، ٢٦٤-٢٨٤) كفايات التعلم الإلكتروني في ثلاث محاور رئيسية :

١- كفايات عامة وتتضمن :

- كفايات متعلقة بالثقافة الكمبيوترية : وهي كفايات تناقش الحد الأدنى من المعارف اللازم توافرها مثل : مكونات جهاز الكمبيوتر ، ومعرفة صيغ الملفات والفيروسات.
- كفايات متعلقة بمهارات استخدام الكمبيوتر : وتعنى بالكفايات الأدائية لاستخدام الكمبيوتر ، والتي يمكن اختصارها في طرق التعامل مع الجهاز والبرامج والملفات .
- كفايات متعلقة بالثقافة المعلوماتية : والتي تعنى بطرق استخدام مصادر المعلومات وقواعد البيانات والقدرة على استخدام التقنية في تحقيق أهداف تعليمية وتربوية .

٢- كفايات التعامل مع برامج وخدمات الشبكة العالمية (الإنترنت) : وتناقش مهارات استخدام التقنيات والأدوات التفاعلية التي تقدمها الشبكة لمستخدميها .

٣- كفايات إعداد المقررات إلكترونياً : وتناقش كفايات تصميم المحتوى أو المقرر الإلكتروني وفقاً لمبادئ التصميم التعليمي (التخطيط ، التصميم والتطوير ، التقويم ، إدارة المقرر)

المدارس الليلية

هي أحد برامج الإدارة العامة لتعليم الكبار في وزارة التربية والتعليم وهو برنامج يقدم للكبار الذين حصلوا على الشهادة الابتدائية للالتحاق بالمرحلة المتوسطة ولطلاب المرحلة المتوسطة الالتحاق بالمرحلة الثانوية لمن فاتتهم الفرصة الأولى لمواصلة تعليمهم بالمدارس النهارية أو تمنعهم ظروفهم العملية. (الإدارة العامة لتعليم الكبار http://www.kbar-edu.sa)

تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية

تحرص المملكة العربية السعودية على نشر العلم في كل بقعة من الوطن انطلاقاً من تعاليم الدين الإسلامي والمواثيق الدولية ووصولاً للغايات والأهداف المرجوة والتي تنعكس على تنمية الفرد والمجتمع بتهيئة الظروف المتاحة وتسهيل سبل تلقي العلم لجميع فئات المواطنين الصغار والكبار .

من هذا المنطلق ومن خلال ما فرضه الاتجاه على العاملين في المجال التربوي من أهمية وحاجة حيوية لتعليم الكبار فقد مر تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية بمراحل عدة بدأت بمراحل الجهود الفردية ثم بمرحلة الجهود الرسمية استجابة لرغبات الأفراد حيث قامت وزارة

المعارف آنذاك في العام ١٣٧٤ هـ بإنشاء إدارة تختص بتعليم الكبار تحت مسمى (إدارة الثقافة الشعبية) و ربطت بإدارة التعليم الابتدائي ، وفي عام ١٣٧٨هـ انفصلت وأصبحت إدارة مستقلة بذاتها، عرفت باسم إدارة الثقافة الشعبية، وفي عام ١٣٩٢هـ صدرت الموافقة الكريمة على نظام تعليم الكبار ومحو الأمية، وعدل اسم الإدارة عام ١٣٩٧هـ إلى الإدارة العامة لتعليم الكبار ومحو الأمية، ليتناسب مع طبيعة عملها وأنشطتها . (السنبل ، ١٤١٩)

وقد أشار كل من (فراج و عبده ، ٢٠١٣) ، (الزهراني ، ١٤٣٠) إلى أن المدارس الليلية هي تلك المدارس التي تقدم برنامجها التعليمي في الفترة المسائية لإتاحة الفرصة لمن تجاوزوا السن القانوني للتعليم العام لمواصلة دراستهم والحصول على شهادة المتوسطة أو الثانوية الليلية .

أهداف المدارس الليلية

١. تعميق حب الله وتقواه في قلوب الدارسين وتزويدهم بما يحتاجون إليه في حياتهم من العلوم الدينية.
٢. إتاحة الفرصة للذين أنهوا المرحلة الأساسية من محو الأمية لمواصلة التعليم في المراحل الأخرى .
٣. توفير الفرصة اللازمة لاستمرار الكبار في مواصلة دراستهم .
٤. تنظيم برامج ثقافيه متنوعة للكبار تلبي احتياجاتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية .

الفئة المستهدفة ومدة الدراسة

لمن تجاوزوا سن القبول أو من تمنعهم ظروفهم الاجتماعية والعملية من الدراسة في مدارس التعليم العام (النهارية) . ومدة الدراسة ثلاث سنوات لكل مرحلة دراسية (المتوسطة والثانوية) وتبدأ من بدء العام الدراسي. وتكون الدراسة في الفترة المسائية بمعدل خمسة أيام في الأسبوع بمعدل أربع حصص باليوم و زمن الحصة الدراسية ٤٥ دقيقة .

آلية العمل

١. تقوم الجهة المختصة بالوزارة بإعداد خطة سنوية للميزانية المخصصة بفتح الفصول الدراسية للمرحلتين ويبلغ بها الميدان.
٢. تقوم إدارات التربية والتعليم باختيار الهيئة الإشرافية من إداريين ومعلمين للعمل بهذه المدارس وفق الضوابط والشروط المحددة .
٣. العمل في المدارس الليلية مع بداية كل عام دراسي بالتزامن مع المدارس النهارية.
٤. تتم متابعه وتقويم أداء العمل في هذه المدارس عن طريق الإدارة المعنية في الوزارة وفي الميدان بالإضافة إلى الإشراف التربوي. (الإدارة العامة لتعليم الكبار ، اللائحة التنفيذية لتعليم الكبار ومحو الأمية)

شروط اختيار معلمي المدارس الليلية

١. ألا يقل تقديره في عمله النهاري عن جيد جداً.
٢. ألا تقل مدة خدمته في التدريس عن ثلاث سنوات.
٣. يفضل أن يكون لديه دورة تدريبية في مجال تعليم الكبار .
٤. يفضل أن يكون من معلمي المرحلة الابتدائية ويمارس التدريس فعلياً للتدريس في مراكز تعليم الكبار وأن يكون من غير معلمي التربية الفنية أو الرياضة.
٥. أن يكون المرشح للتدريس في المدارس الليلية المتوسطة والثانوية جامعياً متخصصاً في المادة التي يرشح لتدريسها
٦. لا يرشح للتدريس في مدارس تعليم الكبار من ترك العمل في الأعوام السابقة بدون عذر مقنع.
٧. إذا توفر متخصص من الخريجين الجدد الذين لم يرتبطوا بعمل ولديهم الرغبة في العمل في مدارس تعليم الكبار فلهم الأولوية بعد خضوعهم لإجراءات اختيارهم كمعلمين، وعلى أن يحصلوا على دورة تدريبية متخصصة في مجال تعليم الكبار. (الإدارة العامة لتعليم الكبار ، اللائحة التنفيذية لتعليم الكبار ومحو الأمية)

مما سبق يتضح أن التعليم الإلكتروني سيساهم بشكل كبير في حل الكثير من المشاكل التي تواجه تعليم الكبار مثل التسرب وكثرة الغياب وعدم مناسبة وقت الدوام مع المعلمين والطلاب ، ولكن تطبيق خطوة كهذه واعتماد التعلم الإلكتروني كتوجه للتعلم في المدارس الليلية يحتاج إلى مزيد من الجهد في إعداد المعلمين وتدريبهم على أدوات التعلم الإلكتروني وآليات استخدامه في التعلم والمتابعة .كما يجب تضمين توفر حد أدنى من كفايات التعلم الإلكتروني كشرط أساسي لالتحاق المعلم بالمدارس الليلية .

الإجراءات المنهجية للبحث

أولاً : منهج البحث

استخدم الباحثان في البحث الحالي المنهج الوصفي (المسحي) ، وهو كما أشار عبيدات وآخرون (٢٠١٢ ، ٦٣) عبارة عن : "أسلوب يقوم على دراسة واقع الظاهرة ، ويصفها وصفاً دقيقاً ، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً ، يتعدى ذلك إلى التفسير والتحليل للوصول إلى حقائق عن الظروف القائمة أو الأوضاع السائدة في المجتمع ، ومدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيها من أجل تطويرها وتحسينها" .

ولذلك نستطيع من خلال هذا المنهج إجراء هذا البحث والتعرف على مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بمدينة الرياض .

ثانياً : مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من جميع المعلمين البالغ عددهم (٤٣٩) معلماً تم ترشيحهم للعمل بالمدارس الليلية بمدينة الرياض خلال العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٤هـ يتوزعون على (١٥) مدرسة ، هي مجموع المدارس المتوسطة والثانوية الليلية بمدينة الرياض.

ثالثاً : عينة البحث

قام الباحثان باختيار عينة عشوائية قوامها (١٠٠) معلم من مدارس مختلفة في أحياء مدينة الرياض عددها (٧) مدارس ، يمثلون ما نسبته ٢٢% من جميع المعلمين العاملين بالمدارس الليلية بمدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٥/١٤٣٤هـ ،

حيث قام الباحثان بتوزيع (١٠٠) استبانة ، واستعاد (٩٢) استبانة ، وتم قبول (٨٦) استبانة صالحة للتحليل .

رابعاً : أداة البحث

استخدم الباحثان الاستبانة أداةً لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالبحث ، حيث تعد الاستبانة من أكثر أدوات البحث العلمي استخداماً وشيوعاً في البحوث الوصفية المسحية .حيث قام الباحثان بتصميم الاستبانة في صورتها الأولية وذلك بعد مراجعة الأدبيات والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث ، والإطلاع على الأدوات المستخدمة فيها للتعرف على مدى توفر كفايات التعلم الإلكتروني .

صدق الاستبانة وثباتها

قام الباحثان بعرض الاستبانة على (١٢) من المحكمين ذوي الخبرة والتجربة في مجال التعلم الإلكتروني والقياس والتقويم وتم الأخذ بالتعديلات التي اتفق عليها أغلب المحكمين ، وتم إخراجها بصورتها النهائية .

ثبات الاستبانة

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) وقد بلغ معامل الثبات الكلي (٠.٩٧٢) ، وبالتالي تم تطبيقها نظراً لما تتمتع به من مستوى ثقة يمكن الاعتماد عليه في تحقيق أغراض البحث .

جدول رقم (١) : معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
الكفايات المتعلقة بثقافة التعلم الإلكتروني	٨	٠.٩٠٦٧
الكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته	٨	٠.٩٤١٦
الكفايات المتعلقة باستخدام الشبكات والانترنت	١٠	٠.٩٤٧٥
الكفايات المتعلقة بتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية	٦	٠.٩٣٦٥
معامل الثبات الكلي	٣٢	٠.٩٧٢٥

أساليب التحليل الإحصائي

قام الباحثان بتحليل نتائج البحث باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) ، ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الرباعي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الاستبانة ، تم حساب المدى(٤-١=٣)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي(٤/٣= ٠.٧٥) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا يمكن تفسير النتائج حسب المقياس المذكور في الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

المتوسط الحسابي	درجة امتلاك الكفاية	المتوسط الحسابي	درجة امتلاك الكفاية
من ١ إلى ١.٧٥	منعدمة	من ٢.٥١ إلى ٣.٢٥	متوسطة
من ١.٧٦ إلى ٢.٥٠	ضعيفة	من ٣.٢٦ إلى ٤.٠٠	عالية

بعد ذلك استخدم الباحثان العديد من الأساليب الإحصائية مثل النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ، كما تم استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين واختبار شيفيه للمقارنات البعدية .

عرض نتائج البحث ومناقشتها

للإجابة عن سؤال البحث الأول والذي نصه : ما مدى توافر كفايات ثقافة التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بمدينة الرياض ؟

استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات محور الكفايات المتعلقة بثقافة التعلم الإلكتروني وقد رتبت تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٣) : استجابات أفراد عينة البحث على عبارات محور الكفايات المتعلقة بثقافة التعلم الإلكتروني

رقم الفقرة	ترتيبها	الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
٢	١	الإلمام بأهمية التعلم الإلكتروني	٣.٢٩	٠.٧٣٤	عالية
١	٢	الإلمام بمفهوم التعلم الإلكتروني	٣.١٣	٠.٧٦٤	متوسطة
٥	٣	الإلمام بإيجابيات وسلبيات التعلم الإلكتروني	٢.٩٨	٠.٨٤٠	متوسطة
٦	٤	معرفة الفرق بين التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد	٢.٩١	٠.٩٠٣	متوسطة
٣	٥	معرفة أنواع التعلم الإلكتروني (متزامن – غير متزامن)	٢.٦٥	٠.٩١٧	متوسطة
٤	٦	معرفة أنماط التعلم الإلكتروني (مدمج – افتراضي – متنقل ...)	٢.٤٨	٠.٩٠٤	ضعيفة
٧	٧	الإلمام بأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني مثل : (موودل - بلاكبورد)	٢.٤٤	١.٠٠١	ضعيفة
٨	٨	الإلمام بمبررات استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الليلية	٢.٣٣	٠.٩٥١	ضعيفة
المتوسط الحسابي العام = ٢.٧٧ (متوسط)					

يتضح من الجدول رقم (٣) وجود تفاوت بين أفراد عينة البحث على توفر الكفايات المتعلقة بثقافة التعلم الإلكتروني حيث تراوحت متوسطات امتلاكهم للكفايات المتعلقة بثقافة التعلم الإلكتروني مابين (٢.٣٣ إلى ٣.٢٩) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية و والرابعة من فئات المقياس الرباعي واللتان تشيران إلى (ضعيفة / عالية) على أداة البحث حيث يتضح من النتائج امتلاك أفراد عينة البحث كفاية واحدة بدرجة عالية والتي تتمثل في العبارة " الإلمام بأهمية التعلم الإلكتروني " بمتوسط (٣.٢٩) .

أيضاً يتضح من النتائج أنهم يمتلكون بدرجة متوسطة أربعة من الكفايات المتعلقة بثقافة التعلم الإلكتروني تتمثل في العبارات رقم (١ ، ٥ ، ٦ ، ٣) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب متوسط امتلاكهم لها كالتالي:

١. الإلمام بمفهوم التعلم الإلكتروني بمتوسط (٣.١٣).
٢. الإلمام بإيجابيات وسلبيات التعلم الإلكتروني بمتوسط (٢.٩٨).
٣. معرفة الفرق بين التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بمتوسط (٢.٩١).
٤. معرفة أنواع التعلم الإلكتروني (متزامن – غير متزامن) بمتوسط (٢.٦٥).

ويتضح كذلك أنهم يمتلكون بدرجة ضعيفة ثلاثة من الكفايات المتعلقة بثقافة التعلم الإلكتروني تتمثل في العبارات رقم (٤ ، ٧ ، ٩) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب متوسط امتلاكهم لها كالتالي:

١. معرفة أنماط التعلم الإلكتروني (مدمج – افتراضي – متنقل ...) بمتوسط (٢.٤٨).
٢. الإلمام بأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني مثل : (موودل - بلاكبورد) بمتوسط (٢.٤٤).
٣. الإلمام بمبررات استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الليلية بمتوسط (٢.٣٣).

من خلال هذه النتائج يتضح أن أفراد عينة البحث يمتلكون كفايات ثقافة التعلم الإلكتروني بدرجة (متوسطة) حيث بلغ المتوسط العام (٢.٧٧) . وقد يرجع هذا إلى أن ثقافة التعلم الإلكتروني والتي توافرت بدرجة متوسطة (بالقرب من درجة الضعف) لدى معلمي المدارس الليلية قد تعود إلى حداثة هذا النوع من التعلم ، فمع إدراك المعلمين لأهمية التعلم الإلكتروني إلا أنه يتضح ضعف إلمامهم بأنماطه وأنظمته وهذا يدل على ضعف إعداد المعلمين على الكفايات المطلوب أن تتوافر لديهم حتى يتمكنوا من أداء واجباتهم على أكمل وجه ، كما أن عدم وضوح الصورة لدى وزارة التربية والتعليم في الكيفية المناسبة للبدء بتطبيق التعلم الإلكتروني في المدارس الليلية أدى إلى ضعف إلمام المعلمين بمبررات استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الليلية .

للإجابة عن سؤال البحث الثاني والذي نصه : ما مدى توافر كفايات استخدام الحاسب الآلي وملحقاته لدى معلمي المدارس الليلية بمدينة الرياض ؟ استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات محور الكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته وقد رتبت تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٤) : استجابات أفراد عينة البحث على عبارات محور الكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته

رقم الفقرة	ترتيبها	الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	١	تشغيل جهاز الحاسب والأجهزة الملحقة به (طابعة – ماسح ضوئي – كاميرا ...)	٣.٥٠	٠.٧١٥	عالية
٢	٢	إدارة الملفات من إنشاء وحفظ ونسخ وتعديل وضغط وتحميل	٣.٣٧	٠.٨٢٧	عالية
٨	٣	إجادة التعامل مع الأجهزة اللوحية مثل : I pad	٣.٣٥	٠.٨٢٣	عالية
٤	٤	استخدام برامج مايكروسوفت أوفيس مثل (برامج معالجة النصوص – برنامج العروض التقديمية)	٣.٣٥	٠.٨٢٣	عالية
٣	٥	تثبيت وتحديث وإزالة البرامج المختلفة	٣.٣٠	٠.٨٥٥	عالية
٧	٦	استخدام برامج الحماية لتفحص وإزالة الفيروسات	٣.١٦	٠.٩٥٦	متوسطة
٥	٧	التعامل مع برامج الوسائط المتعددة مثل Windows Media Player	٢.٩٧	٠.٩٩٩	متوسطة
٦	٨	التعامل مع برامج تحرير الرسوم والصور الرقمية مثل Photoshop	٢.٦٢	١.٠٥٣	متوسطة
المتوسط الحسابي العام = ٣.٢٠ (متوسط)					

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود تفاوت بين أفراد عينة البحث على توفر الكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته حيث تراوحت متوسطات امتلاكهم للكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته مابين (٢.٦٢ إلى ٣.٥٠) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة و الرابعة من فئات المقياس الرباعي واللتان تشيران إلى (متوسطة / عالية) على أداة البحث ، أيضاً يتضح من النتائج أنهم يمتلكون بدرجة عالية خمسة من الكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته تتمثل في العبارات رقم (١ ، ٢ ، ٨ ، ٤ ، ٣) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب متوسط امتلاكهم لها كالتالي:

١. تشغيل جهاز الحاسب والأجهزة الملحقة به (طابعة – ماسح ضوئي – كاميرا) بمتوسط (٣.٥٠)
٢. إدارة الملفات من إنشاء وحفظ ونسخ وتعديل وضغط وتحميل بمتوسط (٣.٣٧)
٣. إجادة التعامل مع الأجهزة اللوحية مثل : Ipad بمتوسط (٣.٣٥)

٤. استخدام برامج مايكروسوفت أوفيس مثل (برامج معالجة النصوص – برنامج العروض التقديمية بمتوسط (٣.٣٥)
٥. تثبيت وتحديث وإزالة البرامج المختلفة بمتوسط (٣.٣٠)

ويتضح أيضاً أن أفراد العينة يمتلكون بدرجة متوسطة ثلاثة من الكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته تتمثل في العبارات رقم (٧ ، ٥ ، ٦) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب متوسط امتلاكهم لها كالتالي:

١. استخدام برامج الحماية لتفحص وإزالة الفيروسات بمتوسط (٣.١٦)
٢. التعامل مع برامج الوسائط المتعددة مثل Windows Media Player بمتوسط (٢.٩٧)
٣. التعامل مع برامج تحرير الرسوم والصور الرقمية مثل Photoshop بمتوسط (٢.٦٢)

من خلال هذه النتائج يتضح أن أفراد عينة البحث يمتلكون الكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته بدرجة (متوسطة) حيث بلغ المتوسط العام (٣.٢٠) . ويفسر الباحثان نتيجة امتلاك المعلمين لخمس كفايات من الكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته بدرجة عالية وثلاثة كفايات أخرى بدرجة متوسطة إلى أن معظم المعلمين إن لم يكن جميعهم يمتلكون أجهزة حاسب آلي ويجيدون التعامل مع ملحقاته ، ومن ثم فإن قدراتهم تكون مرتفعة في التعامل مع البرامج الحاسوبية وخاصة برامج المايكروسوفت Microsoft والتي لا تتطلب مهارات عالية لإجادتها . كما أن انتشار معامل الحاسب وغرف مصادر التعلم وكذلك التواصل وتبادل الخبرات بين المعلمين أثناء الدورات التدريبية من شأنه أن يثير درجة من الحماس والمنافسة بين المعلمين في التعامل مع الحاسب الآلي وإن كان هذا التعامل لا يزال عند البرامج البسيطة والتي لا تحتاج لمهارات متقدمة ويسهل تعلمها والإفادة منها .

للإجابة عن سؤال البحث الثالث والذي نصه : ما مدى توافر كفايات استخدام الشبكات والإنترنت لدى معلمي المدارس الليلية بمدينة الرياض ؟ استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات محور الكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته وقد رتبت تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٥) : استجابات أفراد عينة البحث على عبارات محور الكفايات المتعلقة باستخدام الشبكات والانترنت

رقم الفقرة	ترتيبها	الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
٤	١	استخدام الإنترنت في البحث عن المعلومات والوصول إليها	٣.٥١	٠.٦٩٩	عالية
١	٢	القدرة على توصيل الحاسب بالشبكة العالمية (الإنترنت)	٣.٤١	٠.٧٨٨	عالية
٦	٣	إنشاء حساب في برامج التواصل الاجتماعي مثل (تويتر – فيسبوك)	٣.٣٧	٠.٩٣٤	عالية
٢	٤	القدرة على تأسيس بريد إلكتروني والتعامل معه	٣.٣٠	٠.٨٩٥	عالية
٥	٥	التسجيل والمشاركة في المنتديات التعليمية	٣.٢٢	٠.٩٧٥	متوسطة
٣	٦	التواصل صوت وصورة مع الآخرين عبر برامج المحادثة على شبكة الإنترنت	٣.٢١	٠.٩٣٥	متوسطة
٨	٧	تحميل الملفات من الإنترنت وكذلك رفعها على الإنترنت	٣.٢٠	٠.٩٥٦	متوسطة
١٠	٨	الإلمام بتطبيقات الويب ٢.٠ المتعددة مثل (المدونات – الفيسبوك – اليوتيوب ... الخ)	٢.٩٤	١.٠١٠	متوسطة
٩	٩	استخدام الدروس المتاحة عبر مواقع الإنترنت في تدريس المواد	٢.٨٠	١.٠٢٧	متوسطة
٧	١٠	إنشاء موقع خاص أو مدونة على شبكة الإنترنت	٢.٦٢	١.١٣٩	متوسطة
المتوسط الحسابي العام = ٣.١٦ (متوسط)					

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود تفاوت بين أفراد عينة البحث على توفر الكفايات المتعلقة باستخدام الشبكات والإنترنت حيث تراوحت متوسطات امتلاكهم للكفايات المتعلقة باستخدام الشبكات والإنترنت مابين (٢.٦٢ إلى ٣.٥١) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة و الرابعة من فئات المقياس الرباعي واللتان تشيران إلى (متوسطة / عالية) على أداة البحث ، أيضاً يتضح من النتائج أنهم يمتلكون بدرجة عالية أربعة من الكفايات المتعلقة باستخدام الشبكات والإنترنت تتمثل في العبارات رقم (٤ ، ١ ، ٦ ، ٢) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب متوسط امتلاكهم لها كالتالي:

١. استخدام الإنترنت في البحث عن المعلومات والوصول إليها بمتوسط (٣.٥١).
٢. القدرة على توصيل الحاسب بالشبكة العالمية (الإنترنت)" بمتوسط (٣.٤١).
٣. إنشاء حساب في برامج التواصل الاجتماعي مثل (تويتر – فيسبوك) بمتوسط (٣.٣٧).
٤. القدرة على تأسيس بريد إلكتروني والتعامل معه بمتوسط (٣.٣٠).

ويتضح أيضاً أنهم يمتلكون بدرجة متوسطة ستة من الكفايات المتعلقة باستخدام الشبكات والإنترنت تتمثل في العبارات رقم (٥ ، ٣ ، ٨ ، ١٠ ، ٩) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب متوسط امتلاكهم لها كالتالي:

١. التسجيل والمشاركة في المنتديات التعليمية بمتوسط (٣.٢٢).

٢. التواصل صوت وصورة مع الآخرين عبر برامج المحادثة على شبكة الإنترنت بمتوسط (٣.٢١).
٣. تحميل الملفات من الإنترنت وكذلك رفعها على الإنترنت بمتوسط (٣.٢٠).
٤. الإلمام بتطبيقات الويب ٢.٠ المتعددة مثل (المدونات – الفيسبوك – اليوتيوب ... الخ) بمتوسط (٢.٩٤).
٥. استخدام الدروس المتاحة عبر مواقع الإنترنت في تدريس المواد بمتوسط (٢.٨٠).
٦. إنشاء موقع خاص أو مدونة على شبكة الإنترنت بمتوسط (٢.٦٢) .

من خلال هذه النتائج يتضح أن أفراد عينة البحث يمتلكون الكفايات المتعلقة باستخدام الشبكات والإنترنت بدرجة (متوسطة) حيث بلغ المتوسط العام (٣.١٦) . ولعل هذا يعود إلى أن الانتشار الواسع لخدمات الإنترنت وكذلك الأجهزة الذكية لدى الناس والذي دفع إلى أن تكون العديد من التعاملات والخدمات الحكومية في الوقت الحالي تتم إلكترونياً من خلال شبكة الإنترنت ، بل إن نسبة كبيرة من التعاملات التي تقدمها وزارة التربية والتعليم تتم عن طريق بوابات إدارات التعليم في جميع المناطق ، وهذا بدوره يؤدي إلى توافر كفاية التعامل مع الشبكات والإنترنت .

للإجابة عن سؤال البحث الرابع والذي نصه : ما مدى توافر تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة لدى معلمي المدارس الليلية بمدينة الرياض ؟ استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات محور الكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته وقد رتبت تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٦) : استجابات أفراد عينة البحث على عبارات محور الكفايات المتعلقة بتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية

رقم الفقرة	ترتيبها	الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
٢	١	دمج النصوص والرسومات والصور والأصوات في ملف عرض تقدمي مثال: (بوربوينت)	٢.٩٢	٠.٩٩٧	متوسطة
١	٢	تحويل محتوى المادة الدراسية إلى دروس إلكترونية مبسطة	٢.٧١	٠.٩٤٤	متوسطة
٣	٣	تضمين الأنشطة المناسبة في الدرس الإلكتروني	٢.٦٣	١.٠٤١	متوسطة
٦	٤	تقويم البرمجية التعليمية الجاهزة تربوياً وفنياً	٢.٥٨	٠.٩٢٦	متوسطة
٤	٥	القدرة على تحويل محتوى المادة الدراسية إلى محتوى إلكتروني متكامل	٢.٥٦	١.٠٠١	متوسطة
٥	٦	التعامل مع برامج إنتاج المحتوى الإلكتروني مثل: الكورس لاب	٢.١٦	١.٠٢٧	ضعيفه
المتوسط الحسابي العام = ٢.٥٩ (متوسط)					

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود تفاوت بين أفراد عينة البحث على توفر الكفايات المتعلقة بتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة حيث تراوحت متوسطات امتلاكهم للكفايات المتعلقة بتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة مابين (٢.١٦ إلى ٢.٩٢) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية و الثالثة من فئات المقياس الرباعي واللتان تشيران إلى (ضعيفة / متوسطة) على أداة البحث ، أيضاً يتضح أنهم يمتلكون بدرجة متوسطة خمسة من الكفايات المتعلقة بتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة تتمثل في العبارات رقم (٢ ، ١ ، ٣ ، ٦ ، ٤) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب متوسط امتلاكهم لها كالتالي:

١. دمج النصوص والرسومات والصور والأصوات في ملف عرض تقدمي مثال: (بوربوينت) بمتوسط (٢.٩٢).
٢. تحويل محتوى المادة الدراسية إلى دروس إلكترونية مبسطة بمتوسط (٢.٧١).
٣. تضمين الأنشطة المناسبة في الدرس الإلكتروني بمتوسط (٢.٦٣).
٤. تقويم البرمجية التعليمية الجاهزة تربوياً وفنياً بمتوسط (٢.٥٨).
٥. القدرة على تحويل محتوى المادة الدراسية إلى محتوى إلكتروني متكامل بمتوسط (٢.٥٦).

ويتضح من النتائج امتلاكهم كفاية واحدة بدرجة ضعيفة والتي تتمثل في العبارة " التعامل مع برامج إنتاج المحتوى الإلكتروني مثل: الكورس لاب " بمتوسط (٢.١٦) .

من خلال هذه النتائج يتضح أن أفراد عينة البحث يمتلكون الكفايات المتعلقة بتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة بدرجة (متوسطة) حيث بلغ المتوسط العام (٢.٥٩) . ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن الكفايات المتعلقة بتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة والتي توافرت بدرجة متوسطة (بالقرب من درجة الضعف) لدى معلمي المدارس الليلية قد يعود إلى أن مرحلة تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة تعتبر من المراحل المتقدمة في التعلم الإلكتروني ، وهي تتطلب قدرات لا يتقنها الكثير من المعلمين ، لذلك يجب تكثيف الدورات التدريبية المتقدمة في هذا المجال وتقديم الحوافز حتى نصل بالمعلمين إلى درجة مقبولة من الكفاية يستطيع المعلم معها تصميم محتوى إلكتروني بشكل مبسط لإيصال المحتوى إلكترونياً لطلابه .

للإجابة عن سؤال البحث الخامس والذي نصه : هل توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي المدارس الليلية في مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني تعزى لاختلاف (الخبرة ، الدورات التدريبية ، التخصص)؟

أولاً : الفروق باختلاف متغير الدورات التدريبية :

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع البحث بالنسبة لدرجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بمدينة الرياض والتي تعزى للدورات التدريبية استخدم الباحثان اختبار (ت) T-test وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٧) : نتائج اختبار (ت) T-test للفروق في متوسطات إجابات أفراد البحث طبقاً إلى اختلاف متغير الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المحور الأول / الكفايات المتعلقة بثقافة التعلم الإلكتروني					
نعم	٣٣	٣.٢٠	٠.٥٢	٥.٢٠١	**٠.٠٠٠
لا	٥٣	٢.٥١	٠.٦٥		
المحور الثاني / الكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته					
نعم	٣٣	٣.٤٨	٠.٦٢	٢.٧٩٩	**٠.٠٠٦
لا	٥٣	٣.٠٣	٠.٧٨		
المحور الثالث / الكفايات المتعلقة باستخدام الشبكات والانترنت					
نعم	٣٣	٣.٤٩	٠.٥٥	٣.٦٣١	**٠.٠٠٠
لا	٥٣	٢.٩٥	٠.٨٣		
المحور الرابع / الكفايات المتعلقة بتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية					
نعم	٣٣	٢.٩١	٠.٧٨	٢.٨٣٤	**٠.٠٠٦
لا	٥٣	٢.٣٩	٠.٨٦		

**دالة عند مستوي ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<0.01) بالنسبة لدرجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بين أفراد العينة الذين حصلوا على دورات تدريبية والأفراد الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية في محاور البحث (الكفايات المتعلقة بثقافة التعلم الإلكتروني ، الكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته ، الكفايات المتعلقة باستخدام الشبكات والانترنت ، الكفايات المتعلقة بتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية) لصالح أفراد العينة الذين حصلوا على دورات تدريبية.

وهذه النتيجة متوقعة ومتوافقة مع عدد من الدراسات كدراسة (لال والجندي ، ٢٠١٠) و (سلام ، ٢٠١٣) والتي أكدت على أهمية الدورات التدريبية أثناء الخدمة في إكساب المعلمين توجه إيجابي نحو التعلم الإلكتروني ، كما أشار الخطيب (٢٠١٢) نقلاً عن (سلام ، ٢٠١٣) إلى أن ضعف الدورات التدريبية تعد واحدة من أهم معوقات التعلم الإلكتروني ، وعلاوة على ضرورة أن تحرص وزارة التربية والتعليم على الاهتمام بهذا الجانب لنشر ثقافة التعلم الإلكتروني فإن من الخطوات الضرورية لنجاح التوجه بإدخال التعلم الإلكتروني في المدارس الليلية هو أن تعتمد إدارة تعليم الكبار في شروط ترشيح المعلمين للعمل في المدارس الليلية على شرط حصول المعلم على دورة في مجال التعلم الإلكتروني كشرط أساسي لترشحه .

ثانياً : الفروق باختلاف متغير التخصص:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع البحث بالنسبة لدرجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بمدينة الرياض والتي تعزى للتخصص استخدم الباحثان اختبار (ت) T-test وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٨) : نتائج اختبار (ت) T-test للفروق في متوسطات إجابات أفراد البحث طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المحور الأول / الكفايات المتعلقة بثقافة التعلم الإلكتروني					
علمي	٤١	٢.٩٩	٠.٧٠	٢.٨٦٨	**٠.٠٠٥
أدبي	٤٥	٢.٥٨	٠.٦٢		
المحور الثاني / الكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته					
علمي	٤١	٣.٣٨	٠.٦٧	٢.٢٠٤	*٠.٠٣٠
أدبي	٤٥	٣.٠٤	٠.٧٩		
المحور الثالث / الكفايات المتعلقة باستخدام الشبكات والانترنت					
علمي	٤١	٣.٢٨	٠.٧٤	١.٤٠٢	*٠.١٦٥
أدبي	٤٥	٣.٠٥	٠.٨٠		
المحور الرابع / الكفايات المتعلقة بتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية					
علمي	٤١	٢.٨٦	٠.٨٣	٢.٨٧٣	**٠.٠٠٥
أدبي	٤٥	٢.٣٥	٠.٨٢		

**دالة عند مستوي ٠.٠١ فأقل *دالة عند مستوى ٠.٠٥فأقل

يتضح من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<0.05) بالنسبة لدرجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بين أفراد العينة الذين تخصصهم علمي والأفراد الذين تخصصهم أدبي في محور (الكفايات المتعلقة باستخدام الشبكات والانترنت) ، وهذا يؤكد ما ذكره الباحثان سابقاً عند الإجابة على السؤال الثالث إلى أن الانتشار الواسع لخدمات الإنترنت وكذلك الأجهزة الذكية لدى الناس باختلاف تخصصاتهم وأعمارهم أدى بدوره إلى توافر كفاية التعامل مع الشبكات والإنترنت .

كما يتضح أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<0.05) بالنسبة لدرجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بين أفراد العينة الذين تخصصهم علمي والأفراد الذين تخصصهم أدبي في محور (الكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته) لصالح أفراد البحث الذين تخصصهم علمي ، كذلك نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<0.01) بالنسبة لدرجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بين أفراد العينة الذين تخصصهم علمي والأفراد الذين تخصصهم أدبي في محاور البحث (الكفايات المتعلقة بثقافة التعلم الإلكتروني ، الكفايات المتعلقة بتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية) لصالح أفراد البحث الذين تخصصهم علمي . وقد يرجع الباحثان هذه الفروق لطبيعة التخصصات العلمية والتي تحتاج أكثر من التخصصات الأدبية لاستخدام الحاسب الآلي ، وبالتالي سيجد المعلم نفسه مجبراً على الإطلاع والاستفادة من كل جديد في هذا المجال وبطبيعة الحال سيتكون لديه مستوى جيد من ثقافة التعلم الإلكتروني وكذلك مهارات تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة .

ثالثاً : الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع البحث بالنسبة لدرجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بمدينة الرياض والتي تعزى للخبرة استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (٩) : نتائج " تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق في إجابات أفراد البحث طبقاً إلى اختلاف عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكفايات المتعلقة بثقافة التعلم الإلكتروني					
بين المجموعات	٣.٤٨٧	٣	١.١٦٢	٢.٦١٨	*٠.٠٥٦
داخل المجموعات	٣٦.٤١٤	٨٢	٠.٤٤٤		
المجموع	٣٩.٩٠١	٨٥			
الكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته					
بين المجموعات	٨.٠٥٩	٣	٢.٦٨٦	٥.٥٨٠	**٠.٠٠٢
داخل المجموعات	٣٩.٤٧٨	٨٢	٠.٤٨١		
المجموع	٤٧.٥٣٧	٨٥			
الكفايات المتعلقة باستخدام الشبكات والانترنت					
بين المجموعات	٧.٦٥١	٣	٢.٥٥٠	٤.٧٨٨	**٠.٠٠٤
داخل المجموعات	٤٣.٦٧٨	٨٢	٠.٥٣٣		
المجموع	٥١.٣٢٩	٨٥			
الكفايات المتعلقة بتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية					
بين المجموعات	١٣.٩١٣	٣	٤.٦٣٨	٧.٧٠٧	**٠.٠٠٠
داخل المجموعات	٤٩.٣٤٣	٨٢	٠.٦٠٢		
المجموع	٦٣.٢٥٦	٨٥			

** دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل *دالة عند مستوى ٠.٠٥فأقل

يتضح من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<0.05) بالنسبة لدرجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بين أفراد العينة في محور (الكفايات المتعلقة بثقافة التعلم الإلكتروني) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة ، وهذا يؤكد ما ذكره الباحثان عند إجابة السؤال الأول فمع اختلاف عدد سنوات الخبرة لأفراد العينة إلا أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية وقد يعود هذا إلى حداثة هذا النوع من التعلم وعدم وضوح الصورة لدى وزارة التربية والتعليم في الكيفية المناسبة للبدء بتطبيق التعلم الإلكتروني في المدارس الليلية .

بينما نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<0.01) بالنسبة لدرجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بين أفراد العينة في المحاور (الكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته ، الكفايات المتعلقة باستخدام الشبكات والانترنت ، الكفايات المتعلقة بتصميم البرمجيات والوسائط

المتعددة التعليمية) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة . ولتحديد صالح الفروق بين كل سنوات خبرة على حدة تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعديه واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α <0.05) في اتجاهات الذين خبراتهم من ١٥ سنة فأكثر واتجاهات الذين خبراتهم اقل من ٥ سنوات حول (الكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته ، الكفايات المتعلقة بتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية) لصالح أفراد الدراسة الذين خبراتهم اقل من ٥ سنوات ، كما اتضح أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<0.01) في اتجاهات أفراد الدراسة الذين خبراتهم من ١٥ سنة فأكثر واتجاهات أفراد الدراسة الذين خبراتهم من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات حول (الكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته ، الكفايات المتعلقة باستخدام الشبكات والانترنت ، الكفايات المتعلقة بتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية) لصالح أفراد الدراسة الذين خبراتهم من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات ، وربما يرجع ذلك إلى أن المعلمين الشباب أكثر تطلعاً وشغفاً في التعامل مع التقنيات المختلفة ، كما أن تبني عدد من الجامعات السعودية حديثاً للتعلم الإلكتروني جعل المعلمين حديثي التخرج أقرب اطلاعاً وأكثر ممارسة لهذا النوع من التعلم .

أهم النتائج

١- تتوافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بمدينة الرياض في محور ثقافة التعلم الإلكتروني بدرجة متوسطة (بالقرب من درجة الضعف) حيث بلغ المتوسط العام (٢.٧٧) .

٢- تتوافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بمدينة الرياض في محور الكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته بدرجة متوسطة ، حيث بلغ المتوسط العام (٣.٢٠) .

٣- تتوافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بمدينة الرياض في محور الكفايات المتعلقة باستخدام الشبكات والإنترنت بدرجة متوسطة ، حيث بلغ المتوسط العام (٣.١٦) .

٤- تتوافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بمدينة الرياض في محور الكفايات المتعلقة بتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة بدرجة متوسطة (بالقرب من درجة الضعف) ، حيث بلغ المتوسط العام (٢.٥٩) .

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لدرجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بين أفراد العينة الذين حصلوا على دورات تدريبية والأفراد الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية في جميع محاور البحث لصالح أفراد العينة الذين حصلوا على دورات تدريبية .

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لدرجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بين أفراد العينة الذين تخصصهم علمي والأفراد الذين تخصصهم أدبي في محور (الكفايات المتعلقة باستخدام الشبكات والانترنت) ، بينما وجد فروق ذات دلالة إحصائية في المحاور (الكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته ، الكفايات المتعلقة بثقافة التعلم الإلكتروني ، الكفايات المتعلقة بتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية) لصالح أفراد البحث الذين تخصصهم علمي .

٧- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لدرجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بين أفراد العينة في محور (الكفايات المتعلقة بثقافة التعلم الإلكتروني) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة ،بينما نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحاور (الكفايات المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته ، الكفايات المتعلقة باستخدام الشبكات والانترنت ، الكفايات المتعلقة بتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة .

التوصيات

من خلال النتائج التي أظهرها البحث الحالي حول مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المدارس الليلية بمدينة الرياض ، فإن الباحثين يوصيان بالآتي :

١- إقامة دورات تدريبية تثقيفية حول مجال التعلم الإلكتروني ومتطلباته والأدوار الجديدة التي ينبغي للمعلمين القيام بها .

٢- الاستعانة بكفايات التعلم الإلكتروني الحالية كمعايير لترشيح المعلمين للعمل بالمدارس الليلية .

٣- قيام وزارة التربية والتعليم بوضع خطة لتوضيح الصورة في كيفية بدء تطبيق التعلم الإلكتروني في المدارس الليلية ومبررات استخدامه .

٤- اختيار عينة من المدارس الليلية في عدة مناطق ، والتي قد تكون البنية التحتية بها ملائمة لتطبيق التعلم الإلكتروني وترشيح معلمين يمتلكون الحد الأدنى من كفايات التعلم الإلكتروني للتدريس بها وقياس الأثر ومن ثمّ تعميمه لاحقاً بعد معالجة السلبيات التي ستظهر أثناء التجربة .

٥- إجراء دراسات تجريبية خلال فترة التجريب ومقارنة تحصيل الطلاب في التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني .

٦- تحويل المقررات الدراسية إلى مقررات تفاعلية جاهزة ويكون دور المعلم تفعيلها وليس تصميمها .

٧- تفعيل دور الإعلام لنشر ثقافة التعلم الإلكتروني ومتطلباته والإعلان قبل تطبيقه بمدة كافية .

٨- إجراء دراسة لمعرفة مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى طلاب المدارس الليلية .

المراجع العربية

- لال، زكريا؛ الجندي، علياء. (٢٠١٠) ، "الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة جدة – المملكة العربية السعودية"، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٢، ٢:** ١٢-٦١.

- الحربي، ماجد. (١٤٢١)، **"العوامل المؤثرة في عدم انتظام الدارسين في المدارس المتوسطة الليلية في محافظة الخرج"**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

- الحميدي، عبدالرحمن. (١٤٢٨)، **"المشكلات التعليمية التي تواجه مديري ومعلمي المدارس المتوسطة والثانوية الليلية بالمنطقة الشرقية"**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض .

- الجرعي، أحمد. (٢٠١٣)، **"أثر استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل (Moodle) على تحصيل الدارسين بتعليم الكبار في مقرر الفقه للصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض"**، رسالة ماجستير غير منشورة، كليات الشرق العربي للدراسات العليا: الرياض .

- زيتون، حسن. (٢٠٠٥)، **"رؤية جديدة في التعليم التعلم الإلكتروني : المفهوم – القضايا – التطبيق – التقييم"**، الرياض، الدار الصولتية للتربية .

- جاد، منى. (٢٠٠٧) ، "مدى تمكن أعضاء هيئة التدريس من كفايات التعلم الإلكتروني في جامعة الباحة"، **تكنولوجيا التعليم – سلسلة دراسات وبحوث محكمة ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢، ١٧:** ٨٧-١١٠.

- الزهراني، أحمد. (١٤٣٠)، **"واقع استخدام المختبر في تدريس مادة العلوم بالمدارس الليلية المتوسطة بمدينتي مكة المكرمة وجدة"**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة .

- السبيعي، هادي. (٢٠١٢)، **"كفايات التعلم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس بالسنة التحضيرية للطلاب بجامعة الملك سعود"**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض .

- السفياني، محا. (١٤٢٩)، **"أهمية استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات"**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة .

- المحادي، رانية. (١٤٣٣)، **"مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لتعليمها في المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة"**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة .

- إسماعيل، الغريب. (٢٠٠٩)، **"المقررات الإلكترونية (تصميمها ، إنتاجها ، نشرها ، تطبيقها ، تقويمها)"**، القاهرة، عالم الكتب .

- الحذيفي، خالد. (٢٠٠٨) ، "أثر استخدام التعليم الإلكتروني على مستوى التحصيل الدراسي والقدرات العقلية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة"، **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٣:** ٦١٥-٦٧٥.

- الفار، إبراهيم. (٢٠١٢)، **"تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين – تكنولوجيا ويب (٢.٠)"**، طنطا، الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات .

- الزهراني، علي. (٢٠١٢)، **"أثر استخدام برمجية مقترحة على تنمية كفايات التعليم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة أم القرى واتجاههم نحوه"**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة .

- الحلفاوي، وليد. (٢٠٠٦)، **"مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية"**، عمان، دار الفكر .

- سرايا، أحمد. (٢٠٠٩)، **"تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم الإلكتروني – مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية – الجزء الثاني"**، الرياض، دار الرشد .

- ربوعي، رغد. (٢٠١٢)، **"كفايات التعلم الإلكتروني اللازمة لطالبات التخصصات الشرعية الجامعية"**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة .

- زين الدين، مُحَمَّد. (٢٠١١)، **"كفايات التعليم الإلكتروني"**، ط٢، جدة، دار خوارزم للنشر والتوزيع .

- طعيمة، رشدي. (٢٠٠٦)، **"المعلم كفاياته إعداده وتدريبه"**، ط٢، القاهرة، دار الفكر .

- السكرمي ، حسن . (٢٠٠٨) . **فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية كفايات مادة التكنولوجيا في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي** . رسالة ماجستير غير منشورة . معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة : القاهرة .

- السنبل، عبدالعزيز؛ الخطيب، مُحَمَّد؛ متولي، مصطفى؛ عبدالجواد، نور الدين. (١٤١٩)، **"نظام التعليم في**

المملكة العربية السعودية"، ط٦، الرياض، دار الخريجي .

- فراج، أسامة؛ عبده، رانيا. (٢٠١٣) ، "بناء برنامج إرشادي سلوكي معرفي لخفض حدة قلق الاختبار لدى الدارسات الكبيرات بالمدارس الليلية بمدينة تبوك" ، **المجلة العلمية بكلية التربية . جامعة أسيوط، ٢٩، ١:** ٣٠٦-٣٤٤.
- عبيدات، ذوقان، وآخرون. (٢٠١٢)، **"البحث العلمي مفهومه- أدواته – أساليبه"**، ط١٥، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع .
- سلام، مروان. (٢٠١٣)، **"درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة إبّ بالجمهورية اليمنية"**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض .
- الاقتصادية، (٢٠١٤)، **"التربية بصدد اعتماد التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في المدارس الليلية"**، تم استرجاعه بتاريخ ١٤٣٥/٤/٥هـ على الرابط : http://www.aleqt.com/2014/01/12/article_815588.html
- الإدارة العامة لتعليم الكبار، **"البرامج والأنشطة"**، تم استرجاعه بتاريخ ١٤٣٥/٥/٢٠هـ على الرابط: http://goo.gl/3vczqf
- اللائحة التنفيذية لتعليم الكبار ومحو الأمية، (١٤٢٢)، تم استرجاعه بتاريخ ١٤٣٥/٥/٢٣هـ على الرابط : http://goo.gl/hI4XvC

.

- Chiu, C-Y; Ho, M-C. (2009), "The Effect of a computerized writing program on the quality of college students English composition", **the international journal of learning, 16, 6:** 650-661.
- Bird, L. (2007), "the 3(c) design model for networked collaborative E-learning : A tool for novice designers", **Innovations in education and teaching international, 44:** 153-167 .
- Bonk, C-J. (2009), "Sharing ... the journey : A prequel to The world is open : Now WE-ALL-LEARN with web technology", **Proceedings of the korean society for educational technology (KSET) conference**, pp, 202-211 .
- Moloney, B; Gutierrez, T. (2006), "An Enquiry into moodle usage and knowledge in a japanese ESP program", **PacCALL journal vol, 2, 1**: 48-60 .
- Internetworldstats, (2012), Retrieved on 20/02/2014 on the link : **http://www.internetworldstats.com/stats5.htm**
- Laurillard, D. (2004), **"E-Learning in Higber Education",** Retrieved on 15/04/1435 AH on the link**:** http://goo.gl/dddFNR .

The availability of The Efficiencies of E-Learning at Night School Teachers in Riyadh

Abstract : This research is conducted to discover the availability of the efficiency of E-learning at night school teachers in Riyadh , the descriptive approach and the questionnaire approach are used as tools for the data collection, which include (34) efficiencies distributed on four axis : The culture of E-learning and the use of computers and its accessories and the use of networks, also the designing of the educational Internet and multimedia softwares . The concentration was upon whether there are statistically significant differences attributed to these variables : Training courses, specialization and the number of years of experience . This study has applied on a sample of (100) school teacher night in Riyadh , after the collecting of the data we analyzed them by using a number of statistical techniques.

The results showed the availability of the efficiencies of e-learning in the axis of culture of e-learning and software design and multimedia educational degree, "Medium" (near vulnerability), and in the axis of use of the computer and its accessories and the use of networks and online degree "Medium".

Results did not show any statistically significant differences in the degree of availability attributed to the variables of specialization in the axis of use of networks and the Internet, as well as in the axis of the culture of E-learning , depending on the number the years experience , While differences were in all axes for the benefit of those who received the training sessions , And in favor of those scientific specialization in the axis of the culture of E-learning and using the computer and its accessories and the designing of educational multimedia softwares , and also differences are found in the axis of use computer and its accessories and the use of networks, the Internet and software design and multimedia educational depending on the number of years of experience.

In light of the previous results researcher provided a number of recommendations for the development of these Efficiencies and the way we can take advantage of them when you enter the E-learning in night school.

Keywords: Adult education, Education Night, Distance Learning , high Night school , middle night school .

المسئولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي بين رأس المال المعرفي ورأس المال الاجتماعي
دراسة ميدانية لواقع المسئولية وسبل تنميتها مطبقة على بعض الجامعات السعودية

أ.د/ بدرالدين كمال عبده

د/وليد إبراهيم العبيكى

كلية التربية – جامعة القصيم – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين المسئولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة وبين رأس المال المعرفي والاجتماعي لديهم، وعن مصادرها ، وعلى توجهات رأس المال الاجتماعي ودرجته وأهميته في دعم المسئولية الاجتماعية ، وتمت الدراسة على مرحلتين الاولى طبقت على طلاب السنوات النهائية بالكليات العملية والانسانية والشرعية بثلاثة جامعات وهى الامام والقصيم وأم القري ، والثانية تم جمع معلوماتها عبر مقياس المسئولية الاجتماعية ، وتم تحديد ثلاثة مجموعات الاولى لها توجهات اجتماعية والثانية لها توجه ديني والثالثة تضم الحاصلين على اقل الدرجات بالمقياس ، وتم تطبيق مقياس رأس المال الاجتماعي على الثلاثة مجموعات ، وأتضح من نتائجها وجود علاقة دالة احصائية بين المسئولية الاجتماعية وبين كل من رأس المال المعرفي ورأس المال الاجتماعي ، وأن مصادر الحصول على الخبرات كان أولا من الاصدقاء وتليها الاسرة ، وعدم وجود علاقة بين التخصص ورأس المال الاجتماعي.

كلمات مفتاحية: المسئولية الاجتماعية – رأس المال الاجتماعي – رأس المال المعرفي

مُقَدِمَةُ :

إن المجتمع أفرادا وجماعات و مؤسسات يتعرض في الآونة الأخيرة لمتغيرات ثقافيه و اجتماعيه واقتصاديه وتقنيه عميقة التأثير ، وقد ترتب على ذلك تغيير في دلالات ومعاني بعض المفاهيم ، ومن المتوقع أن يؤثر ذلك إيجابيا على درجة الوعي الاجتماعي للمواطنين حيال مجتمعهم وحيال الجماعات التي ينتمون إليها ،وتجاه أنفسهم أيضا. والمسئولية الاجتماعية كنتاج اجتماعي لمؤسسات اجتماعيه وتربوية وتعليمية رسمية وغير رسمية وثقافة مجتمعيه تطورت عبر مراحل تاريخيه طويلة ، باعتبارها متغيرا ديناميكيا متحركا عبر الأزمنة المختلفة وليس متغيرا ثابتا .

وتجد المسئولية الاجتماعية سندها الجوهري فيما نادت به كل الأديان السماوية بشكل عام والدين الإسلامي الحنيف بشكل خاص ، والباحث ينظر إلى ذلك المفهوم كونه تجاوز حدود العمل الخيري التطوعي المتقطع إلى فلسفة وفكر وسياسات هادفة مترجمة إلى خطط واقعيه تتسم بالدينامية و تخضع للمراجعة و التقييم والتطوير المستمر تتبناها كافة مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرسمية منها و غير الرسمية من خلال برامج و أنشطة منهجية وأخرى لا صفية حرة طوعية ، تغرس وتدعم كافة الأسباب المؤدية إلى ازدهار قيم المسئولية معرفيا وسلوكيا مسبوقة بتوجهات ايجابية بناءة نشطة، ومن ثم الاهتمام بالمفاهيم والمتغيرات المرتبطة ببنية مفهوم المسئولية الاجتماعية بالمعنى الذي نقصده في هذا البحث ، مثل مفهوم التمكين ونعنى به توفير أسباب القوه لطلاب الجامعة التي تمكنهم من أداء ما عليهم من واجبات تجاه الدوائر المختلفة التي يتفاعلون معها بداية من ذواتهم مرورا بأسرهم والجماعات التي ينتمون لها ودينهم وولاة الأمر ووطنهم وانتهاء بالعالم ، وإدراكهم عن وعى و اقتناع بحقوقهم في مختلف شئون الحياة . وأيضا مفهوم التربية المواطنية ذو الارتباط العضوي بالمسئولية المنشودة ، و التي تعطى للوطن معنى اجتماعيا يتجاوز الأرض و التعلق بها فحسب ، حيث الممارسة المواطنية اليومية في شكلها التطبيقي و العملي و من ثم فهي تتجاوز معنى التربية المعرفية إلى تربية القيمة نحو التوجه إلى بلورة و صياغة وتثبيت قناعات لتغيير قيم وسلوك المستهدفين وتهيئة الفرص للممارسة الفعلية لتلك القناعات .

وقد جاءت وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية (١٣٩٠) لتؤكد على تلك المفاهيم وتؤصلها فقد ورد في المادة (٢٨) من

الوثيقة ما نصه " إن غاية التعليم فهم الإسلام فهما صحيحا متكاملا وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية و المثل العليا وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة ، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة ، وتطوير المجتمع اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وتهيئة الفرد ليكون نافعا في بناء مجتمعه " وقد أكدت المادة (٢١٥) على تنمية المواهب الفكرية والثقافية ، والتدريب على حياة القوة والرجولة والنشاط . (وزارة المعارف ، ١٩٩٥ ، ٢٠ – ٣٠)

مشكلة الدراسة :

إن المسئولية الاجتماعية في مراحلها الثلاثة (الاهتمام ، الفهم ، وثالثا المشاركة). تتأثر بشكل مباشر بعدة عناصر و متغيرات منها رأس المال المعرفي الذي يتكون عبر فترة طويلة من الزمن ويتغير عبر هذا الزمن وإن هذا التغير الذي يجعل الطاقة المعرفية و الاجتماعية و النفسية الناتجة عنه تتغير زيادة ونقصانا ويتضح ذلك النوع من رأس المال في رصيد الموطنين من المعارف والمعلومات والمهارات المرتبطة والمؤثرة في المسئولية الاجتماعية ، و رأس المال الاجتماعي باعتباره أحد مواد التنظيم الاجتماعي ومصدرا كافيا للقيمة يمكن العمل على تقويته وتدعيمه و تحويله إلى أهداف استراتيجية قيمه ، وهو يتراكم أيضا عبر فترات طويلة ومن ثم يتصف كلا النوعين من رأس المال بالدينامية حيث ينظر إلى الأخير على أنه ما يمتلكه المواطنين من صلات نشطة و علاقات إيجابية متبادلة مع الآخرين من أفراد وجماعات ومؤسسات وأنظمة اجتماعية.

وقد كشفت دراسة " خلدون النقيب ٢٠٠٦" و آخرون المتعلقة باتجاهات الشباب في دول مجلس التعاون الخليجي " أن درجه المسئولية الوطنية لدى الشباب الخليجي بشكل عام متوسطة ، وأظهرت ترتيب الشباب على المقياس بحسب الدول على النحو التالي ، سلطنة عمان ٣٢.٣% ، الكويت ٣٢.١% ، الإمارات ٣١.٧% ، قطر ٣٠.٦% ، البحرين ٣٠.٤% ، السعودية ٢٨.٩% .

ولاشك أن جودة مخرجات الجامعة تتوقف على عدة عوامل منها جودة ونوعية المدخلات التي يجب أن نحرص على اختيارها بدقة وعناية لتحقيق هدف بناء رأس المال المعرفي ، ومما يدعو للقلق في هذا الصدد ما انتهت إليه دراسة أجراها مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، والذي تم فيه دراسة عينات واسعة من خريجي إدارة الأعمال وعلوم الحاسب في عدد من الجامعات العربية والتي اتضح منها أن هناك طلاباً في الدول العربية في المستويات العليا من الأداء لكنهم يشكلون نوعاً من الاستثناء بينما يتكدس نحو ٧٠% منهم مقارنة بـ ٣٧% من الطلاب في أمريكا في المستويات الدنيا ، وهذا يضعنا أمام تحدٍ كبير في التدقيق في كافة مضامين العملية التعليمية و مكوناتها ، أما طلاب علم الحاسوب فنجد أن ٥٠% منهم مستوياتهم مقبولة للعمل في ميدان التخصص ، لكن أقسامهم العلمية لا تخرج الكتلة الحرجة الكافية من الموارد البشرية عالية الكفاءة التي تستطيع القيام بعمليات التطوير والتجديد والابتكار ، وما إلى ذلك من الأمور التي من شأنها أن تسرع مسيرة الدول العربية نحو اقتصاد المعرفة (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، ٢٠٠٩ ، ١٠٦) ٠وأيضا ما انتهى إليه البحث الذى أجرى من خلال " مؤسسة مُحَمَّد بن راشد آل مكتوم "عن تحديات رأس المال البشرى في العالم العربي عام ٢٠٠٨ والذى شمل ١٢ قطاعا اقتصاديا في ١٨ دولة عربية من خلال ٥٧٨ استبانة ومقابلات متعمقة مع ٤٠ من كبار المسئولين الذين يعدون قادة في قطاعاتهم ،أكدوا بأن التهديد الأكبر للتنمية المستدامة يتمثل في نقص الموارد البشرية المدربة ،وقد عبر ٩٠ % من قادة الاعمال الخليجيون عن عدم رضاهم عن مهارات الاتصال الشخصي والتفكير الإبداعي والنقدي والقدرة على حل المشكلات لدى الخريجين (مؤسسة آل مكتوم ،٢٠٠٩ ، ٥)

و من ثم يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى جانبين يتمثل الأول في محاولة التعرف على مدى وجود المسئولية الاجتماعية بشكل عام لدى طلاب ثلاثة جامعات سعودية ٠(جامعة الامام مُحَمَّد بن سعود – جامعة الملك عبد العزيز- جامعة القصيم) وبيان توجهات تلك المسئولية في الجوانب الاجتماعية أو الدينية والجانب الثاني تحاول الدراسة فيه الوقوف على العلاقة بين مراحل المسئولية الاجتماعية الثلاثة

(الاهتمام ، الفهم ، المشاركة)وبين ما يمتلكه المبحوثون من رأس مال معرفي ورأس مال اجتماعي ، وبيان كيفية تنمية تلك المسئولية عبر مؤسسة الجامعة .

ب - أهداف الدراسة :

١- الكشف عن العلاقة بين رأس المال المعرفي المتمثل في المعلومات والمعارف والخبرات لدى طلاب الجامعة وبين المسئولية الاجتماعية لديهم.

٢- الوقوف على العلاقة بين حجم توجهات رأس المال الاجتماعي لدى الطلاب الجامعيين وبين أنماط المسئولية الاجتماعية لديهم.

٣- تحديد مصادر رأس المال المعرفي الموجود لدى الطلاب عن المسئولية الاجتماعية .

٤- بيان أهمية رأس المال المعرفي عن المسئولية الاجتماعية في تنمية تلك المسئولية لدى الطلاب الجامعيين.

٥- توضيح أهمية رأس المال الاجتماعي في دعم وتنمية المسئولية الاجتماعية في مختلف جوانبها.

٦- تحديد الممارسات الفعلية للجهات الرسمية و الأهلية المختلفة في غرس وتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة .

٧- التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمتغير التخصص ومغزى هذه الفروق إن وجدت .

ج - أهمية الدراسة:

١- الأهمية العلمية: نعتقد أن الدراسة تشكل إضافة إلى الرصيد المعرفي والعلمي في مجال دراسات المسئولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي في المجتمع السعودي، واقعها ،وتوجهاتها من ناحية ، وعلاقتها بكل من رأس المال المعرفي ورأس المال الاجتماعي من ناحية أخرى ، وعلاقة تلك المتغيرات الثلاثة بتخصصات المبحوثين أيضا ،

والتعرف على التغيرات التي قد تكون حدثت لتلك الفئة في الجوانب المتعلقة بالدراسة من خلال المقارنة بالدراسات السابقة التي أجريت في فترة زمنية سابقة أو مجتمعات أخرى ٠بالاضافة إلى القاء المزيد من الضوء على موضوعي رأس المال المعرفي والاجتماعي لدى الشباب الجامعي باعتباره عصب التنمية والتقدم المستهدف في الفترة القادمة، أيضا كون الدراسة طبقت على ثلاث جامعات سعودية كبرى موجودة في مناطق هامة وعلى عينة متنوعة وكبيرة نسبيا من الطلاب ذوى التخصصات المختلفة يجعل من نتائجها على قدر مناسب من الدلالة العلمية الذى نأمل أن يكون مفيدا ومحفزا للمزيد من الدراسات على فئات أخرى في المجتمع ٠

٢- الأهمية العملية: نعتقد أن النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن أن تفيد الجامعات فيما يتعلق بزيادة الاهتمام بتدعيم وتفعيل جرعات رأس المال المعرفي والفكري المنمى للمسئولية الاجتماعية باعتبارها من الأركان المهمة لتحقيق التنمية و التقدم المستهدف من خلال الأنشطة والبرامج الصفية واللاصفية، ومواكبة واستيعاب التغييرات العالمية المتلاحقة ،ايضا الدراسة منصبة على قطاع الشباب الجامعي بتخصصاته المختلفة والذى يمثل عصب النهضة المنشودة وعمودها الفقري، بالإضافة الى امكانية الاستفادة عمليا من مقترحات الدراسة في مجال الشراكة والتجسير مع الجهات الحكومية وغير الحكومية في مجالات تنمية رأس المال موضوع الدراسة بالشكل الذى يعود بالنمو والنضج في جوانب المسئولية الاجتماعية لدى تلك الفئة من الشباب٠بالإضافة إلى حث الجامعات على توظيف رأس المال المعرفي فى تنمية رأس المال الاجتماعي من خلال تطبيقات وممارسات عملية ، مع الاهتمام بتنمية المسئولية الاجتماعية القائمة على الفهم والاهتمام ، مما يجعل أداء المسئولية على درجة مناسبة من الوعى والإدراك٠

د- تساؤلات الدراسة:

١- ما المعلومات والمعارف المتاحة لدى الطلاب الجامعيين عن المسئولية الاجتماعية ؟

٢- ما الخبرات المتوفرة لدى الطلاب الجامعيين عن المسئولية الاجتماعية ؟

٣- ما مصادر المعلومات والمعارف والخبرات المتاحة لدى الطلاب الجامعيين عن المسئولية الاجتماعية ؟

٤- ما درجة رأس المال الاجتماعي وتوجهاته الموجودة لدى طلاب الجامعة ؟

٥- ما العلاقة بين رأس المال المعرفي المتوفر لدى الطلاب الجامعيين وبين المسئولية الاجتماعية الممارسة منهم ؟

٦- ما درجة العلاقة بين رأس المال الاجتماعي الموجود لدى الطلاب الجامعيين وبين ممارساتهم للمسئولية الاجتماعية ؟

٧- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات الدراسة الثلاثة طبقا لمتغيرات التخصص ؟

مفاهيم الدراسة :

اولا- مفهوم المسئولية الاجتماعية

تعد المسئولية الاجتماعية مطلبا حيويا ومهما من أجل إعداد أبناءنا لتحمل أدوارهم وأدائها على النحو الأمثل للمشاركة في بناء المجتمع ونهضته وتقدمه المستمر ويراها البعض عن حق أحد المظاهر المهمة في نمو الفرد ونضجه الاجتماعي و النفسي ، ولأن تلك المسئولية في جانب كبير من نشأتها ونموها إنتاج اجتماعي و تربوي و نفسي لذلك نجد أنه من المهم التركيز على الجوانب الاجتماعية والمعرفية و التربوية في عملية التعليم ، و هي حاجة اجتماعية بقدر ما هي حاجه فرديه (قاسم ، ٢٠١٣ ، ١١)

ويفرق أحمد زايد بين المسئولية الفردية و المسئولية الاجتماعية ، حيث يرى أن الأولى مصدرها الفكر النفعي ويعبر بها الفيلسوف الإنجليزي" توماس هويز Tomas houz" بقوله إن المسئولية الفردية التي تسعى إلى تأكيد إشباع الحاجات الفردية استنادا إلى منطق المنفعة تعد المدخل الحقيقي للمسئولية الاجتماعية التي تعنى إن إشباع الحاجات الفردية لن يتحقق إلا من خلال إشباع الحاجات الاجتماعية ، ويذهب أيضا إلى الاعتراف بأن تلك المسئولية لها جذور في الطبيعة الإنسانية أما المدخل الثاني مناقض للمدخل السابق حيث يؤكد على أن تعيين المسئولية وتحديد طبيعتها يأتي من خارج الإنسان بالأساس حيث إن المجتمع يعد المرجعية الأساسية لتقييم المسئولية الاجتماعية ، محددا قواعدها الحاكمة وغاياتها ووسائلها إضافة إلى حزمه الحقوق والواجبات المرتبطة بها ، وهو الأمر الذي يشكل جوهر الخلاف بين المسئولية الفردية و المسئولية الاجتماعية(زايد ، ٢٠٠٨ ، ٢٢)

ويعرفها (عيسى) على أنها " محصلة استجابات الفرد نحو فهم ومناقشة المشكلات الاجتماعية والسياسية العامة ، والتعاون مع الزملاء ، والتشاور معهم ، واحترام آرائهم ، وبذل الجهد في سبيلهم ، والمحافظة على سمعة الجماعة ، واحترام الوجبات الاجتماعية " (عيسى ، ١٩٨٨ ، ٣٥) ويرى (عثمان) بأنها " المسئولية الفردية عن الجماعة ، وهى مسئولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها ، وهى تكوين ذاتي خاص نحو الجماعة التي ينتمي إليها ، وتعبر المسئولية الاجتماعية عن درجة الاهتمام والفهم و المشاركة للجماعة وتنمو تدريجيا عن طريق التربية و التطبيع الاجتماعي " (عثمان ، ١٩٨٦ ، ٤٥) .

أما (الحارثى) فيعرفها بأنها " إدراك ويقظة الفرد ووعى ضميره وسلوكه للواجب الشخصي والاجتماعي " (الحارثى، ٢٠١٤ ، ٥٥) .. أما (زهرن) فقد تناولها بأنها " مسئولية الفرد الذاتية عن الجماعة أمام نفسه وأمام الجماعة وأمام الله ، وهى الشعور بالواجب الاجتماعي والقدرة على تحمله والقيام به " (زهران ، ١٩٨١ ، ٢٧١) .

١- عناصر المسئولية الاجتماعية وأركانها:

يرى بعض الباحثين إن المسئولية الاجتماعية تتكون من عناصر ثلاثة مترابطة ينمى كل منها الآخر ويدعمه ويقويه ، ومتكاملة لا يكفى أحدهما وحده و لا يغنى عن الأخر، هذه العناصر هي الاهتمام ، الفهم و المشاركة .

أ- الاهتمام : يتضمن الارتباط العاطفي بالجماعة وحرص الفرد على سلامتها و تماسكها وتكاملها واستمرارها و تقدمها وتحقيق أهدافها، و الاهتمام له أربع مستويات الانفعال مع الجماعة ، و مسايرتها إراديا و لا إراديا ، والتوحد مع الجماعة ، وتملئ الجماعة عقل الفرد وفكره وتحتل جزءا كبيرا من اهتمامه .

ب- الفهم : يعنى فهم الفرد للجماعة وللمغزى الجماعي لسلوكه ويتضمن فهم الفرد للجماعة ماضيها وحاضرها ومعاييرها وعاداتها واتجاهاتها ومدى تماسكها وتصورها المستقبلي ، وأيضا فهم الفرد للأهمية الاجتماعية لسلوكه وأثار ذلك على الجماعة .

ج- المشاركة : ومسئولية المشاركة (السلوكية) يقصد بها مشاركة الفرد مع الآخرين في عمل ما عليه الاهتمام به وفهمه والوعى به ، ومن ثم يساعد الجماعة في تحقيق أهدافها حين يكون مؤهلا اجتماعيا لذلك ٠ (زهران ، ١٩٨١ ، ٢٣٠) ، وهى أيضا تتم من خلال ما تقتضيه رعاية الجماعة وهدايتها و إتقان أمورها .

وتلك المشاركة لها ثلاثة جوانب : -

١- **التقبل :** أي تقبل الفرد للدور أو الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها و الملائمة له في إطار ممارسة سليمة .

٢- التنفيذ : حيث ينفذ الفرد العمل وينجزه باهتمام وحرص ليحصل على النتيجة التي ترضيه وترضى الآخرين وتخدم الهدف .

٣- التقييم : حيث يقيم كل فرد عمله وفقا لمعايير المصلحة العامة و الأخلاق.

د- الحرية : أي قدرة الفرد على الاختيار والمفاضلة بين الأمور ، كما تعنى شعور الفرد بقيمته وأهميته حتى يتحمل نتائج أفعاله ، وتعدد القيود التي يمكن أن تحد من حرية الفرد من شأنها أن تؤثر سلبا على أدائه لمسئوليته الاجتماعية .

هـ- الإرادة : وهى تعبر عن جوهر الشخصية الإنسانية وتتأسس استنادا للخبرات الإنسانية المتناقضة كالخوف و الاحترام ، والحب والكراهية ، و أي ميل إلى أي منها يكون عادة بإرادته ، فالإنسان هو مصدر إرادته .

و- العقل والوعي : يتطلب أداء المسئولية الاجتماعية كائنا عاقلا يكتسب المعرفة المتجددة من خلال عقله ومن خلاله أيضا يرث أدائه لمسئولياته ويختار الوسائل المحققة لهذه الأهداف ومن خلال العقل أيضا يصل الفرد إلى درجة من الوعي تمكنه أداء مسئولياته بدرجة مناسبة. (عبدالشافى ، www.wahtalarab.com)

أما أركان المسئولية الاجتماعية فيمكن عرضها فيما يلي :- (العمري ، ٢٠٠٧ ، ٨٥)

أ- الرعاية : تتوزع مسئولية الرعاية على الجماعة كلها بدون استثناء فلكل فرد من أفراد الجماعة نصيبه من هذه الرعاية ، وإذا كانت المساواة في إعطاء الحقوق تكريما للإنسان فان المساواة في تحمل المسئولية (مع مراعاة الفروق الفردية) تكريم أكبر ويرتبط هذا الركن في المسئولية بعنصر الاهتمام .

ب- الهداية : وهى تتضمن الدعوة والنصح للجماعة نحو القيم الاجتماعية السليمة والمثل العليا في السلوك وذلك في إصرار وصبر ومثابرة و أمل .

ج- الإتقان : وهى من الأمور التي يحبها الله (سبحانه وتعالى) في كل ما نمارسه ونفعله سواء في العبادات أو المعاملات ويتطلب ذلك الإتقان نظام وانتظام وبذل الجهد ما أمكن في كل ما نقوم به .

٢- مظاهر المسئولية الاجتماعية ومستوياتها :-

يمكن عرض أهم مظاهر تلك المسئولية فيما يلي المسئولية الاجتماعية عن الأسرة الممتدة والأسرة النووية وذوى القربى واليتامى والمساكين ، المسئولية المهنية في العمل وبذل الجهد وإنجازه بإتقان ، وشرعية تصرفاته نظاميا ، وأخلاقيا من حيث قيم الإيثار و الإخلاص والتكافل والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر بالحكمة والموعظة الحسنة و الاهتمام والمشاركة في حل مشكلات مجتمعه بالفكر أو بالجهد أو المال وتنمية مجتمعه وتطويره ، وممارسة العمل التطوعي في شتى مجالاته وفقا لاهتمامات وقدرات ومهارات الفرد واحتياجات مجتمعه ، والحفاظ على رفعة وسمعة الجماعات التي ينتمي إليها وممتلكاتهم والدفاع عنها ، وتحمل أثار وتبعات أرائه و أفعاله ، والحفاظ على الممتلكات العامة . (زهران ، ١٩٨١ ، ٢٣٢)

أما فيما يتعلق بمستويات تلك المسئولية الاجتماعية والتي ذكرها بعض الباحثين تحت عنوان أنواع المسئولية الاجتماعية فقد حددها (عثمان) المسئولية الفردية والذاتية وهى مسئولية الفرد عن ذاته والأخذ بأسباب نموها ونضجها من مختلف الجوانب ، والمسئولية الجماعية ويقصد بها مسئولية الجماعة عن نفسها وعن كل عضو ينتمي إليها من حيث توفير البيئة التي تمكنها وتمكنهم من النمو والنضج وتيسر ذلك ، والمسئولية الاجتماعية وهى مسئولية الفرد عن الجماعات و المجتمع المحلى و الوطن الذي ينتمي إليه . (عثمان ، ١٩٨٦ ، ٢٨٣)

وينظر الباحث إلى المسئولية الاجتماعية في هذا البحث باعتبارها مسئولية الفرد - النابعة من ذاته و المفروضة عليه من مجتمعه في الوقت نفسه – عن ذاته وعن الجماعات التي يرتبط بها بشكل رسمي أو غير رسمي وعن المجتمع الذي ينتمي إليه و التي تتجلى في كل صور الإدراك الواعي لحقوقه وواجباته ، و المشاركة النشطة في كل أمور المجتمع وتؤدى إلى نضج هذا الفرد وتعينه على تحقيق أهدافه .

ب- مفهوم رأس المال المعرفي:

قد سعى عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة (٢٠٠٥-٢٠١٤) إلى إدماج مبادئ التنمية المستدامة وقيمها ، وممارساتها في جميع جوانب التعليم والتعلم بهدف معالجة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والبيئية التي نواجهها حالياً ، وإيماناً من القيادة الرشيدة للملكة العربية السعودية بأهمية وقيمة التعليم في حاضر ومستقبل الأمم ، عملت جاهدة لتوفير كل سبل الدعم لتحقيق طفرات متوالية في هذا المجال ، حيث ظهر ذلك جلياً في كل خطط التنمية خاصة في ظل الموازنة الأخيرة ، حيث حظي قطاع التعليم بنسبة تزيد عن ربع الموازنة العامة للملكة والتي تزيد عادة كل عام عن الذى يسبقه.

إن المعرفة هي عماد التنمية وتزداد أهميتها في عصر العولمة ، وهي سلعة ذات منفعة عامة تدعم الاقتصاد و البيئة و المجتمعات ، وتنتشر في جميع جوانب النشاط الإنساني ، وتشير التقارير إلى أن البلدان العربية تواجه فجوة في المعرفة ، وللتصدي لفجوة المعرفة هذه لابد من القيام بعمل متزامن في ميادين ثلاثة مترابطة ، وقد تكون متكاملة هي : إستيعاب المعرفة وإكتسابها ونشرها ، وتتوقف قيمة المعرفة لأغراض التنمية على مدى تطبيقها بفاعلية ، وذلك يتطلب السعي لإقامة مجتمع يقوم على المعرفة ، لتحقيق التكامل بين استيعاب المعرفة واكتسابها ، وتوظيفها ونشرها (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، ٢٠٠٢ ، ص ٦) .

وقد ذهب بعض الباحثين إلى أن رأس المال المعرفي الذي ينبغي للتعليم الجامعي بتنوعاته المختلفة أن يسهم في تكوينه في عصر المعرفة والمعلومات الذي نعيش فيه من المهم أن يحقق الغايات التالية: (على ، حجازي ، ٢٠٠٥ ، ٢٨٤ :٢٨٦)

١- تأهيل الطالب لاعتراك الحياة بجدارة : من خلال المساهمة عبر المناهج والأبحاث المكتبية والميدانية وورش العمل و السيمنارات العلمية واستضافة ذوي الخبرات العملية من القطاعات المختلفة في إعداده لمواجهة المتغيرات المتجددة والمعقدة التي باتت تسود معظم جوانب الحياة المعاصرة ومساعدته على إيجاد فرص جديدة لاستثمار قدراته من خلال تميزه وتفرده .

٢- إثراء حياة الفرد من خلال إضفاء المعنى على حياته: وذلك عبر إثراء حياته في عمله وفراغه ، وإستشعار بهجة إكتساب المعرفة الجديدة والعمل بها .

٣- تحقيق المساواة الاجتماعية : التي تؤدي إلى الحد من مظاهر الاستبعاد الاجتماعي وتحاشي ظهور أنواع جديدة من الطبقات المهمشة ، وتحقيق التماسك بين أفراد المجتمع وتنمية الشعور بالانتماء الوطني .

٤- تحقيق التنمية المجتمعية المستدامة : عبر غرس قيمة التعليم مدى الحياة والتعلم الذاتي باعتبارهم سندا أساسيا للتنمية المستدامة للمجتمع ككل ، فهما يحافظان على حيوية التعليم ويضمنا مداومة الموارد البشرية .

٥- تحقيق التفاهم بين الأفراد والجماعات والشعوب: حيث يتضح من خلال التعليم أساليب تحقيق هذا التفاهم وتنمية الدوافع والنزعات المحققة لذلك، حيث يدرك قنوات التواصل وإقامة العلاقات وحوار الثقافات ويدرك أهمية كل ذلك في بناء إنسان مجتمع المعرفة المنشود.

ويذهب بعض الباحثين إلى أن المعرفة في حقيقتها شاملة فذهب Nonake &Takeuchi إلى أن المعرفة تفاعل مركب من المعرفة الضمنية (Tacit Knowledge) التي تعتمد على المعرفة الذاتية والخبرة الشخصية والحدس وتشير إلى معرفة ما له صلة ب How، والمعرفة الظاهرة (Explicit Knowledge) والتي تعني المعلومات والمعرفة المتعمقة حول موضوع أو مهارة ما والتي يمكن ترميزها وكتابتها ونقلها للآخرين بواسطة التدريس والتدريب والاحتكاك. و لا ينبغي أن يفهم أن بين النوعين تضادا أو تعارضا، إذ يمكن تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة ظاهرة ممكنة الملاحظة والقياس ومن ثم تحويل المعرفة من المستوى الفردي إلى المستوى الجماعي . (Nonake &Takeuchi .1995)

ويرى Lynham أن العلاقات مهمة في اكتشاف رأس المال الفكري أو الاهتمام بقيمته، حيث يرى أن رأس المال المعرفي أو الفكري هو في حقيقته المعلومات بالإضافة إلى العلاقات التي تساعد على الشعور بهذه المعلومات. بينما يرى Dolley (2002) أن العلاقات وحدها لا تصنع الفارق، حيث إن العلاقات بين المعلومات والمعرفة والفعل هي الأهم ، فالمعرفة مفهوم قادر على دفع الفعل بينما الفعل هو القادر على التطبيق وترجمة المعلومات إلى الأداء والإنجاز وهو ما لا يتوفر إلا بالأفراد أصحاب الرأس مال الفكري أو المعرفي. (Lynham . 2000)

وقد جاء في تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣ أن المعرفة تتكون من البيانات والمعلومات والإرشادات والأفكار ، أو مجمل البنى الرمزية التي يحملها الإنسان أو يمتلكها المجتمع في سياق دلالي وتاريخي محدد الموجه للسلوك البشري فردياً ومؤسسياً في مجالات النشاط الإنساني كافة ، وفي إنتاج السلع والخدمات ، وفي نشاط المجتمع المدني والسياسة والحياة الخاصة ، وأوضح أن هناك فرقاً بين الثروة المعرفية ورأس المال المعرفي ، فالأولى تعني مجموع الأصول المعرفية أو جاع المعارف و البنى الرمزية في المجتمع ، بينما رأس المال المعرفي هو ذلك القسم من الثروة المعرفية الذي يستخدم في إنتاج معارف جديدة ، ويترتب عليها نمو الثروة المعرفية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، ٢٠٠٣ ، ٥٣ : ٥٤)

كما يؤكد Nonake &Takeuchi على أهمية توليد المعرفة والتي تعني الحصول على الأفراد أو المعرفة وامتلاكها أو المحافظة عليها من خلال طرق مختلفة مثل : الأسر Capturing ، أي الحصول على المعرفة الكامنة في أذهان وعقول المبدعين أو الشراء المباشر Direct Buying أو التوظيف لمن يفترض أنهم يمتلكونها ، او الابتكار creating أي الحصول إلى معرفة جديدة غير مكتشفة وغير مستنسخة. (Nonake &Takeuchi,1995)

ويؤكد Laurrie & Bassie على أهمية إدارة المعرفة Knowledge Management والتي اعتبرها الموجود "غير المحسوس" أو "الخفي" المتجاهل عنه". وتطلب إدارة المعرفة إدارة المنظمة بشكل منظم ومستمر للمعرفة والتي تتيح للإدارة الاستفادة من المعرفة ورأس المال الفكري الذي تديره . (Laurrie & Bassie ,1997)

و ينظر الباحث إلى رأس المعرفي على أنه الإدراك والوعى المعرفي للطالب لمعطيات ومضمون المسئولية الاجتماعية المتعلقة بالجماعة كبيرة كانت أو صغيره في حالتها الحاضرة والإلمام بأثار أفعاله وتصرفاته على تلك الجماعة وفهم القيمة الاجتماعية لتلك الافعال.

ج- <u>مفهوم رأس المال الاجتماعي:</u>

إن الدراسات الحديثة اعتبرت أن رأس المال الاجتماعي أحد مواد التنظيم الاجتماعي ومصدر كامن لقيمة يمكن العمل على تقويته وتدعيمه وتحويله إلى أهداف استراتيجية مثمرة ، وكما يرى " بوتنام putnam" فإن الركيزة الأساسية لرأس المال الاجتماعي تكمن فيما يحمله للشبكات الاجتماعية من قيمة ، ومن هنا فإن رأس

المال الاجتماعي يشير إلى القيمة المجتمعية لكل من الشبكات الاجتماعية ورغبة هذه الشبكات في مساعدة بعضها البعض (شبكة حقوق الأرض والسكن) .

وأن هذا المفهوم ينطوي على شقين رئيسيين هما : جانب رأس المال ، والجانب الاجتماعي ، والجانب الأول يشير إلى أن رأس المال الاجتماعي يتكون من خلال التراكم عبر فترات طويلة من الزمن ، فرصيد المجتمع وجماعاته وأفراده من القيم والروابط الاجتماعية ، هو رأس مال متراكم عبر الزمن ، ويشير الجانب الاجتماعي إلى حقيقة مؤداها أن رأس المال الاجتماعي لا يكونه فرد بذاته ، وإنما يتكون في إطار جماعة اجتماعية يرتضي الأفراد الانضمام لها لاستثمار ما توفره هذه العضوية من مزايا من جهة ، وبالاستفادة من الرصيد الاجتماعي الذي تولده هذه العضوية من جهة اخرى ، وليس هذا الرصيد في واقع الأمر سوى رأس مال اجتماعي تولده الجماعة وتراكمه عبر الزمن (عبد الحميد ، ٢٠٠٩ ، ٢٠) .

ومن خلال تتبع ما كتب عن رأس المال الاجتماعي نجده يركز على إطارين:

أ- الروابط والصلات القائمة بين الناس في المجتمع (مساعدات تبادلية – فرص ايجابية ومنافع تنجم عن قوة هذه الصلات) .

ب- الموارد التي يمكن للناس بمختلف مشاربهم أن يصلوا إليها من خلال استثمار ما بينهم من روابط و علاقات اجتماعية قوية (معايير – قيم – تقاليد) ، ومن ثم يعرف البعض رأس المال الاجتماعي على أنه جملة القيم الجماعية والمعايير الأخلاقية والتقاليد التي تحدد العلاقات والتفاعلات المتبادلة و التعاون ، و مستويات الثقة الفردية و الجماعية التي تحكم إطار التنظيمات و الروابط و شبكة العلاقات الاجتماعية كمورد لتمكين وتقوية الناس لتحقيق الأهداف المجتمعية (السروجي ، ٢٠٠٩ ، ٢١) .

ويُعرف أيضاً بأنه " يعبر عن الروابط والعلاقات الاجتماعية التي يكونها ، وينضم إليها مجموعة من الأفراد في إطار بناء اجتماعي لخدمة أهدافهم المشتركة " وفقاً لهذا التعريف فإن رأس المال الاجتماعي ينطوي على العناصر التالية :

١- بناء اجتماعي

٢- يمتد من الأسرة ليشمل جماعات الجيرة، الأصدقاء ، والنوادي ، وما يطلق عليه جماعات المساعدة الذاتية ، كما يضم مؤسسات المجتمع المدني ، والمؤسسات بكافة صورها وأحجامها .

٢- مجموعة من الروابط والعلاقات والصلات الاجتماعية التي تتكون في إطار هذا البناء والتي تقوم على مجموعة المبادئ العامة كالثقة والتبادلية والالتزام بما تفرضه هذه العضوية من واجبات.

٣- فائض من الموارد الفيزيقية والبشرية يمتلكها أفراد الجماعة.

٤- الأعضاء الذين ارتضوا طواعية الانضمام إلى هذا البناء الاجتماعي ولديهم رغبة في التعاون المشترك لتحقيق إستفادة متبادلة.

٥- مجموعة من الأهداف التي يسعى أعضاء الجماعة إلى تحقيقها، وقد ترتبط هذه الأهداف بالمجتمع الأوسع.

أما بحوث البنك الدولي فقد حددت أبعاد مفهوم رأس المال الاجتماعي فيما يلي : (كاظم ،٢٠١١،١٠)

١- الجماعات والشبكات: وهو أكثر الأبعاد شيوعاً ويتناول مدى مشاركة الفرد في الأشكال المختلفة من المنظمات الاجتماعية والشبكات غير الرسمية .

٢- الثقة والتضامن: ويتضمن حدود ودرجات الثقة الاجتماعية لدى أفراد المجتمع ، ومدى تغير أو ثبات هذه الثقة عبر الوقت .

٣- الفعل الجمعي والتعاوني: يستكشف هذا البعد مدى قدرة الأفراد على العمل مع الآخرين في مجتمعاتهم من خلال المشروعات المشتركة.

٤- المعلومات والاتصال: حيث يعد الوصول إلى المعلومات على أنه عامل محوري في مساعدة من تتوفر لديه المعلومة ان يكون له صوت قوي في الأمور المؤثرة عليه ويتناول هذا البعد الوسائل التي من خلالها يصل الفرد إلى المعلومات التي ترتبط بظروف حياته.

٥- الاندماج والتماسك : تتميز المجتمعات بأنها تتضمن العديد من الانقسامات و التفاوتات و التي يمكن أن تؤدي إلى الصراع ،ويتضمن هذا البعد تحديد طبيعة هذه الفروق و الانقسامات و آليات السيطرة عليها .

٦- التمكين والفعل النشط : ويشير هذا البعد إلى ضرورة تمكين الأفراد من الحد الأدنى الذي يمكنهم من السيطرة والتحكم في العمليات التي يمكن أن تؤثر بشكل مباشر على رفاهيتهم .

ووفقاً لتعريف البنك الدولي فإن رأس المال الاجتماعي يعني المؤسسات والعلاقات والمعايير التي تشكل نوعية وكمية التفاعلات الاجتماعية لمجتمع ما ، وهو ليس فقط مجموع المؤسسات التي يرتكز عليها المجتمع وإنما هو الغراء الذي يضم هذه المؤسسات في وحدة مؤتلفة ، وهو يشير أيضاً إلى الروابط بين الأفراد و الشبكات الاجتماعية ، و إلى قواعد المعاملة بالاسم و الجدارة بالثقة الناشئة منها ، و يتألف رأس المال الاجتماعي من رصيد كبير من الصلات النشطة بين الناس مثل التفاهم المتبادل و القيم وأنماط السلوك المشتركة التي تربط بين أفراد الشبكات والمجتمعات البشرية ، وتجعل العمل التعاوني أمراً ممكناً وهذا التعريف الذى ننطلق منه في هذا البحث (الأمم المتحدة ، ٢٠٠٦ ، ١٨) .

والباحث يؤكد من جانبه على أهمية ما تتيحه برامج التعليم الجامعي من خبرات ومهارات وقيم واتجاهات وعادات يجب أن تصب ايجابياً في رصيد رأس المال الاجتماعي الايجابي على مستوى الفرد والجماعة والمجتمع ومؤسساته وقطاعاته المختلفة .

هـ- الدراسات السابقة : سوف يتم تقسيم تلك الدراسات إلى:

أ- دراسات متعلقة بالمسئولية الاجتماعية . ب – دراسات متعلقة برأس المال الاجتماعي

ج- دراسات متعلقة برأس المال المعرفي .

أ : دراسات متعلقة بالمسئولية الاجتماعية :-

دراسة سيد عثمان (١٩٧١) التي تدور حول المشاركة كعنصر من عناصر المسئولية الاجتماعية والهادفة إلى التعرف على مستوى تلك المسئولية لدى التلاميذ المشاركين في الأنشطة اللاصفية عن غير المشاركين وطبقت على عينه متوسط أعمارهم ١٦ – ١٨ عام تم تقسيمهم إلى عينتين عدد كل مجموعة ٤٠ تلميذ ، تم جمع البيانات من خلال مقياس المسئولية الاجتماعية وأهم نتائجها وجود فروق في المسئولية الاجتماعية بين المجموعتين لصالح التلاميذ المشاركين. في حين أن دراسة الحارثي (١٩٩٥) التي اهتمت بدراسة المسئولية الشخصية الاجتماعية و علاقتها ببعض المتغيرات كالعمر و التعليم والمهنة وبلغت حجم عينة البحث ٥٢٢ من الذكور بالمنطقة الغربية بالسعودية وجمعت بياناتها عبر مقياس المسئولية الاجتماعية وتوصلت إلى أنه كلما زاد العمر زاد الإحساس بالمسئولية الاجتماعية ، وكلما ارتفع المستوى التعليمي كلما زاد انخفاض مستوى الإحساس بالمسئولية الاجتماعية. أما دراسة نادل (Nadel 1996) فقد أجريت بهدف التعرف على خصائص المتطوعين ودوافعهم وحاجاتهم ودراسة العلاقة بين خصائصهم والمسئولية الاجتماعية وطبقت الدراسة على عينه قوامها ٢٢٢ مبحوثا ممن لهم أنشطة تطوعية ومن ليس لهم تلك الأنشطة وقد توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتطوعين وغير المتطوعين في المسئولية الاجتماعية ، وعدم وجود فروق ذات دلالة بين المتطوعين الناجحين وغير الناجحين على مقياس المسئولية الاجتماعية .

أما دراسة القحطاني (١٩٩٨) والتي تهدف الوقوف على العلاقة بين المسئولية الاجتماعية والقيم وبعض المتغيرات والتعرف على درجة إحساس طلاب المرحلة الثانوية بالمسئولية الاجتماعية وطبقت في محافظة الطائف وقد انتهت إلى عدة نتائج أهمها وجود مستوى عال لدى المبحوثين بالإحساس بالمسئولية ، وعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجة الإحساس بالمسئولية الاجتماعية و المستوى الاجتماعي الثقافي للمبحوثين ، ووجود فروق داله إحصائيا في درجة الإحساس بتلك المسئولية بين طلاب المدينة و القرية لصالح طلاب القرية ، وعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين طلاب التخصص العلمي و الأدبي في المسئولية الاجتماعية . في حين أن دراسة الزهراني (١٩٩٨) عن واقع المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي و التى طبقت على عينه من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة ١٠٨ طالب من الأقسام العلمية ،٢٩٨ طالب من الأقسام الأدبية مستخدما مقياس للمسئولية الاجتماعية وإختبار للتوافق الدراسي وتوصلت إلى وجود علاقة ايجابية بين درجة الإحساس بالمسئولية الاجتماعية والتوافق الدراسي والتحصيل لدى المبحوثين ووجود فروقا داله إحصائيا بين طلاب القسمين العلمي و الأدبي في إحساسهم بالمسئولية الاجتماعية. أما دراسة العامر (٢٠٠٦) فقد إهتمت بدراسة ثقافة العمل التطوعي لدى الشباب السعودي بهدف الوقوف على أهم العوامل المؤثرة على مشاركة المجتمع في مؤسسات العمل التطوعي والتعرف على رؤية الشباب للدوافع التي تدفعهم للمشاركة في مؤسسات العمل التطوعي ومعوقات ذلك واستكشاف الفروق بين الجنسين في تحديد دوافعهم وما يقابلونه من تحديات ، واتضح من نتائجها أن أهم الدوافع هي استثمار وقت الفراغ ، اكتساب خبرات ، ودعم التكافل بين الأفراد ، وإبراز الصورة الإنسانية للمجتمع ، وإنماء الروح الايجابية لدى الشباب ، والمعوقات تمثلت كثرة الأعباء العائلية وعدم وجود برامج تعنى بالحث على أهمية العمل التطوعي والسعي وراء الرزق وغياب الممارسات و الأنشطة التربوية التي تبث روح التطوع . أما دراسة هناء برقاوى (٢٠٠٨) لعينه من الشباب الجامعي الهادفة إلى دراسة الشباب ومشاركاتهم في الأعمال التطوعية لمعرفة نظرتهم إلى العمل التطوعي ومدى معرفتهم بتلك الأعمال وخبراتهم العملية في هذا المجال مطبقة على طلاب قسم الاجتماع بكلية الآداب بدمشق ، ووضحت نتائجها أن الإناث كانت أكثر رغبة من الشباب في ممارسة العمل التطوعي ، و إدراك المبحوثين بشكل جيد لأهمية المشاركة التطوعية ودور ذلك في تنمية مجتمعهم وأن بعضهم شارك بالفعل في أعمال تطوعيه خارج و داخل الكلية ويرجع بعض المبحوثين ظروف امتناعهم عن تلك المشاركة إلى غياب ثقافة التطوع من جراء محدودية دور الأسر ، والمؤسسات التعليمية في غرس وممارسة تلك القيم الثقافية.أما دراسة جابر و محمدي (٢٠١١) عن دور الجامعات في تعزيز مفاهيم المسئولية الاجتماعية لدى طلابها و يعنى البحث بها المسئولية المجتمعية – المسئولية تجاه الآخرين – المواطنة و الانتماء – الحرية والمشاركة السياسية – التعددية و الانفتاح الثقافي ، و طبقت على الموظفين و الطلاب بجامعة الأزهر بغزة وجامعة حلوان . وجمعت بياناتها من خلال الاستبيان الذى طبق على عينه قوامها ٥٤٩ طالبا من جامعة حلوان ، ٤٤٥ طالبا من غزة من كلا الجنسين واتضح من النتائج ارتفاع كبير ملحوظ في استجابات الشباب المصري و الفلسطيني على فقرات بعد المسئولية المجتمعية ، وان هناك ميلا واضحا للوعي بالقضايا الاجتماعية لدى الشباب الفلسطيني أكثر من الشباب المصري ، دراسة كردى (٢٠٠٣) الهادفة إلى التعرف على العلاقة بين المسئولية الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية بالطائف و بين الدافعية للإنجاز و قد طبقت على عينه قوامها ٢٠٠ طالبة تم اختيارهم من الأقسام العلمية و الأدبية و قد تم جمع البيانات من خلال مقياس للمسئولية الاجتماعية ، ووضحت نتائجها وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الطالبات ذوات المسئولية الاجتماعية المرتفعة و ذوات المسئولية المنخفضة في دافعيتهم للإنجاز لصالح الطالبات ذوات المسئولية المرتفعة ٠

أما دراسة العتيبي (٢٠١٣) عن دور الأنشطة الاجتماعية في تنمية المسئولية الاجتماعية و ما المعوقات التي تحد من دور تلك الأنشطة وكيفية الحد منها ، وطبقت على طلاب المرحلة الثانوية ورواد النشاط بمدينة الرياض من خلال المنهج الوصفي التحليلي وحجم عينة الطلاب ٢٥٦ طالبا ، ومن رواد النشاط ٧١ رائدا ، و تم جمع البيانات من خلال الاستبيان واتضح من النتائج أن الرحلات و المعسكرات و النشرات و مجلات الحائط تساهم بشكل قوى في تنمية

المسئولية الاجتماعية ، وأهم المعوقات التي تحد من دور الأنشطة الاجتماعية قلة برامج وموضوعات خطة النشاط ، التركيز على برامج معينه دون غيرها ، انعدام الدورات التدريبية في مجال المسئولية الاجتماعية ، وضعف التنسيق بين رائد النشاط و الإدارة المدرسية . في حين أن دراسة الشمرى (٢٠١٣) اهتمت بالمسئولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية وعلاقتها بالوعي الوقائي الاجتماعي ، دراسة مقارنة بين الجامعات الحكومية و الأهلية بهدف تحديد مدى الالتزام بالمسئولية الاجتماعية لدى المبحوثين ، وتحديد درجة الوعي الوقائي الاجتماعي وتحديد العلاقة بين التزام المسئولية لدى المبحوثين و الوعي الوقائي الاجتماعي لديهم وطبق البحث المنهج الوصفي وحجم العينة تمثل في ٥١١ طالبا من جامعة الملك سعود ، ٣٢٥ طالبا من جامعة الأمير سلطان واعتمدت على مقياس المسئولية الاجتماعية ، ومقياس الوعي الوقائي الاجتماعي واتضح من نتائج الدراسة أن المسئولية الاجتماعية متوفرة بدرجة عالية لدى طلاب الجامعة الحكومية و الأهلية ، و المسئولية الشخصية و الأخلاقية و الوطنية تحققت بدرجة أعلى في الجامعات الحكومية مقارنه بالخاصة وكذلك في مسئولية الفرد أمام الآخرين في مجتمعه ٠

ب- دراسات متعلقة برأس المال الاجتماعي :-

دراسة هاني سمير (٢٠٠٧) عن بعض سمات الشخصية لدى الممارسين و غير الممارسين للأنشطة الطلابية من طلاب الجامعة وتضمنت العينة ٢١٤ من الطلاب المنتظمين في كليات التجارة و العلوم بسوهاج واستخدام مقياس سمات الشخصية ،و انتهى إلى التأكيد على وجود فروق بين الطلاب الممارسين وغير الممارسين للأنشطة الطلابية في بعض سمات الشخصية ، ثمة فروق بين الطلبة والطالبات الممارسين لمجالات الأنشطة الطلابية في بعض سمات الشخصية . أما دراسة فهد السلطان (٢٠٠٩) عن اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل التطوعي ، والهادفة إلى الكشف عن تلك الاتجاهات وماهية الأعمال التطوعية المرغوبة لهم ، و المعوقات التي تواجههم واعتمدت على المنهج الوصفي ومدخل الدراسات الوثائقية والمسح الاجتماعي من خلال أداة الاستبيان الذي طبقت على عينه قوامها ٣٧٣ طالبا بجامعة الملك سعود وأهم نتائجها وجود اتجاهات ايجابية نحو العمل التطوعي الذى يهتم برعاية الفقراء ، وزيارة المرضى و المشاركة في أعمال الإغاثة ورعاية المعاقين والحفاظ على البيئة و ترتب على ذلك تراكم الخبرات وتنمية الشخصية واستثمار وقت الفراغ بشكل مناسب .أما دراسة إنجي عبد الحميد (٢٠٠٩) التي تهدف معرفة العلاقة بين المجتمع المدني ورأس المال الاجتماعي في المجتمع المصري من خلال دراسة بنية و تكوين بعض مؤسسات المجتمع المدني في مصر و تأثيرها على رصيد المجتمع من رأس المال الاجتماعي و اعتمدت الدراسة على منهج دراسة الحالة من خلال ثلاث أدوات المقابلة المتعمقة ، المقابلة البسيطة ، الملاحظة بالمشاركة ، و عينة الدراسة ثلاث جمعيات أهلية ، واتضح من الدراسة غياب المشاركة الحقيقية داخل الجمعيات نتيجة بعض القيود الإدارية والقانونية ، نقص الوعي لدى العاملين في الجمعيات ، و غياب التفاعل بين الجمعية و المجتمع .

في حين أن دراسة القصاص (٢٠١١) ركزت على كيفية مواجهة معوقات مشاركة الشباب الجامعي السعودي في العمل التطوعي من خلال تحديد طبيعة الطلاب وما يرغبونه من أعمال تطوعية و ما يترتب عليه من فوائد لهم و ما المعوقات التي تواجههم وطبقت على عدد ١٧٥ طالبا بجامعة الأمام مُحَمَّد بن سعود بالرياض معتمدة على منهج المسح الاجتماعي وتوصلت إلى غياب التخطيط المتعلق بتفعيل التطوع لدى إدارات الجامعة وعدم توفر مراكز تعريفية بالعمل التطوعي وميادينه و توضيح كيفية تنفيذه عمليا . وأخيرا دراسة عبده (٢٠١٣) التي ركزت على مشرفي و مشرفات الأندية الطلابية بجامعة القصيم محاولة تحديد متطلبات التنمية المهنية ، وهى دراسة وصفية اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي طبقت على جميع مشرفي و مشرفات تلك الأندية و عدده ٥٠ مبحوثا و اتضح من نتائجها عدم القدرة على تصميم و تنفيذ البحوث الاجتماعية ، عدم وضوح فلسفة و رسالة الأندية الطلابية وحاجتهم إلى معارف متعلقة بكيفية تحديد مدى جودة ممارستهم المهنية وجودة الأنشطة والبرامج ومدى تحقيقها للأهداف المرجوة .

ج- دراسات متعلقة برأس المال المعرفي :-

دراسة الرويلى (٢٠٠٧) الهادفة إلى التعرف على العوامل المؤثرة بوعي الفتاه السعودية بحقوقها سواء كانت هذه العوامل ذات بعد ثقافي أو اجتماعي أو اقتصادي و أيهم أكثر تأثيرا وتم جمع البيانات عبر الاستبيان وطبق على ٥٨٢ طالبة بجامعة الملك سعود بالرياض ، و أظهرت نتائجها تدنى وعى الشابة السعودية بحقوقها بشكل عام ، وأن أكثر العوامل تأثيرا على الوعي الحقوقي ، التخصص ، المكانة الاجتماعية ، مستوى تعليم الأب و الأم ، نوعية عمل الأم ، الخلفية الثقافية ، معدل وعدد سنوات استخدام الإنترنت . أما في دراسة يوسفات (٢٠٠٨) عن دور المؤسسات الجامعية في بناء رأس المال الفكري اتضح منها العلاقة بين التعليم العالي و رأس المال الفكري و الجامعة كمصدر عام لتكوين هذا النوع من رأس المال مستعرضا التجربة الهندية في هذا الشأن و انتهت إلى التأكيد على أهمية توفير بيئة الأعمال الجيدة لاستثمار رأس المال الفكري في تحقيق التنمية المستدامة ووقف هجرة الكفاءات إلى الخارج و دعم مبادرة مؤسسة مُحَمَّد بن راشد آل مكتوم لبناء المعهد العربي للتكنولوجيا لتكون نواة لمعاهد أخرى لزيادة مساحة و عمق رأس المال الفكري . أخيرا دراسة الحارثى(٢٠١٤) عن الوعي الاجتماعي و علاقته بالمسئولية الاجتماعية و المطبقة على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض و طبقت على عينه قوامها ٣٦٨ طالبا منهم ٣٠٨ تخصصهم علوم طبيعية و ٦٠ تخصصهم علوم شرعية و إدارية ، معتمدة على المنهج الوصفي ومقياس المسئولية الاجتماعية و أهم نتائجها وجود فروق داله إحصائيا على مقياس المسئولية ككل و المسئولية الشخصية و نحو البيئة و النظام لصالح متخصصي العلوم الشرعية و

الإدارية ، و أيضا وجود فروق داله أيضا نحو المسئولية الشخصية لصالح الطلاب الذين تحمل أمهاتهم مؤهلا جامعيا فما فوق ، وجود علاقة طردية متوسطة القوة و داله إحصائيا بين المسئولية الشخصية و الوعي الاجتماعي ككل .

التعليق على الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها :

يتضح من الدراسات السابقة أن المشاركة احد العناصر الأساسية للمسئولية الاجتماعية، والتي تزيد بفعل المشاركة في الانشطة ، وأن هناك اتجاهات إيجابية لدى طلاب الجامعة نحو العمل التطوع ، التي تتعدد دوافعه بين الرغبة في اكتساب الخبرة والمساهمة في دعم التكافل الاجتماعي وإبراز الصورة الإنسانية للمجتمع، واستثمار وقت الفراغ في اشياء مفيدة ، أما المعوقات التي تواجه العمل التطوعي فقد تمثل بعضها في قلة البرامج والمشروعات المطروحة للمشاركة ، وسعى البعض لكسب العيش ومحدودية دور بعض الأسر والمؤسسات في التشجيع والحث على العمل التطوعي ، بالإضافة إلى معاناة بعض الجمعيات من القيود الإدارية والقانونية ، وغياب التفاعل بينها وبين المجتمع ٠

وقد بينت دراسات أخرى ان مستوى الإحساس بالمسئولية الاجتماعية يتأثر ببعض المتغيرات مثل العمر والتعليم (وأنها ترتفع لدى طلاب التخصصات الشرعية والإدارية) والمهنة والنسق القيمي والبيئة ومدى التوافق الدراسي ، ووجود علاقة إيجابية بين الدافعية للإنجاز وزيادة معدلات الأداء في المسئولية الاجتماعية ،

وان الجامعات لها مساهمة ملحوظة في تكوين وتدعيم رأس المال المعرفي ٠

وقد تنوعت الدراسات السابقة حيث إن بعضها طبق على طلاب مدارس التعليم العام واخرى على طلاب الجامعة وتنوع المجال المكاني بين مصر والسعودية وفلسطين والهند ، واتضح فيها منهجية المقارنة بين الذكور والإناث ، بين الريف والحضر، بين الجامعات الخاصة والحكومية ٠

وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات في كل مراحل بحثه بداية من تحديد مشكلة البحث مرورا بصياغة الاهداف والتساؤلات، وإعداد أدوات جمع البيانات ، وانتهاء بتصميم الاجراءات المنهجية وتحليل بيانات ونتائج الدراسة٠

الاجراءات المنهجية :

منهج الدراسة : الدراسة وصفيه تحليلية مقارنة ، حيث تتم الدراسة على مرحلتين الأولى تطبق على بعض أو كل طلاب السنة النهائية بالكليات والجامعات موضوع الدراسة ،على أن يتضح بعد هذه المرحلة الطلاب ذوى الاهتمامات بالأنشطة الاجتماعية، والطلاب ذوى الاهتمامات ذوى الأنشطة ذات الطابع الديني ، والثالثة تضم طلاب ليس لهم أنشطة ،أو أنشطتهم محدودة جدا بالنسبة للأخرين ،وإجراء المقارنة بين المجموعات الثلاثة في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها٠

اتساقا مع اهداف وتساؤلات الدراسة وتحقيقا لها اعتمدنا على منهجين ، المنهج الوصفي التحليلي ، والمنهج المقارن٠

عينة الدراسة : تم إختيار العينة عبر عدة خطوات :

أ- الاختيار العمدى لكليات الطب البشرى والاسنان باعتبارها تمثل الكليات العلمية ، وكليات التربية والعلوم الاجتماعية باعتبارها تمثل الكليات الادبية ، وكليات الشريعة والدراسات الإسلامية باعتبارها تمثل التخصص الشرعى٠

ب_ اختيار طلاب السنوات النهائية بتلك الكليات بحد اقصى ١٠٠ طالب من كل تخصص وقد بلغ من استجاب منهم للدراسة ١٠٠٠ طالب، على اعتبار أنهم تعرضوا لخبرات واكتسبوا معارف ومعلومات أكثر من غيرهم ٠ بحكم عدد سنوات الدراسة ٠

ج- أسفرت نتائج المرحلة الأولى من الدراسة الميدانية عن تحديد ثلاث مجموعات داخل كل جامعة أحدهما تمارس أنشطة ذات طابع اجتماعي والثانية ذات طابع ديني والأخيرة حصلت على أقل درجات فيما يتعلق بممارساتهم للأنشطة المتعلقة بالمسئولية الاجتماعية بصفة عامة، وتم هذا التصنيف في ضوء الدرجات التي حصلوا عليها في المقياس ،وكل المجموعة الأولى مكونه من ٣٠ طالبا والثانية من ٣٢ طالب والأخيرة من ٣٣ طالبا بإجمالي ٩٥ طالبا على مستوى الجامعة بإجمالي ٢٨٥ طالبا ٠وتم تحديد هذا الحجم من العينات في ضوء الإمكانات والوقت المتاح للبحث٠

أدوات جمع البيانات :

١- مقياس رأس المال الاجتماعي (إعداد الباحثين)مكون من ٣٨ عبارة يطبق في المرحلة الأولى يهدف إلى التعرف على الاهتمامات المختلفة للمبحوثين وتصنيفهم إلى المجموعات الثلاثة المستهدفة، ثلاثي الابعاد (دائما) بوزن ١، (أحيانا) بوزن ٢، (نادرا) بوزن٣ (المقياس الأول بالملاحق) ٠

وقد تم بناء المقياس بعد الاطلاع على الأطر النظرية وبعض الدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع مثل (الشيباني ٢٠٠٧) و دراسة (نصر وهلال ٢٠٠٨) ودراسة (انجى عبد الحميد ٢٠٠٩) ٠ وتم تطبيق استبيان على عينة من طلاب جامعة القصيم حول أطر وتوجهات ومعايير رأس المال الاجتماعي ، وبعد تحليل نتائج الاستبيان تم توظيف ذلك في بناء المقياس ٠

٢- مقياس المسئولية الاجتماعية(إعداد الباحثين) وقد استفاد الباحث أيضا من الأطر النظرية وبعض الدراسات السابقة مثل (عثمان ١٩٧١) ودراسة (داود ١٩٩٠) ودراسة (القحطاني ١٩٩٩) ودراسة (قاسم ٢٠٠٨) ودراسة (جابر ومهدى ٢٠١١) ودراسة (الشمري ٢٠١٣)٠

ويشتمل على ثلاثة مستويات مرحلة الاهتمام ونعنى بها " الارتباط العاطفي بالجماعة التي ينتمى اليها الطالب صغيرة كانت أم كبيرة حيث التأثير المتبادل والمسايرة الانفعالية وشعوره بأن خيرها خيره وضرها

ضرة "، مرحلة الفهم وتشمل الإدراك والوعى والأولى تتضمن " فهم الطالب للجماعة في حالتها الحاضرة وفهم العوامل والظروف المؤثرة فيها وإدراكه للواقع الاجتماعي " أما الوعى فنعنى به الإلمام بآثار أفعاله وتصرفاته على الجماعة وفهم القيمة الاجتماعية لتلك الأفعال "، مرحلة المشاركة " وتتضمن "تقبل الطالب لدوره أو أدواره الاجتماعية ومشاركته الايجابية والعمل مع الجماعة مسايرا ومنجزا لاهتمامات الجماعة والمساهمة في النقد والاصلاح بغرض الوصول إلى الأفضل "، كل بعد يضم ٢٠ عبارة ، ثلاثي الأبعاد، موافق ، موافق إلى حد ما ،غير موافق ٠بأوزان ، ٣، ٢، ١ على التوالى٠ وحاصل مجموع ما يحصل عليه المبحوث في مستوى الاهتمام والفهم يمثل ما يمتلكه من رأس مال معرفي ، والممارسة للمسئولية الاجتماعية تمثل حاصل جمع ما يحصل عليه في مستوى الاهتمام ومستوى المشاركة٠

وتم إجراء **الثبات والصدق** على الأداتين والتأكد من صلاحيتها للتطبيق كما يلى :

الصدق : تم تطبيق صدق المحتوى للمقياسين من خلال عرضها على المحكمين المتخصصين واستبعاد العبارات التي لم تحصل على موافقة ٨٠% من المحكمين ، حيث تم استبعاد أربع عبارات من مقياس رأس المال الاجتماعي ، وخمس عبارات من مقياس المسئولية الاجتماعية

وتم حساب الاتساق الداخلي أيضا للمقياسين حيث اتضح من حساب قيمة (ر) بين درجات المبحوثين في كل عبارة مع الدرجة الكلية لمقياس المسئولية الاجتماعية حيث اتضح أن قيمة الارتباط تتراوح بين ٥٦, -٩٦, ٠ كما تم حساب نفس القيمة بين درجات المبحوثين في كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٦٥, - ٩٨, وكانت كلها داله عند مستوى ٠١,

أما الاتساق الداخلي لمقياس رأس المال الاجتماعي تم بحساب قيمة (ر) بين درجات المبحوثين في كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس وقد اتضح أن قيمة الارتباط تتراوح بين ٥٥, - ٩٨, وهى داله عند مستوى ٠١,

الثبات : تم التأكد منه من خلال طريقة إعادة الاختبار حيث طبقت الاستبانتين على عينات من الطلاب الجامعيين وبعد فاصل زمنى ١٥ يوما تم اعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة وبتطبيق معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات لاستبيان رأس المال الاجتماعي ٧٦, ولكل بعد من أبعاد مقياس المسئولية الاجتماعية على حدة ، وعلى الاستبيان ككل ،وقد بلغت القيمة للمستويات الثلاثة على التوالي ٨٠, - ٧٨,- ٧٧, وهى معدلات دالة إحصائيا وللمقياس ككل بلغت ٧٧, وهى تعنى أن المقياس على درجة مناسبة من الثبات٠

الحدود البشرية : طلاب جامعة القصيم وجامعة الامام مُحَمَّد بن سعود الاسلامية وجامعة ام القرى وفق ما هو موضع بعينة الدراسة

الحدود المكانية : بالقصيم ، الرياض ، بمكة المكرمة٠وقد تم اختيار تلك الجامعات لأنها تقع في ثلاث مناطق مختلفة من حيث الثقافات الفرعية الخاصة بكل منطقة ٠ وذلك طبقا للاتفاقية الموقعة مع كرسي الملك سلطان لأبحاث الشباب والحسبة بجامعة الملك عبد العزيز بجدة٠

الحدود الزمنية : ١٤٣٥ / ١٤٣٦ حيث استغرق كتابة الجزء النظري للبحث وإعداد أدوات جمع البيانات ٦ أشهر وجمع وتحليل البيانات وكتابة التقرير النهائي ٦ أشهر أخرى٠

المعالجات الاحصائية المستخدمة : المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، معامل الارتباط ،كا٢ ، تحلي التباين الأحادي ٠

نتائج الدراسة ومناقشتها :

نتائج السؤال الاول المتعلق بماهية المعلومات والمعرف المتاحة لدى المبحوثين ،والسؤال الثاني عن الخبرات المتوفرة لديهم ، والسؤال الثالث عن مصادر تلك المعلومات والخبرات

جدول رقم (١) يوضح المعلومات والمعارف والخبرات المتعلقة بالمسئولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ومصادرها .

العبارات	جامعة الأمام	جامعة القصيم	جامعة أم القرى
١	١.٧٤٠٧	١.٦٦٦٧	١.٦٣
٢	١.٨٩٨١	١.٧١٣	١.٧
٣	١.٧٧٧٨	١.٦٨٥٢	١.٦٨
٤	١.٦٩٤٤	١.٦٧٥٩	١.٦٨
٥	١.٦٣٨٩	١.٥٣٧	١.٤٩
٦	١.٥١٨٥	١.٣٩٨١	١.٣٥
٧	١.٧٢٢٢	١.٦٩٤٤	١.٦٩
٨	١.٨٢٤١	١.٨١٤٨	١.٨٣
٩	١.٧٤٠٧	١.٧٢٢٢	١.٧١
١٠	٢.٠٢٧٨	٢	٢
١١	٢.٢١٣	١.٩٤٤٤	١.٩٥

١٢	٢.٠٠٩٣	١.٨٨٨٩	١.٩٢
١٣	٢.٠٠٩٣	١.٨٩٨١	١.٩١
١٤	٢.٠٤٦٣	٢.٠٣٧	٢.٠١
١٥	٢.١٠١٩	٢.٠٤٦٣	٢.٠٤
١٦	٢.٠٩٢٦	٢.٠٤٦٣	٢.٠٤
١٧	١.٧٧٧٨	١.٧٦٨٥	١.٧٤
١٨	١.٦٨٥٢	١.٨٤٢٦	١.٨٢
١٩	١.٨٥١٩	١.٨٥١٩	١.٨٤
٢٠	١.٨٠٣٧	١.٨٣٣٣	١.٨٣

جدول رقم (٢) يوضح المعلومات والمعارف والخبرات المتعلقة بالمسئولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ومصادرها وفقا لمجموع درجاتهم على مقياس المسئولية الاجتماعية .

العبارات	جامعة الأمام	جامعة القصيم	جامعة أم القرى	المجموع
١	١٦٥	١٥٨	١٥٥	٤٧٨
٢	١٨٠	١٦٣	١٦٢	٥٠٥
٣	١٦٩	١٦٠	١٦٠	٤٨٩
٤	١٦١	١٥٩	١٦٠	٤٨٠
٥	١٥٦	١٤٦	١٤٢	٤٤٤
٦	١٤٤	١٣٣	١٢٨	٤٠٥
٧	١٦٤	١٦١	١٦١	٤٨٦
٨	١٧٣	١٧٢	١٧٤	٥١٩
٩	١٦٥	١٦٤	١٦٢	٤٩١
١٠	١٩٣	١٩٠	١٩٠	٥٧٣
١١	٢١٠	١٨٥	١٨٥	٥٨٠
١٢	١٩١	١٧٩	١٨٢	٥٥٢
١٣	١٩١	١٨٠	١٨١	٥٥٢
١٤	١٩٤	١٩٤	١٩١	٥٧٩
١٥	٢٠٠	١٩٤	١٩٤	٥٨٨
١٦	١٩٩	١٩٤	١٩٤	٥٨٧
١٧	١٦٩	١٦٨	١٦٥	٥٠٢
١٨	١٦٠	١٧٥	١٧٣	٥٠٨
١٩	١٧٦	١٧٦	١٧٥	٥٢٧
٢٠	١٧١	١٧٤	١٧٤	٥١٩
المجموع	٣٥٣١	٣٤٢٥	٣٤٠٨	١٠٣٦٤
درجة الحرية = ٣٨		كا٢ المحسوبة = ٥.١٧٥		المعنوية = 0.387

كا٢ الجدولية = 53.384

يتضح من الجدولين ان طلاب الجامعات الثلاثة لديهم معلومات ومعارف وخبرات متنوعة ومتعددة تدور حول ارتباطهم وولائهم للوطن الذي يتضمن الاهتمام بتراث الوطن وتاريخه ومتابعة الظروف التي يمر بها ، وما يشغل الوطن من قضايا ومشكلات ، والاعتراف والتقدير بما حققه الوطن من انجازات و الحفاظ على الممتلكات العامة ، وقد يرجع ذلك الى ارتفاع المستوى التعليمي لتلك الفئة ، وزيادة وسائل الاتصال والتواصل الذي يترتب عليه ارتفاع مستوى الوعى والادراك ، وارتفاع معدلات اشباع الاحتياجات الاساسية للمواطن الامر الذي ينعكس ايجابيا علا الارتباط والولاء للوطن ٠

وقد انعكس ذلك الارتباط بالوطن على ارتباطهم على مجتمعهم المحلى (الديرة باللهجة الشعبية) ومتابعة ما يحدث بها من احداث وفعاليات ، وانشغالهم بذلك ، الامر الذي يمكن ارجاعه الى الارتباط القبلي والمناطقى الذي يتسم بها المواطن ، حيث ان الديرة غالبا ما تكون مكان استقرار القبيلة او موطن اقامة العائلة ، ويتسق مع ذلك ويؤكده ما اتضح من ارتباطهم بالجماعات سواء كانت جماعات قرابيه او جماعات الجيرة او جماعات الاصدقاء، الامر الذي يدل على وجود راس مال اجتماعي مناسب لدى المبحوثين ، ويتفق ذلك مع ما انتهت اليه دراسة (الشمرى) من ارتفاع مستوى المسئولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ٠

وقد أتضح أيضا أن طلاب جامعة الأمام أكثر تنوعا وخبرة من طلاب جامعة القصيم وطلاب جامعة أم القرى فيما يتعلق بتلك المعارف والخبرات حيث الانحراف المعياري لديهم ٠,٣٨ و المتوسط الحسابي ١,٩٤ . في حين تقاربت المعارف و الخبرات المتعلقة بتلك المسئولية لدى طلاب جامعة أم القرى بانحراف معياري ١٦, ومتوسط ١,٧٨ ، وجامعة القصيم بانحراف معياري ١٥, ومتوسط حسابي ١,٧٩ ٠إلا أن الفروق بين الجامعات الثلاثة لم تكن داله إحصائيا .

وقد يرجع ذلك الى ما تتسم به جامعة الامام من نهج محافظ اكثر من الجامعات الاخرى من حيث التأكيد على انشطة اجتماعية وثقافية ذات مرجعية او بعد ديني٠

وبتطبيق كا٢ اتضح ان كا٢ المحسوبة تساوى ١٧٥, ٥ وكا٢ الجدولية تساوى ٣,٣٨٤ ٥ ومن ثم لا توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية بين طلاب الجامعات الثلاثة فيما يتعلق بماهية المعلومات والمعارف والخبرات المتعلقة بالمسئولية الاجتماعية ، وما يتعلق بها من مصادر ، وقد يرجع ذلك الى طبيعة المجتمع السعودي الذي يتسم بقدر من التجانس بين مواطنيه حيث تحتل المرجعية الدينية والوطنية درجة عالية في الشخصية السعودية ، وذلك يتفق مع ما انتهت الية دراسة السلطان (٢٠٠٩) من وجود اتجاهات ايجابية نحو العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة خاصة تلم المتعلقة برعاية الفقراء وزيارة المرضى والمشاركة في اعمال الاغاثة

أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني والثالث الذى يدور حول مصادر تلك المعلومات والخبرات اتضح أن أهم مصدرين لها هما جماعة الأصدقاء في المرتبة الأولى و جماعة الأسرة في المرتبة الثانية ، حيث تبين ان اهم ما وفرته جماعة الاصدقاء معارف عن أهمية الصداقة وقيمتها و القيم التي تتضمنها من وفاء و اخلاص وحب وإيثار بالإضافة الى معلومات عن ما يتعرض له الوطن وما يشغله من احداث .وهذا يتفق مع ما ذهب الية كثير من الباحثين من التأكيد على أهمية ما تمارسه جماعات الاقران وجماعات الانشطة من تأثير في حياة اعضائها٠

أما اهم ما وفرته جماعة الأسرة كمصدر للمعرفة والخبرة دارت حول الدعم و التشجيع الأسرى على الارتباط بالآخرين و الانشغال بقضايا و مشكلات الوطن من خلال ما يدور من حوار أسرى . وما تم غرسه من خلالها من ضرورة الاهتمام والمتابعة بما يخص الديرة التي يعيش فيها ،وذلك يتفق مع ما جاء في دراسة الرويلى (١٤٢٩) التي أكدت على دور الأسرة في رفع مستوى الوعي لدى أبنائها .

أما أقل الوسائل تأثير على طلاب جامعة أم القرى فيما يتعلق بالمعلومات والمعارف المتعلقة بالمسئولية الاجتماعية ، الأعلام ، التعليم ، اللقاءات الدينية ، على التوالي ، اما الاقل تأثيرا على طلاب جامعة الأمام ، اللقاءات الدينية ، الأعلام ، التعليم ، و على طلاب جامعة القصيم الإعلام ، التعليم . و تتفق أيضا مع دراسة القصاص (٢٠١١) التي أكدت على غياب التوجيه و التخطيط المناسب لدى إدارات الجامعات و عدم توفر مراكز تعريفيه بالعمل التطوعي ودراسة عبده (٢٠١٣) التي وضحت أن مشرفي ومشرفات الأندية الطلابية بالجامعة في حاجة إلى معارف متعلقة بكيفية تحديد مدى جودة ممارستهم المهنية و عدم وضوح رسالة و فلسفة تلك الأندية لدى البعض منهم ، وتغليب بعض رجال الدين جانب العبادات على جانب المعاملات في مجالسهم الدينية٠

ومن ثم تمت **الاجابة على السؤال الأول** : حيث جاءت المعلومات المتعلقة بالوطن في المرتبة الاولى وتليها المعلومات المتعلقة بالمجتمع المحلى للمبحوثين وان طلاب جامعة الامام اكثر تنوعا في معلوماتهم ٠

وإجابة السؤال الثاني عن الخبرات المتوفرة لدى المبحوثين حيث اتضح انها تدور حول قيم الصداقة وقيمتها ، وتليها القضايا التي تهم الوطن ، وتليها الأحداث والفعاليات التي تخص المجتمع المحلى للمبحوثين٠

وإجابة السؤال الثالث حيث اتضح ان جماعة الاصدقاء جاءت في المرتبة الاولى كمصدر لتلك المعلومات والخبرات ، تليها جماعة الاسرة واتضح انه لا توجد فروق معنوية دالة احصائيا بين طلاب الجامعات الثلاثة فيما هو متاح لديهم من معلومات وخبرات ، وعن مصادر تلك المعلومات والخبرات

نتائج السؤال الرابع المتعلقة بدرجات راس المال الاجتماعي وتوجهاته لدى المبحوثين

جدول رقم (٣) يوضح ما هيه درجات و توجهات رأس المال الاجتماعي لدى طلاب الجامعات الثلاث

العبارات	جامعة الأمام	جامعة القصيم	جامعة أم القرى
ع١	١.٣٣٣٣	١.٤١٦٧	١.٤٦
ع٢	١.٣٨٨٩	١.٥	١.٥٤
ع٣	١.٦٦٦٧	١.٧٧٧٨	١.٧٨
ع٤	٢.٢٤٠٧	٢.١٨٥٢	٢.٢٣
ع٥	٢.٢٨٧	٢.٣١٤٨	٢.٣٣
ع^	٢.٥٥٥٦	٢.٤٨١٥	٢.٥١
ع٧	٢.٦٤٨١	٢.١٦٦٧	٢.١١
ع٨	٢.٥١٨٥	٢.١٩٤٤	٢.٢٢
ع٩	١.٤٨١٥	١.٥	١.٥
ع١٠	٢.٣٦١١	٢.٢٩٦٣	٢.٣
ع١١	٢.٢٩٦٣	٢.٣٥١٩	٢.٣٤
ع١٢	٢.٣٦١١	٢.٢٦٨٥	٢.٢٧
ع١٣	٢.٤٤٤٤	٢.٥٥٥٦	٢.٥٦
ع١٤	٢.٠٢٧٨	٢.٠٥٥٦	٢.٠٥
ع١٥	٢.٢٣١٥	٢.٣٦١١	٢.٣٧
ع١٦	٢.٣٧٩٦	٢.٤٤٤٤	٢.٤٣
ع١٧	٢.١٦٦٧	٢.١٣٨٩	٢.١٤
ع١٨	٢.٣٩٨١	٢.٢١٣	٢.٢١
ع١٩	١.٨٤٢٦	١.٨٤٢٦	١.٨
ع٢٠	٢.٠٢٧٨	١.٩٨١٥	١.٩٧
ع٢١	٢.١٩٤٤	٢.٢٠٣٧	٢.١٧
ع٢٢	٢.٤٥٣٧	٢.٣٧٠٤	٢.٣٩
ع٢٣	٢.٢٤٠٧	٢.١١١١	٢.٠٨
ع٢٤	٢.٠٤٦٣	٢.٠٨٣٣	٢.٠٧
ع٢٥	١.٥٤٦٣	١.٦٨٥٢	١.٦٧
ع٢٦	١.٦٠١٩	١.٨٤٢٦	١.٨١
ع٢٧	٢.٠٢٧٨	١.٩٢٥٩	١.٩
ع٢٨	١.٩٢٥٩	٢.٠٣٧٤	٢.٠٦
ع٢٩	١.٦٨٥٢	١.٥٨٣٣	١.٥٦
ع٣٠	١.٣٧٩٦	١.٥٠٩٣	١.٤٥
ع٣١	١.٨٤٢٦	١.٩٢٥٩	١.٩٣
ع٣٢	١.٦٥٧٤	١.٥٩٢٦	١.٥٦
ع٣٣	١.٧٠٣٧	١.٨٠٥٦	١.٨٢
ع٣٤	١.٦٥٧٤	١.٧٢٢٢	١.٧١
ع٣٥	١.٦٧٥٩	١.٨٧٠٤	١.٨٧
ع٣٦	١.٦٠١٩	١.٦٢٩٦	١.٦٢
ع٣٧	٢.١١١١	٢.١٣٨٩	٢.٢
ع٣٨	٢.٢٠٣٧	٢	١.٩٨

يتضح من الجدول ان درجات رأس المال الاجتماعي الأعلى بجامعة أم القرى مرتبطة بالأفعال المتعلقة بالقيام بزيارة المرضى من الأقارب ، الاهتمام بصلة الرحم ، تقديم المساعدات أي كان نوعها للزملاء ، مشاركة الزملاء في أفراحهم و أحزانهم ، المحافظة على الممتلكات العامة ،وهذا يتفق مع ما انتهت اليد دراسة السلطان (٢٠٠٩) عن وجود اتجاهات ايجابية لدى الشباب الجامعي نحو التطوع في مجال رعاية الفقراء والمرضي ٠

اما درجات رأس المال الاجتماعي الأقل بجامعة أم القرى كانت على التوالي المساهمة في مشروعات كفالة اليتيم ، المساهمة في أعمال الخير من خلال كليتي (اى يمارسها من خلال كليته)، المساهمة في مجال رعاية المعاقين ، السفر لتشجيع المنتخب الوطني في مبارياته ، المساهمة في مجال تحفيظ القران الكريم ، التبرع للجمعيات ذات النشاط الديني .ويلاحظ ان بعض تلك الممارسات مرتبط بالاستطاعة المادية التي قد لا تكون متاحة بالقدر المناسب لدى بعض الطلاب٠ ويلاحظ ايضا ان التعاون تقديم الدعم والمساندة من جانب المبحوثين موجه بدرجة اكبر نحو الى من تربطهم بهم علاقات مباشره مثل الزملاء والاقارب والجيران ،

اما الاسهام في المجالات ذات الصبغة العامة تأتي في المرتبة الاقل ٠

أما بالنسبة لطلاب جامعة الامام فقد جاءت درجات رأس المال الاجتماعي عالية في السلوكيات المرتبطة بتقديم المساعدة للزملاء ، والقيام بزيارة المرضى ، ومشاركة الزملاء في أفراحهم و أحزانهم ، و الاهتمام بصلة الرحم و المحافظة على الممتلكات العامة داخل الجامعة هي الأعلى وهى قريبه بشكل واضح من استجابات طلاب جامعة أم القرى، من حيث الاهتمام الزائد من تربطهم بهم علاقات مباشرة

أما السلوكيات التي حظيت بدرجات أقل الاشتراك في خدمة الحجاج و المعتمرين و المساهمة في أعمال الخير من خلال الكلية ، وتقديم الخبرات و الأفكار لجمعيات الديرة و السفر لتشجيع المنتخب الوطني ، المساهمة في مشروعات كفالة اليتيم ، التبرع بالدم . وتلك ممارسات تعد اكثر عمومية من الممارسات الاولى الاعلى درجة٠

أما فيما يتعلق بطلاب جامعة القصيم فنجد أن الأفعال والممارسات التي حظيت بدرجات مرتفعة تمثلت في تقديم المساعدة للزملاء ، مشاركة الزملاء في أفراحهم و أحزانهم ، وصلة الرحم ، وزيارة المرضى من الأقارب ، والحفاظ على الممتلكات العامة ، و التي حصلت على اقل الدرجات السلوكيات المرتبطة ، كفالة اليتيم ، عمل الخير من خلال الكلية ، المساهمة في مجال رعاية المعاقين ، لتشجيع المنتخب من خلال السفر ، مجال تحفيظ القران الكريم. وتلك النتيجة مشابهة الى حد كبير مع نتائج الجامعتين السابقتين٠

واتضح ايضا تقارب درجات المتوسط الحسابي بين طلاب الجامعات الثلاثة والذي بلغ ٢,٢ حيث الوزن دائما ٠**ومن ثم تمت الإجابة على السؤال الرابع للدراسة المتعلق بدرجة رأس المال الاجتماعي و وتوجهاته لدى طلاب الجامعة٠**

نتائج السؤال الخامس المتعلق بالعلاقة بين رأس المال المعرفي وبين ممارسة المسئولية الاجتماعية

جدول رقم (٣) يوضح العلاقة بين رأس المال المعرفي و المسئولية الاجتماعية

الجامعة	ن	معامل الارتباط (r)	المعنوية	مستوى الدلالة
جامعة أم القرى	١٠٠	٠.٧٧٥**	٠.٠٠٠	٠.٠١
جامعة الامام	١٠٨	٠.٨١٤**	٠.٠٠٠	٠.٠١
جامعة القصيم	١٠٨	٠.٧٩٧**	٠.٠٠٠	٠.٠١
دالة احصائية عند مستوى 01,				

يتضح من الجدول السابق معامل الارتباط بين المتغيرين بالنسبة لطلاب جامعة أم القرى ٧٧٥, وهو دال إحصائيا عند مستوى ٠١,

وبالنسبة لطلاب جامعة الأمام مُحَمَّد بن سعود اتضح من الجدول أن معامل الارتباط٠,٨١٤ وهو دال إحصائيا عند مستوى ٠١,.

وكذلك بالنسبة لطلاب جامعة القصيم جدول بلغ معامل الارتباط ٠,٧٩ وهو داله إحصائيا عند ٠١,.

وهذا يعنى بالنسبة للجامعات الثلاثة انه كلما زاد رأس المال المعرفي كلما زادت المسئولية الاجتماعية لدى المبحوثين .حيث ان نمو رأس المال المعرفي تزيد من درجة وعى وادراك كثير من المبحوثين ومن ثم يزيد احتمال ارتفاع درجة الاهتمام بتلك الواجبات المتعلقة بالمسئولية الاجتماعية سواء كانت نحو الوطن وما يتعرض له من قضايا ومشكلات ، او نحو احداث الديرة واهتماتها٠

وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة الحارثي (١٤٣٥) من وجود علاقة ارتباطيه موجبه و دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية على مقياس المسئولية الاجتماعية وبين الدرجة الكلية للوعي الاجتماعي . ومع ما جاء في دراسة القحطاني (١٩٩٨) من وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجة الإحساس بالمسئولية الاجتماعية و المستوى الاجتماعي الثقافي للمبحوثين و مع ما جاء أخيرا في دراسة الشمري (٢٠١٣) من وجود علاقة ارتباطيه بين المسئولية الاجتماعية و الوعي الوقائي الاجتماعي لدى طلاب جامعة الملك سعود الحكومية و جامعة الأمير سلطان الخاصة .

ومن ثم تمت الإجابة على السؤال الخامس للدراسة الذي يتعلق بالعلاقة بين رأس المال المعرفي المتوفر لدى الطلاب الجامعيين وبين المسئولية الاجتماعية الممارسة منهم

نتائج السؤال السادس المتعلق بالعلاقة بين رأس المال الاجتماعي وبين ممارسة المسئولية الاجتماعية

جدول رقم (٤) يوضح العلاقة بين رأس المال الاجتماعي لدى المبحوثين وبين ممارساتهم للمسئولية الاجتماعية

الجامعة	ن	معامل الارتباط (r)	المعنوية	مستوى الدلالة
جامعة أم القرى	١٠٠	٠.٥٤٧**	٠.٠٠٠	٠.٠١
جامعة الامام	١٠٨	٠.٥٩٦**	٠.٠٠٠	٠.٠١
جامعة القصيم	١٠٨	٠.٥٦٥**	٠.٠٠٠	٠.٠١
دالة احصائية عند مستوى 01,				

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين رأس المال الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات الثلاث ٠

حيث اتضح من بيانات الجدول أن معامل ارتباط بيرسون فيما يتعلق بالعلاقة بين ذلك المتغيرين بلغت ٥٥ , مما يعنى وجود علاقة ارتباطيه متوسطة دالة إحصائيا عند مستوى ٠١, وذلك بجامعة أم القرى .

أيضا اتضح وجود علاقة دالة إحصائيا بين نفس المتغيرين لدى طلاب جامعة الأمام حيث بلغ معامل الارتباط ٦٠, مما يعنى أنها وجود علاقة ارتباطيه بنسبة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى ٠١,

أما بالنسبة لطلاب جامعة القصيم فقد اتضح من نفس الجدول وجود علاقة دالة إحصائيا بين ذات المتغيرين ، حيث بلغ معامل الارتباط ٥٦, مما يعنى وجود علاقة ارتباطيه متوسطة دالة إحصائيا عند مستوى ٠١, وقد يرجع ذلك الى ان رأس المال الاجتماعي يتضمن الروابط الاجتماعية والصلات الوثيقة بين المواطنين وبعض من جهة ، وبينهم وبين مؤسسات المجتمع المدني من جهة اخرى ، ويشير الى قيم جماعية ومعايير اخلاقية ترسخ وتعمق قيم التعاون والعطاء ومن ثم فمن المتوقع ان زيادتها تؤدى الى نمو ممارسة المسئولية الاجتماعية٠

وتتفق تلك النتائج مع ما انتهت إليه دراسة عثمان (١٩٧١) من وجود فروق في المسئولية الاجتماعية بين المجموعتين المشاركة في الأنشطة اللاصفية وغير المشاركة لصالح الأولى ، ومع ما جاء في دراسة Nadel (١٩٩٧)التي وضحت وجود فروقا دالة إحصائيا بين ممن لهم أنشطة تطوعية وبين من ليس لهم أنشطة على مقياس المسئولية الاجتماعية لصالح أصحاب الأنشطة التطوعية ، واتفقت مع ما أكدته دراسة العتيبى (٢٠١٣) التي أكدت على دور الأنشطة الاجتماعية في تنمية المسئولية الاجتماعية

ومن ثم تمت الإجابة على السؤال السادس المتعلق بالعلاقة بين رأس المال الاجتماعي لدى المبحوثين وبين ممارستهم للمسئولية الاجتماعية

نتائج السؤال السابع المتعلق بمدى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين عينات الدراسة طبقا لمتغير التخصص .

جدول رقم (٦) يوضح مدى وجود فروق داله إحصائيا بين عينات الدراسة طبقا لمتغير التخصص

العبارات	جامعة الأمام			جامعة القصيم			جامعة أم القرى		
	كليات علمية	كليات اجتماعية	كليات شرعية	كليات علمية	كليات اجتماعية	كليات شرعية	كليات علمية	كليات اجتماعية	كليات شرعية
ع١	١.٦٨٤٢	١.٧١٤٣	١.٨٢٨٦	١.٥	١.٥٤٢٩	١.٩٧١٤	١.٤٣٣٣	١.٥٧١٤	١.٨٥٧١
ع٢	١.٨٤٢١	١.٨٢٨٦	٢.٠٢٨٦	١.٨١٥٨	١.٥١٤٣	١.٨	١.٧٣٣٣	١.٥١٤٣	١.٨٥٧١
ع٣	١.٩٤٧٤	١.٥٤٢٩	١.٨٢٨٦	١.٦٣١٦	١.٦	١.٨٢٨٦	١.٤٦٦٧	١.٧١٤٣	١.٨٢٨٦
ع٤	١.٨٦٨٤	١.٤٢٨٦	١.٧٧١٤	١.٥٧٨٩	١.٥١٤٣	١.٩٤٢٩	١.٥٦٦٧	١.٥٧١٤	١.٨٨٥٧
ع٥	١.٦٣١٦	١.٥١٤٣	١.٧٧١٤	١.٥	١.٤٥٧١	١.٦٥٧١	١.٣٣٣٣	١.٥٧١٤	١.٥٤٢٩
ع٦	١.٣٩٤٧	١.٥١٤٣	١.٦٥٧١	١.٥٢٦٣	١.٤	١.٢٥٧١	١.٤	١.٤٨٥٧	١.١٧١٤
ع٧	١.٨٩٤٧	١.٦	١.٦٥٧١	١.٨١٥٨	١.٨٢٨٦	١.٤٢٨٦	١.٧	١.٩٤٢٩	١.٤٢٨٦
ع٨	٢	١.٦٨٥٧	١.٧٧١٤	١.٧٨٩٥	١.٧٧١٤	١.٨٨٥٧	١.٧	١.٩٧١٤	١.٨

ع٩	١.٨٤٢١	١.٦٥٧١	١.٧١٤٣	١.٦٨٤٢	١.٦٢٨٦	١.٨٥٧١	١.٧	١.٦٥٧١	١.٧٧١٤
ع١٠	٢.١٥٧٩	٢.٠٥٧١	١.٨٥٧١	٢.٠٧٨٩	٢	١.٩١٤٣	٢.٠٦٦٧	٢.٠٢٨٦	١.٩١٤٣
ع١١	٢.٤٢١١	٢.١١٤٣	٢.٠٨٥٧	٢.٠٥٢٦	١.٩١٤٣	١.٨٥٧١	٢	٢.٠٨٥٧	١.٧٧١٤
ع١٢	٢.٢٦٣٢	١.٩٤٢٩	١.٨	٢.٠٧٨٩	١.٨٢٨٦	١.٧٤٢٩	٢.١	١.٩٤٢٩	١.٧٤٢٩
ع١٣	٢.١٥٧٩	٢	١.٨٥٧١	٢	١.٧٧١٤	١.٩١٤٣	٢	١.٨٨٥٧	١.٨٥٧١
ع١٤	٢.١٣١٦	٢.٠٨٥٧	١.٩١٤٣	٢.٠٢٦٣	٢.٠٥٧١	٢.٠٢٨٦	١.٩٦٦٧	٢.١١٤٣	١.٩٤٢٩
ع١٥	٢.٣٤٢١	٢	١.٩٤٢٩	٢.١٣١٦	١.٨٥٧١	٢.١٤٢٩	٢.١	١.٩٧١٤	٢.٠٥٧١
ع١٦	٢.١٥٧٩	٢.١١٤٣	٢	٢.١٣١٦	١.٩٧١٤	٢.٠٢٨٦	٢.١٣٣٣	٢.١٤٢٩	١.٨٥٧١
ع١٧	١.٩٧٣٧	١.٦٨٥٧	١.٦٥٧١	١.٦٨٤٢	١.٥٧١٤	٢.٠٥٧١	١.٦٦٦٧	١.٦٥٧١	١.٨٨٥٧
ع١٨	١.٨١٥٨	١.٦	١.٦٢٨٦	١.٨٦٨٤	١.٦٥٧١	٢	١.٧٦٦٧	١.٨	١.٨٨٥٧
ع١٩	٢.٠٥٢٦	١.٧١٤٣	١.٧٧١٤	٢.١٣١٦	١.٨٥٧١	١.٥٤٢٩	٢	٢.١١٤٣	١.٤٢٨٦
ع٢٠	٢	١.٧٤٢٩	١.٦٤٧١	٢	١.٦٨٥٧	١.٨	١.٨٦٦٧	١.٩١٤٣	١.٧١٤٣
ع٢١	١.٧١٠٥	١.٤٥٧١	١.٦٢٨٦	١.٤٠٥٤	١.٦٥٧١	١.٥١٤٣	١.٢٧٥٩	١.٧١٤٣	١.٤٨٥٧
ع٢٢	١.٧٨٩٥	١.٤٨٥٧	١.٦	١.٥	١.٧٤٢٩	١.٥٧١٤	١.٤٦٦٧	١.٧٧١٤	١.٥٤٢٩
ع٢٣	١.٨٤٢١	١.٦	١.٦٢٨٦	١.٥	١.٧٤٢٩	١.٤٢٨٦	١.٤٦٦٧	١.٧١٤٣	١.٤
ع٢٤	٢.١٥٧٩	١.٦٥٧١	١.٧١٤٣	١.٨١٥٨	١.٨٨٥٧	١.٩٤٢٩	١.٨٣٣٣	١.٩٤٢٩	١.٨٨٥٧
ع٢٥	٢.٢٣٦٨	١.٧٤٢٩	١.٨	١.٧٦٣٢	١.٥١٤٣	١.٨٨٥٧	١.٧	١.٦	١.٨٢٨٦
ع٢٦	١.٨١٥٨	١.٧٧١٤	١.٧٧١٤	١.٨٤٢١	١.٦٥٧١	١.٧٤٢٩	١.٧٦٦٧	١.٧٤٢٩	١.٦٨٥٧
ع٢٧	٢.١٣١٦	١.٨٥٧١	١.٨٢٨٦	١.٩٧٣٧	١.٦٢٨٦	١.٦	١.٩٦٦٧	١.٦٥٧١	١.٥٧١٤
ع٢٨	٢.٢٦٣٢	١.٩٧١٤	١.٧٧١٤	٢.١٠٥٣	١.٤٨٥٧	٢.٠٥٧١	٢.٠٦٦٧	١.٦٨٥٧	١.٩٧١٤
ع٢٩	٢.٢٦٣٢	١.٨٢٨٦	١.٧١٤٣	١.٨١٥٨	١.٦٥٧١	١.٩٧١٤	١.٧	١.٧٤٢٩	١.٩٧١٤
ع٣٠	٤.٦٥٧٩	١.٩٧١٤	١.٨	١.٨٩٤٧	١.٧١٤٣	١.٦٨٥٧	١.٩٣٣٣	١.٦٨٥٧	١.٦٨٥٧
ع٣١	٢.٣٩٤٧	٢.٠٢٨٦	١.٩٧١٤	٢	١.٨٢٨٦	١.٩٤٢٩	٢.١	١.٨	٢.٠٢٨٦
ع٣٢	٢.١٨٤٢	٢.٠٢٨٦	١.٨٨٥٧	١.٩٤٧٤	١.٦٨٥٧	٢	١.٩٣٣٣	١.٦٨٥٧	٢.١١٤٣
ع٣٣	٢	١.٨٨٥٧	١.٧٧١٤	١.٧٣٦٨	١.٥١٤٣	٢	١.٧	١.٦	١.٩٧١٤
ع٣٤	٢.١٠٥٣	٢.٠٨٥٧	١.٨٨٥٧	١.٨١٥٨	١.٧٧١٤	١.٥١٤٣	١.٨	١.٧٧١٤	١.٥١٤٣
ع٣٥	٢.٢٦٣٢	١.٨٥٧١	١.٧٧١٤	١.٨١٥٨	١.٨٥٧١	١.٦٨٥٧	١.٨	١.٨٨٥٧	١.٦٥٧١
ع٣٦	٢.٤٢١١	٢.٠٥٧١	٢.٠٨٥٧	١.٨٦٨٤	١.٦٢٨٦	٢.١٤٢٩	١.٨٦٦٧	١.٦٨٥٧	٢.٠٢٨٦
ع٣٧	٢.٠٧٨٩	٢	١.٩١٤٣	١.٩٤٧٤	١.٧٧١٤	٢.٠٢٨٦	١.٩٦٦٧	١.٨	١.٩٤٢٩
ع٣٨	٢.٦٠٥٣	١.٩٤٢٩	١.٨٥٧١	١.٧٦٣٢	١.٦٢٨٦	١.٨٥٧١	١.٧	١.٦	١.٨٨٥٧
ع٣٩	٢.٣١٥٨	١.٩٤٢٩	١.٨٢٨٦	١.٨٦٨٤	١.٦٨٥٧	١.٩١٤٣	١.٨٣٣٣	١.٧١٤٣	١.٨٨٥٧
ع٤٠	٢.٢٣٦٨	١.٩٧١٤	١.٨٥٧١	٢.٠٢٦٣	١.٨	٢.٢	١.٩٣٣٣	١.٨٨٥٧	٢.١٧١٤

جدول رقم (٧):

يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات المسئولية الاجتماعية في ضوء متغير التخصص الجامعي لعينة الدراسة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	α
العلوم الشرعية	بين المجموعات	٠.١٣	٢	٠.٠٦٤	٠.٢٩٤	٠.٧٤٦
	داخل المجموعات	٣٤.٢	٢٨٢	٠.٢٢		
	المجموع	٣٤.٤	٢٨٤			
العلوم الاجتماعية	بين المجموعات	١.٥٢	٢	٠.٧٦٢	٢.٧٥٤	٠.٠٦٧
	داخل المجموعات	٤٣.٢	٢٨٢	٠.٢٧٧		
	المجموع	٤٤.٧	٢٨٤			
العلوم الطبية	بين المجموعات	٣.٣	٢	١.٦٤٩	٣.٣٢٤	٠.٠٩٢
	داخل المجموعات	٤٠.٧	٢٨٢	٠.٢٦١		
	المجموع	٤٤	٢٨٤			

يتضح من الجدولين السابقين بعد تطبيق تحليل التباين الأحادي لمتوسطات المسئولية الاجتماعية في ضوء التخصص أنه ليست هناك فروقا ذات دلاله إحصائية بين التخصص و بين المسئولية الاجتماعية ذات طلاب الجامعات الثلاثة .وقد يرجع ذلك الى تشابه الانشطة الطلابية التي تمارس داخل الجامعات السعودية ، وعدم وجود اختلافات واضحة بين انشطة الكليات داخل الجامعة، وايضا هناك قدر ملحوظ من التجانس بين التوجهات المحورية للتنشئة الاجتماعية داخل المجتمع السعودي ٠

وذلك يتفق مع ما جاء في دراسة الحارثي (١٩٩٥) التي وضحت انه ليس هناك علاقة بين المسئولية الاجتماعية و التخصص و أيضا دراسة القحطاني (١٩٩٨) أكدت انه ليس هناك دلالة إحصائية بين التخصص العلمي و الأدبي و بين المسئولية الاجتماعية .

واختلفت مع ما جاء في دراسة الزهراني (١٩٩٨) من وجود فروقا ذات دلاله إحصائية بين طلاب القسم العلمي و الأدبي فيما يتعلق بإحساسهم بالمسئولية الاجتماعية .

ومن ثم تمت الإجابة على السؤال السابع للدراسة المتعلق بمدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينات الثلاثة فيما يتعلق بالعلاقة بين المسئولية الاجتماعية التخصص ٠

اما فيما يتعلق بسبل تنمية المسئولية الاجتماعية عبر مؤسسة الجامعة فيمكن عرضها فيما يلى :

١- أن تتضمن رؤية ورسالة واهداف وخطط الجامعات بالسعودية التنمية لراس المال المعرفي ذو العلاقة بالمسئولية الاجتماعية وان ذلك متاحا لجميع الطلاب من الانشطة الصفية و اللاصفية .

٢- أن تضمن رؤية و رسالة و اهداف و خطط الجامعات بالسعودية تنمية لراس المال الاجتماعي المرتبط بالمسئولية الاجتماعية مع التأكيد على اهمية الممارسة المواطنية من خلال العمل التطوعي والتدريب في كافة مؤسسات الرعاية الاجتماعية من خلال الانشطة اللاصفية.

٣- أن تخضع تلك الاهداف و البرامج السابق ذكرها بمعايير الجودة في

٤- المحتوى والممارسة والتقييم .

٤- أن يتم تهيئة وتدريب اخصائيو الانشطة لتحقيق تلك الاهداف وتنفيذ تلك الخطط بشكل مستمر وتوفير الامكانات المادية والبشرية اللازمة لذلك .

٥- دراسة اسباب عزوف ومحدودية اهتمام الكثير من الشباب بالقضايا والمشكلات ذات الصبغة العامة مثل رعاية الفقراء والايتام والمعاقين والعمل الاجتماعي العام .

٦- إجراء الدراسات التتبعية للبرامج والخطط المنفذة في الجامعات المختلفة لقسمي الطلاب والطالبات على السوى بغرض الوقف على نقاط القوة وتدعيمها وتلافى نقاط الضعف وعلاجها ولمواكبة التغيرات الاجتماعية المتلاحقة .

مراجع الدراسة

- أبو عراد ، صالح بن على (٢٠١٤)، ثقافة المواطنة و علاقتها بالمسئولية الاجتماعية لدى طلاب وطالبات جامعة الملك خالد ، المملكة العربية السعودية ،مركز البحوث الاجتماعية بجامعة الملك خالد ٠

- الامم المتحدة (المجلس الاقتصادي والاجتماعي)(٢٠٠٦)،مجموعة مصطلحات اساسية في مجالي أسلوب الحكم والادارة العامة ٠انظر Upan10un0org0public>upan022337

- برقاوي ، هناء مُحَمَّد (٢٠٠٠) ، الشباب الجامعي و المشاركة في الأعمال التطوعية ،كلية الآداب ، جامعة دمشق

- برنامج الامم المتحدة الإنمائي(٢٠٠٣) ، نحو اقامة مجتمع المعرفة ،تقرير التنمية الانسانية ، المكتب الإقليمي للدول العربية ، الاردن

- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، ٢٠٠٩ ، نحو تواصل معرفي منتج ، تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠٠٩ " مؤسسة محمد بن راشد ال مكتوم ، دبي ، الامارات العربية المتحدة
- جابر ، محمود ذكى و ناصر ، على محمدي ، دور الجامعات في تعزيز مفاهيم المسئولية الاجتماعية لدى طلبتها ، انظر www.qou.edu/arabic/../socialRespos ponsibilitylon.F/dr_nasserMahdi.paf
-الحارثي ، زايد بن عجير (١٩٩٥)،المسئولية الشخصية الاجتماعية لدى عينة من الشباب السعودي بالمنطقة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة البحوث التربوية ، العدد السابع ، جامعة قطر ، قطر
- الحارثي ، محمد بن سليم (٢٠١٤) ، الوعي الاجتماعي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، رسالة ماجستير ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض ٠
- الرويلي ، نوره المفلح (١٤٢٩) ،العوامل المؤثرة بوعي الشابة السعودية بحقوقها ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب ،جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية
- زايد، أحمد ٢٠٠٨، التعليم والحراك الاجتماعي في مصر ،ورقة عمل مقدمة الى مؤتمر قضية التعليم في مصر ، ج٠ م ٠ع
- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٨١) ، على النفس الاجتماعي، القاهرة ، ج٠م٠ع، عالم الكتب
- الزهراني، عيسى ،(١٩٩٧)، المسئولية الاجتماعية و علاقتها بالتوافق الدراسي و التحصيل الأكاديمي لدى عينه من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة ام القري مكة المكرمة ، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية
- السروجي ، طلعت (٢٠٠٩) ، رأس المال الاجتماعي ، القاهرة ، ج٠م٠ع ، مكتبة الأنجلو المصرية
- السلطان ، فهد سلطان (٢٠٠٦) ، اتجاهات الشباب الجامعي الذكور نحو العمل التطوعي ، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض ٠
- سمير، هاني احمد (٢٠٠٧) ، بعض سمات الشخصية لدى الممارسين و غير الممارسين للأنشطة الطلابية من طلاب الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ٠ج٠م٠ع
- الشمري ، هادى بن عاشق (٢٠١٤) ،، المسئولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية وعلاقتها بالوعي الوقائي الاجتماعي ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية
- شبكة حقوق الأرض والسكن، أنظر Http://www.hic-mena.com.org
- العامر، عثمان صالح ،(٢٠٠٦)، ثقافة العمل التطوعي لدى الشباب السعودي ، مجلة الشريعة والدراسات الاسلامية ، العدد السابع ،جامعة أم القرى ، مكة ، المملكة العربية السعودية
- عبده، بدر الدين كمال (٢٠١١) ، ، متطلبات التنمية المهنية في ضوء أدارة الجودة الشاملة ، المجلة المصرية للعلوم الإنسانية ، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية ، الإسكندرية ، ج٠م٠ع
- عبد الحميد ، انجى محمد ،(٢٠٠٩)، دور المجتمع المدني في تكوين رأس المال الاجتماعي، المركز المصري للحقوق الاقتصادية والاجتماعية العدد (١)، القاهرة، ج٠م٠ع
- عبد الشافي ، عصام ، المسئولية الاجتماعية البعد الغائب في الواقع العربي ، انظر www.wahatalarab.com
- العتيبي ، خالد خميس (٢٠١٣)، دور النشاط الاجتماعي في تنمية المسئولية الاجتماعية ، رسالة ماجستير غير منشورة، ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية
- عثمان سيد احمد (١٩٧١)، المشاركة كعنصر من عناصر المسئولية الاجتماعية ، صحيفة التربية ، القاهرة ، ج٠م٠ع ،رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
- عثمان ، سيد احمد (١٩٨٦) ، المسئولية الاجتماعية و الشخصية المسلمة " دراسة نفسية اجتماعية " ، القاهرة ، ج٠م٠ع ،مكتبة الانجلو المصرية
- العمري ، منى بنت سعد(٢٠٠٧) ، الأسلوب المعرفي و علاقته بالمسئولية الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية ، رسالة ماجستير ، جامعة طيبه ،المدينة المنورة ، المملكة العربية السعودية
- على ، نبيل و حجازي ، نادية (٢٠٠٥) ، الفجوة الرقمية " رؤية عربية لمؤتمر المعرفة " ، عالم المعرفة ، ، الكويت ، المجلس الوطني للفنون والثقافة والآداب
- عيسى ، مغاورى عبد الحميد (١٩٨٨) ، العلاقة بين المسئولية الاجتماعية وبعض جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة قناة السويس ، الاسماعيلية ، ج٠م٠ع
- قاسم، مجدى عبد الوهاب (٢٠١٣)، جودة التعليم العالي ، الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد ،القاهرة ، ج٠م٠ع
- القحطاني، محمد بن يحي (١٩٩٧)، المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالقيم و بعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية
- القصاص، ياسر عبد الفتاح ، (٢٠١١)، مهام تخطيطية لمواجهة معوقات مشاركة الشباب الجامعي السعودي في العمل التطوعي ، مجلة دراسات في الخدمة

الاجتماعية و العلوم الإنسانية ، العدد ٣ ، جامعة حلوان ، حلوان ، ج٠م٠ع
- كاظم ، خالد ، إهدار رأس المال الاجتماعي في مصر ، أنظر http://digital.ahram.org.eg
- كردى، سمير عبد الله (٢٠٠٣)، المسئولية الاجتماعية و علاقتها بدافع الانجاز لدى طالبات كلية التربية بالطائف ، مجلة علم النفس، القاهرة ، ج٠م٠ع ، الهيئة المصرية العامة للكتاب
- مشرف ، ميسون عبد القادر (٢٠١١) ،التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة الاسلامية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة ٠فلسطين
- مؤسسة مُحَمَّد بن راشد آل مكتوم (٢٠٠٩) ، تحديات رأس المال البشري في العالم العربي ، دبى ، الامارات العربية المتحدة
- وزارة التعليم العالي (١٤٣٠) ، التعليم العالي وبناء مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية " تقويم دولي " ، الرياض ، المملكة العربية السعودية

- النقيب ، خليل والنجار ، باقر و الصبان، ريما (٢٠٠٦) ، اتجاهات الشباب في دول مجلس التعاون الخليجي ، الكويت، دار قرطاس للنشر ،
- يوسفات، على (٢٠٠٨)، دور المؤسسات الجامعية في بناء رأس المال الفكري ،ورقة عمل مقدمة الى ملتقى إدارة و قياس رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية ، جامعة البليدة ، الجزائر ٠

المراجع الاجنبية :

- Laurie J.& (1997) . The power of Intercultural Capital. Training and Development, Vol 51, issue 12
- Lynham , S , A. (2000) . Theory building in the human resource development profession . *Human Resource Development Quarterly, 11 (2)* , 159-178 .
- Nadel,R,S, (1996) , social Responsibility as a criterion for the prediction of success of volunteers , vol 30, p3549
- Nonaka , I . & Takeuchi , H . (1995). *The Knowledge-creating company*. New York. : oxford University Press.

Social Responsibility among knowledge capital and social capital

field study of the Reality Responsibility and ways of development applied some Saudi universities

Abstract

The study aimed to reveal the relationship between social responsibility among university students and the knowledge and social capital they have and their source , And social capital, degree and important trends in support of social responsibility, The study was conducted on the first two stages were applied to students of the final years college, Scientific ,

humanitarian and Religious three universities, a forward and Amam, Qassim, Am Al qura And the second of his information was collected through a measure of social responsibility0, It has been identified for the first three groups with social trends and the second its religious orientation and the third includes those with less grading scale It was the application of social capital on the scale of the three groups, It was appear from the results and statistically significant relationship between social responsibility and between each of the knowledge capital and social capital , And access to sources of experiences was the first to friends and Then family, And there is no relationship between specialization and social capital0

مستوى الدور التربوي الممارس لمواجهة تحديات العولمة التطبيقية في القرن الحادي والعشرين وسبل تفعيله من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل تصور مقترح للمواجهة

د/ خالد مبرك المطيري د/خالد مُحَمَّد أبو شعيرة

كلية التربية – جامعة حائل – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الدور التربوي الممارس لأعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل؛ لمواجهة تحديات العولمة التطبيقية ، كما هدفت إلى معرفة دلالة الفروق في تقدير أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة ، و تفعيل وتطوير الدور التربوي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في مواجهة تحديات العولمة من وجهة نظرهم ، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٢٤٢) عضو هيئة تدريس وفقاً لمتغيرات الجنس، والكلية ، والرتبة الأكاديمية ، وتكونت أداة الدراسة من (٣٠) فقرة ، و أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي الكلي للدور التربوي الممارس لأعضاء هيئة التدريس لمواجهة تحديات العولمة التطبيقية في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم يساوي (٢.٨٢) وهو في المستوى المتوسط حسب المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة ، كما اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لدورهم التربوي، تعزى إلى متغيري الجنس و الكلية ، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس، تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية ولصالح رتبة أستاذ، كما تبين من خلال تصورات أعضاء هيئة التدريس الجامعي لتطوير دورهم التربوي في مواجهة تحديات العولمة التطبيقية حرصهم على تطوير أدائهم و قدراتهم البحثية والعلمية ، واستخدام الوسائل الحديثة الفاعلة ، كما خرجت الدراسة بتصور مقترح يتفق إلى درجة كبيرة مع ما أفرزه الأدب التربوي .

كلمات مفتاحية: تحديات العولمة التطبيقية ،الدور التربوي ، جامعة حائل.

مُقَدِمَةُ :

لقد أضحى واضحاً أن التعليم بكافة مراحله وأنواعه يمثل الأساس الرئيس الذي تحرص عليه كافة دول العالم المتقدمة أو المتجهة نحو التنمية والتطوير، ومن بين أهم تلك المراحل مرحلة التعليم العالي نظراً لارتباطها المباشر بمجالات الحياة والنشاط بالمجتمعات، وعليه فإن التوقعات من الجامعات وغيرها من مؤسسات التعليم العالي كبيرة، إلى أن الجامعات تواجه تحديات عديدة حول العالم مثل :العولمة، والتحوّل إلى مجتمع المعرفة، والزيادة المتسارعة في تطور تقنيات المعلومات والاتصالات، والتوجّه نحو الجودة الشاملة، وازدياد الطلب على التعليم العالي، وتنمية وتوفير بيئة تعلّم إيجابية، وإعداد الطلاب لمتطلبات واحتياجات المواطنة بالمجتمع والمهارة في العمل، ومساعدة الطلاب على النضج علمياً واجتماعياً في بيئة مواتية، والحفاظ على قِيم التراث الثقافي، وتحقيق سمعة ومكانة جيدة للجامعة، ونظراً لأن الجامعات تعيش الآن في مجتمعات المعرفة، فإن التحديات التي تواجهها ستزداد، وأدوارها سوف تتميّز بشكل أكبر، كما أن عليها مهمة لعب أدوار أكثر أهمية وعمقاً، وكي تواجه هذه التحديات والتحوّلات الكبيرة . فإن المتطلب الرئيس يكمن في الإنسان الذي يعمل فيها وضرورة تنميته والارتقاء به ليدفع كافة قطاعات الجامعة نحو الوفاء بالمتطلبات المتوقعة (Tischler, Bibernan, Alkhacagi, 2005).

ويعد أعضاء هيئة التدريس القيمة المحورية، ومنابع العطاء العلمي والفكري والبحثي بالجامعات حيث أنهم القلب النابض وأهم أصول الجامعات الناجحة على الإطلاق، كذلك يشكّلون عقل الجامعة ومحركها الأساسي نحو التميّز العلمي والبحثي والتربوي، وقد أدركت الجامعات أهمية وقيمة أعضاء هيئة التدريس فيها في فعالية قيام الجامعة بجميع أدوارها وخاصة في المجال التربوي والبحث العلمي، وعليه عملت على توفير المتطلبات والوسائل اللازمة لبناء قدراتهم وتشجيعهم لتزداد إنجازاتهم وخاصة التربوية والبحثية وتنامي إبداعاتهم وابتكاراتهم (دمنهوري، وعبدالله، ٢٠١١).

ويشير صديقي (Siddiqui,2007) إلى أن الجامعات هي أكثر مؤسسات التعليم أهمية في أي دولة، وعليه يكون أعضاء هيئة التدريس هم أهم الأصول والقواعد الراسخة مقارنة بغير ذلك من مقومات مجالات التعليم، وبالرغم من أن توافر المعرفة يمثّل أحد المتطلبات الأساسية في عضو هيئة التدريس، إلا أنها ليست القيمة

الوحيدة المطلوبة فيه، فإلى جانب ذلك يجب أن يتمتع بسمات وقدرات قيادية، كما أنه يجب أن يكون قادراً أن يجتذب قناعة وقبول الطلاب، وهي موهبة ومهارة لا يتمتع بها الجميع، ومن جهة أخرى فإنه في هذا العصر تطورت الأدوات والأساليب الحديثة لدعم عمليات التدريس والتعلّم، وقد حدث هذا التطور بصورة أساسية في العقدين الماضيين نتيجة للتطورات المتسارعة في مجالات تقنيات المعلومات والاتصال وما يدعمها من تقنيات أخرى، وأصبح يتعيّن على عضو هيئة التدريس أن يطوّر من إمكاناته ومهاراته في هذا المجال ليتوافق مع متطلبات وأدوات العصر، وذلك لتقديم تعليم عالي في مجال تخصصه بالجودة المطلوبة.

إن تحديات العولمة في المجال التطبيقي بمعانيها المتعددة تتمثل في التقدم العلمي والتقني ؛ حيث أن العولمة بمعناها الإيجابي الذي يدعو إلى التعاون بين الشعوب في مجال العلوم والمعرفة باتت تفرض على التعليم العالي في الوطن العربي مسئولية إعداد العلماء العرب ، ليقوموا بإنتاج العلم والمعرفة ونقل الثقافة المتعددة وتوطينها ، ولكي نقابل هذا التحدي فإننا بحاجة إلى نظرة جديدة وتحول جذري في نظام وفلسفة التعليم العالي بحيث توضع لهذه الجامعات مناهج للعلوم والتقنية المتقدمة ، بحيث يكون خريجو هذه الجامعات العربية في مستوى ينافس خريجي الجامعات العالمية المتقدمة (إمام،٢٠٠٠).

و يتعلق بالبعد التطبيقي فيما يخص تحديات العولمة ما يلي:

١. العولمة التقنية:وهي تعني استفادة الدول والمجتمعات الاستفادة القصوى من معطيات الثورة التقنية والمعلوماتية في كافة المجالات الحياتية ، والاستفادة من التقدم العلمي والتقني العالمي ، وألا تقف بمعزل عن العالم بأسره ، بينما يزخر العالم بالفضائيات والفاكسات ، وشبكات الإنترنت ، والبريد الإلكتروني أو البث المباشر الذي ساعدت على قرب المسافات بين الدول.

٢.التربية العلمية والتقنية: يواجه التعليم حالياً على مستوى العالم فترة تغيير وتكيف لا مثيل لها؛ نتيجة لما يقدمه نحو مجتمع يعتمد على التقنية والمعرفة واكتساب المعارف وتحديثها واستخدامها؛ بسبب التطور الهائل في مجال المعلومات والاتصال الأمر الذي يتطلب مواجهة هذا التحدي ، وضرورة التفاعل مع حركة المستقبل ومتطلباته؛ كي نستطيع وضع طلاب الجامعات في المكانة الأفضل في هذا العالم(البشير ٢٠٠٢).

٣. ثورة المعلومات: ترتبط ثورة المعلومات بالعولمة ارتباطاً قوياً لكونها يسببان الإنفتاح على العالم ، وتظهر صعوبة هذا التحدي في هذا الوضع الجديد أمام الإدارة التعليمية في الدول العربية والدول النامية من خلال هذا الارتباط ، وكيفية استغلال ثورة المعلومات التي تحول العالم إلى قرية صغيرة يسهل الا تصال بين عناصرها ، وظهور أنماط جديدة من التكنولوجيا الإدارية والتي أسهمت في عملية التعلم والتعليم ، فالثورة المعلوماتية بحاجة إلى طرق وأساليب لتبويبها وتوظيفها بأسلوب علمي ، كما وتحتاج إلى إمكانيات وطاقات مادية وبشرية هائلة ومدربة لا تستطيع الدول العربية والنامية مجاراتها وتوفيرها بنفس سرعة انتشارها(نشوان، ٢٠٠٠).

٤. الإنسان الجديد وجدوى تغيير المنهج التربوي ليواكب مجتمع المعرفة: وفي مجتمع المعلومات والمعرفة ، لم يعد المنهج التربوي في صورته الحالية مناسباً لأن يكون الأداة الفاعلة لتحقيق الأهداف التربوية المأمول تحقيقها في عصر العولمة والتدفق المعلوماتي وما صاحبه من ثورة في عالم الصناعة، وبناء على ما تقدم تظهر جدوى تغير المنهج التربوي بما يواكب ظروف ومتطلبات مجتمع المعرفة ، خاصةً وأن المجتمع يركن إليه بمسئولية إعداد العقول الوثابة التي تستطيع أن تتحمل مسئوليات الحاضر والمستقبل على السواء ، ونحن نرى أننا لسنا بحاجة إلى كثير من الأدلة والشواهد من القرائن لنثبت هذا الواقع الذي أصبحنا نعيشه الآن (ابراهيم،٢٠٠٢).

٥. الآثار الإيجابية لثورتي الاتصال والمعلومات : لقد حققت ثورة الاتصال والمعلومات كثيراً من الإيجابيات التي تمثلت في زيادة الترابط الإعلامي بين مختلف أنحاء العالم بصورة لم تشهدها البشرية من قبل، فقد أحدثت ظهور أشكال جديدة من التواصل الإعلامي في مجال المشاركة السياسية ، والاجتماعية، والثقافية ، والدبلوماسية . بالإضافة إلى دخول قطاعات جديدة من البشر في دائرة المشاركة المعرفية من خلال المتابعة الإعلامية لمختلف الأحداث العالمية، والقرارات المصيرية ، حدث كل ذلك رغم التفاوت الهائل بين المتحكمين في العولمة وفي موارد العالم وثرواته وقراراته المصيرية ، فضلاً عن ما حققته ثورة الاتصالات والمعلومات من إيجابيات انعكست على مجالات التعليم بشكل مباشر مما وفر لها تنوعاً أوسع في مجالات العلم المختلفة.

٦.الآثار السلبية لثورتي الاتصال والمعلومات: إن أخطر ما يواجه العالم العربي اليوم ذلك الغزو الوافد عن طريق القنوات الفضائية والإنترنت ، والبريد الإلكتروني وكل ما أنتجته ثورة الاتصالات والمعلومات في العصر الحديث ، ففي ظل هذه الأوضاع التي تحياها الأمة اليوم يظهر الوجه المعتم من التقدم التكنولوجي في مجال الاتصال والذي جعل الجوانب الإيجابية والمبهرة لتكنولوجيا الاتصال والمعلومات وآثارها الإيجابية حكراً لشعوب ودول الشمال الصناعي المتقدم ، حيث ساعد التقدم العلمي والتكنولوجي على تدعيم الهيمنة الاتصالية لدول الشمال ، والتي تجسدت كأوضح ما تكون في سطوة تدفق المعلومات من نصف الكرة الغني إلى الدول الفقيرة وفي قلبها دول العالم العربي والإسلامي بنسبة ١٠٠ مرة من دول الشمال ، مقابل مرة واحدة من دول الجنوب ، بالإضافة إلى طوفان الأفلام والبرامج والمسلسلات المستوردة والحملات الإعلامية ذات الطابع العالمي التي تتحكم فيها مجموعة الشركات الكبرى العالمية العملاقة الموجودة في الدول المتقدمة (أبو شعيرة ،٢٠٠٧).

ويمكن حصر الجوانب السلبية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال فيما يلي:

أ. زيادة الفجو ة الاتصالية بين الشمال الغني والجنوب الفقير على مستوى العالم مما أدى إلى تزايد الخلل في التدفق الإعلامي والمعلوماتي.

ب. انهيار السيادة الوطنية للإعلام في ظل انهيار المفاهيم التقليدية ، وظهور تقسيمات جديدة للعالم قائمة على أساس الجغرافيا الفضائية.
ج. تركز في دول الشمال الغنية على تكنولوجيا الاتصال والمعلومات ، وتحول دول الجنوب إلى سوق للاستهلاك الإعلامي والإعلاني ، واعتماد دول الجنوب على البرامج الإخبارية والمسلسلات والإعلانات الغربية.
د.التطورات الراهنة في تكنولوجيا الاتصال وما أحدثته من آثار سلبية ملحوظة على وسائل الاتصال المطبوع كالصحافة والسينما والتليفزيون ، بالإضافة إلى الأزمة الحادة التي تواجهها صناعة السينما في معظم دول العالم بسبب التغيرات التي طرأت على أذواق الجماهير وانتشار القنوات الفضائية.
هـ. الغزو القادم من الفضائيات الذي ساهم في هدم العقائد والأخلاق والعادات الحسنة (يكن ٢٠٠٣).

و عندما يبدأ الحديث عن عضو هيئة التدريس وأهميته ، لا بد وأن نأخذ بالحسبان عن أهميته في العصر الحديث ، عصر العلم والتكنولوجيا والإنترنت وثورة الاتصال والمعرفة، فعضو هيئة التدريس الجامعي له مكانة خاصة ومرموقة في مجتمعه أولاً ومن ثم مكانته في العملية التعليمية الأكاديمية ، ويعد أحد الركائز الهامة جداً في العملية التربوية في مرحلة التعليم الجامعي ، حيث بات يعتمد عليه اعتماداً كبيراً في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين بما سيحدثه من تغيرات علمية وتكنولوجية كبرى في العملية التعليمية، حيث أصبح يطلب منه في فجر الألفية الثالثة أن يكون قادراً على تحمل أعباء التدريس بكفاءة عالية وبجودة وإتقان ، و قادراً على وضع خطط لإصلاح التعليم الجامعي وتطويره، وقدرته على ربط محتوى الدراسة لطلبته بقضايا المجتمع ومشكلاته.

هذا وقد أصبحت قضية إعادة النظر في إعداد عضو هيئة التدريس الجامعي في الوقت الحاضر أمراً أكثر إلحاحاً ، بسبب رياح العولمة التي تهب على جميع دول العالم ، الذي أصبح في زمن العولمة يقع تحت تأثير تيارين شديدين ، أحدهما: تأثير الهوية الدينية التي يؤمن ويرتبط بها وبعقيدته التي تحكم سلوكه وأفكاره ، كما يرتبط بمبادئها وأصالتها وإطارها القيمي، والتيار الآخر: هو تيار العولمة بما تحمله من أفكار ومبادئ وقوانين مادية رأسمالية وتحديات تنافسية وتكنولوجية وتعليمية واجتماعية وثقافية. ومن هنا يأتي الحديث عن أهمية دور عضو هيئة التدريس الجامعي في هذا الجانب ، والذي يستهدف التعرف إلى طبيعة دوره الممارس في ظل هذين التيارين المشار إليهما ، وهما دوره في ظل الهوية ودوره في حمايتها ، ودوره في ظل العولمة وكيفية مواجهة تحدياتها الإيجابية منها والسلبية(حداد،٢٠٠٤).

كما تبين أن العولمة تحمل في طياتها آثاراً مدمرة وسلبية على التاريخ الإنساني في بعدها التطبيقي العلمي ، كما تحمل في طياتها أيضاً آثاراً إيجابية عززت من التواصل والتفاعل والإفادة العلمية بين البشر في كافة أرجاء المعمورة ، ومن الطبيعي أن يكون لعضو هيئة التدريس في هذا المجال دورٌ بارزٌ في توجيه عناية الطلبة إلى استغلال الجوانب الإيجابية في الثورة التطبيقية والمعلوماتية ، وكل ما أنتجه مجتمع المعلومات العالمي الذي دفع بالباحثين تسليط الضوء على هذا النوع من العولمة التطبيقية ومعرفة أدوار عضو هيئة التدريس التربوية وممارساته لهذا النوع من العولمة ولا سيما في الجامعات العربية ومنها جامعة حائل .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتمد الجامعات الناجحة في الألفية الثالثة على عدد من الدعائم الأساسية من بينها وأكثرها أهمية أعضاء هيئة التدريس، فأداؤهم يمثل المحرّك الأساس للقيمة المضافة والحيوية والجودة بالجامعة، والأداء الفعّال لهم يعتمد على الإعداد والتّنمية الفعالة وفقاً للجودة ومعاييرها العالمية إلى جانب الممارسات الجيدة، وانعكاساً على أهدافها وتوجهاتها المستقبلية ؛ سعت جامعة حائل إلى تنمية أعضاء هيئة التدريس ودعم ورعاية مساراتهم الوظيفية، وفي هذا الإطار عملت على تصميم آليات وسيناريوهات لإذكاء وإغناء الممارسات بالجامعة في هذا الإطار، لمواجهة تأثيرات العولمة التطبيقية في المرحلة الجامعية كأولوية من أولويات المؤسسة الجامعية لدواع معرفية وقيمية واجتماعية وثقافية ، وقد وجد الباحثان من خلال إطلاعهم على الأدبيات والدراسات السابقة كدراسات كل من جيدوري (٢٠١٢) و سليحات والزبون وجاموس (٢٠١١) والعريني (٢٠٠٧) وبشير (٢٠٠٢)، أنها قد تناولت موضوع العولمة بمختلف أبعادها الثقافية ، والاجتماعية ،والتربوية ، كما أوصت بتناول العولمة من منظور آخر فجاءت هذه الدراسة مركزة على مظاهر العولمة التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس شاملة متغيرات ورؤى أخرى لم تتطرق إليها الكثير من الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع العولمة ، كما أن هناك شحاًعلى حد علم الباحثين في الدراسات التي تناولت مستوى الدور التربوي الممارس لمواجهة تحديات العولمة التطبيقية ،وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤل التالي :"ما **مستوى الدور التربوي الممارس لمواجهة تحديات العولمة التطبيقية في القرن الحادي والعشرين وسبل تفعيله من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل ؟ وانبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:**

١. ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل لأدوارهم التربوية والتعليمية في مواجهة تحديات المظاهر التطبيقية للعولمة ؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل لدورهم التربوي في مواجهة تحديات العولمة التطبيقية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات:الجنس، الكلية، الرتبة الأكاديمية ؟ **وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفريةالتالية:**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05=a) في مدى درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لدورهم التربوي في مواجهة تحديات العولمة التطبيقية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05=a) في مدى درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لدورهم التربوي في مواجهة تحديات العولمة التطبيقية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الكلية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05=a) في مدى درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لدورهم التربوي في مواجهة تحديات العولمة التطبيقية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

٣. ما سبل تفعيل الدور التربوي لعضو هيئة التدريس في جامعة حائل لمواجهة تحديات العولمة التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٤.ما التصور المقترح لدور عضو هيئة التدريس بجامعة حائل في مواجهة تحديات العولمة التطبيقية؟

أهداف الدراسة : تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١ .التعرف على الدور التربوي الممارس من قبل عضو هيئة التدريس في جامعة حائل لمواجهة تحديات العولمة التطبيقية من وجهة نظر عينة الدراسة.

٢.الكشف عن دلالة الفروق في تقدير أفراد العينة لطبيعة الدور التربوي لعضو هيئة التدريس في مواجهة تحديات العولمة وفقاً لمتغيرات ،الجنس ، الكلية ، الرتبة الأكاديمية.

٣. تفعيل وتطوير الدور التربوي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في مواجهة تحديات العولمة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

٤. وضع صيغة تربوية لدور عضو هيئة التدريس الجامعي في مواجهة تحديات العولمة التطبيقية.

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة مما يلي:

١.الكشف عن أهمية الدور التربوي للجامعة في مواجهة تحديات العولمة العلمية التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل.

٢.اهتمامها بأعضاء هيئة التدريس لما لهم من دور مستقبلي في الحياة المعاصرة.

٣.استشراف المستقبل من خلال تبني أنموذجاً مقترحاً من قبل أعضاء هيئة التدريس لمواجهة تحديات العولمة التطبيقية العلمية.

٤.كما تكمن أهمية الدراسة في نتائجها التي من المتوقع أن تكون مفيدة للقائمين على أمر التعليم الجامعي لإصلاحه وتطوير الجامعات بحيث تكون جاذبة للعناصر المتميزة من أعضاء هيئة التدريس.

٥.ما قد تسهم به الدراسة في إثراء المكتبة العربية بأحد أهم البحوث التطبيقية في مجال الإنترنت في عصر العولمة ومستخدميها في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة: اشتملت هذه الدراسة على عدد من المصطلحات وهي:

١.الدور التربوي : يعرفه السقيلي(٢٠١٠) "بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها الفرد أو المؤسسة التربوية تجاه موقف ما وفي إطار نسق اجتماعي محدد".

ويعرف اجرائياً في هذه الدراسة بأنه: مجموع الأنشطة التي يقوم بها عضو هيئة التدريس الجامعي من توجيه وإرشاد تربوي لطلبته من خلال المحاضرات والندوات ، والمؤتمرات ، واللقاءات الطلابية والجماهيرية سواء داخل الجامعة أم من خارجها، باعتباره معلماً ومربياً وموجهاً لطلبته وإنساناً متفاعلاً مع متطلبات واقعه ، وما يفرضه هذا الواقع من مواجهة لتحديات العولمة التطبيقية في كافة جوانبها الإيجابية منها والسلبية.

٣. تحديات العولمة التطبيقية: هي تلك العملية التي تقوم من خلالها وسائل الاتصال الحديثة كالأقمار الصناعية والانترنت للترويج لثقافة محددة ، تسعى لفرض قيم وفكر واتجاهات وأذواق استهلاكية محددة (FeliSa.2004) .

ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها عنوان لظواهر كثيرة مختلفة استجدت على معظم مجالات الحياة ومن هذه الظواهر ما ينتمي إلى مجال التكنولوجيا ، خاصة ما يطلق عليه تكنولوجيا المعلومات واستخداماتها في الجامعات .

٢. جامعة حائل : جامعة سعودية تقع بمنطقة حائل شمال المملكة العربية السعودية ، وهي تحت إشراف وزارة التعليم العالي السعودية، تأسست الجامعة بمرسوم ملكي وذلك يوم الثلاثاء) ٣٠ (جمادي الآخر)١٤٢٦هـ (الموافق ٧ يونيه ٢٠٠٥م لتشكيل إضافة جديدة إلى عقد الجامعات السعودية.

محددات الدراسة : تحددت الدراسة الحالية بما يأتي:

١. المحددات المكانية : تم إجراء هذه الدراسة في كليات جامعة حائل المختلفة العلمية والإنسانية.

٢.المحددات الزمانية : تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي (٢٠١٤- ٢٠١٥).

٣.المحددات الموضوعية: ستقتصر نتائج الدراسة على مدى صدق استجابة أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة .

٤. المحددات البشرية : تناولت الدراسة أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث في جامعة حائل.

الدراسات السابقة: اطلع الباحثان على دراسات مختلفة ذات صلة ؛ كدراسة البلوي (٢٠٠٢) والتي هدفت إلى إلقاء الضوء على دور المعلم في عصر الإنترنت والتعليم عن بعد، واستعراضاً للتغيير الذي طرأ على المعلم بين القديم والحديث ، والذي جاء انعكاساً لتطور الدراسات في مجال التربية ، وعلم النفس التعليمي ، واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي النقدي ، ومنهج تحليل المضمون ، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج أهمها: أن دور المعلم في عصر التعليم والإنترنت يختلف إلى حد ما عن دوره في العصور الغابرة ؛

حيث تحول من دور الملقن للمعلومات والشارح لها إلى دور المخطط للعملية التعليمية والمصمم لها ، كما أصبح دوره يركز على دمج الطالب بنشاطات تربوية منهجية ولا منهجية تؤدي إلى بلورة مواهبه وتعمل على تكامل شخصيته، قادراً على استخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت العالمية ، ذا شخصية منسجمة جسمياً وعقلياً واجتماعياً ووجدانياً وثقافياً قادراً على مواجهة أعباء الحياة ومجابهة التحديات والوقوف أمام تحديات العصر بكل ثقة.

أما دراسة المنشاوي(٢٠٠٢) فقد هدفت إلى تحديد جرائم الإنترنت في عصر العولمة في المجتمع السعودي والكشف عن سلبيات وإيجابيات انتشار استخدام الإنترنت سواء على المستوى الأمني أم الثقافي أم الاجتماعي أم السياسي ، لكونه تقنية علمية واسعة الانتشار في عصر العولمة، وقد استخدم الباحث أسلوب المسح الاجتماعي لجميع مستخدمي الإنترنت في المملكة العربية السعودية من خلال استبانة كأداة لجمع المعلومات والتي اشتملت على سبعة محاور تم توزيعها على عينة قوامها (٣٠) ألف، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج أهمها: أن الجرائم التي ترتكب من مستخدمي الإنترنت والحاسب الآلي في المجتمع السعودي متعددة جداً ، كما أنها أ فعال مخالفة للتشريع الإسلامي والأنظمة في المملكة العربية السعودية، كما حددت الدراسة سمات وخصائص مرتكبي جرائم الإنترنت في المجتمع السعودي ، وحصر لأهم أنماط الجرائم الشائعة والمرتكبة من خلال الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت.

وأجرى بشير (٢٠٠٢) دراسة هدفت الكشف عن أهم التحديات التي يقابلها التعليم والمتمثلة في التحديات العلمية والتكنولوجية، وتوضيح المنطلقات أو المرتكزات الأساسية للتنمية العلمية والتكنولوجية، استخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها: توفر منظومة تؤكد أن التعليم طوال الحياة يرتكز على الدعائم الأربعة التالية هي تعلم لتعرف –تعلم لتعمل – تعلم لتكون – تعلم لتنافس الآخرين. توافر قاعدة علمية تكنولوجية بات شرطاً أساسياً لكي تتبوأ أية دولة مكانة مرموقة في النظام العالمي الجديد ومواجهة العولمة ؛ وأن هذه القاعدة لا تنمو إلا بتوافر مقدمات رئيسية من أهمها توفر سياسة علمية تكنولوجية من خلال مجتمع علمي يعتمد على العلم والمنهج العلمي في تعاملاته ، والمهارات والعمليات المتصلة بها والقدرة على الاختيار ، والانتقاء للتلاميذ يعتبر ضرورة لمسايرة القرن الحادي والعشرين ، وأن ذلك لن يتم إلا من خلال تنمية القدرات الابتكارية والإبداعية والمواهب الخاصة لدى الطلبة ،وضرورة توفير فرص التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة في مؤسسات التعليم المختلفة والاهتمام باستقراء المستقبل في جميع مكونات المنظومة التعليمية لمواجهة التحديات والتطور المتسارع.

وهدفت دراسة عبد العليم (٢٠٠٤) الكشف عن أهم التحديات المجتمعية المعاصرة وانعكاساتها على التعليم الجامعي بمصر، والتعرف على أهم متطلبات تطوير الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس في ضوء هذه التحديات ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها : أن أكثر المتطلبات أهمية من وجهة نظر أفراد العينة هي زيادة دخل أعضاء هيئة التدريس بما يتناسب مع احتياجاتهم المهنية والاجتماعية ، وتسهيل فرص دخول المكتبات الحديثة كمكتبة الإسكندرية والجامعة الأمريكية وغيرها ، وزيادة الدعم المالي المخصص للبحوث العلمية ، وتوفر حاسب آلي لأعضاء هيئة التدريس مزود بشبكة الإنترنت والانتظام في عقد السيمنارات داخل كل قسم .

وقام كنعان (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى بيان التحديات التي تعيق التربية في الوطن العربي، والمتمثلة في الاستلاب الثقافي والهيمنة الأجنبية في ظل العولمة، وهيمنة القطب الواحد على الثقافات العالمية، كما هدفت إلى بيان آليات التصدي لهذه التحديات من خلال تعزيز الهوية الحضارية والانتماء للأمة، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها: التأكيد على أهمية التربية المستقبلية، وتنمية الهوية الحضارية للأمة العربية، والمحافظة على أصالتها القومية والإنسانية باعتبارها مصدر إبداع وعطاء، وتفاعل مع مختلف الثقافات العالمية.

وأشار (Pinhey, Laura A,2005) بدراسة هدفت عرض التطورات التي مر بها التعليم والمدارس والكليات العالمية طوال العقدين الماضيين نتيجة استخدام الإنترنت في العملية التعليمية ، وقد استخدم المنهج التاريخي والمنهج الوصفي التحليلي ، أوضحت النتائج ازدياد استخدام الإنترنت ومصادر المعلومات الأخرى مثل التلفزيون ، والإعلام التعليمي في المجالات التالية: في السياسة ، والتجارة والتعليم والعلم والطب والترفيه وألعاب القوى ، كما زادت الشبكة العالمية الواسعة للإنترنت ومصادر الإعلام الأخرى ومصادر المعلومات من تشجيع التعليم العالمي الجيد القائم على التفاهم ، وإدراك الاختلافات الثقافية والتشابهات بين مختلف الثقافات والتسامح والرؤية المتكاملة عالمياً للعالم ، كما ساعدت مرشدي المقررات الدراسية على وضع الخطط للمناهج ، وساهمت في نشر أحداث المؤتمرات وتصوير لقواعد البيانات والملفات المتعددة الوسائط لمساندة مهنة مدرس الفصل على بلوغ التعليم العالمي الجيد الذي يمكن أن يستكمل بمواد متنوعة مختلفة متاحة خلال التعليم العالمي على الشبكة العالمية ،كما زودت هذه الدراسة بقائمة ملاحظات موجودة فيها خمسة مواقع على الشبكة العالمية للإنترنت للمدرسين العالميين.

وقام العريني(٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى التأكد من أهمية إعادة بناء برامج التعليم الجامعي في الوطن العربي بما يضمن القدرة على المنافسة والقدرة على التكيف مع المتطلبات المتغيرة لعصر العولمة، والبحث عبارة عن دراسة نظرية للأدبيات اعتمدت على التحليل والقياس والتعميم المنطقي ، وقد كان من نتائج الدراسة: أن التغيرات العالمية السياسية والاقتصادية والتكنولوجية تتطلب زيادة تجاوب برامج الدراسات العليا للمتغيرات التي أحدثتها العولمة، وبالضرورة السعي الجاد إلى تطوير الجامعات التقليدية وإمدادها بكافة الوسائل التكنولوجية لمواجهة تحيات العولمة، ومتطلبات سوق العمل المتجددة مما يفرض مخرجات تعليمية ومهارية عالية قادرة على أن تنافس

وتتحدي المهارات والخبرات الوافدة من الخارج، وهذا هو دور الجامعة الحقيقي سواء أكان مباشراً أم غير مباشر.

وأوضحت دراسة(Anderson,2010) التي هدفت إلى بيان أثر ربط التعليم المحلي بفلسفة المجتمع وقيمه ، ومساعدته على مواكبة التطورات العلمية العالمية في مجال ثورة الإنترنت، والاتصالات ؛ لمواكبة النظم العالمية في التعليم و تقديم رؤية عامة وشاملة حول التعليم العالمي المستمد من فلسفة واحتياجات المجتمع المحلي من خلال دراسة مشروع "كولومبوس" الممول من مركز التواصل الدولي في كاليفورنيا،استخدم الباحث منهج تحليل المضمون والمنهج التاريخي، أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن أداة لتحليل هذه المشاريع وانعكاساتها الإيجابية في التعليم المجتمعي المحلي ، أشارت النتائج إلى أن تحليل مشروع كولومبوس ، ومشروع مركز التواصل الدولي كان لها الأثر الإيجابي في الانتقال بالتعليم من المستوى المحلي إلى المستوى العالمي، و تعزيز وإثراء وتطبيق وإنجاز أهداف المنهج الدراسي المتداخل والمبنى على أسس تربوية عالمية ، و حددت الاحتياجات التربوية للمجتمع مثل الانطلاق نحو التربية العالمية في التعليم والتي لم يتم التطرق إليها سابقاً، واعتبرت مشروع كولومبوس للكشوف الجغرافية أول مشروع في العالم مبنياً على فلسفة المجتمع وقيمه التربوية واحتياجاته التربوية في ضوء التوجه نحو التربية بالمفهوم العالمي، كما أنها أظهرت اهتماماً بالمناطق الأجنبية النائية والمعزولة في العالم عن طريق ما أوجدته ثورة الاتصالات في العالم من سبل تسهيل وتيسير للاتصال والتواصل بين أبناء العالم ، كما أنها قدمت شرحاً تفصيلياً لكيفية الانتقال بالتعليم من المنظور المجتمعي المحلي إلى المنظور العالمي في التربية إذا ما تم استغلال ثورة المعرفة والتكنولوجيا وثورة الاتصالات الحديثة استغلالاً جيداً ، كما أظهر المشروع التعليمي السابق دروس محددة في الدراسات العالمية التي يمكن إدراجها في المنهج .

وأجرى كل من السليحات والزبون وجاموس (٢٠١١) دراسة هدفت الكشف عن درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لظاهرة العولمة وتصوراتهم لانعكاساتها على الهوية الثقافية، وأثر متغيرات الرتبة الأكاديمية ونوع الكلية وبلد التخرج في تحديد درجة هذا الوعي، وتحديد انعكاسات العولمة على الهوية الثقافية، ولتحقيق هذا الغرض فقد أعدت استبانة مكونة من (٤٤) فقرة موزعة على مجالين، بحيث تقيس فقرات المجال الأول درجة الوعي، في حين تقيس فقرات المجال الثاني انعكاسات العولمة على الهوية الثقافية، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية وقد تكونت من (٦٠٠) عضو هيئة تدريس، وأسفرت الدراسة عن العديد من النتائج، منها: أن درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لظاهرة العولمة قد جاءت متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائيا في درجة الوعي عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وبلد التخرج، حيث كانت الفروق على التوالي لصالح رتبة أستاذ، ولصالح الكليات الإنسانية، ولصالح خريجي الجامعات العربية، أما تصوراتهم لانعكاسات العولمة على الهوية الثقافية قد جاءت إيجابية؛ أي أنهم يرون أن للعولمة تأثيرًا سلبيًا واضحًا على الهوية الثقافية، وهناك فروق دالة إحصائيا في تصوراتهم لانعكاسات العولمة على الهوية الثقافية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وبلد التخرج، حيث كانت الفروق على التوالي لصالح رتبة أستاذ، ولصالح الكليات الإنسانية، ولصالح خريجي الجامعات العربية.

كما قام الهبوب (٢٠١٢) دراسة هدفت التعرف على واقع ثقافة التغيير في الجامعات اليمنية، وبيان دور الجامعة في تعزيز ثقافة التغيير في البنية التشريعية والبنية الهيكلية والمناهج التعليمية في الجامعات اليمنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي معتمداً على التحليل ، وقد خلصت الدراسة الى جملة من الاستنتاجات أهمها: أن الجامعات اليمنية تواجه العديد من التحديات التي تجعلها عاجزة عن مواكبة متطلبات التغيير، ولعل ابرز هذه التحديات تتمثل في جمود المرجعيات الفكرية وغياب ارادة التغيير والإفتقار إلى القيادة التحويلية وهيمنة المناهج والأساليب التدريسية التقليدية، وفي ضوء ذلك قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تفعيل دور الجامعة في نشر ثقافة التغيير.

وقام عامر (٢٠١٢) بدراسة هدفت التعرف إلى الواقع الحالي لكلية التربية بجامعة الأزهر وأهم احتياجات المجتمع التي يجب أن تستجيب لها ، وأهم التحديات المستقبلية التي تؤثر على العملية التعليمية بكلية التربية وبناء تصور مقترح لتطوير كلية التربية بجامعة الأزهر في ضوء احتياجات المجتمع وتحديات المستقبل ، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي ، وتكونت عينة الدراسة من خبراء التربية ممثلة في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ، وتكونت عينة الدراسة من ٥١٠ طالباً، وتوصلت الدراسة إلى عدم تناسب الأجهزة بمعمل الوسائل التعليمية ومعامل علم النفس التعليمي مع أعداد الطلاب ، وهناك عجز واضح في أعضاء هيئة التدريس في بعض التخصصات في مجال التخصص ، وقلة اهتمام الكلية بالطلاب من الناحية الصحية والنفسية وعدم توافر الأجهزة التكنولوجية الحديثة.

وهدفت دراسة جيدوري(٢٠١٢) إلى نشر الوعي لدى طلبة جامعة طيبة بالتأثيرات السلبية للعولمة الإعلامية، ومعرفة الاختلاف في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس نحو دواعي تمكين الشباب الجامعي من مواجهة هذه التأثيرات السلبية للعولمة الإعلامية، ومن أجل ذلك صمم الباحث استبانة تكونت من (١٨) فقرة، وزعت على أربعة أبعاد بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد اختيرت عينة عشوائية بلغت (١٧٤) من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، والمجتمع، والعلوم وهندسة الحاسبات من الذكور والإناث، وأظهرت نتائج الدراسة موافقة أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة على جميع دواعي تمكين الشباب الجامعي من مواجهة التأثيرات السلبية للعولمة الإعلامية، كما أظهرت نتائج الدراسة الميدانية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث تُعزى لمتغيرات الدراسة.

يلاحظ من الدراسات السابقة أنها أجمعت على أن العولمة ظاهرة معقدة التركيب وهي سمة العصر ولا سبيل للوقوف في وجهها أوتجنبها، بل لابد من التعامل معها وفق منهجية واضحة ومدروسة للإفادة من إيجابياتها وتفادي سلبياتها ، كما أكدت الدراسات أن ظاهرة العولمة لم تقتصر على الجانب الاقتصادي، والسياسي بل امتد تأثيرها ليطال الجانب الثقافي والتربوي ، وتعد العولمة الثقافية من أبرز التحديات التي تواجه الهوية الثقافية ، وقد انفردت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة كون معظم الدراسات قد تناولت العولمة من منظور فكري أكثر منه ميداني، إلا أن هذه الدراسة انطلقت من منطلق عملي ميداني حيث طرحت الدراسة مستوى الدور التربوي الممارس لمواجهة تحديات العولمة التطبيقية في القرن الحادي والعشرين وسبل تفعيله من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل، وتقديم تصور مقترح للمواجهة لمعرفة درجة وعيهم لهذه الظاهرة وتصوراتهم لانعكاساتها ، كما انفردت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في اختيارها لموضوع العولمة التطبيقية ،واتفقت مع دراسة السليحات والزبون وجاموس (٢٠١١) ودراسة جيدوري(٢٠١٢) في تشكيل مجتمع الدراسة ممثلاً في أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ، وفي حدود علم الباحثين لم يأخذ هذا الموضوع حيزاً كافياً من البحث بشقيه النوعي والكمي، ولم يسبق التطرق لهذا الجانب كدراسة مستقلة في أي من الدراسات العربية السابقة.

المنهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة : اقتضت طبيعة الدراسة الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن مستوى الدور التربوي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لمواجهة تحديات العولمة التطبيقية في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم ؛ لأن هذا المنهج يتضمن مسحاً مكتبياً وذلك بالرجوع إلى المراجع والمصادر لبناء الأدبيات السابقة، والاستطلاع الميداني بواسطة أداة الدراسة كما أنه يقوم على المقارنة مع الدراسات الأخرى، وفي تفسير النتائج .

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الذين يمارسون التدريس في كليات جامعة حائل النظرية والتطبيقية والذي بلغ عددهم (١٦٠٠)، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٢٤٢)عضو هيئة تدريس تم اختيارهم من أعضاء هيئة التدريس الذين يمارسون التدريس في ثمان كليات نظرية وتطبيقية بالطريقة العشوائية المنتظمة، والتي تمثل أربع منها الجانب التطبيقي، وأربع منها الجانب النظري كما هو موضح في الجدول(١).

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، الكلية ، والرتبة الأكاديمية

المتغير	مستوى المتغير	الجنس	
	اسم الكلية	ذكر	أنثى
الكليات العلمية التطبيقية	الطب	٨	٤
	العلوم الطبية التطبيقية	٥	٥
	الهندسة	٩	٥
	العلوم	٢٠	٢٨
الكليات النظرية الإنسانية	الإدارة	٤	٢
	التربية	٣٤	٣٦
	الآداب والفنون	٢٨	٤٠
	الشريعة والقانون	٨	٦
الرتبة الأكاديمية	مدرس	٤٢	٥٦
	أستاذ مساعد	٥٤	٦٠
	أستاذ مشارك	١٣	٥
	أستاذ دكتور	١٠	٢
الكلي	٢٤٢		

أداة الدراسة: أعد الباحثان لأغراض الدراسة استبانة خاصة تقيس الدور التربوي الممارس لأعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لمواجهة تحديات العولمة التطبيقية في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم، وتم جمع البيانات المتعلقة بهذه الدراسة من خلال مراجعة الدراسات السابقة كدراسة السليحات (٢٠١١)والبلوي(٢٠٠٢) والمنشاوي(٢٠٠٢)، واستبانات اعتمدت سابقاً ذات العلاقة؛ وعليه فقد تم بناء الإستبانة بصورتها الأولية إذ اشتملت على (٣٥) فقرة وبعد استخراج معامل الثبات وتمييز الفقرات تم استبعاد الفقرات الضعيفة وعددها (٥) فقرات ؛ لتصبح أداة الدراسة مكونة من (٣٠) فقرة ، كما شملت الدراسة على طرح تصور مقترح من خلال السؤال المفتوح الذي وجه لأعضاء هيئة التدريس، كما تضمنت أداة

الدراسة جزءاً أجاب عنه أعضاء هيئة التدريس يتعلق بمعلومات عامة شملت الجنس ،الكلية، والرتبة ،الأكاديمية.

إجراءات الصدق والثبات:لمعرفة مدى صدق المقياس تم استخراج دلالة صدق المحتوى باستخدام طريقة التحكيم ، حيث تم عرض المقياس على (١٠) من المختصين والفنيين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الأصول والإدارة التربوية ليقوموا بوضع ملاحظاتهم حولها والتأكد من مدى صلاحية الفقرات ، كما تم الاستعانة بمتخصص لغة عربية من كلية الآداب للتأكد من السلامة اللغوية للمقياس ، وقد تم اعتماد الفقرة التي تحصل على نسبة موافقة(٨) محكمين كحد أدنى إي نسبة (٨٠%)، وقد قام الباحثان بتعديل صياغة بعض الفقرات في ضوء ملاحظات المحكمين ، وللتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على (٣٢) من أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث من خارج عينة الدراسة ، وبعد تصحيح استجابات أعضاء هيئة التدريس تم استخراج معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وكانت النتيجة (٠.٨٥) ، كما تراوحت قيم معامل التمييز لفقرات مقياس ممارسة أعضاء هيئة التدريس بين(٠.١٦-٠.٥٤) ، كما تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لاستخراج معامل ثبات التجانس باستخدام معامل ارتباط سبيرمان ــ براون للتأكد من ثبات المقياس . وبلغت قيمته (٠.٧٦)، وتعد هاتان القيمتان جيدتين للتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق.

طريقة تصحيح الأداة : تكون المقياس من (٣٠) فقرة، كل فقرة لها تدرج من خمس فئات (دائماً،غالباً،أحياناً،نادراً،إطلاقاً)، وتراوحت قيم الفقرات من (١) إلى (٥)، حيث تشير العلامة (١) إلى إطلاقاً، والعلامة (٢) إلى(نادراً)، والعلامة (٣) إلى (أحياناً)، والعلامة (٤) إلى (غالباً)، والعلامة (٥) إلى دائماً.

ولتحديد قيم درجات الممارسة عند أعضاء هيئة التدريس أستخدم مقياس ليكرت في تحديد ذلك كما هو موضح في جدول (٢).

جدول رقم (٢)

مستويات تحديد درجة تقييم الممارسات حسب مقياس ليكرت الخماسي

درجة الممارسة	من	إلى
مرتفعة جداً	١4.2	5
مرتفعة	3.4	4.19
متوسطة	2.6	3.39
مقبولة	1.8	2.59
ضعيفة	1	1.79

متغيرات الدراسة : تناولت الدراسة المتغيرات التالية :

- المتغيرات المستقلة : وهي متغير الجنس ، وله مستويان ، ذكور وإناث ، متغير الرتبة الأكاديمية وله أربع مستويات : أستاذ، أستاذ مشارك ، أستاذ مساعد ، محاضر، و متغير الكلية وله ثمانية مستويات تمثل كليات الجامعة وهي: الطب ، العلوم الطبية التطبيقية ،الشريعة والقانون، الهندسة ،الإدارة ، التربية ،الآداب والفنون ، العلوم.
- المتغير التابع:الدور الممارس من قبل عضو هيئة التدريس لمواجهة تحديات العولمة التطبيقية.

اجراءات الدراسة:لقد تم اجراء الدراسة وفق الخطوات التالية:

- الحصول على موافقة إدارة جامعة حائل لإجراء الدراسة وتزويد الباحث بقوائم بأعداد أعضاء هيئة التدريس من قبل الكليات مجتمع الدراسة للفصل الدراسي الأول(٢٠١٤/٢٠١٥).
- حصر أعضاء هيئة التدريس من ذوي فئة الماجستير وأستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ.
- عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص.
- تحديد أفراد عينة الدراسة.
- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- توزيع أداة الدراسة ، استبانة الدور التربوي الممارس لأعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لمواجهة تحديات العولمة التطبيقية في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم "تصور مقترح".
- جمع الاستبانة من أفراد عينة الدراسة .
- قام الباحثان بتدقيق الاستجابات المعادة ، والتأكد من سلامتها وصحتها لأغراض الدراسة ، وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

تحليل البيانات والمعالجات الإحصائية: من أجل معالجة البيانات استخدم الباحثان برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- تم احتساب الأوساط الحسابية الفرضية والإنحرافات المعيارية والرتب، وذلك بغرض إيجاد معيار من خلاله يتم مقارنة المتوسطات الحسابية التي يتم الوصول إليها من استجابات أعضاء هيئة التدريس على أداة الدراسة.
- بغرض التحقق من دلالة الفروق التي تعزى للمتغيرات تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، ولإجراء المقارنات البعدية استخدم اختبار شيفيه.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل لأدوارهم التربوية والتعليمية في مواجهة تحديات المظاهر التطبيقية للعولمة ؟ للإجابة عن هذا السؤال ، تم استخراج المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والرتب لاستجابات أعضاء هيئة التدريس كما هو مبين في الجدول (٣).

جدول رقم(٣)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمواجهة العولمة التطبيقية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١.	أُوجه الطلبة نحو متابعة كل جديد نافع تحمله ثورة المعلومات المعاصرة .	٣.١٩	١.٣٩٥	٣
٢.	أُحذر الطلبة مما تحمله ثورة المعلومات من مخاطر الهيمنة الثقافية على المجتمعات الضعيفة.	٣.٠٦	١.٤٧١	١١
٣.	أُنبه الطلبة إلى تحديات تكنولوجيا المعلومات الجديدة المتمثلة في الاعتداء على البيانات الشخصية والأموال والحقوق.	٣.١٦	١.٤٢٣	٥
٤.	أُحذر الطلبة مما تمارسه بعض وسائل الاتصال الحديثة كالفضائيات والإنترنت من ترويج للبرامج المخلة للآداب.	٣.١٢	١.٣١١	٨
٥.	أُحذر الطلبة من التأثيرات الاقتصادية والاجتماعية السلبية لاستيراد وسائل الاتصال الجديدة دون ترشيد استخداماتها.	٢.٥٢	١.٣٥٨	٢٤
٦.	أُوضح للطلبة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على انشغال الإنسان المعاصر بوسائل الاتصال الحديثة لمدة طويلة.	2.31	1.241	28
٧.	أوضح للطلبة دور المؤسسات العلمية والإعلامية في التنوير ا لتكنولوجي في مجال العلم والتكنولوجيا.	2.96	1.443	14
٨.	أُبين للطلبة أهمية استيعاب العقول المبدعة بين وطنها الأم من أجل تأسيس تقنية فاعلة.	3.61	1.218	1
٩.	أُنبه الطلبة إلى سيطرة الدوافع التجارية المادية على مسيرة التطور العلمية والتكنولوجية.	3.12	1.389	7
١٠.	أُوضح للطلبة دور التكنولوجيا الحديثة في تكريس الهوة بين الدول المتقدمة وبقية دول العالم.	3.44	1.440	2
١١.	أَلفت نظر الطلبة إلى أزمة التخلف العلمي والتكنولوجي وتأثيراتها السلبية في العالم العربي.	2.93	1.464	15
١٢.	أُبين للطلبة دور الاستخدام الفاعل للوسائل التقنية الحديثة في تأهيل الأفراد لمواكبةالعالم الجديد.	3.14	1.431	6
١٣.	أُحاور زملائي من أعضاء هيئة التدريس في كيفية تجنب آثار تحديات العولمة في المجال التطبيقي.	2.79	1.275	17
١٤.	أَحث إدارة الجامعة على إيجاد قنوات اتصال فاعلة بينها وبين الجامعات المحلية و العالمية من أجل تعزيز الحركة الأكاديمية العلمية.	2.16	1.209	30
١٥.	أحث الجامعة على تحديث برامج تدريب معلميها بحيث تتضمن استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة في الحقل التربوي.	3.01	1.317	12
١٦.	أَلفت نظر الطلبة إلى ضرورة التنظيم الفاعل لثورة المعلومات من أجل الانتفاع الأمثل بما تشتمل عليه من فوائد.	2.72	1.424	18
١٧.	أُشجع الطلبة على البحث العلمي المؤسس على المنهجية السليمة والمهارات العلمية الدقيقة.	2.98	1.420	13
١٨.	أُشجع الطلبة على الاستخدام الإيجابي الفاعل لوسائل البحث والاتصال الحديثة.	2.53	1.256	23
١٩.	أُبين للطلبة أن اعتماد المعادلة الاقتصادية الحديثة على قوة العقل والعمل والتعليم أكبرمن اعتمادها على الموارد الطبيعية والأيدي العاملة.	2.35	1.362	26
٢٠.	أَلفت نظر الطلبة أن بناء الإنسان المتكامل هو الأساس في دخول العالم التكنولوجي.	2.16	1.209	30
٢١.	أُشجع مظاهر الإبداع والابتكار لدى الطلبة وأحث الجامعة على رعايتهم والعناية بهم.	2.55	1.249	22
٢٢.	أَحث الطلبة على تملك المهارات والمعارف التي تمكنهم من التعامل مع تحديات العولمة العلمية بطريقة تحليلية نقدية.	2.64	1.281	19

٢٣.	أحرص على المشاركة في الدورات المؤهلة للتعامل الفاعل مع وسائل الاتصال الحديثة.	2.83	1.318	16
٢٤.	أوضح للطلبة العلاقة الوثيقة بين هيمنة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وبين الهيمنة المعرفية والثقافية.	3.12	1.240	9
٢٥.	ألفت نظر الطلبة إلى إيجابيات وسائل الاتصال الحديثة المتمثلة في اختزال المسافة والزمن والجهد.	3.19	1.264	4
٢٦.	أشجع الطلبة على الإفادة من المنجزات العلمية بقدر المستطاع ، واستخدامها بفاعلية في حياتهم العملية.	3.09	1.320	10
٢٧.	أنبه الطلبة إلى أثر التفوق الغربي في مجال استثمارات البحوث والتطوير العلمي التقني وبراءات الاختراع .	2.57	1.281	21
٢٨.	ألفت نظر الطلبة إلى أهمية دور تكنولوجيا المعلومات الحديثة في مواكبة كل جديد في الميدان الثقافي والتربوي.	2.59	1.240	20
٢٩.	أنبه الطلبة إلى أثر القدرة على امتلاك صناعة المعلومات في النهوض الاقتصادي للمجتمعات البشرية.	2.33	1.291	27
٣٠.	أبين للطلبة ما يمليه التطور التقني المتسارع على التربية من حيث التأكيد على تعلم المهارات أكثر من جمع المعلومات.	2.36	1.429	25
الكلي		٢.٨٢	١.٣٤	

يظهر الجدول (٣) بناءً على معايير التصحيح التي استخدمت في الدراسة أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمواجهة العولمة التطبيقية بشكل عام كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الكلي (٢.٨٢) درجة ، وقد حصلت الفقرات (٦، ١٤ ،٢٠ ، ٢٩) على درجات ممارسة مقبولة . أما بقية فقرات المقياس فحصلت على درجة ممارسة متوسطة ، ولم تحصل أي من فقرات المقياس على درجة ممارسة مرتفعة فأكثر أو ضعيفة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المجال التطبيقي للعولمة أي مجال التقنيات والتكنولوجيا والصناعة والفضائيات وشبكات الإنترنت والأقمار الصناعية والكوابل الكهربائية والفاكسات تُعد من الإيجابيات التي أفرزتها العولمة حتى الآن في المجال التقني ، ولعل ذلك يعود إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس غير متخصصين في هذا الجانب أو اهتماماتهم به محدودة ، لذلك نجده على درجة ممارسة متوسطة في دوره تجاه مواجهة تحدياتها السلبية، كما أن هذه الثورات العلمية والمعرفية والتطبيقية الهائلة تقع ضمن الإيجابيات إن نحن أحسنا استخدامها ، وابتعدنا عن الجانب السلبي والسيء في استخدامها.

وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة كل من جيدوري(٢٠١٢) والتي أظهرت نتائج الدراسة موافقة أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة على جميع دواعي تمكين الشباب الجامعي من مواجهة التأثيرات السلبية للعولمة.واتفقت مع دراسة السليحات والزبون والجاموس (٢٠١١) التي أظهرت درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لظاهرة العولمة قد جاءت بدرجة متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لدورهم التربوي في مواجهة تحديات العولمة التطبيقية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات:الجنس، الكلية، الرتبة الأكاديمية ؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب المتغيرات كما هو مبين في الجدول (٤)

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغيرات الجنس، والكلية، والرتبة الأكاديمية

المتغير	مستوى المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	١١٦	٨٥.٩٨	١٩.٥١
	إناث	١٢٦	85.00	20.54
الكليات العلمية التطبيقية	الطب	١٢	٨٨.٥٤	١٨.٨٦
	العلوم الطبية التطبيقية	١٠	٨٦.٧١	٢٢.٢١
	الهندسة	١٤	٨٦.٤٦	١٩.٢٠
	العلوم	١٤	٨٨.٥٧	١٠.٠٣
الكليات النظرية الإنسانية	الإدارة	٦	٧٥.٦٧	٢٤.٨٦
	التربية	٧٠	٨٤.٨٢	٢٢.٤٣
	الآداب والفنون	٦٨	٧١.٤٠	١٠.٩٥
	الشريعة والقانون	٤٨	٨٢.٦٧	٢٢.٢٤
الرتبة الاكاديمية	مدرس	٩٨	٨٣.٢٨	٢٠.٥٤
	أستاذ مساعد	١١٤	٧٩.١٣	١٦.٠١
	أستاذ مشارك	١٨	٩١.٢١	٢١.٣٥
	أستاذ دكتور	١٢	٩١.٢٧	١٩.٤١
	الكلي	٢٤٢	٨٥.٤٧	٢٠.٠١

يلاحظ من الجدول (٤) أن متوسط استجابات الذكور من أعضاء هيئة التدريس كان (٨٥.٩٨) ، أما متوسط استجابات الإناث فقد كان (٨٥.٠٠) ، ويعني ذلك أن متوسط استجابات الذكور أعلى ظاهرياً من متوسط استجابات الإناث. وبالنسبة لمتغير الكلية يلاحظ أن متوسطات **الكليات العلمية التطبيقية** أعلى من متوسط الكليات **النظرية الإنسانية ، حيث حصلت كلية العلوم على أعلى متوسط** والذي بلغ (٨٨.٥٧)، وحصلت كلية الآداب والفنون وهي من الكليات النظرية على أدنى متوسط والذي بلغ (٧١.٤٠) ، و لعل أكثر المستخدمين للحواسيب والكمبيوتر والإنترنت والأجهزة العلمية والمعامل الفيزيائية والكيميائية وغير ذلك مما هو موجود في الكليات العلمية التي تنظر لهذه الآلات على أنها آلة محايدة تعطيهم النتائج العلمية المطلوبة منها ، فهم لا يحثون في مخاطرها الثقافية ولا أبعادها أو انعكاساتها التربوية لذلك نجد نظرتهم لها محايدة ، وعلى الرغم من أن عدداً من أعضاء هيئة التدريس في الكليات النظرية الإنسانية يستخدمون الحاسوب وشبكة المعلوماتية بشكل فاعل ، إلا أن اهتمامات المختصين فيها تُعد أقل من اهتمامات أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية التطبيقية الأخرى بحكم ما تمليه عليهم تخصصاتهم المرتبطة مباشرة بالحاسوب وشبكة المعلومات، وبالنسبة لمتغير الرتبة الأكاديمية فقد حصلت رتبة أستاذ على أعلى الدرجات وبمتوسط بلغ(٩١.٢٧) وأخيراً متوسط استجابات أستاذ مساعد الذي بلغ (٧٩.١٣). وللكشف على الفروق الخاصة الصادرة عن أثر المتغيرات الثلاثة تم حساب تحليل التباين الثلاثي للكشف عن قبول أو عدم قبول الفرضيات تبعاً لمتغيرات الدراسة كما هو موضح في جدول(٥).

جدول رقم (٥)
تحليل التباين الثلاثي للكشف عن أثر المتغيرات الثلاثة الخاصة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	١٨٧.٠٦	١	١٨٧.٠٦	٠.٤٩٣	٠.٤٨٣
الرتبة الأكاديمية	٥٨٥٨.٣٢٨	٣	١٩٥٢.٧٧٦	٥.١٥	٠.٠٠٢
الكلية	٢٩٧٠.١٠	٧	٤٢٤.٣٠	١.١١٨	٠.٣٥٢
الخطأ	٨٧٢٥٣.٩٤	٢٣١	٣٧٩.٣٧		
الكلي	٩٦٢٥٣.٩٤	٢٤٢			

***دال إحصائياًعند مستوى(a=0.05).**

للإجابة عن السؤال السابق كما هو موضح في جدول (٥) تم فحص الفرضيات الثلاثة المنبثقة عنه وتبين ما يلي :

١. **الفرضية الأولى :**يلاحظ من خلال استخدام **تحليل التباين الثلاثي للكشف عن أثر متغير الجنس،** قبول الفرضية الصفرية إي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغيري الجنس ،واتفقت هذه النتيجة مع دراسة جيدوري(٢٠١٢) وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس (ذكوراً ،إناثاً) في وجهات نظرهم نحو دواعي تمكين الشباب الجامعي من مواجهة تأثيرات العولمة ، ويمكن أن يعزى ذلك إلى نظرة كلّ منهما إلى أهمية هذه الدواعي ودورها في تمكين الشباب الجامعي من مواجهة تأثيرات العولمة التطبيقية ، فضلاً عن إدراك كلّ من الذكور والإناث أن مخاطر العولمة التطبيقية وتأثيراتها السلبية سوف تؤثر في كلّ منهما، فهي لا تقتصر على طرف دون الآخر، فما يبث عبر الأقمار الصناعية لا يميز بين كبير أو صغير أو بين ذكر وأنثى. وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الأولى.

٢. **الفرضية الثانية:** يلاحظ من خلال استخدام **تحليل التباين الثلاثي للكشف عن أثر متغير الكلية،** قبول الفرضية الصفرية إي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الكلية، وتفسير ذلك يعود إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس في الكلّيات الثمانية يدركون المخاطر التي تعكسها العولمة التطبيقية، بغض النظر عن اختلاف كلياتهم واختصاصاتهم، فالجميع أصبح واعياً بتأثير الأقمار الصناعية والبث التلفزيوني الفضائي في محاولتها صياغة العقل والقيم وأنماط الاستهلاك وفق النموذج الذي يمكنها من تشويه مقومات الخصوصية ، مما يقتضي من المؤسسة الجامعية ومنها جامعة حائل مراجعة المسلمات الفكرية، وتنمية مناهج جديدة للتفكير والفعل تعمل على توليد المعرفة الملائمة لتضاريس الواقع المعاش الذي يدعم التماسك الاجتماعي، ويحقق النماء والتطوير، ولعل إيجاد مقررات وأنشطة تعنى بالإعلام التربوي، وتكوين الوعي الناقد لما تبثه الإذاعات المرئية والمسموعة والمقروءة يمثل سلاحاً فكرياً يتزود به الشباب الجامعي في مواجهة ما يتعرض له من رسائل أجنبية تبثها تلك الوسائط الإعلامية العالمية من توجهات سلبية في المناخ الثقافي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جيدوري(٢٠١٢) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية. إلا أنها اختلفت مع نتيجة دراسة السليحات وآخرون(٢٠١١) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية.

٣.الفرضية الثالثة: يلاحظ من خلال استخدام **تحليل التباين الثلاثي للكشف عن أثر متغير الرتبة الأكاديمية ، عدم** قبول الفرضية الصفرية عندى مستوى لدلالة (a=0.05) تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية. وتفسير ذلك يعود إلى أن الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها العولمة التطبيقية سواء ما يتصل منها بتهميش الخصوصيات الثقافية وتكريس ثقافة كونية ، أو تكريس ثقافة العنف والنزعة الفردية، أو محاولات تفكيك العلاقات الاجتماعية وتوهين الانتماءات الوطنية ، كلّ ذلك أصبح معروفاً ومعلوماً لجميع أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن مرتبتهم العلمية أو خبرتهم الأكاديمية، بل أصبح معروفاً لدى الكثير من أفراد المجتمعات العربية والإسلامية.، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة السليحات وآخرون (٢٠١١) في عدم قبول الفرضية الصفرية ، إلا أنها اختلفت مع دراسة جيدوري (٢٠١٢) التي قبلت الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الرتبة الأكاديمية.

ولمعرفة أي الرتب تكون الفروق لصالحها ، أجريت المقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار شيفيه كما هو مبين في الجدول(٦).

جدول رقم (٦)

الرتبة	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	محاضر
أستاذ	ــــــ

جدول رقم (٧)

تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو سبل مواجهة العولمة التطبيقية

١.	حرص أعضاء الهيئة التدريسية على المشاركة في الدورات المؤهلة للتفاعل الواعي مع وسائل الاتصال الحديثة.	52 %
٢.	تشجيع الجامعة للمواهب العلمية والقدرات الإبداعية في مجال البحث العلمي من خلال المسابقات الإبداعية في مجال العلوم .	43 %
٣.	الاستفادة من الكمبيوتر وشبكة الإنترنت وغيرها من وسائل الاتصال في الميدان العلمي والتربوي ما أمكن.	33 %
٤.	محاولة الجامعة إيجاد قنوات اتصال فاعلة بينها وبين الجامعات الأُخرى من أجل تعزيز الحركة الأكاديمية العلمية ذات الآفاق العالمية.	30 %
٥.	حث إدارة الجامعة على تحديث برامج تدريب معلميها بحيث تتضمن استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة في الحقل التربوي التأصيلي.	22%
٦.	الاهتمام بالدراسات التي تبين المهارات الأساسية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في عصر العولمة.	20%
٧.	التعاون والتنسيق بين الجامعات المحلية والإقليمية على ضرورة فتح برامج مشتركة قائمة على التوأمة بين الجامعة والجامعات العالمية من نواحي علمية في مجال التنوير العلمي والتكنولوجي .	20 %
٨.	بعث الاعتزاز في نفوس الطلبة وتحفيزهم من خلال مناقشتهم في الإنجازات العلمية للمبدعين المسلمين المقيمين في الغرب ، من خلال حصر أسماؤهم وتاريخهم العلمي ومكتشفاتهم العلمية.	16 %
٩.	تشجيع الجامعة عضو هيئة التدريس على البحث العلمي وتحفيزه ، وتطوير قدراته البحثية والعلمية بتكليفه بإعداد أبحاث علمية وحضور مؤتمرات دولية وعلمية حول موضوع العولمة وتقديم الدعم المادي لتغطية تكاليفهم المادية واختراعاتهم العلمية والإبداعية.	15 %
١٠.	التعاون بين الجامعة والجامعات الأخرى في دول العالم الإسلامي في مجال صناعة الإعلام والمعلومات وإقامة مشاريع علمية ، وأبحاث مشتركة ، والانتفاع المتبادل فيما بينها بكل ما أنجزته التطورات العالمية في المجال التكنولوجي والمعرفي.	15 %
١١.	فتح الباب أمام الطلبة والمدرسين والباحثين مجاناً على مواقع شبكة الإنترنت والمواقع البحثية والمكتبات الإلكترونية على أجهزة الحاسوب للاستفادة القصوى منها ما أمكن.	13%
١٢.	تخصيص صفحة على موقع الجامعة مهمتها كشف زيف العولمة الغربية في كافة مجالاتها ونقدها وغربلة المفاهيم التي تنشرها.	10%
١٣.	التأكيد للطلبة على قدرة العقول العربية والإسلامية على إنتاج المعرفة وتطويرها إذا توفرت لها الرعاية والدعم الكافيان ؛ وبيان دور العولمة التي تحمل اللواء في محاربة التقدم العلمي في دول العالم الثالث.	8 %
١٤.	دعم رصد أعضاء هيئة التدريس للآثار التربوية السلبية المحلية الناتجة عن موجة العولمة التطبيقية من قبل الجامعة.	7 %
١٥.	حث إدارة الجامعة على توفير المستلزمات العلمية للتخصصات العلمية في الكليات التطبيقية فيها ، وتشجيع الإبداعات العلمية فيها.	2 %

يتبين من خلال تلك التصورات المقدمة من أعضاء هيئة التدريس الجامعي لتطوير دورهم التربوي في مواجهة تحديات العولمة التطبيقية حرصهم على تطوير أدائهم فعلاً في هذا المجال ، وتطوير قدراتهم البحثية والعلمية واستخدام الوسائل الحديثة الفاعلة في هذا المجال رغبةً منهم فعلاً في تطوير أدائهم وأدوارهم التربوية ومستواهم الأكاديمي والبحثي ، وهذا هو سبب حصول تلك التصورات على أعلى النسب المئوية عند وضعهم لتلك التصورات التي ترتقي بدورهم لمواجهة تحديات العولمة التطبيقية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما التصور المقترح لدور عضو هيئة التدريس بجامعة حائل في مواجهة تحديات العولمة التطبيقية؟ في ضوء ما سبق من نتائج ؛ يتقدم الباحثان بتصور مقترح من خلال الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في الموضوع من أجل تطوير الدور التربوي لعضو هيئة التدريس في مواجهة تحديات العولمة التطبيقية والنهوض بهذا الدور من جميع جوانبه .كما هو مبين في الجدول (٨).

جدول رقم(٨)

التصور المقترح لدور عضو هيئة التدريس في مواجهة التحديات التطبيقية للعولمة.

الرقم	الفقرة
١.	توجيه الطلبة إلى ضرورة الاستفادة من وسائل التقنية الحديثة على اختلاف تخصصاتهم
٢.	يبين لطلبته ما يمليه التطور التقني المتسارع على التربية من حيث التأكيد على تعلم المهارات أكثر من جمع المعلومات.
٣.	يوضح لطلبته طبيعة العلاقة بين التنمية الاقتصادية ، ومشاريع البحث العلمي الفاعل.
٤.	تنبيه الطلبة والجامعة إلى ضرورة تحسين الإنتاج العلمي الوطني ليصبح في مستوى المنافسة العالمية.
٥.	يلقى ندوات حول أهمية التعامل مع التدريس الجامعي من خلال التقنيات الموجودة ، وأهمية التدريب الميداني.
٦.	تشجيع الطلبة على الإفادة من المنجزات العلمية التكنولوجية بقدر المستطاع ، واستخدامها بفاعلية في حياتهم العملية.
٧.	ينبه الطلبة إلى أثر التفوق الغربي في مجال استثمارات البحوث ، والتطويرالعلمي التقني وبراءات الاختراع على تعميق الفجوة بين الدول المتقدمة والدول النامية.
٨.	يلقي الضوء لطلبته على الفجوة الثقافية والاجتماعية التي أحدثتها الثورة التكنولوجيةالمرافقة لموجة العولمة التطبيقية ؛ عن طريق امتلاك االفئة الغنية لوسائل الاتصال الحديثة ، وحرمان الأغلبية العظمى من ذلك.
٩.	ينبه الطلبة إلى تحديات تكنولوجيا المعلومات الجديدة المتمثلة في الاعتداء على البيانات الشخصية والأموال والحقوق.
١٠.	يحث إدارة الجامعة على تقديم مساق متقدم في تكنولوجيا التعليم لجميع طلبتها.
١١.	يلفت نظر طلبته إلى إيجابيات وسائل الاتصال الحديثة المتمثلة في اختزال المسافة والزمن والجهد .
١٢.	يلفت نظر طلبته إلى أن بناء الإنسان المتكامل في جميع جوانب شخصيته هو الأساس في دخول العالم التكنولوجي.
١٣.	يوضح للطلبة دور التكنولوجيا الحديثة في تكريس الهوة بين الدول المتقدمة وبقية دول العالم.
١٤.	يوجه الطلبة إلى الاستخدام الفاعل لتكنولوجيا التعليم في العملية التربوية.
١٥.	ينبه طلبته إلى ما تحمله ثورة المعلومات من مخاطر الهيمنة الثقافية على المجتمعات الضعيفة.
١٦.	يوجه الطلبة نحو متابعة كل جديد نافع ؛ تحمله ثورة المعلومات المعاصرة.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

١. تعميق فهم أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لظاهرة العولمة التطبيقية من خلال الحوارات والمشاركة في المؤتمرات التي تتصل بالعولمة وانعكاساتها نظراً لما تمثله هذه الظاهرة من تأثير في مجمل حياة الأفراد.

٢.توظيف المعلوماتية والاستفادة من تقنية المعلومات الحديثة في تشخيص المشكلات واستشراف المستقبل ، ووضع الخطط ورسم السياسات ، والمتابعة والتقويم واتخاذ القرارات.

٣. إصدار دورية تنشر مستجدات العولمة التطبيقية وتحدياتها، وطرق الاستجابة لها وضرورة اطلاع أعضاء هيئة التدريس والطلاب في الجامعات عليها.

٤. أن تقوم جامعة حائل بالعمل على تحديد وصياغة مفهوم للعولمة التطبيقية من قبل المختصين في المجال التربوي ، كأن تقوم الكلّيات والأقسام العلمية داخل الجامعة ممثلة في كليات التربية ، أو الأقسام المناظرة لها في طرح صيغة علمية تحدد الأسس والمعايير والأبعاد والأهداف المرتبطة بها، مع ضرورة توظيف هذه التربية في مواجهة تأثيرات العولمة التطبيقية.

٥. أن تسعى جامعة حائل عبر كلياتها المختلفة إلى إعداد الخطط التي تمكنها من الإسهام في مجال التربية التقنية، والاستفادة من الإمكانيات المتاحة وخاصة في مجال الاتصالات الحديثة.

٦.إنشاء هيئة للتنسيق بين مؤسسات التعليم العالي فيما يختص برسم سياسات البحث العلمي وتبادل المعلومات في كافة الجوانب ، ونشر التجارب والصيغ المستحدثة في التعليم ، مثل التعلم عن بعد،

والجامعة المفتوحة ، وأساليب التدريس باستخدام التكنولوجيا التعليمية.

٧. تخصيص مساق خاص بالعولمة في كافة أبعادها في جامعة حائل مع التركيز على مفهومها – إيجابياتها في كل بعد – وسلبياتها – وآليات واستراتيجيات التعامل معها وكيفية مواجهتها في كافة آثارها السلبية ، وكيفية المحافظة على الهوية الثقافية الأصيلة في ظل ثقافة العولمة السائدة.

٨. التنسيق مع بقية الجامعات السعودية والجامعات العربية من أجل وضع خطة للإ علام التربوي، سواء بإقامة وتنفيذ برامج مشتركة، أو تبادل البرامج التربوية التي تحقق المحافظة على منظومة القيم المجتمعية، وتعمل على مواجهة ما تبثه وسائل

الإعلام الغربية من قيم وأفكار لا تنسجم مع منظومة القيم العربية والإسلامية.

٩.توجيه اهتمام أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية بالذات بعدم الاقتصار على تدريس الجانب العلمي من المساق ، بل لا بد من القيام بدوره التربوي التوجيهي للطلبة وربط الحقائق العلمية بتحديات العولمة.

١٠.توصي الباحثين بإجراء دراسات تبين درجة تأثير أبعاد العولمة التطبيقية على طبيعة التغيير والحراك الاجتماعي في الجامعات.

المراجع

١.أبو شعيرة خالد،(٢٠٠٧)، "التربية الأسس والتحديات"،ط١، ،عمان ،مكتبة المجتمع العربي.

٢.إبراهيم، مجدي، (٢٠٠٢)، "دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين: المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية"، الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر.

٣. إمام ، زكريا بشير، (٢٠٠٠)،" في مواجهة العولمة "، ط١، ،عمان ، مكتبة روائع مجدلاوي.

٤. البشير، حسين،(٢٠٠٢)، "التربية العلمية التكنولوجية" http://www.najah.edu.arabic.text/internet.com/internet4.htm . 6/11/2002.p.1-3.

٥.البلوي ، نائلة سلمان عوض ،(٢٠٠٢)،" دور المعلم في عصر الإنترنت " http://www.najah.edu.arabic.text/internet.com/internet4.htm . 6/11/2002.p.1-22.

٦.جيدوري، صابر، (٢٠١٢) ، "دواعي تمكين الشباب الجامعي في مواجهة التأثيرات السلبية للعولمة الإعلامية"، مجلة جامعة دمشق ، ٢٨ ، ٤: ٢٠٣-٢٤٨.

٧.حداد، مُحَمَّد بشير، (٢٠٠٤)، "التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي: دراسة مقارنة"، القاهرة ،عالم الكتب،.

٨. د منهوري، زهير ، عبدالله، عادل ، (٢٠١١)،" التنمية الفعالة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المتميزة في عصر المعرفة: دراسة بالتطبيق على جامعة الملك عبدالعزيز"، بحث غير منشور، جدة، جامعة الملك عبدالعزيز.

9. السقيلي، يحيى مُحَمَّد،(٢٠١٠)،الدور التربوي للمدارس الإسلامية في مواجهة أنماطلوك الثقافي المخالف للمعايير الإسلامية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ،غزة.

11.السلحيات ، ملوح،الزبون ، مُحَمَّد و جاموس أسماء،(٢٠١١) ، درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لظاهرة العولمة وتصوراتهم لانعكاساتها على الهوية الثقافية ، دراسات العلوم التربوية ،١:١٣٠٥-٣٨،١٣٢٢.

12.عامر، طارق عبد الرؤوف، (٢٠١٢م)، "تصور مقترح لتطوير كلية التربية جامعة الأزهر في ضوء احتياجات المجتمع وتحديات المستقبل" ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة الأزهر.

13.عبد العليم ، سهام يس أحمد، (٢٠٠٤) ، "متطلبات تطوير الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في مصر في ضوء التحديات المجتمعية المعاصرة" ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة بنى سويف ، بني سويف.

14. العريني ، سارة ،(٢٠٠٧) ،"أثر العولمة على التعليم الجامعي في الوطن العربي " المؤتمر الدولي السابع لتكنولوجيا المعلومات الوعود والتحديات "، المنصورة ، جمهورية مصر العربية ،١٢-١٥/١١/٢٠٠٧: ١-٣٦.

15.كنعان ، أحمد علي ،(٢٠٠٤) ،" دور التربية في مواجهة العولمة وتحديات القرن الحادي والعشرين وتعزيز الهوية الحضارية والانتماء للأمة" ، مؤتمر /العولمة وأولويات التربية المنعقد في جامعة الملك سعود في الفترة من ٢٠ - ٢٢ / ٤/ ٢٠٠٤.

16.المنشاوي ، مُحَمَّد (٢٠٠٢)،" جرائم الإنترنت في السعودية – دراسة تطبيقية""رسالة ماجستير غير منشورة " http://www.minshawi.com/thisstudy.htm.10/03/2003.p.1-

17. الهبوب ، أحمد غالب، (٢٠١٢) ،"الجامعة وثقافة التغيير ، دراسة تحليلية نقدية لواقع ثقافة التغيير في الجامعات اليمنية". دراسة مقدمة إلى المؤتمر الدولي السابع عشر لجامعة فيلادلفيا ، ثقافة التغيير (الأبعاد الفكرية – العوامل – التمثيلات)٦-٨ تشرين الثاني ٢٠١٢ م عمان الأردن ١_٢١.

18. نشوان ، جميل،(٢٠٠٠) ،"تحديات التربية في ظل العولمة " في يوم دراسي بعنوان" .العولمة وأثرها على التربية العربية "جمعية بيرسا،١-٩.

19.يكن ، فتحي،(٢٠٠٣م) ،"حوار مقاتل الإنترنت" "جريدة الصحوة " ١٧، ١٠:٤.

Community. ASCD, “Global Education From thought toAction” , 125-141.

20. Siddiqui, A.Ghani, (2007)," Role of a University Teacher in the Present Era", JLUMHS, May-August: 46-47.

21.Tischler, Len, Biberman, Jerry; Alkhafagi, (2005), "A New Strategic Planning Model for Universities Undergoing Transformation", International Journal of Commerce & Management, **8** (3/4): 85-101

23.Penney, l,(٢٠٠٥)," Multiculturalism and Globalism in The Arts inPsychotherapy". Arts - in –ychotherapy, Vol. ٢٤(٢) : ١٢٣-١٢٧

24.Felisa,T, (2004), "Human Rights and Volues Education. J. Communication Education".Vol,45.No,6.pp.166-182.

The Practiced Educational Level in Facing of The challenges of Tech Globalization's Challenges in the Twenty first Century and the Trends of its Activation According to The

University of Hail members point of view "A Proposed Study for Challenge"

Khalid mbrik Al-mutairi **Khalid moh' d A bu sheirah**

university of Hail-Faculty of Education-Department of Education

Abstract

The current study aims at identifying the level of the practiced educational role of the faculty members at the University of Hail to face the challenges of the Tech Globalization. In addition, it aims at knowing the significance of differences in estimating the members of the sample according to the variables of the study , activating and developing the faculty members role in facing the challenges of globalization to meet .their point at view

The study uses the analytical and descriptive approach. The study sample consists of 242 faculty members. The selection of the sample is based on gender variables, college and .academic rank. The tool of the study consists of (30) paragraphs

The results of the study showed that the total arithmetic average of the practiced educational role of the faculty members in facing of the challenges of Tech Globalization in the Twenty first century from their point of view equals to (2.82) and this figure is the average value according to statistical processing .As it was uncovered that there are no statistical indications in the degree of the faculty members' practice of their education role They were attributed to the academic rank and college. Whereas, there were statistically significant differences in the degree of the faculty members' practice. These differences were attributed to the academic rank and college in favor of professor rank. As it became clear through the faculty members' perceptions for the development of their educational role in facing of the challenges of tech globalization and their eagerness to develop their performance, research and scientific capabilities and using the new and effective tools. The study also emerged to a perceptive recommendation agreed with the previous educational literature..

Key words: challenges of Tech globalization, educational role, Hail University.

نحو مشروع لتنسيق الجهود المصطلحيّة من خلال مركز الملك عبدالله لخدمة اللّغة العربيّ

د/ عبد القادر مُحَمَّد الحسّون

كلية الآداب– جامعة الملك فيصل – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

يعدّ مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية الذي أحدث سنة ١٤٢٩هـ مؤسّسة مؤهلة للقيام بدور مهمّ في تنسيق الجهود المصطلحية وتوحيدها، فمن أهدافه المعلنة:

– "المحافظة على سلامة اللغة العربية"

– "إيجاد البيئة الملائمة لتطوير وترسيخ اللغة العربية ونشرها"

– "وضع المصطلحات العلمية واللغوية والأدبية والعمل على توحيدها وترسيخها".

لقد اتخذنا هذه الأهداف منطلقات حاولنا على أساسها بناء مشروع يمكن أن يؤدي إلى تفعيلها وتجسيدها بتحويلها من آمال وتطلعات إلى وقائع ملموسة.

ينبني المشروع الذي نتطلّع إليه على خطوات بحثيّة تجمع بين البحث النظري والعمل التطبيقي فسنحاول في البداية وضع أسس المشروع ومرتكزاته النظريّة ثمّ نعنى بعد ذلك بالمدونة المصطلحية جمعا ووصفا وتبويبا، ثمّ نبيّن كيفية التنسيق بينها وتحويلها إلى رصيد مصطلحي قابل للاستخدام العملي المباشر ومنفتح على النموّ والتطور ومواكب للمستجدات المصطلحيّة في جميع المجالات، وهو ما يضمن حيويّة اللغة العربيّة وسهولة استخدامها للتواصل ومجاراة النسق السريع لتدفق المعلومات والتسميات.

كلمات مفتاحية: المصطلح ، المعاجم المختصّة، المكتبة المصطلحيّة، إدارة المصطلح

مُقَدِمَةُ :

ليس من العسير على الدّارس أن يلاحظ أنّ القضيّة المصطلحيّة تعدّ من أهمّات القضايا المطروحة على اللّغة العربيّة في العصر الحديث، فقد ظلّ الشغل الشاغل لأجيال متلاحقة من الكتاب والدارسين يتمثل في العمل على جعل اللغة العربيّة قادرة على مواكبة هذا العصر والتعبير عن مستجدّاته. والطريف في الأمر أنّ وضعنا اليوم ليس أفضل ممّا كان عليه في بدايات عصر النهضة بل لعلّه أكثر منه تعقيدا. فبعد أن أصبحت العولمة أمرا واقعا وبعد أن كرّست وسائل الاتّصال الحديثة واقعا ثقافيا جديدا يحكمه نسق تواصليّ مفتوح ومتسارع تضاعفت التحديات القائمة وازدادت حدّة وقوّة.

لعلّ أبرز هذه التحدّيات أنّ مواكبة تطوّر المعارف والعلوم أصبح يتطلّب متابعة يوميّة فقد ولّى ذلك العصر الذي كانت فيه الاكتشافات العلميّة والاختراعات الصناعية والتكنولوجية عبارة عن أحداث كبرى تقع في فترات متباعدة ويستغرق نشرها وتعميمها سنوات طويلة، وأصبحنا نعيش في زمن لا يكاد يمرّ منه يوم دون أن يظهر فيه الجديد، ويعلم بظهوره معظم سكّان المعمورة. وإذا كان هذا الوضع يفرض على الأمم المنتجة للمعرفة عملا مصطلحيّا كبيرا لضبط المعلومة وتدقيقها قبل نشرها وترويجها فإنّه يتطلّب من الأمم المستهلكة عملا أكبر، إذ لا يكفي بالنسبة إليها أن تعلم بالجديد وتفهمه، بل ينبغي عليها أن تنقله إلى لغاتها المحليّة، وتجد له فيها الأسماء المناسبة، وليس ذلك بالأمر اليسير، وإن كان أقلّ ما يمكن فعله للبقاء في ركب التاريخ.

إضافة إلى هذا التحدّي الخارجيّ تواجه اللغة العربيّة تحديّات داخليّة لا تقلّ صعوبة وتعقيدا. فعلى الرغم من كثرة الناطقين بالعربيّة في العالم إلاّ أنّها تشكو من وضعيّة غير صحيّة. ذلك أنّ اللّهجات التي تختلف من بلد إلى آخر تهيمن على المستوى التداوليّ المنطوق في حين يقتصر وجود الفصحى على الوثائق المكتوبة وينحصر التعامل بها داخل المؤسّسات الرسميّة. ومن شأن هذا الوضع أن يطرح صعوبات جمّة بالنسبة إلى العمل المصطلحيّ. فلا يخفى أنّ ما يبذله المصطلحيون العرب من مجهودات كبيرة في تعريب المصطلحات وتقييسها يظلّ، في الغالب الأعمّ، عملا نخبويّا محدودا لا تتجاوز ثماره النطاق الأكاديميّ والمؤسساتي الضيّق. أمّا ما يجري في اللغة المتداولة بين الناس وفي مخاطباتهم اليوميّة فإنّه ضرب آخر من الكلام ليس له

علاقة بما تنشره المجامع اللغويّة والمعاجم المتخصّصة من مصطلحات جديدة.[١]

إنّ المتفحّص في تاريخ الأعمال المصطلحيّة الحديثة يلاحظ أنّ العرب كانوا على وعي مبكّر بهذه التحديات القائمة، فقد حرصوا حرصا شديدا على جعل اللغة العربيّة قادرة على مواكبة التطوّر العلمي في الغرب، وكرّسوا جهودا كبيرة فرديّة وجماعيّة لتحقيق هذه الغاية، فنشأت بحكم ذلك حركة مصطلحيّة نشيطة ما انفكّت بمرور الأيّام تزداد نموّا وتطوّرا بقدر ما يزداد الاحتكاك بالحضارة الغربيّة شدّة وتنوّعا. ولعلّ التوقّف عند المحطات البارزة في تاريخ الحركة المصطلحيّة الحديثة بات أمرا ضروريا لتقييم المنجز واستصفائه واستخلاص أهمّ نتائجه.

١- في نشأة العمل المصطلحي العربيّ وتطوّره

يناهز تاريخ الحركة المصطلحيّة الحديثة عند العرب قرنين من الزمن، وإذا ما حاولنا اليوم استقراء هذا التاريخ الطويل قصد الوقوف على المراحل الكبرى التي تكشف عن تطوّر العمل المصطلحي العربيّ أمكننا التمييز بين مرحلتين أساسيّتين:

تبدأ المرحلة الأولى في العقد الثالث من القرن التاسع عشر وتتواصل إلى أواخر القرن العشرين، وقد تزامنت بدايات الحركة المصطلحيّة مع بدايات عصر النهضة. وإذا ما تدبّرنا أهمّ العوامل التي أدّت إلى نشأة هذه الحركة ألفيناها متّصلة بمظاهر الاحتكاك بالحضارة الغربيّة الحديثة. وقد تنوّعت مظاهر الاحتكاك وشملت مجالات عديدة تتّصل بمختلف مظاهر الحياة، ولعلّ أبرز العوامل التي هيّأت أسباب التأثّر والتفاعل بين اللغة العربية واللغات الأجنبيّة تظهر في إرساء التعليم النظامي في مصر وإرسال البعثات العلميّة إلى البلدان الغربيّة للدراسة والاطلاع على علوم الغرب ومعارفه[٢] وقدوم البعثات المسيحيّة التبشيريّة إلى بلاد الشام[٣] والشروع في تدريس العلوم الحديثة والإقبال على ترجمة الكتب العلمية المرتبطة بهذه العلوم وتدريسها ونشرها[٤]

لقد اصطدم روّاد النهضة العربيّة بعوائق مصطلحيّة متنوّعة عند شروعهم في ترجمة العلوم الغربيّة وتدريسها. فلهذه العلوم مصطلحات كثيرة ليس لها ما يقابلها في اللغة العربيّة، ومن المعلوم أنّ تمثّل المضامين العلميّة الجديدة واستيعابها لا يمكن أن يحصل إلاّ بإيجاد المصطلحات الملائمة لها. وإذا ما نظرنا في الأعمال المترجمة في تلك الفترة لا حظنا من خلالها وعي الرواد الأوائل بهذه العوائق وعملهم على تذليلها. وممّا يدلّ على ذلك أنّهم "حرصوا على تذييل كتبهم بفهارس أو معاجم مفردات صغيرة ملحقة في آخر كلّ كتاب تحتوى على المصطلحات العلمية الأعجمية مع ذكر المقابل أو المرادف العربي لها. وإذا تعذّر إيجاد اللفظ العربي فإنهم كانوا يلجؤون إلى اقتراض اللفظ الأعجمي وتعريبه"[٥].

إنّ الرّجوع إلى حيثيات هذه الفترة يساعدنا على رصد خصوصيات العمل المصطلحيّ والطريقة التي كان يتمّ بها. وتدلّنا المراجع على أنّه كان هناك ضرب من التعاون بين أساتذة المدارس النظاميّة الحديثة وأساتذة جامع الأزهر، فقد كانت الترجمة تتمّ عبر مراحل متتالية تبدأ بنقل المؤلّف إلى اللغة العربيّة من قبل بعض المستشرقين أو من تتلمذ من العرب في المدارس الغربيّة، ثمّ يأتي بعد ذلك دور المحرّر ليضبط الترجمة ويدقّق المصطلحات، لذلك ينبغي له أن يكون من العارفين بالعلم المنقول وباللّغة العربيّة في آن واحد، ثمّ تنتهي الترجمة إلى المصحّح الذي يصلح الأخطاء أثناء طبع الكتاب وهو، في الغالب، شخصيّة أزهريّة. وقد أثمر هذا التعاون أن حازت الأعمال الأولى المترجمة قدرا بارزا من الضبط والدّقة.

ممّا يسترعي الانتباه أيضا أنّ الحرص الشديد على الضبط المصطلحي في بدايات عصر النهضة يتجلّى في ظهور أوّل معجم متخصّص في العلوم الطبيّة. وهو معجم " الشذور الذهبيّة في المصطلحات الطبيّة"، وهو ترجمة لـ"معجم المعاجم الطبيّة" (Dictionnaire des

---

١ - تزخر المكتبة العربيّة بالعديد من المعاجم المختصّة في المجال الطبّي مثلا، وقد عرّبت هذه المعاجم العديد من المصطلحات الطبيّة المتعلّقة بأسماء الأمراض أو الأدوية أو المعدّات، ولكنّ انطلاقا من معاينة الواقع يلاحظ أنّ المصطلحات التي يستخدمها الإطار الطبّي في المستشفيات العربيّة، مشافهة أو كتابة، هي، في الغالب الأعمّ، مصطلحات أجنبيّة (أنجليزيّة أو فرنسيّة). وما يلاحظ في هذا المجال يلاحظ كذلك في مجالات أخرى عديدة كالصناعة والتجارة والسياحة والمعاملات البنكيّة وغيرها.

٢ - أوّل بعثة علميّة أرسلها محمد علي كانت سنة ١٨٥٣ إلى إيطاليا. ثمّ تتالت البعثات بعد ذلك إلى فرنسا وبريطانيا وقد جاوز عدد الطلاّب المرسلين ٣٠٠ طالب. وكان للعديد من هؤلاء الطلاّب دور بارز فيما بعد في نقل العلوم الحديثة وترجمة مصطلحاتها. لمزيد التوسع حول البعثات العلمية في عصر محمد علي يمكن الرجوع إلى عبد الرحمان الرافعي، عصر محمد علي، القاهرة: دار المعارف، ط ٥، ١٩٨٩ (الفصل الثاني عشر: التعليم والنهضة العلمية) ص ص، ٣٩٧-٤٢٢. وانظر كذلك: عمر طوسون، البعثات العلمية في عهد محمد علي، القاهرة: الخضيري للطباعة، ١٩٩٠.

٣ - في الوقت الذي كانت فيه مصر ترسل بعثات علميّة إلى البلدان الغربيّة كانت بعض البلدان الغربيّة ترسل بعثات مسيحيّة تبشيريّة إلى بلاد الشام. ومثلما كان للبعثات المصريّة دور في حركة النهضة كان للبعثات التبشيريّة دور واضح كذلك في إحداث مدارس عصريّة في بلاد الشام وتدريس العلوم الحديثة فيها. وقد بذل العديد من الأساتذة المسيحيين العاملين في المدرسة الإنجيليّة والكليّة الأمريكيّة في بيروت أمثال كرنيلوس فانديك (١٨١٨-١٨٨٥) وجورج بوست (١٨٣٨-١٩٠٩) ويوحنا رتبات (١٨٢٧-١٩٠٨) جهودا كبيرة في ترجمة الكتب العلميّة وتأليفها وضبط مصطلحاتها. انظر: محمد علي الزركان، الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث، دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب، ١٩٩٨، ص ص ٦١ -٧١.

٤ - أنشأ محمد علي مدارس نظاميّة لتدريس العلوم الحديثة كالعلوم العسكرية والطبية والهندسة والزراعة والصناعات والفنون، كما أنشأ مدرسة للألسن والترجمة وجعل اللغة العربيّة هي لغة التعليم في هذه المدارس. واستقدم أساتذة غربيين للتدريس، فكان لهم دور أساسيّ في العمل على ترجمة العلوم العصريّة إلى اللغة العربيّة. وأوّل هؤلاء الأساتذة الطبيب الفرنسي أنطوان بارتلمي كلوت Antoine Barthelmy Clot، الذي قدم إلى مصر سنة ١٨٢٥ وعيّن طبيباً ورئيساً لجراحي الجيش المصري آنذاك، وقد أنشأ بطلب من محمّد علي مدرسة للطبّ سنة ١٨٢٧، وكان أوّل كتاب طبي ترجم في هذه المدرسة إلى اللغة العربية هو كتاب (القول الصريح في علم التشريح) وهو من تأليف (بايل Bayle)، وبه زيادات للطبيب (كلوت)،وقد ترجمه يوحنا عنحورى عن الايطالية، وطبع في مطبعة المدرسة عام ١٨٣٢ . انظر: جمال الدين الشيال، تاريخ الترجمة والحركة الثقافة في عصر محمد علي، القاهرة: دار الفكر العربي،١٩٥١ ، ص ١٨-٢٠.

٥ - محمد علي الزركان، الجهود اللغويّة في المصطلح العلميّ الحديث، ص٤٠.

dictionnaires de médecine) لفابر (Fabre). وقد تعاون على ترجمته أساتذة مدرسة الطبّ وتولى الشيخ مُحَمَّد بن عمر التونسي تحريره وترتيبه والإشراف عليه. و لا شكّ في أنّ ظهور هذا المعجم المختصّ في تلك الفترة يدلّ على وعي مبكّر بأهميّة العمل المصطلحي والحاجة الماسّة إليه لامتلاك ناصية العلوم الحديثة، وقد عبّر التونسي عن هذا الوعي بربطه بين كثرة ترجمات الكتب الطبيّة والحاجة إلى معجم يتضمّن مصطلحات هذا العلم.(٦)

والحاصل من كلّ هذا أنّ الحركة المصطلحيّة العربيّة خلال القرن التاسع عشر أفرزت بروز مدرستين مصطلحيّتين هما المدرسة المصريّة والمدرسة السوريّة، ولئن اختلفت ملابسات نشأة هاتين المدرستين فإنّهما تلتقيان في توجّه واحد، إذ تعمل كلّ منهما على تعريب العلوم الغربيّة الحديثة وتدريسها ممّا أدّى إلى إثراء اللغة بالعديد من المصطلحات الجديدة.

أمّا المرحلة الثانية من مراحل الحركة المصطلحيّة العربيّة الحديثة فإنّها تمتدّ خلال القرن العشرين. وقد تسارع نسق التطوّر العلميّ في هذا القرن، كما ازداد الاحتكاك بين البلدان العربيّة والبلدان الغربيّة، لذلك شهدت الحركة المصطلحيّة تطوّرات متلاحقة من الناحيتين الكميّة والنوعيّة، على أنّ عوامل التطوّر ليست خارجيّة فحسب وإنّما تعود كذلك إلى إنشاء مؤسّسات عربيّة رسميّة مختصّة تولّت الاهتمام بقضايا المصطلح، وقد أدّى ذلك إلى حشد إمكانات ماديّة وبشريّة وعلميّة ضخمة تتجاوز الإمكانات الفرديّة المحدودة. ومن الملاحظ أنّ إحداث هذه المؤسّسات قد تمّ بشكل تدريجيّ يمكن إبرازه بالتمييز بين ثلاثة أطوار أساسيّة:

- **الطور الأوّل** تمّ فيه إنشاء المجامع اللغويّة في بعض الأقطار العربيّة، فقد ظهر المجمع العلمي العربي بدمشق سنة ١٩١٩ والمجمع العلمي بالقاهرة سنة ١٩٣٢ والمجمع العلمي العراقي سنة ١٩٤٧ ومجمع اللغة العربيّة الأردني سنة ١٩٦٧. وقد تولّت هذه المجامع الاهتمام بالقضايا اللغويّة والمصطلحيّة. وكان من أهداف إنشائها متابعة ما يجدّ من مصطلحات حديثة، والعمل على إيجاد مرادفات لها باللغة العربيّة، وتعريب العلوم للإسهام في تعريب التعليم، وتعريب لغة الإدارة وألفاظ الحضارة، والسهر على سلامة اللغة. ولئن عملت المجامع اللغويّة على تحقيق هذه الأهداف، وبذلت جهودا كبيرة في إثراء اللغة العربيّة بالمصطلحات الجديدة في العلوم والحضارة، فإنّ مردودها لم يكن محلّ ارتياح، ممّا جعلها تتعرّض للنقد، وتبدو قاصرة عن أداء المهمّات التي أحدثت من أجلها. ويكمن قصورها في أنّها ظلّت محكومة برؤية قطريّة ضيّقة، ممّا كرس ظاهرة التعدّد في المصطلح الواحد، كما أنّها لم تستطع مواكبة النسق السريع لظهور المصطلحات وانتشارها، إذ كانت أعمالها غالبا ما تأتي متأخّرة عمّا يجري في واقع الاستعمال اللغويّ. ولعلّ هذه الأسباب هي التي دفعت إلى التفكير في إنشاء مؤسّسات مصطلحيّة جديدة تعمل على تنسيق الجهود وتوحيد المصطلحات.

- **الطور الثاني** تميّز بالعمل على إيجاد مؤسسات مشتركة تتولى التنسيق بين البلدان العربيّة في مجال العمل المصطلحي ويمكننا في هذا الصدد أن نذكر المؤسّسات التالية:

١- مكتب تنسيق التعريب وقد انبثق عن مؤتمر التعريب الأوّل الذي عقد بالرباط سنة١٩٦١. وعقد المكتب الدورة الأولى لمجلسه التنفيذي بالرباط بتاريخ ١٩ /٢/ ١٩٦٢، وفي ١٩٦٩/٣/١٦ ألحق بجامعة الدول العربية، وفي ١٩٧٢/٥/٨ ألحق بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. وقد حدّد المكتب أهدافه الأساسيّة في نظامه الداخلي الصادر بتاريخ ١٩٧٣/١/٢٧ في ما يلي: "يقوم المكتب بالإسهام الفعّال في الجهود التي تبذل في الوطن العربي للعناية بقضايا اللغة العربية ومواكبتها للعصر، واستجابتها لمطالبه، وذلك عن طريق:

أ- تنسيق الجهود التي تبذل للتوسع في استعمال اللغة العربية في التدريس بجميع مراحل التعليم وأنواعه ومواده، وفي الأجهزة الثقافية ووسائل الإعلام المختلفة.

ب- تتبّع حركة التعريب وتطور اللغة العربيّة العلميّة والحضاريّة في الوطن العربيّ وخارجه، بجمع الدراسات المتعلّقة بهذا الموضوع ونشرها أو التعريف بها.

ج- تنسيق الجهود التي تبذل لإغناء اللّغة العربيّة بالمصطلحات الحديثة ولتوحيد المصطلح الحضاري في الوطن العربي بكل الوسائل الممكنة.

د- الإعداد للمؤتمرات الدوريّة للتعريب(٧)".

ولتحقيق هذه الأهداف أنجز المكتب العديد من الأعمال التي أسهمت في تطوير العمل المصطلحي وتنسيق الجهود المبذولة فيه، من ذلك إصدار مجلّة متخصّصة في القضايا اللغويّة والمصطلحيّة هي "مجلّة اللسان العربي"، وإعداد مشاريع المعاجم المختصّة، وعقد الندوات العلميّة.(٨)

٢- اتحاد المجامع اللغويّة العربيّة: تأسّس سنة ١٩٧٠، وكانت الغاية من إنشائه العمل على توحيد المصطلحات، وقد حاول تحقيق هذا الغرض بتنظيم ندوات علميّة دوريّة تخصّص كلّ ندوة منها لمجال محدّد من مجالات العمل المصطلحي.(٩)

---

٦ - أورد ذلك كلّ من جرجي زيدان، تاريخ آداب اللغة العربيّة، ج٤، القاهرة: دار الهلال، ١٩٥٧، ص١٨٦. وأورده أيضا جمال الدين الشيال، تاريخ الترجمة في عصر محمد علي، ص ١٩٢ نقلا عن مقدّمة كتاب "الشذور الذهبيّة".

٧ - أحمد شحلان، جهود مكتب تنسيق التعريب في قضايا اللغة العربية والتعريب خلال ثلاثين سنة، اللسان العربي،ع٤٤ ، ١٩٩٧، ص٥.

٨ - ينظم مكتب تنسيق التعريب مؤتمرات وندوات يخصّصها لقضايا التنسيق والبحث عن منهجيات لتوحيد المصطلحات نذكر من ذلك المؤتمر الأوّل بالرباط سنة ١٩٦١ الذي خصّص للاهتمام بالتنسيق وتوحيد الجهود، والمؤتمر الرابع بطنجة سنة ١٩٨١ المخصص للبحث عن منهجيات التعريب وتوحيد المصطلحات، ومن الندوات: ندوة الرباط بالمغرب من ١٨ إلى ٢٠ فبراير ١٩٨١. وندوة عمان بالأردن من ٦ إلى ٩ سبتمبر ١٩٩٣. وقد ركزت الندوتان في أعمالهما، على التصور النظري لمنهجية وضع المصطلحات وترجمتها، بغية إقرار منهجية موحدة لوضع المصطلحات. راجع الندوات والمؤتمرات على موقع مكتب تنسيق التعريب www.arabization.org.ma

٩ - نظّم الاتّحاد ندوته الأولى بدمشق سنة ١٩٧٢ وخصّصها

٣- المنظّمة العربيّة للمواصفات والمقاييس: وقد ساعدت على إنشائها الجامعة العربيّة وهدفها الرئيسيّ يتمثّل في توحيد المواصفات والمقاييس في العالم العربي، وقد وافق المجلس الاقتصادي سنة ١٩٦٥ على اتّفاقية إنشاء المنظّمة، ومن الأهداف التي نصّت عليها الاتفاقيّة العمل على توحيد المصطلحات الفنيّة وطرق الفحص والتحليل والقياس بين الدول العربيّة، وذلك بإعداد المواصفات القياسيّة وصناعة المعاجم المتخصّصة، وتتألّف المنظمة من ٢٣ لجنة فنيّة لكلّ لجنة منها اختصاص محدّد، وتختصّ اللجنة الخامسة في علم المصطلح، وعملها يتمثل في تقييس طرائق وضع المصطلحات العربيّة والتنسيق بينها وبين المصطلحات الدوليّة، ويتولّى المعهد القومي للمواصفات والملكيّة الصناعيّة بتونس، وقد أحدث سنة ١٩٨٢ الأمانة الفنيّة لهذه اللجنة.(١٠)

إنّ أهمّ ما يمكن ملاحظته في خصوص هذا الطور الثاني من أطوار الحركة المصطلحيّة في القرن العشرين أنّ المؤسّسات المذكورة قد أنشئت لغاية واحدة تتمثّل في تنسيق العمل المصطلحي العربي وذلك بالبحث عن الآليات والوسائل المساعدة على توحيد المصطلحات مثل صناعة المعاجم المختصّة بحسب الاختصاصات العلميّة والعمل على إخضاع المصطلحات لمقاييس فنيّة موحّدة للتقريب بين المصطلحات العربيّة من ناحية وبينها وبين المصطلحات الدولية من ناحية أخرى، ذلك أنّ مسألة التقييس المصطلحي لا تخصّ اللغة العربيّة لوحدها وإنّما هي ظاهرة مشتركة بين جميع اللغات.

ومن المؤكّد أنّ إحداث المؤسسات التي عرّفنا بها يدلّ على وعي بأهميّة التنسيق المصطلحي ويشي برغبة في تجاوز فوضى المصطلحات التي سادت اللغة العربيّة في العصر الحديث، وإذا انتقلنا من الوعي والرغبة إلى مستوى الفعل والإنجاز لاحظنا أنّ النجاح في تحقيق التطلعات التي أحدثت من أجلها هذه المؤسسات لم يكن بنفس المقدار والدرجة، بل كان متفاوتا، فقد بقيت جهود اتحاد المجامع اللغويّة والمنظمة العربيّة للمواصفات والمقاييس محتشمة لا تكاد تذكر، وفي المقابل هيمن مكتب تنسيق التعريب على العمل المصطلحيّ واحتكر مشاريع المعاجم المختصّة. وعلى الرغم من الجهود التي بذلت في هذا المضمار وما أثمرته من أعمال فإنّ مؤسسات التنسيق المصطلحي مجتمعة لم تتمكّن، في تقديرنا، من حلّ القضايا المتعلّقة بتوحيد المصطلح وسرعة إنتاجه ونشره. ولعلّ ذلك يعود إلى أنّ آليات العمل ظلّت كما هي ولم تتغيّر إلاّ بعد سنوات طويلة من إحداث هذه المؤسّسات، وبتغيّرها ستنتقل الحركة المصطلحيّة إلى طور جديد في تاريخها يختلف عن الأطوار السابقة.

- **الطور الثالث** شهدت فيه الحركة المصطلحيّة العربيّة نقلة نوعيّة بداية من العقد الثامن من القرن الماضي، وذلك باعتماد الحاسوب في العمل المصطلحي قصد إنشاء بنوك للمصطلحات. وقد بدأ مجمع اللغة العربيّة بالأردن اعتماد الحاسوب سنة ١٩٨٩، فقام بتخزين جميع المصطلحات التي أقرّها باعتماد نظام يتلاءم مع المواصفات العالميّة الخاصّة بالعمل المصطلحيّ، وقد تمّ تخزين نحو ٢٠ ألف مصطلح موزّعة على اختصاصات علميّة مختلفة أي في شكل معاجم إلكترونيّة متخصّصة. واتّخذ هذا الرصيد قاعدة لبناء بنك مصطلحي تابع للمجمع.

وفي سنة ١٩٩٤ قام مكتب تنسيق التعريب بإنشاء بنك مصطلحي لتخزين المصطلحات وتغميطها وتبويبها وتحديثها. وكانت أهدافه من إنشاء هذا البنك تجميع المصطلحات في مختلف ميادين المعرفة ومواكبة ما يستجدّ منها وخلق مركز لتطوير علم المصطلح المحوسب. وقد استغلّ المكتب لبناء قاعدة المعلومات ما أصدره من معاجم موحّدة والقوائم المصطلحيّة المنشورة في مجلّة "اللسان العربي" فاجتمع له من ذلك زهاء ١٤٠ ألف مصطلح.

كما أنشأ معهد الدراسات والأبحاث للتعريب في الرباط سنة ١٩٧٨ بنكا مصطلحيّا يعرف ببنك مُعَرّبي LEXAR (المعجم العربي Lexis Arabe) وهو "قاعدة معطيات معجميّة تهدف إلى حصر شامل للمصطلحات والكلمات العربيّة ، وذلك من مصادرها المختلفة الرسمية(مثل المجامع ومكتب تنسيق التعريب) وغير الرسمية (مثل المعاجم المنشورة)، ويستخدم بنك معربي حاسوبا كبيراً (main frame) من إنتاج "أي بي إم" ومطاريف (terminals) طورها بنفسه. أما برمجية التشغيل فهي برمجيّة لإدارة قواعد المعطيات بنيت على برمجية استعيرت من وكالة الفضاء الأوربية، تسمى (questar). وهي برمجية قوية تسمح بالاستعلام باعتماد أجزاء ثلاثة من المصطلح عن طريق ما يسمى بالقطع من اليمين أو اليسار (right or left truncation) أو الاثنين معا".(١١)

وفي مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية في الرياض تمّ إنشاء بنك "باسم"(البنك الآلي السعودي للمصطلحات) سنة ١٩٨٣، واللغات التي يتعامل معها هي: العربية، والانجليزية، والفرنسية، والألمانية، وقد تمّ جمع المعلومات المصطلحيّة من مصادر مختلفة تشمل المجامع ومكتب تنسيق التعريب وإصدارات الهيئات الأخرى المعنية بالتعريب في العالم العربي والمعاجم المنشورة وبعض بنوك المصطلحات العالمية. وتشمل المعلومات الأساسية المصطلح العربي والمصطلح الأجنبي، والتصنيف، والتعريف، ومصادر المصطلحات، ومعلومات نحوية، والكلمة الرئيسية (للمصطلحات متعددة الألفاظ)،

للمصطلحات القانونيّة، والندوة الثانية ببغداد سنة ١٩٧٤ وخصّصت للمصطلحات النفطيّة، والندوة الثالثة بعمان سنة ١٩٧٨ وتناولت المصطلح العلمي العربي في الربع الأخير من القرن العشرين، والندوة الرّابعة بالرباط سنة ١٩٨٤ واهتمّت بتعريب التعليم العالي والجامعي في ربع القرن الأخير. راجع: ابراهيم مدكور، اتحاد المجامع اللغوية العربية في خمس عشرة سنة، مطابع شركة الإعلانات الشرقية، د - ت،

١٠ - راجع في هذا الصدد، محمد أحمد أتيم، اهتمامات المنظمة العربيّة للمواصفات والمقاييس وأنشطتها ضمن ندوة إسهام التونسيين في إثراء المعجم العربي، تونس ١٩٨٥. وزهير المراكشي، التقييس الصناعي وعلاقته بالتقييس المصطلحي، ضمن وقائع ندوة التعاون العربي في مجال المصطلحات علما وتطبيقا، تونس ١٩٨٦.

١١ - محمود اسماعيل صيني، بنوك المصطلحات الآلية (بنوك المعطيات المصطلحية)، اللسان العربي، ع٤٨،١٩٩٩ ،ص٦. ويمكن الرجوع أيضا إلى ليلى المسعودي "قاعدة المعطيات المعجمية: المعربي" في: اللسان العربي، ع٢٥، ص، ٩١-١٠٧.

والمرادفات. ويستخدم "باسم" حاسوبا كبيرا (IBM ES- 9000). أما المطراف فهو من نوع "العربي" الذي طورته إحدى الشركات السعودية بالتعاون مع شركة أجنبية. أما برمجية التشغيل فهي مطورة داخليا، وتدعى (VM-SP). هذا ويتم نظام البحث فيه عن طريق "البحث بالنصّ" (search by text)، ويسمح بصيغ (Formats) مختلفة يحددها المستفيد.(١٢)

وتمّ في المعهد القومي للمواصفات والملكية الصناعية في تونس إنشاء بنك "قمم" (قاعدة المعطيات المصطلحية) سنة ١٩٨٦. وقد كان مقترحا ليكون مقراً للشبكة العربية للإعلام المصطلحي الذي أوصت بإنشائه "ندوة التقييس والتوحيد المصطلحيين في النظرية والتطبيق"، وشكلت له هيئة إدارية من بعض المسؤولين في المعهد المذكور من المؤسسة الوطنية للترجمة والتحقيق والدراسات (بيت الحكمة) في تونس، إضافة إلى عدد من الخبراء العرب الآخرين.(١٣)

ومن المشاريع المندرجة في إطار العمل على حوسبة العمل المصطلحيّ مشروع "الذخيرة اللغوية العربية"، وهو مشروع عربيّ انطلق الإعداد له في جامعة الجزائر وتشرف عليه المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. وقد عرض، لأول مرّة، على مجلسها التنفيذي في ديسمبر ١٩٨٨ فوافق أعضاؤه على تبنيه. وقد عقدت جامعة الجزائر مع المنظمة في ماي ١٩٩١، أول ندوة للمشروع ويرمي مشروع الذخيرة اللغوية العربية إلى إنجاز بنك آلي للغة العربية المستعملة بالفعل (بنك نصوص) ومعجم آلي جامع للغة العربيّة مع المقابل الفرنسي والإنكليزي.(١٤)

تدلّنا الأمثلة المذكورة على أنّ الطور الثالث من أطوار الحركة المصطلحيّة العربيّة في القرن العشرين قد هيّأ العمل المصطلحيّ للانتقال إلى مرحلة جديدة يمكن فيها تجاوز العوائق التي كانت في المراحل السّابقة تحول دون بناء استراتيجيّة مصطلحيّة عربيّة موحّدة، فبفضل ما تتيحه وسائل الاتصال الحديثة من قدرة على تخزين المعلومات وسرعة في نقلها والاستفادة منها أصبح من الممكن الطموح إلى بناء مشروع مصطلحيّ كبير يستجيب لتطلّعات المصطلحيين ويكون قادرا على تجاوز التحديّات القائمة، على أنّ ذلك لا يمكن أن يتحقّق، في اعتقادنا، إلاّ إذا تمّت الاستفادة ممّا تراكم من أعمال مصطلحيّة متنوّعة على امتداد قرنين من الزمن.

وممّا هو حريّ بالانتباه في هذا الطور الثالث من أطوار الحركة المصطلحيّة العربيّة أنّ بنوك المصطلحات التي وقع إنشاؤها قد فرضت واقعا جديدا يتميّز بالسعي إلى تنسيق الجهود والحرص على الاستفادة ممّا تتيحه جهود المؤسسات الدولية والعربيّة في مجال العمل المصطلحي.

٢- في الحصيلة العلميّة للحركة المصطلحيّة

أنتجت الحركة المصطلحيّة العربيّة التي تواصلت على امتداد قرنين كاملين مدوّنة ضخمة تعدّ بمئات الكتب والمعاجم والمقالات. وقد ظلّت هذه المدوّنة في تزايد مستمرّ يتناسب مع النسق التصاعديّ للحركة المصطلحيّة الذي فرضه ازدياد قوّة التحديّات القائمة أمام اللغة العربيّة في العصر الحديث، ولقد تنوّعت الأعمال المصطلحيّة المنجزة وتجاذبتها مشاغل شتّى، فنحت أحيانا منحى الدراسات النظريّة التي تعنى بتأصيل العمل المصطلحيّ وضبط مناهجه وآلياته، وهيمنت عليها أحيانا أخرى الشواغل الإجرائيّة المتعلّقة بترجمة المصطلحات وإصدار المعاجم المتخصّصة تلبية للحاجات العلميّة والتواصليّة المتجدّدة. وإذا ما حاولنا إجراء تصنيف عامّ للأعمال المندرجة في هذه المدوّنة أمكننا التمييز بين صنفين كبيرين: أعمال فرديّة أنجزها باحثون وأخرى جماعيّة صدرت عن مؤسّسات عامّة منها مؤسّسات رسميّة مختصّة في قضايا المصطلح ومنها اتحادات وجمعيات غير مختصّة.

أ- الأعمال الفرديّة: استقطبت القضايا المصطلحيّة اهتمام الدارسين العرب فتفرّغ العديد منهم لدراستها والتوسّع فيها، وأنجزوا أعمالا كثيرة تراوحت بين البحوث النظريّة والدراسات التطبيقيّة. فقد اعتنى بعضهم بالمقارنة بين العمل المصطلحيّ العربيّ القديم والعمل المصطلحيّ الحديث.(١٥) واهتمّ البعض بالتنظير ووضع القواعد لتنميط المصطلحات وتوحيدها.(١٦) وانصرف آخرون إلى تتبّع العمل المصطلحيّ الحديث من خلال البحث في أنشطة المجامع اللغويّة.(١٧) وانشغل غير هؤلاء بالخوض في مسألة التعريب وما تثيره من قضايا.(١٨) ولم يقصر الأفراد جهودهم على البحث في القضايا النظريّة المتعلّقة بعلم المصطلح بل اعتنوا كذلك بتأليف المعاجم المتخصّصة في مختلف المعارف والفنون مثل الطبّ والصيدلة والاقتصاد والحاسب الإلكتروني وغيرها.

ب- الأعمال الجماعيّة: لئن هيمن على الجهود الفرديّة في المجال المصطلحي البحث في القضايا النظريّة فإنّ الشغل الشاغل للهياكل والمؤسّسات ظلّ مركّزا على الجانب الإجرائيّ المتعلّق بوضع

---

١٢ - صيني، بنوك المصطلحات العربيّة، ص١١.

١٣ - صيني، بنوك المصطلحات العربية، ص ١٠.

١٤ - عبد الرحمان الحاج صالح، ورقة حول مشروع الذخيرة اللغوية، اللسان العربي، ع٤٧، ١٩٩٩، ص١.

١٥ - نذكر من الدارسين الذين اهتموا بالدراسة المصطلحية المقارنة مصطفى الشهابي، المصطلحات العلميّة في اللغة العربيّة بين القديم والحديث، ط٢/ المجمع العلمي العربي بدمشق ١٩٦٥. و جواد حسني سماعنه، المصطلحية العربية بين القديم والحديث(مشروع قراءة)، اللسان العربي، (ع ٤٩)، ٢٠٠٠.

١٦ - محمد رشاد الحمزاوي ، المنهجيّة العامّة لترجمة المصطلحات وتوحيدها، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٦.

١٧ - لقد كان نشاط المجامع اللغويّة موضوعا لاهتمام العديد من الدّارسين نذكر من بينهم:
- محمد رشاد الحمزاوي، أعمال مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٨.
- محمد رشاد الحمزاوي، مجمع اللغة العربيّة في دمشق، تونس: دار التركي، ١٩٨٨.
- شوقي ضيف، مجمع اللغة العربيّة في خمسين عاما، القاهرة: مجمع اللغة العربيّة، ١٩٨١.
- عمر رضا كحالة، الألفاظ المعرّبة والموضوعة الواردة في السنوات العشر الأولى من مجلّة المجمع العلمي بدمشق، دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربيّة بدمشق،١٩٧٢.

١٨ - انظر مثلا، محمد المنجي الصيادي، التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربيّة ١٩٨٠. و قاسم طه سارّة، التعريب جهود وآفاق، دمشق: دار الهجرة، ١٩٨٩.

المصطلحات وتأليف المعاجم. وقد كانت المجامع اللغويّة تصدر مجلاّت دوريّة تنشر فيها أعمال أفرادها وتصدر فضلا عن ذلك كتبا تتضمّن قوائم من المصطلحات التي أقرّتها. فالمجمع العلمي العراقي، مثلا، أصدر سنة ١٩٦٢ كتاب "المصطلحات العلميّة"، وقد تضمّن مجموع المصطلحات التي أقرّها منذ إنشائه في القانون الدستوريّ والإلكترون وعلوم الفضاء وعلم التربية وعلم التربية البدنيّة وسكك الحديد. ثمّ أصدر سنة ١٩٨٢ مجموعة ثانية تضمّنت مصطلحات جديدة موزّعة على الفيزياء وعلم الأحياء والهندسة المدنيّة وعلم الريّ وعلم الغابات وعلم النفس والأمراض العقليّة. ثمّ أصدر مجموعة ثانية بنفس العنوان سنة ١٩٨٤ وردت فيها مصطلحات موزّعة على الفيزياء النوويّة والكيمياء التحليليّة والهندسة المدنيّة والمراعي والتربيّة.

أمّا مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة فقد نشر القوائم المصطلحيّة التي أقرّها في مجلّدات مستقلّة بلغت سنة ١٩٨٨ ثمانية وعشرين مجلّدا تضمّنت ما يزيد عن ٦٠ ألف مصطلح، وأصدر بالإضافة إلى ذلك مجموعة من المعاجم المتخصّصة نذكر من بينها معجم الجيولوجيا (١٩٦٥) والمعجم الجغرافي (١٩٧٤) ومعجم الكيمياء والصيدلة (١٩٨٣) ومعجم الفيزيقا (١٩٨٤).

وفضلا عمّا نشره مكتب تنسيق التعريب في "مجلّة اللسان العربي" التابعة له من بحوث ودراسات مصطلحيّة نشر أيضا العديد من المعاجم التي أعدّها في إطار خطّة مدروسة تبدأ بموضوعات التعليم العام، ثم المهني والتقني وتنتهي بموضوعات التعليم العالي والجامعي. وقد جعل كلّ معجم منها مختصّا بمجال معرفيّ محدّد وأطلق عليه تسمية "المعجم الموحّد"، فمنها مثلا المعجم الموحّد في اللسانيات (٢٠٠٢) والفيزياء العامّة والنوويّة (١٩٨٩) والرياضيات والفلك (١٩٩٠) والموسيقى (١٩٩٢) والكيمياء (١٩٩٢) والصحّة وجسم الإنسان (١٩٩٢) والآثار والتاريخ (١٩٩٣) وعلم الإحياء (١٩٩٤) والجغرافيا (١٩٩٤) والتجارة والمحاسبة (١٩٩٥) والطاقات المتجدّدة (١٩٩٦) والعلوم الإنسانيّة (١٩٩٧) والقانون (١٩٩٦) والسياحة (١٩٩٦) والزلازل (١٩٩٦) والجيولوجيا (٢٠٠٠) والاقتصاد (٢٠٠٠) والنفط (١٩٩٩) والبيئة (١٩٩٩) والهندسة الميكانيكيّة (١٩٩٩) والتقنيات التربويّة (١٩٩٩) والإعلام (١٩٩٩) والفنون التشكيليّة (١٩٩٩) والأرصاد الجويّة (١٩٩٩) والمياه (٢٠٠٠) والمعلوماتيّة (٢٠٠٠) والاستشعار عن بعد (٢٠٠٠) وعلوم البحار (٢٠٠٠) والحرب الإلكترونيّة (٢٠٠٤) وتقانات الأغذية (٢٠٠٤).[١٩]

إضافة إلى المعاجم التي صدرت عن المؤسسات المصطلحيّة المختصّة شاركت العديد من المؤسّسات العامّة والمنظمات والجمعيات والاتحادات في إثراء المكتبة المصطلحيّة بالعديد من المعاجم المتخصّصة في المجالات التي تنشط فيها نذكر منها:

- وزارة الدفاع السوريّة: المعجم العسكري ١٩٦١، المعجم الكهربائي الإلكتروني ١٩٧٥.
- اتحاد الأطباء العرب: المعجم العربي الطبي الموحد، بغداد ١٩٧٣.
- اتحاد المهندسين العرب: المعجم الموحّد الشامل للمصطلحات الفنيّة والهندسة، الكويت ١٩٨٦.
- منظمة الأقطار العربيّة المصدّرة للنفط: مصطلحات اقتصاديات الطاقة، الكويت، ١٩٨٠.
- معهد الإنماء العربي: ترجمة معجم ماكروهيل: معجم مصطلحات العلم والتكنولوجيا، ١٩٨٥.
- هيئة الطاقة الذريّة: معجم المصطلحات العلميّة والتقنيّة في الطاقة الذريّة، دمشق ١٩٨٦.[٢٠]

إنّ ما ذكرناه من أمثلة من المدوّنة المصطلحيّة يدلّنا على أنّ الشأن المصطلحي ببعديه النظريّ والتطبيقيّ قد نال العناية الفائقة واستقطب جهودا كبيرة. فالأعمال المنجزة تربو عن الإحاطة والحصر وتبدو في غاية الثراء والتنوّع. ولا شكّ في أنّ هذا الرصيد الضخم من الأعمال يوفّر المادّة الضروريّة لبناء قاعدة بيانات لمكتبة مصطلحيّة يمكن أن تكون أداة مفيدة لخدمة قطاعات واسعة من المستفيدين سواء كانوا من المترجمين أو الباحثين المختصّين أو لتلبية الاحتياجات التواصليّة لعامّة النّاس.

٣- تنسيق الجهود المصطلحية: الرهانات والآليات

لطالما كان التطلّع لتنسيق الجهود في المجال المصطلحي رهانا وتطلعا سعى إليه المصطلحيون العرب منذ بدايات الحركة المصطلحية الحديثة، فأسّسوا المجامع اللغوية وكان من مهامّها الأساسية أن "تتولّى صيانة العربية وإحياء تراثها ووضع قواعد لاستعمال الألفاظ الأجنبية لجعلها لغة تواكب ركب اللغات الحديثة المتقدمة، وتعيش معها جنبا إلى جنب، وتتبادل معها عمليّة التأثير والتأثّر."[٢١] ولئن بذلت المجامع جهودا مهمّة في هذا المضمار، كما سبق أن بيّنا، فإنّ عوامل شتّى حالت دون تنسيق جهودها وتوحيد أعمالها، فقد نشأت في إطار الدولة القطرية وارتبطت بحدودها وبقي نشاط كلّ منها محدودا بالبلد الذي نشأ فيه، فالغالب على تركيبة كلّ مجمع من هذه المجامع أن يكون جلّ أعضائه القارّين من المحليين، وإذا أتيح للغويين عرب من غير بلد المنشإ أن ينضموا إليه فإنّ دورهم لا يتجاوز عادة دور المراسلين[٢٢]

---

١٩ - انظر قائمة المعاجم الموحّدة التي أصدرها مكتب تنسيق التعريب على موقع المكتب، / http://www.arabization.org.ma

٢٠ - لمزيد التوسع حول دور الجمعيات والمنظمات والاتحادات في إثراء المكتبة المصطلحية بعاجم متخصّصة انظر: محمد علي الزركان، الجهود اللغويّة في المصطلح العلميّ الحديث، الباب الثالث الفصل الثاني ص ص ٢٥١ - ٢٩٠.

٢١ - ابراهيم الحاج يوسف، دور المجامع اللغوية في التعريب، طرابلس: منشورات كلية الدعوة الإسلامية، ٢٠٠٢، ص٩.

٢٢ - لعلّ الاستثناء الوحيد في هذا يخصّ مجمع اللغة العربية بالقاهرة فقد كان يختار أعضاءه العاملين من غير تقيّد بالجنسية، وذلك خاصة بعد أن استقلّ بذاته بداية من سنة ١٩٥٥. وهذا على خلاف المجامع الثلاثة الأخرى أي الدمشقي والعراقي والأردني، فقوانينها الداخلية تميّز بين العاملين والمراسلين بحسب الجنسية.

لقد كان للعوائق الجغرافية والسياسية أثر بالغ في عمل المجامع اللغوية فقد كرست واقع الانقسام بينها وجعلتها بمثابة الجزر المنفصلة والمتباعدة، فهي لا تعمل وفق رؤية استراتيجية موحّدة، ولا تتقاسم الاهتمام بقضايا اللغة والتعريب على نحو يمكن أن يحقّق التكامل بينها، وإنّما يعمل كلّ منها في إطار معزول ووفق أهداف وبرامج خاصّة، وعلاوة على ذلك لم يكن لهذه المجامع من النجاعة والفاعلية ما هو مطلوب لمجاراة النسق السريع لتطوّر اللغة وتدفّق المصطلحات، فهي تعمل بآليات تقليديّة وتشتغل بنسق بطيء وتنحو منحى النخبويّة ممّا جعلها معزولة عن الواقع غير مؤثّرة فيه إلاّ تأثيرا جزئيا ومحدودا، فهي لا تمتلك وسائل فعّالة للتدخّل في واقع الاستعمال وتوجيهه، لذلك غالبا ما تبقى إنجازاتها رهينة رفوف المكتبات ومخازن الكتب.

لعلّ التفطّن إلى هذا العجز والقصور الذي ارتبط بعمل مجامع اللغة العربيّة هو ما دفع إلى البحث عن حلول وآليات تساعد على التنسيق وتجعل العمل المصطلحي أكثر فائدة وفاعليّة. وفي هذا الإطار تأسّس اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية سنة ١٩٧١ وترأسه طه حسين، وتولّى عضويته ممثلون عن المجامع اللغوية العربية مثل حسنى سبح وعدنان الخطيب عن مجمع دمشق، وعبد الرزاق محيي الدين وأحمد عبد الستار الجواري عن مجمع بغداد، و ابراهيم مدكور عن مجمع القاهرة، وعبد العزيز السيد عن الجامعة العربية. وتمثّلت أهمّ أهداف الاتحاد في تنظيم الاتصال بين المجامع اللغوية العلمية العربية، وتنسيق جهودها في الأمور المتصلة باللغة العربية وبتراثها اللغوي والعلمي، والعمل على توحيد المصطلحات العلمية والفنية والحضارية ونشرها. وقد حاولت هذه المؤسسة أن تضطلع بمهمّة التنسيق بين المجامع وتعمل على توحيد المصطلحات الحديثة، فعقدت لذلك العديد من الندوات العلميّة خصّصتها لمحاور مختلفة متصلة بالعمل المصطلحي. فكانت الندوة الأولى سنة ١٩٧٢ بدمشق، والثانية سنة ١٩٧٣ ببغداد، والثالثة بالجزائر سنة ١٩٧٦، والرابعة سنة ١٩٧٨ في عمّان، وانعقدت الندوة الخامسة بالرباط سنة ١٩٨٤، والسادسة بعمّان سنة ١٩٨٧، والندوة السابعة عقدت بتونس ١٩٩٢، والثامنة بدمشق في كانون الثاني ١٩٩٤، والتاسعة بتونس في تشرين الأول ١٩٩٤.

لقد أنجزت هذه الندوات أعمالا متعلّقة بالتنسيق وتوحيد المصطلحات العلمية من ذلك أنّ الندوة الأولى خصّصت لتوحيد مصطلحات في القانون المدني والتجاري والبحري والإداري والتأمين بلغت١٨١١ مصطلحا. وفي الندوة الثانية المخصصة لمصطلحات النفط توصل الاتحاد إلى توحيد ٩٩٧ مصطلحا. وإضافة إلى ما قام به الاتحاد من مجهود في توحيد المصطلح كانت ندواته تفضي إلى توصيات تستهدف البحث عن حلول عمليّة من شأنها أن تساعد على تفعيل منجزات المجامع اللغوية وجعلها مؤثّرة في واقع الاستعمال، فمن هذا القبيل مثلا الدعوة إلى "استعمال الكلمات والاصطلاحات التي أقرّتها المجامع في كتب القراءة المدرسية" والإلحاح على ضرورة "الالتزام باستخدام العربية، وحظر استعمال العامية في وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية"[٢٣] والتذكير بأنّ "السبيل الوحيد لتعريب لغة العلم هو المعلم والكتاب، فلابد من أن ندرّس ونحاضر في كلياتنا العلمية باللغة العربية، وعلينا أن نؤلف ونترجم بلغة واضحة سليمة، ونعدّ لكل علمٍ مراجعه العربية. وعلى الجامعات أن تشارك في التشجيع على التأليف والترجمة بالعربية، كي نغني المكتبة العلمية العربية المتخصّصة"[٢٤].

من البيّن أنّ اتّحاد المجامع اللغوية العلميّة العربية قد حاول أن يقدّم الإضافة في العمل المصطلحي بالتركيز على التنسيق بين المجامع اللغويّة والسعي إلى توحيد المصطلحات والبحث عن الآليات التي يمكن أن تفعّل قرارات أهل الاختصاص وتربطها بالاستعمال اليومي للغة، ولكن رغم الجهود المبذولة فقد ظلّ واقع اللغة العربيّة يشكو باستمرار من فوضى المصطلحات وكثرتها وصعوبة السيطرة عليها، ولعلّ ذلك ما دفع إلى التفكير في بعث مؤسّسة مختصّة تتولّى عمليّة التنسيق وتعتني بوضع المصطلحات وتوحيدها وتبحث عن السبل الفعّالة لاستعمال المصطلحات المعرّبة في الحياة العامّة وفي جميع مراحل التعلّم وفي الأنشطة الثقافية والعلميّة والإعلامية. وقد تمّ ذلك بإنشاء مكتب تنسيق التعريب الذي اقتنعت الدول العربية بدوره وبأهمية إحداثه، فانعقدت - تنفيذاً لتوصيات مؤتمر التعريب الأول الذي التأم بالرباط سنة١٩٦١- الدورة الأولى لمجلسه التنفيذي بالرباط في ١٩ فبراير1962، ثم أُلحق بالأمانة العامة لجامعة الدول العربية في مارس 1969. وعند قيام المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم كوكالة متخصصة في نطاق جامعة الدول العربية في يوليو ١٩٧٠، أُلحق بها هذا الجهاز في مايو/ أيار ١٩٧٢، وكان يسمى آنذاك (المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي).

والهدف الأكبر الذي أحدث مكتب تنسيق التعريب من أجله يتمثّل في العمل على جعل اللغة العربية لغة تعليم ولغة تواصل ولغة البحث العلمي. والآلية الأساسية لتحقيق هذا الهدف هي إعداد المعاجم المصطلحية الضرورية بالتنسيق مع المجامع والهيئات المتخصصّة. وفي ضوء الأهداف المرسومة تحدّدت مهام المكتب في مجموعة من الأعمال هي:

١- تنسيق الجهود التي تبذل لإغناء اللغة العربية بالمصطلحات الحديثة ولتوحيد المصطلح العلمي والحضاري في الوطن العربي.

٢- تتبع ما تنتهي إليه بحوث المجامع اللغوية والعلمية وكذلك أنشطة العلماء والأدباء والمترجمين مما يمسّ مباشرة قضايا التعريب والمصطلح. وجمع ذلك كله وتنسيقه وتصنيفه تمهيداً للعرض على مؤتمرات التعريب.

٣- تمتين أواصر التعاون المثمر مع المجامع اللغوية العربية ومع كلّ الجهات العربية والدولية المتخصّصة لتحقيق أهداف المكتب.

---

٢٣ - من توصيات الندوة الثالثة المنعقدة بالجزائر سنة ١٩٧٦. ابراهيم مدكور، اتحاد المجامع اللغوية العربية في خمس عشرة سنة، مطابع شركة الإعلانات الشرقية، د - ت، ص٧.

٢٤ - من توصيات الندوة الخامسة المنعقدة بالرباط سنة ١٩٨٤. ابراهيم مدكور، اتحاد المجامع اللغوية العربية في خمس عشرة سنة ، ص١٥.

٤- تنسيق الجهود التي تبذل للتوسع في استعمال اللغة العربية في التدريس بجميع مراحل التعليم وأنواعه ومواده، وفي الأجهزة الثقافية ووسائل الإعلام المختلفة.

٥- تتبّع حركة التعريب وتطور اللغة العربية العلمية والحضارية في الوطن العربي وخارجه، بجمع الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع ونشرها أو التعريف بها.

٦- إعداد المشروعات المعجمية المتخصصة التي تقرّها مؤتمرات التعريب وإصدارها، والإعداد لعقد الندوات والحلقات الدراسية المقررة في برامج المكتب.

٧- إنشاء قاعدة البيانات المصطلحية لتخزين المصطلحات وتصنيفها وتبادل المعلومات والمصطلحات مع البنوك المتخصصة في هذا المجال. سعياً وراء تحقيق معاجم موحّدة وموسوعات عربية متعدّدة المداخل باللغات الأجنبية.

٨- عقد المؤتمرات الدورية للتعريب.

٩- نشر الجهود العلمية في ميدان التعريب وضبط المصطلح والتعريف بها[٢٥].

يتبيّن من خلال المهامّ المذكورة التي رسمها مكتب تنسيق التعريب لنفسه أنّ هذه المؤسسة عملت على جعل تنسيق الجهود وتوحيد المصطلحات أولويّة قصوى لتحقيق الهدف المنشود المتمثّل في جعل اللغة العربية لغة حيّة ومواكبة للعصر وقادرة على أن تكون لغة تعليم وبحث وتواصل. وقد حاول المكتب تنفيذ مهامّه بالاعتماد على آليات تقليدية كإصدار المعاجم المختصة وبعث مجلة دوريّة متخصّصة في القضايا اللغوية والمصطلحية هي مجلّة "اللسان العربي" وإصدار بعض المطبوعات المختلفة مثل كتاب صناعة المعجم العربي لغير الناطقين بالعربية سنة ١٩٨٥ و كتاب الرموز العلمية وطريقة أدائها باللغة العربية سنة ١٩٩٥. وإضافة إلى ذلك سعى مكتب تنسيق التعريب إلى الاستفادة من الأنترنيت ووسائل الاتصال الحديثة فأحدث مرصدا لغويا بالاعتماد على إمكانيات التشبيك والاستعمالات التشاركية التي يتمّ تأمينها عن طريق ما يسمّى "أنظمة تدبير المحتويات" (Content Management) ويقوم المرصد على تصميم بوابة تشاركية مفتوحة تتيح عدة خدمات مثل تمكين المستعمل من البحث في الذخيرة المصطلحية وإعداد قوائم جاهزة توضع على ذمّة الخبراء المتعاملين مع المكتب وقبول اقتراحات تعديل بعض المصطلحات والنظر فيها. ومن المشاريع الحديثة التي يتابع المكتب إنجازها منذ سنة ٢٠١٠ بوابة مشروع "القاموس التقني للعالم العربي "على شبكة الانترنيت، وهو ثمرة تعاون مشترك بين المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) والوزارة الاتحادية للتعاون الاقتصادي والتنمية في ألمانيا . ويتولى تنفيذه مكتب تنسيق التعريب بالرباط، التابع للألكسو، والمؤسسة الألمانية للتعاون الفني . (GTZ) وقد تمّ تصميم موقع القاموس التقني بشكل يجعله سهل المنال وملبياً لاحتياجات المستخدمين باللغات الأربع: عربي - ألماني - إنجليزي – فرنسي. كما يتيح الشكل الإلكتروني التفاعلي للقاموس، التعديل المستمر في محتواه وإضافة مصطلحات مستخدمة في مختلف البلدان العربية، مما سيسهم بلا شك في توحيد المقابلات العربية للمصطلحات العلمية والتقنية في العالم العربي. ويتناول الجزء الأول من هذا القاموس المصطلحات المتداولة في مجال تقنيات السيارات ويشتمل على ما يقرب من خمسة آلاف مصطلح مشفوعة بصور توضيحية وشروحات باللغة العربية [٢٦]. وهذه صورة لواجهة القاموس التقني:

٢٥ - راجع الأهداف والمهام على موقع مكتب تنسيق التعريب : http://www.arabization.org.ma/

٢٦ - راجع موقع مكتب تنسيق التعريب على العنوان الإلكتروني: http://www.arabization.org.ma/



ومن الواضح أنّ شبكة الأنترنيت وفّرت لمكتب تنسيق التعريب إمكانيات أوسع للعمل على توحيد المصطلحات ونشرها وتقريبها من المستعمل، وهو ما يجعل المدونة المصطلحية مدونة نامية ومواكبة لإيقاع العصر ومستجيبة لاحتياجات المستخدمين في القطاعات المختلفة. وفي الحقيقة فإنّ الجهود المبذولة في هذا النطاق لا تقتصر على مكتب تنسيق التعريب وإنّما نجدها كذلك في مؤسسات أخرى تعمل هي أيضا على الاستفادة ممّا توفّره الشبكة لتطوير العمل المصطلحي ودفعه نحو مزيد من النجاعة والسرعة. ولعلّ خير مثال على ذلك أنّ بنك المصطلحات السعودي "باسم" التابع لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية قام بعقد اتفاقيات مع بنوك المصطلحات العالمية وبعض المؤسسات العلمية المهتمة بالتعريب للقيام بأعمال مشتركة تدعم مجالات التعريب نذكر منها:

- عقد اتفاقية مع شركة "سيمنس" الألمانية، والتي تمتلك بنك «تيم» للمصطلحات. لتعريب أكثر من ٢٥٠٠٠ مصطلح في مجالات الطاقة النووية، الحاسب الآلي، هندسة الطاقة، الكهربائيات المصغرة. وذلك بأن يقوم بنك «تيم» بتزويد «باسم» بالمصطلحات في التخصّصات المذكورة باللغات الإنجليزية والفرنسية والألمانية مع التعريف والشرح، ويقوم «باسم» بوضع المصطلحات العربية المقابلة لها.

- عقد اتفاقية مع شركة "كليت" الألمانية للطباعة والنشر، قصد تزويد «باسم» بـ ١٥٠٠٠ مصطلح مُعرّب من المصطلحات العلمية الحديثة باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية والألمانية في الاختصاصات التالية: الكيمياء، الطباعة والنشر، وسائل معالجة الأخشاب «النجارة»، هندسة البناء، والرياضيات.

- استلام ما يقارب ٤٠٠٠٠ مصطلح من المصطلحات الخاصة بالاتصالات السلكية واللا سكلية بالإنجليزية والفرنسية والإسبانية مع مرادفات باللغة العربية، بموجب اتفاقية بين وزارات البرق والبريد والهاتف العربية، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من جهة، وبين الاتحاد الدولي للاتصالات التابع للأمم المتحدة من جهة أخرى. وسيقوم البنك الآلي السعودي بتنقيح هذه المصطلحات وتحديثها وفق الأسس العلمية المتبعة في «باسم».

- الاتفاق مع معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، التابع لجامعة الملك مُحَمَّد الخامس في الرباط، على رسم خطة للتعاون في تعريب المصطلحات العلمية وتوحيدها عربياً.

- العمل على التعاون مع بنوك المصطلحات في البلدان المختلفة، مثل بنك «يورو ديكوثوم» التابع لمنظمة الدول الأوروبية المشتركة وبنك «تيرم يوم» التابع للحكومة الكندية، إضافة إلى بنوك المصطلحات الموجودة بعديد من الدول العربية.

لقد تمكّن بنك باسم بفضل هذه الاتفاقيات من تحقيق رصيد مهمّ من البيانات المصطلحية الموثقة يحوي أكثر من ٣٣٩.٠٠٠ سجل مصطلح.[٢٧]

٢٧ - أوردت هذه المعلومات جميلة حسن في مقال لها بعنوان: «باسم».. يحفظ أكثر من ٣٠٠.٠٠٠ مصطلح علمي، منشور إلكترونيا على العنوان التالي:

وأهمّ ما يمكن استنتاجه من خلال ما تقدّم يتلخّص في أمرين أساسيين:

- **الأمر الأوّل:** يتعلّق بانتشار الوعي بضرورة تنسيق الجهود المصطلحية على المستويين الدولي والعربي. فمن الناحية الدولية أصبح من الضروري أن يكون العمل المصطلحي العربي مرتبطا بالمؤسسات المصطلحية الغربية التي تمثّل مصدرا للمصطلحات الجديدة ونظرا إلى خبرتها الطويلة في مجال العناية بالمصطلح تحديدا وتقييسا، أما من الناحية العربية فإنّ التنسيق بات أمرا لازما حتى لا تضيع الجهود وتتشتت.

- **الأمر الثاني:** يتمثّل في أهميّة دور الوسائل التكنولوجية الحديثة في دفع الحركة المصطلحيّة نحو مزيد من التطور بما وفّرته لها من قدرات عالية للتحكم في الرصيد المصطلحي ومتابعة نسقه المتسارع في التدفّق والتنوّع، فالمصطلحات التي تظهر في مختلف المجالات أصبحت تعدّ بالآلاف والملايين ولم يعد ممكنا التصرّف فيها بالوسائل التقليدية وباعتماد المجهود البشري المحدود.

٤- نحو مزيد من تنسيق الجهود المصطلحية من خلال مركز الملك عبد الله لخدمة اللّغة العربيّة

لاحظنا من خلال استعراض تاريخ الحركة المصطلحية العربية والبحث في رهاناتها ومنجزاتها منذ نشأتها في أواسط القرن التاسع عشر وإلى أيّامنا أنّ المعضلة الأساسية التي ظلّت تجابه جهود المصطلحيين العرب وتقعد بهم عن تحقيق ما ينشدونه من تطلّع إلى تنمية اللغة العربيّة وجعلها مواكبة للعصر إنّما تتعلّق بالدرجة الأولى بقضيّة تنسيق الجهود وتوحيد المصطلحات. وقد لاحظنا كذلك أنّ عمليّة تنسيق الجهود ظلّت تتطوّر بتطوّر الحركة المصطلحية، وتحاول الاستفادة من التجارب العربية والدوليّة، وممّا تتيحه الثورة الرقمية من إمكانيات فائقة للتقارب وتبادل المعلومات وتتبّع المصطلحات. وقد حقّق ذلك نتائج مهمّة في العمل المصطلحي وسهّل أمام المهتمّين بالشأن المصطلحي مزيدا من التعاون وتوحيد الجهود. ولكنّ ما تحقّق لا يغنينا في الحقيقة عن البحث عن مشاريع جديدة تدعّم ما هو قائم وتضيف إليه، فما يطرحه التدقّق المصطلحي على اللغة العربيّة من تحديات كبيرة تتفاقم يوما بعد يوم يدعو بالضرورة إلى مضاعفة جهود المختصّين ويدفع إلى تفعيل دور المؤسسات القائمة وتشريكها في تحمّل المهامّ الجسيمة التي يطرحها علينا وضعنا الحضاري القائم، وذلك باقتراح المشاريع العلميّة التي من شأنها أن تكون منطلقات لرسم أهداف واستراتيجيات تساعد على مواجهة التحديات وتحقيق الرهانات.

وفي هذا السياق يتنزّل مشروع التنسيق المصطلحي الذي نقترحه ونأمل أن يتبنّاه مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربيّة، فهو مؤسسة قائمة وقادرة على تطوير عملها من خلال المشاريع العلميّة التي تتناسب مع توجّهاتها وأهدافها، وقبل أن نفصّل القول في أركان المشروع ومكوّناته سنعرّف أوّلا بالمركز.

أ- التعريف بمركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية

أنشئ المركز بأمر ملكي أصدره خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز بتاريخ ١٤٢٩/٧/٢٣هـ يقضي بالموافقة على إنشاء "مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية"، ثمّ صدر تنظيم المركز بقرار من مجلس الوزراء في ١٤٣١/٤/٦هـ الموافق لـ ٢٠١٠/٣/٢٢. وقد نصّ القرار على أنّ للمركز "شخصية اعتبارية واستقلال مالي وإداري، ويكون مقرّه في مدينة الرياض، وله فتح مكاتب داخل المملكة وخارجها"، يشرف عليه وزير التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، ويتولّى إدارته مجلس أمناء يتألّف من رئيس وثمانية أعضاء غير متفرغين من ذوي الاختصاصات والمهارات العلمية والتميز والخبرة في مجال اللغة العربية من داخل المملكة وخارجها، ويكون تعيينهم وتحديد الرئيس ونائبه بقرار من المشرف العام على المركز لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد. وحدّدت للمركز سبعة أهداف أساسية هي:

١- المحافظة على سلامة اللغة العربية.

٢- إيجاد البيئة الملائمة لتطوير وترسيخ اللغة العربية ونشرها.

٣- الإسهام في دعم اللغة العربية وتعلمها.

٤- العناية بتحقيق ونشر الدراسات والأبحاث والمراجع اللغوية.

٥- وضع المصطلحات العلمية واللغوية والأدبية والعمل على توحيدها ونشرها.

٦- تكريم العلماء والباحثين والمختصين في اللغة العربية.

٧- تقديم الخدمات ذات العلاقة باللغة العربية للأفراد والمؤسسات والهيئات الحكومية.[٢٨]

ومن النشاطات التي قام بها المركز لخدمة اللغة العربية تنظيم المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش، وحاول على الصعيد الدولي مدّ جسور التعاون وبحث سبل دعم اللغة العربية في عدد من البلدان مثل روسيا وأوغندا وتركيا والسنغال وسنغافورة وماليزيا وباكستان وأندونيسيا والهند. أمّا في مجال تنسيق الجهود التكاملية في خدمة اللغة العربية فقد عمل المركز على عقد اجتماعات تشاورية مع عدد من الجامعات والمنظمات والجمعيات المعنية بخدمة اللغة العربية داخل المملكة وخارجها للبحث في سبل التكامل وآليات التعاون.

لا شكّ أنّ استراتيجية المركز والأهداف التي يتطلّع إلى إنجازها تؤهّله، في اعتقادنا، ليضطلع بدور تنسيقي مهمّ يمكن أن يحدث نقلة نوعية في مجال العمل المصطلحي، فالملاحظ أنّ سياسة المركز تتّسم بالانفتاح، فمجلس الأمناء الذي يسير شؤون المركز يتكوّن، كما

http://www.arabicl.org.sa/sher.php?action=show2&id=16

ووقع الاطلاع عليه بتاريخ: ١٥ - ٠١ - ٢٠١٥.

٢٨ - راجع: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية التأسيس والانطلاقة وتنظيم المركز على الموقع: http://www.kaica.org.sa/centermembers/2

ذكرنا، من مجموعة من الأعضاء المختصّين بصرف النظر عن جنسياتهم، ومن المؤكّد أنّ هذا الاختيار يرمي إلى ضمان البعد الدولي للمركز وإبعاده عن المحلّية الضيقة، وقد تضمن النظام الأساسي أيضا الإشارة إلى أنّ للمركز أن يفتح فروعا له داخل المملكة وخارجها، وقد تجسّد هذا التوجّه الدولي في أنشطة المركز التي توزّعت على العديد من البلدان. إنّ هذا التوجّه يشجّعنا على تصوّر دور تنسيقي موسّع يتيح للمركز تحقيق مزيد من الإشعاع ويمكّنه من تجسيد أهدافه المعلنة وتحويلها إلى إنجازات تخدم اللغة العربيّة وتضمن لها التطوّر والانتشار وتساعد على مجابهة التحديات التي يفرضها واقعنا الحضاري في عالم معولم يحتاج إلى جهود مضاعفة لمسايرته دون الذوبان فيه

ب- المشروع المقترح: أركانه وآليات تنفيذه

ينبني المشروع التنسيقي الذي نقترح أن يتبنّاه مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربيّة ويعمل على تنفيذه على محورين متكاملين يمكن من خلالهما توفير أرضية مناسبة لتنسيق المجهودات المصطلحية سواء تلك التي يقوم بها الأفراد أو التي تشرف عليها المؤسسات. ويتمثّل هذان المحوران في إنشاء مكتبة مصطلحية رقمية ورسم سياسة عامّة لإدارة المصطلح.

١- في الحاجة إلى المكتبة المصطلحيّة وكيفيّة إنجازها

يتنزّل مشروع "المكتبة المصطلحيّة" في إطار مشروع أكبر دعا إليه عبد اللطيف عبيد وسمّاه مشروع "المرصد المصطلحي العربي" الذي يمكن أن يكون أداة لدعم البنية التحتيّة العلميّة والمؤسسيّة للعمل المصطلحي. فمن أركان المرصد المصطلحيّ عمليّة الرصد البيبليوغرافي الشامل للإصدارات المصطلحيّة والمعجميّة.[٢٩] وقد باتت هذه العمليّة اليوم ضروريّة بعد أن تراكمت الأعمال المصطلحيّة، فتشكّلت مدوّنة ضخمة تكاتفت في إنتاجها جهود الأفراد والمؤسّسات، ولكنّ هذه المدوّنة لم تخضع، على أهميتها، لعمل مستقلّ يعنى بجمعها وتبويبها لتعمّ فائدتها وتكون في متناول المستفيدين منها من مصطلحيين ومترجمين ومؤلفي معاجم وغيرهم.

لقد تولّد التفكير في مشروع المكتبة المصطلحيّة من باعثين أساسيين:

يتمثّل الباعث الأوّل في ما لاحظناه من كثافة وتنوّع في المدوّنة المصطلحيّة الحديثة مع غياب التنسيق بين المهتمّين بهذا الشأن، وهو وضع لا نأمن معه أن يؤدّي أحيانا إلى إضاعة الجهود بتكرار أعمال سبق إنجازها والخوض في إشكاليات وقع الفراغ منها. وبالرغم من أنّ المؤسسات المصطلحيّة التي أنشئت في البلدان العربيّة قد قامت بدور لا يستهان به في التقريب بين الباحثين وفي إخضاع العمل المصطلحيّ لبرامج مسبقة فإنّها لم تتمكّن، في نظرنا، من توجيه العمل المصطلحيّ وجعله يتطوّر وفق نسق تصاعديّ معلوم، ويعزى ذلك، فيما يبدو، إلى أسباب كثيرة لعلّ أبرزها أنّ هذه المؤسّسات ظلّت منذ إحداثها مشغولة بمتطلّبات الواقع محكومة بمتابعة ما يجدّ في البلدان الغربيّة، فمنعها ذلك من بناء استراتيجيّة مصطلحيّة تستطيع أن تستوعب ماضي اللّغة وحاضرها ومستقبلها لتتمكّن من مواجهة التحدّيات القائمة والتغلّب عليها، وهو ما يحتاج، في نظرنا، إلى البحث عن حلول جذريّة وشاملة. ولا يكون ذلك، دون شكّ، إذا ما ظلّت الجهود متفرّقة والأعمال متراكمة يكرّر بعضها بعضا دون علم.

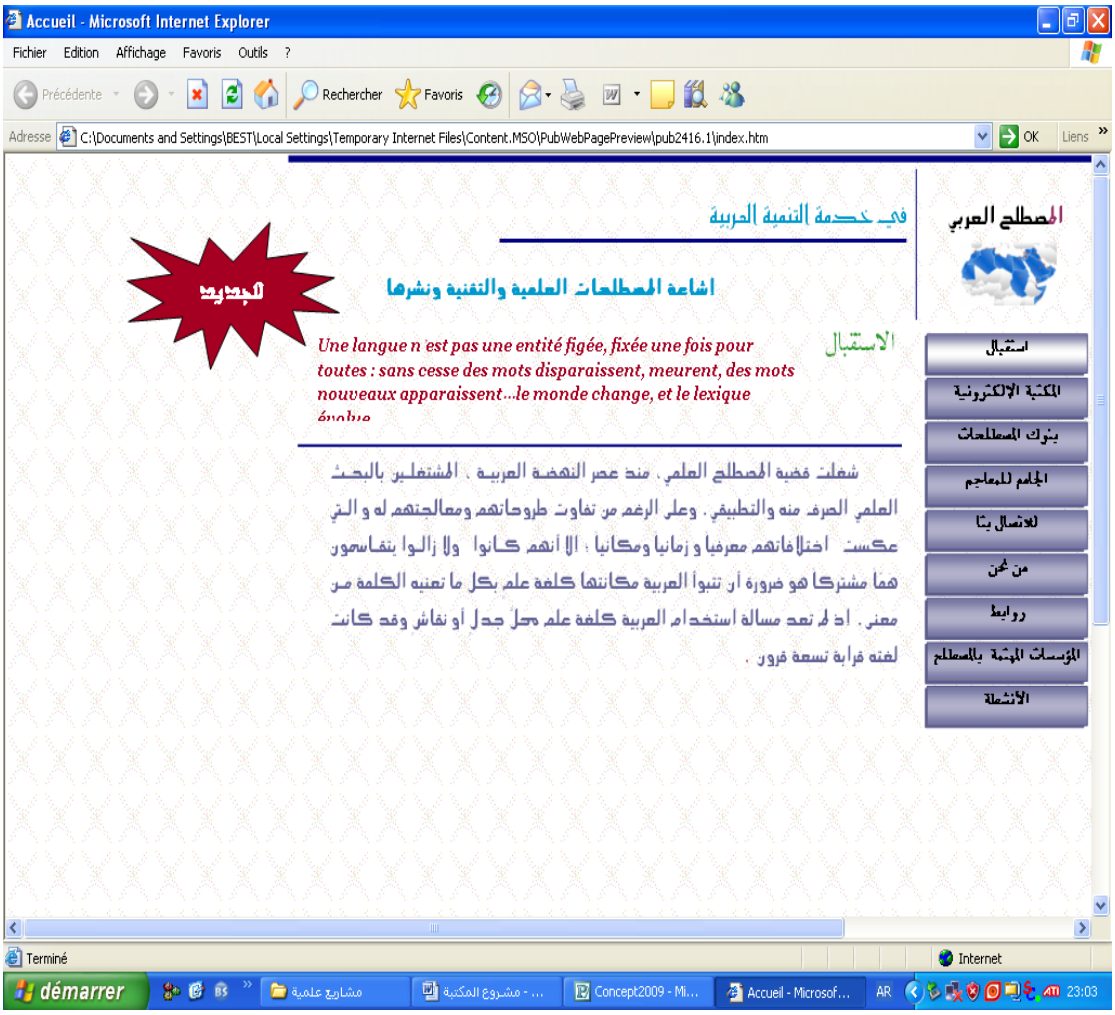
أمّا الباعث الثاني فإنّه ينبع من إدراك الإمكانات الهائلة التي أصبحت تتيحها تكنولوجيات المعلومات الحديثة للسيطرة على المدوّنات المنجزة وتعميم الاستفادة منها. ففي هذا العصر الذي شاع فيه استخدام شبكات الاتّصال في شتّى المجالات لما توفّره للمستخدم من جهد ووقت ومال بات من الضروريّ والممكن تجاوز العوائق الماديّة وغير الماديّة التي كانت تحول دون تنسيق الجهود وتوظيفها من أجل بلوغ غاية موحّدة. وإذا ما ربطنا ذلك بالعمل المصطلحيّ العربيّ تبيّن لنا أنّ قضايا التعريب والمحافظة على سلامة اللّغة التي أرهقت الأجيال السابقة واستنزفت جهودا وأموالا كثيرة أصبح من الضروريّ اليوم التعامل معها وفق تصوّر جديد يعتمد على توظيف آليات الاتّصال الحديثة لتجميع الجهود والتنسيق بينها وربطها ببرامج عمل موحّدة. وليس أفضل في هذه الحالة من أن يتمّ الانطلاق من تجميع المدوّنة المصطلحيّة المنجزة حتّى تكون قاعدة تنبني على أساسها الأعمال اللاّحقة.

إنّ إنجاز هذا المشروع الذي هو لبنة في مشروع أكبر منه لا يبدو لنا أمرا عسيرا ومتعذّرا، إذ يمكن الاستفادة فيه ممّا هو منجز في بعض المواقع الإلكترونيّة على الأنترنيت أو ما هو متوفّر لدى بعض المؤسّسات القائمة مثل المجامع اللغويّة ومكتب تنسيق التعريب والمكتبات ومراكز التوثيق الوطنيّة ودور النشر واتحادات الكتاب وجمعيات المترجمين والجامعات. ويمكن من خلال إنشاء بوّابة مفتوحة على شبكة الأنترنيت أن يتمّ تجميع المدوّنة المصطلحيّة وتبويبها. وتشتغل هذه البوّابة اعتمادا على محرّك بحث يتيح للمستعمل الوصول إلى ما تمّ تخزينه في قاعدة البيانات من أعمال أو ما هو منشور في مواقع أخرى. أي أنّها تعمل وفق نظامين متكاملين للبحث: نظام داخلي للبحث في الرصيد البيبليواغرفي المتوفّر، وهو رصيد يتضمّن مبدئيّا الأعمال المصطلحيّة المحوسبة من معاجم إلكترونيّة أو كتب ومقالات منشورة على الشبكة وسيكون هذا النظام قابلا للإضافة والتوسّع عن طريق نشر الأعمال الجديدة أو بواسطة إدخال الأعمال القديمة غير المحوسبة. ونظام خارجي يعمل عن طريق الرّوابط التي تساعد المستعمل على متابعة ما يستجدّ في المجال المصطلحي في جميع مراكز البحث ودور النشر والبنوك المصطلحيّة والمجلاّت المختصّة والجامعات من أعمال أو مشاريع بحث.

ووفقا لهذا التصوّر فإنّ قاعدة البيانات التي تعتمد عليها المكتبة المصطلحيّة تتألّف من مجموعة من المداخل تساعد الباحث على الاستفادة السريعة من المخزون المصطلحي على النحو المبين في الصورة التالية:

---

٢٩ - عبد اللطيف عبيد، المرصد المصطلحي أداة لتطوير المصطلح العربيّ وإشاعته، ورقة ألقيت ضمن مؤتمر التعريب الحادي عشر، أكتوبر ٢٠٠٨.



وتتضمن هذه الواجهة، كما هو مبين، مجموعة من الأيقونات تفضي بالمتصفح إلى الدخول إلى المعطيات المصطلحية المخزنة في قاعدة البيانات حسب التصنيف التالي:

١- بيليوغرافيا الدراسات المصطلحيّة: ويتمّ فيها جمع الأعمال المصطلحية وفق معايير مختلفة يمكن أن تتعلق بتواريخ النشر أو بالمواضيع أو بالترتيب الألفبائي أو حسب المؤلفين. فهذا التصنيف من شأنه أن يساعد الباحثين ويسهّل لهم معرفة الرصيد السابق للاستفادة منه والبناء عليه.

٢- الجامع للمعاجم المختصّة: ويخصّص هذا المدخل لجمع المعاجم المختصّة وتبويبها بحسب مجالات الاختصاص.

٣- المصطلحيون العرب: يتمّ فيه التعريف بأهل الاختصاص وذكر أعمالهم وإبراز مجهوداتهم في المجال المصطلحي.

٤- المستجدّات: في هذا الركن تتمّ متابعة ما يجدّ في المجال المصطلحي من أعمال وبحوث ليكون المهتمون بالمجال على علم بما يجري فيه، فيسهل ذلك التنسيق بينهم، ويتيح لكل من يروم البحث في هذا المجال معرفة ما يستجدّ من أعمال للاستفادة منها.

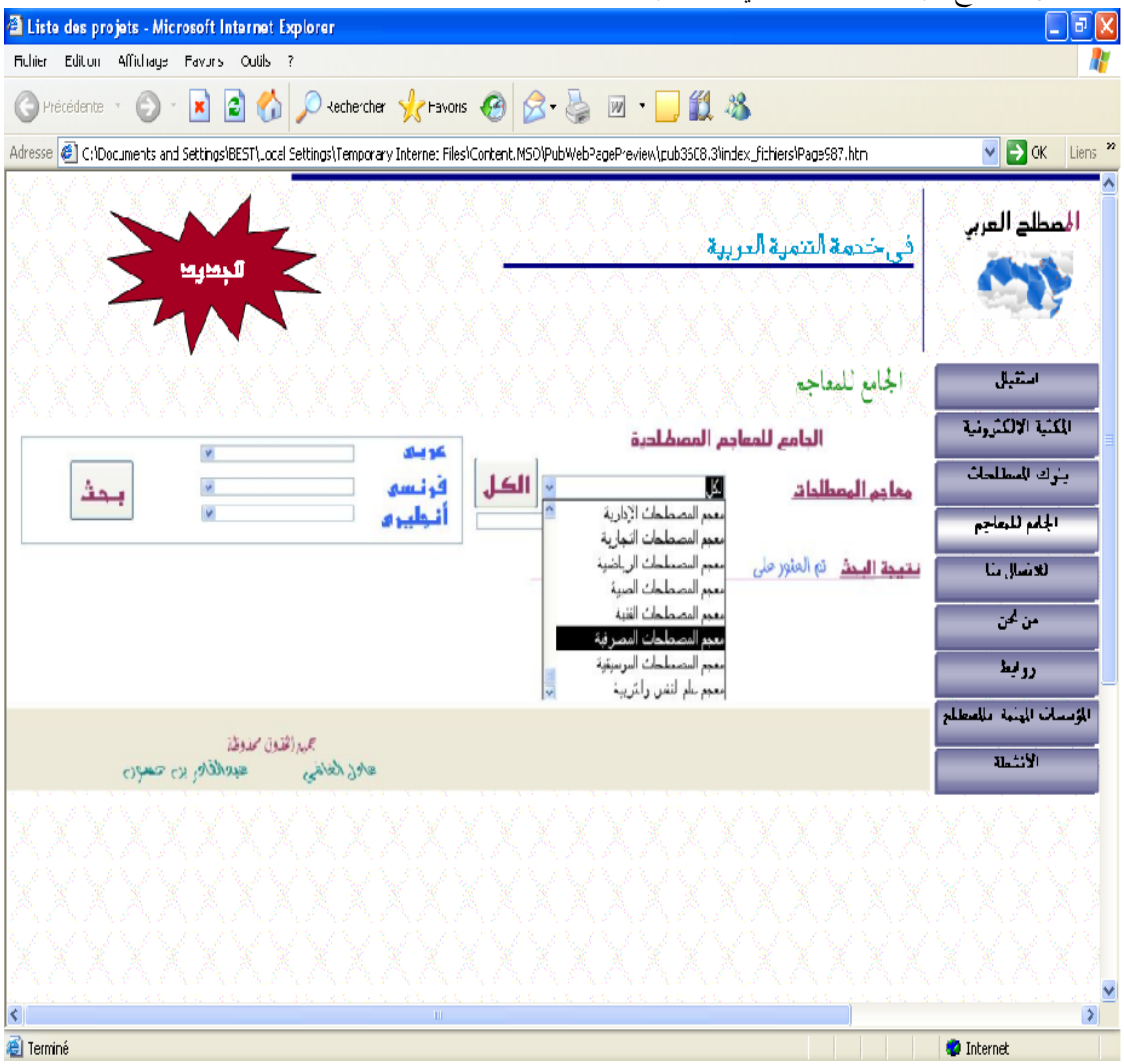
٥- النشر: لا بدّ أن يكون للمكتبة المصطلحية دور في نشر الأعمال الجديدة، وتتيح للباحثين أيسر السبل للوصول إلى الجمهور، ويعدّ النشر الإلكتروني من الوسائل الفعّالة لتحقيق هذه الغاية.

٦- الروابط: لمّا كانت شبكة الإنترنيت تزخر بمواقع كثيرة تهتمّ بالمصطلح وتشارك في صياغته وترويجه فمن المفيد تجميع روابط هذه المواقع وتبويبها بالكيفية التي تسمح للمستخدم بسرعة الوصول إليها والاستفادة منها.

٧- الندوات والمؤتمرات: تتابع المكتبة المصطلحية الندوات والمؤتمرات التي يتمّ الإعلان عنها في الجامعات والمنظمات العربية وتساعد على نشر إعلاناتها والتعريف بها لتوفّر للباحثين فرصة الاطلاع عليها ومتابعتها والمشاركة فيها، كما يحسن أن تسهر المكتبة على نشر ما تفضي إليه المؤتمرات من نتائج وتوصيات، فذلك من شأنه أن يساعد على صياغة سياسة مصطلحية تنطلق من الواقع وتستنير بما تصل إليه مجهودات أهل الاختصاص.

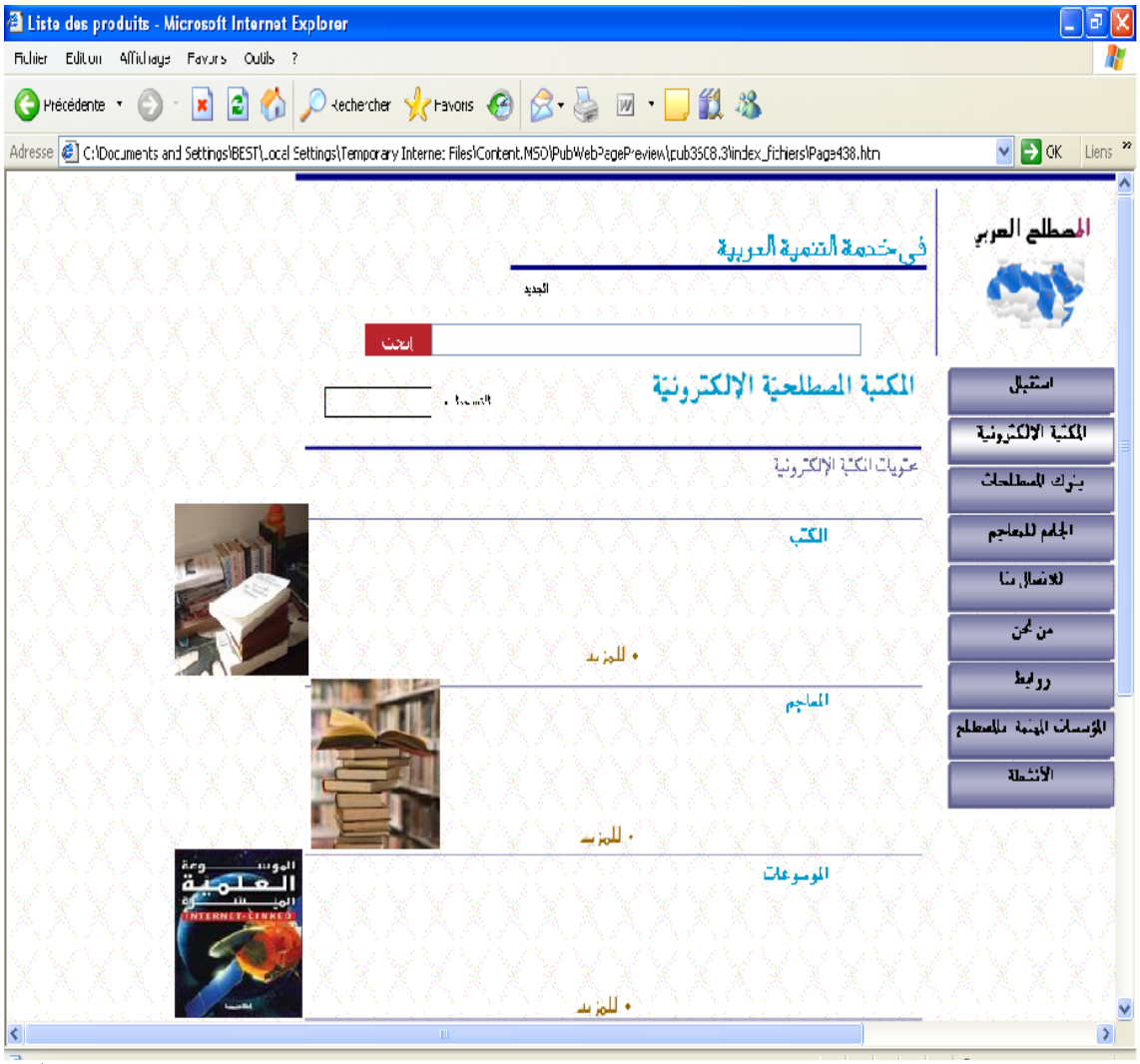
٨- المراجع الأجنبيّة: لا بدّ أن تعتني المكتبة المصطلحية بتجميع المراجع الأجنبيّة ذات الصلة لتساعد الباحثين على الوصول إليها والاستعانة بها في بحوثهم وأعمالهم المصطلحية.

وينبغي الإشارة إلى أن الخدمة المصطلحية المباشرة التي تقدّمها المكتبة من خلال ركن "الجامع للمعاجم المختصّة" تتيح للمستعمل إمكانية البحث عن المصطلح الواحد بثلاث لغات هي العربية والفرنسية والإنجليزية وتمكّنه من البحث في معجم واحد أو في مجموعة من المعاجم في نفس الوقت على النحو التالي:



يتّضح من هذه الصورة أنّ "الجامع للمعاجم" يعمل وفق نظام مرن، فبإمكان المستخدم أن يبدأ بحثه بتسجيل المصطلح المراد بلغة من اللغات الثلاث، وبذلك يعمل الباحث على تتبع المصطلح في معاجم مختلفة إذا اختار أيقونة "الكلّ" الظاهرة في الواجهة والتي تتيح له خاصية البحث الشامل. أمّا إذا أراد تحديد مجال بحثه فبإمكانه أن يختار من قائمة المعاجم معجما محدّدا فيصبح البحث بذلك موجّها ومحدّد النطاق. وما من شكّ في أنّ أهمّية هذه الخاصية المميزة للبحث في المعاجم المتخصّصة تكمن في مراعاة ما يوجد من تقاطعات بين الاختصاصات في استخدام مصطلحات واحدة بمفاهيم مختلفة، وهو ما يستوجب المقارنة وتبيّن أوجه الاختلاف.

أمّا في الجانب المخصّص لبيبلوغرافيا الدراسات المصطلحيّة فسيكون بإمكان المستخدم الوصول إلى الرصيد الذي تحتويه المكتبة مبوّبا تبويبا داخليا يميّز بين الأعمال النظرية والأعمال التطبيقية وبين الكتب والبحوث والمقالات والمعاجم والموسوعات على النحو التالي:



يتبيّن من خلال هذه الواجهة أنّ المكتبة المصطلحية الرقمية لا تكتفي بتقديم الخدمات المصطلحية المباشرة التي تقتصر على التعريف بالمصطلح وتقديم مقابلاته باللغات الأجنبية بالاعتماد على المعاجم المتخصّصة، بل توفّر فضلا عن ذلك رصيدا ببليوغرافيا موسّعا يتألّف من الكتب والموسوعات والأبحاث النظرية التي لها علاقة بالشأن المصطلحي. وهذا يعني أنّ المكتبة المصطلحية وقع تصميمها لتلبي جميع الاحتياجات التي تختلف وتتفاوت من الاحتياج البسيط الذي يتوقف عند معرفة مصطلح محدّد إلى الاحتياجات الكبرى للباحثين والمتخصصين في الشأن المصطلحي، إذ توفّر لهم بوابة المكتبة الرقمية سرعة النفاذ إلى المدوّنة المصطلحية وتمكّنهم من متابعة ما يطرأ من جديد في مجال اختصاصهم.

يبدو مشروع المكتبة المصطلحيّة الذي نقترحه على النحو الذي شرحنا بعض جوانبه مشروعا قابلا للتنفيذ وآلية تساعد على الاستفادة من الرصيد الضخم الذي أنجزته الحركة المصطلحية العربيّة على امتداد قرنين من الزمن، ولعلّه إضافة إلى كلّ ذلك يمكن أن يلبّي بعض التطلّعات التي أشار إليها أهل الاختصاص من المصطلحيين العرب على نحو ما دعا إليه عبد اللطيف عبيد في قوله: "يحتاج العمل المصطلحي والمعجمي في الوطن العربي – وخاصّة في أيّامنا هذه...- إلى تعبئة موارده اللغويّة والبشريّة، وإلى دعم بنيته التحتيّة العلميّة والمؤسّسيّة، وإلى إنشاء مؤسّسات أو أجهزة أو آليات عصريّة جديدة تستجيب للحاجات الطارئة والتغيّرات الحاصلة."[٣٠]

٢- إدارة المصطلح

إدارة المصطلح هو مشروع يكمّل مشروع المكتبة المصطلحية ويعضده، ووجه التكامل بينهما أنّ المكتبة المصطلحية تتيح لنا إمكانية تجميع المخزون المصطلحي وتبويبه وتيسير الاستفادة منه، أمّا إدارة المصطلح فترمي إلى استشراف المستقبل وتهدف إلى وضع استراتيجية عمل موحّدة بإمكانها أن تقود إلى إحكام التنسيق وتوحيد المصطلحات وتسهيل دورانها في واقع الاستعمال اليومي للغة العربيّة.

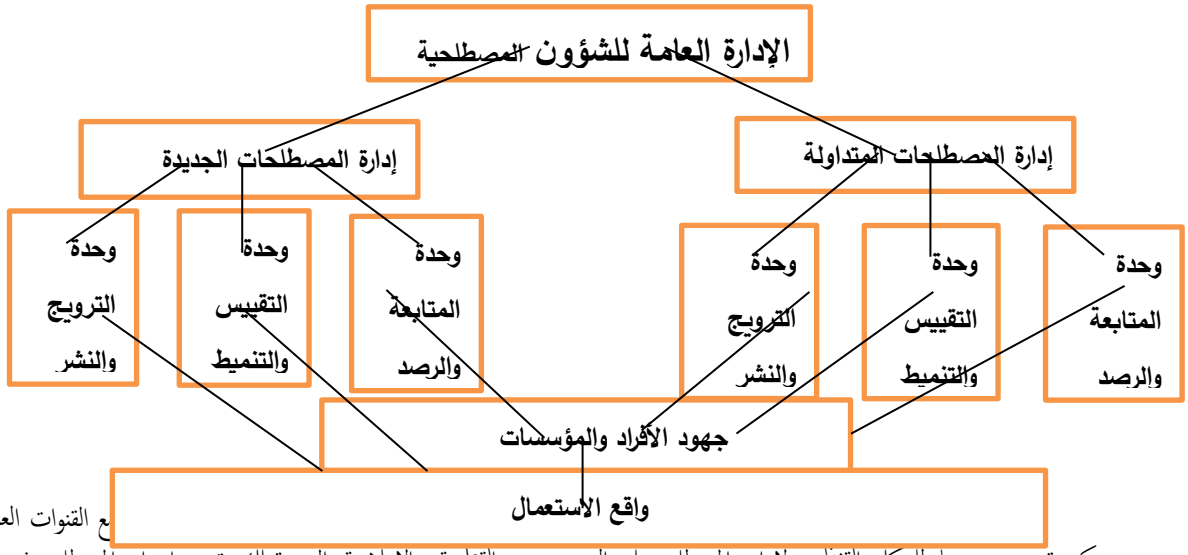
ولا بدّ لنا قبل التعرّض إلى الطرق المثلى لإدارة شؤون المصطلح أن نقف أوّلا عند هذا المفهوم فقد وجدنا من الدارسين من استخدمه ودعا إليه ونذكر من بينهم محمّد زكي خضر الذي عرّف إدارة المصطلحات بأنّها "عمليّة تشمل عددا من الأنشطة التي تتراوح بين جمع المصطلحات أو استحداثها أو التأكّد منها، وتصنيفها وتخزينها

٣٠ - عبد اللطيف عبيد، المرصد المصطلحي أداة لتطوير المصطلح العربي وإشاعته، ص١.

واسترجاعها وتبادلها"[٣١] ويكون ذلك بالاعتماد على برمجيات حديثة والتعويل على موظّفين متخصّصين في قواعد البيانات وآخرين في وضع المصطلحات وتقييسها. ولإدارة المصطلحات، حسب المؤلّف، أبعاد دولية فهي تعتمد للتنسيق بن مجموعات ولجان مصطلحية موزّعة على بلدان مختلفة.

إنّ فكرة إدارة المصطلح تبدو لنا مهمّة وضروريّة إذا ما أردنا إصلاح أوضاع اللغة العربيّة في واقعنا المعاصر باتّباع سياسة مصطلحيّة ترمي إلى تجاوز نقائص المراحل السابقة وتعمل على متابعة الواقع المصطلحي عن كثب وتتدخّل فيه وتوجّهه وفق أهداف مرسومة. ومن المؤكّد أنّ تحقيق إدارة جيّدة لشؤون المصطلحات تستدعي وضع خطّة عمل تتسم بالإحكام والمرونة والفاعلية حتّى تتمكّن من مسايرة النسق السريع لظهور المصطلحات وانتشارها. ويوضّح الرسم التالي الهيكل التنظيمي الذي يمكن لمركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية اعتماده لإدارة المصطلحات:

٣١ - محمد زكي خضر، خطّة مرجعيّة لمشروع مرصد اللغة العربيّة، اللسان العربي، عدد ٢٠١١،٦٦ ، ص ١٤٩.



يمكن تسويغ تصوّرنا للهيكل التنظيمي لإدارة المصطلح على النحو الذي يجسّده الرسم السابق بالاعتماد على الاعتبارات التالية:

- تحتاج إدارة المصطلحات إلى إدارة مركزية موحّدة، تستطيع تجاوز عقبات التنوّع والاختلاف، وتتمكّن من إقرار مصطلحات دقيقة وموحّدة، وهو ما يدعو إلى وجود إدارة عامّة قادرة على القيام بهذه المهمّة. ويبدو لنا أنّ مجلس أمناء مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية مميّأ بطبيعته للقيام بهذه المهمّة لأنّ الأعضاء المنتمين إليه من أهل الاختصاص ويمثّلون مختلف البلدان العربيّة، ويمكن على هذا الأساس أن تضاف إلى المهام المناطة بعهدتهم حسب القانون المنظم للمركز مهمّة إدارة شؤون المصطلحات، وهي، في اعتقادنا، مهمّة جليلة ويمكن أن تكون أداة فعّالة لخدمة اللغة العربيّة وتحقيق الهدف الأسمى الذي بعث المركز من أجله.

- لا بدّ أن تتوزّع إدارة شؤون المصطلحات على محورين متناظرين يختصّ كلّ منهما بإدارة متفرّعة له، ولذلك فكّرنا في ضرورة الفصل بين قضايا المصطلحات المتداولة وقضايا المصطلحات الجديدة، فللمصطلحات المستخدمة قضاياها المتّصلة باختلاف الترجمة أو عدم دقّة المفهوم أو عدم وجود المقابل العربي الملائم أو التداخل بين حقول معرفيّة مختلفة ممّا يستوجب التدقيق وإعادة النظر، أمّا المصطلحات الجديدة فهي تطرح قضايا مختلفة تتعلّق بترجمتها واختيار الكلمات المناسبة لها وإخضاعها للشروط التي تجعلها مقبولة ونهائية.

- يتطلب الاشتغال على حقلي المصطلحات المتداولة والجديدة توزيع المهام بين ثلاث وحدات أساسية في كلّ حقل تعكف كلّ وحدة على القيام بمرحلة ضرورية من مراحل العمل المصطلحي، إذ تنطلق من عملية الرصد والمتابعة التي تعنى بجمع المادة المصطلحية التي ينبغي الاشتغال عليها وتبويبها وحصر القضايا المتعلّقة بها لمعالجتها واستنباط حلولها، ثمّ تأتي بعد ذلك مرحلة التقييس والتنميط التي ستعمل على إخضاع المصطلح المتداول أو الجديد للمعايير الفنية حتّى يكون مصطلحا دقيقا وقابلا للاستعمال، وبعد الفراغ من هذه المرحلة تتولّى

ع القنوات العلمية والتعليمية والإعلامية التي تمتلك قدرة إجراء المصطلح في واقع الاستعمال اليومي. ومن المؤكّد أنّ تقسيم العمل على هذا النحو من شأنه أن يخفّف أعباء العمل المصطلحي ويجعل إدارته تتمّ على نحو فعّال ممّا يضمن تحقيق النتائج المعتبرة في أوقات قصيرة.

- لن تتأسّس إدارة المصطلحات على فراغ ولن يكون عملها مجرّدا ومعزولا عن الواقع فهي ستتولى الإشراف على جهود الأفراد والمؤسسات العاملة في المجال المصطلحي لتحاول استثمارها والاستفادة من النتائج التي تحقّقها بتحويلها إلى مكتسبات يتمّ الانطلاق منها والبناء عليها، كما ينبغي أن يكون واقع الاستعمال اليومي للغة العربية هو المنطلق والغاية، فالقضايا التي سينشغل المصطلحيون بدراستها ليست قضايا نظرية مجرّدة بل هي مستمدّة ممّا يقع رصده في واقع الاستعمال اليومي كما أنّ الحلول المقترحة ينبغي أن لا تبقى في بطون الكتب والمقالات وإنّما تجد طريقها للانتشار في الواقع والتأثير فيه.

توضّح لنا الاعتبارات السابقة الفلسفة العامّة التي يمكن أن تنبني عليها إدارة المصطلحات وتدلّنا، في الوقت نفسه، على الآليات التنفيذية التي من شأنها أن تجعل إدارة المصطلحات ممارسة حقيقية وملموسة حتّى لا يبقى تنسيق الجهود وتوحيد المصطلحات مجرّد شعارات ندعو إليها دون أن نجد طريقا إلى تجسيدها. ولا يفوتنا في هذا السياق الإشارة إلى أنّ إدارة الشأن المصطلحي لا يمكن أن تكون إلاّ عن طريق أهل الاختصاص، وهذا يستوجب أن تتشكّل لجان مختلفة ينتمي أعضاء كلّ لجنة منها إلى مجال علمي محدّد ويقع اختيارهم على أساس معايير علمية تضمن أن يكونوا ملمّين بقضايا المصطلحات في مجال اختصاصهم وأن تكون لهم القدرة على معالجة تلك القضايا وإيجاد الحلول المناسبة لها بالاستئناس بآراء المختصين في اللغة العربية. ومن المفترض أن ينكبّ أعضاء كلّ لجنة على مجالهم العلمي وأن يعملوا بالتنسيق مع اللجان الأخرى مراعاة للتقاطعات المعرفية وما تنتجه من مصطلحات عابرة للتخصّصات العلمية.

وتجدر الإشارة كذلك إلى أنّ أعمال اللجان المصطلحية المشكلة في مختلف الاختصاصات ينبغي أن تكون خاضعة لسياسة موحّدة تستند إلى رؤية واقعية تنطلق من معاينة واقع استعمالات المصطلح في الحياة اليومية وترصد المشكلات المطروحة وتقف على الحاجات الملحّة ثمّ ترتّبها حسب الأولويات، ومن المأمول على هذا الأساس أن تتمكّن كلّ لجنة من لجان الرصد والمتابعة من إعداد برنامج عمل سنويّ في اختصاصها يتضمّن أهمّ المصطلحات المستخدمة التي تحتاج إلى تدقيق وضبط أو المصطلحات الجديدة التي ينبغي البحث عن مقابلات لها، ثمّ يكون هذا البرنامج بعد ذلك موضوعا تشتغل عليه لجان التقييس والتنميط لمدّة سنة كاملة تتوّج بإعداد قائمة من المصطلحات الدقيقة المستجيبة للمعايير اللغوية والقابلة للفهم والاستعمال، وإذا فرغت لجان التقييس من إعداد المصطلحات المطلوبة يأتي بعد ذلك دور لجان الترويج والنشر لتعمل على إيجاد المنافذ لإجراء هذه المصطلحات في التواصل اليومي، ولهذا الدور أهميّة قصوى لأنّه سيجسّد المجهودات المبذولة ويجعلها تحقّق أهدافها القصوى في خدمة اللغة العربية وجعلها لغة تواصلية مواكبة للعصر، ولا شكّ في أنّ القيام بهذه المهمّة يستدعي من القائمين بها التدخّل في ثلاثة مجالات تعدّ بمثابة السوق التي تروّج فيها المادّة المصطلحية، وهذه المجالات هي مجال البحث والتأليف ومجال التعليم ومجال الإعلام.

إنّ ربط العمل المصطلحي بهذه المجالات كفيل، في اعتقادنا، بتضييق الفجوة بين أهل الاختصاص ومستعملي اللغة. فما يتداوله الناس من مصطلحات قديمة أو ما يروج بينهم من مصطلحات جديدة إنّما يكون منطلق استعمالها في كتابات الباحثين وفي الدروس وفي البرامج التي تبثّها وسائل الإعلام على اختلاف أنواعها، ولذلك على المصطلحيين أن يستهدفوا هذه المجالات ويتوجّهوا إليها بإنتاجهم، وعليهم أن يحاولوا جعل الاهتمام بالمصطلح الدقيق والموحّد والعمل على ترويجه وإدخاله إلى الخطاب الشفوي والمكتوب أولوية من أوليات الناشطين فيها. ويمكن تحقيق هذه الغاية بوسائل وآليات مختلفة، لعلّ من أهمّها توفير قواعد بيانات مصطلحية ميسّرة تتيح للراغب معرفة المصطلح الدقيق والموحّد دون عناء في البحث أو إغراق في التفاصيل، وممّا يمكن أن يساعد أيضا على نشر المصطلحات وترويجها تنظيم دورات تدريبية للمختصين والباحثين والعاملين في حقل الإعلام تستهدف إرشادهم إلى السبل التي من شأنها مساعدتهم على معرفة المصطلح المطلوب وترمي، في الوقت نفسه، إلى إكسابهم مهارات استخدام المصطلح ونشره، وبالإضافة إلى كلّ هذا فإنّه بات من الضروري التفكير في جعل موضوع المصطلح والترجمة تخصّصا علميا يدرّس في الجامعات لتخريج مصطلحيين متخصّصين تكون لهم معرفة واسعة بقضايا المصطلح وبمقاييسه وقدرة فائقة على توليد المصطلحات وتجديدها وإدراجها في اللغة الجارية.

النتائج والتوصيات

لقد قادنا البحث في تاريخ الحركة المصطلحيّة العربيّة في القرنين السابقين إلى نتيجتين بارزتين:

١- **النتيجة الأولى** أنّ الحركة المصطلحية العربية قد أنجزت الكثير ممّا هو مطلوب منها، فاستطاعت بفضل مجهودات الأفراد وإمكانات الهياكل والمؤسّسات المعنية تلبية حاجات اللّغة العربيّة من المصطلحات والألفاظ الفنيّة لتواكب تطوّر العلوم وتجدّد المعارف. ولئن كانت الجهود المصطلحية الفردية أو الجماعية قد تواصلت ولم تتوقّف فإنّ من أهمّ العوائق التي صادفتها قضايا التنسيق وتوحيد المصطلحات، وقد ظهرت، كما سبق أن بيّنا، مؤسسات عملت جاهدة على مواجهة القضايا وتذليل الصعوبات، وحرصت هذه المؤسسات على الاستفادة ممّا أتاحه التطوّر التكنولوجي من وسائل جديدة تساعد على ربح الجهد والوقت، فكان لذلك نتائج معتبرة تجلّت في ظهور بنوك مصطلحية رقمية ساعدت على تجميع المادة وتسهيل عملية نشرها.

٢- **والنتيجة الثانية** أنّه رغم كلّ المجهودات المبذولة فقد لاحظنا أنّ العمل المصطلحي العربي مازال في حاجة إلى مزيد من التنسيق والإحكام واستنباط الوسائل المساعدة على مجاراة واقع الاستعمال اللغوي والتأثير فيه، لذلك قدّرنا أنّه بات من الضروري أن تتعاضد المؤسسات والمراكز العلمية وتتّجه نحو استراتجية عمل موحّدة يكون محورها الأساسي التصرّف في المادة المصطلحية وإدارتها على نحو فعّال يستهدف تجميع جهود المصطلحيين وتنسيقها حتى لا تبقى معزولة ومتناثرة ويرمي، في الوقت نفسه، إلى مواجهة التدفّق المصطلحي المتواصل في الحاضر والمستقبل بسياسة محكمة تتولّى إدارة الشأن المصطلحي وتتصرّف في موارده القديمة والجديدة.

من هذا المنطلق عملنا على بلورة مشروع لتنسيق الجهود المصطلحية، وقدّرنا أنّ مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربيّة مؤهّل لتنفيذه والقيام به بالنظر إلى اختصاصه وتوجّهاته والأهداف التي يرمي إلى إنجازها، ويتألّف المشروع من مقترحين متكاملين:

١- **المقترح الأوّل** يتمثّل في بعث مكتبة مصطلحية عربية تكون مهمّتها تجميع المدوّنة المصطلحية وتبويبها وجعلها متاحة للمستخدمين، وهذا من شأنه أن يوفّر للمختصين وغير المختصين خدمات جليلة، كما أنّه سيؤدّي بالضرورة إلى إحداث تطوّر نوعي في العمل المصطلحي بنقله من التشتّت والتراكم إلى الإضافة والتقدم باعتبار أنّ أعمال اللاّحقين لا يمكن أن تضيف إلاّ إذا انطلقت من مجهودات السابقين.

٢- **المقترح الثاني** يرمي إلى بعث إدارة تعنى بشؤون المصطلح وتسهر على معالجة قضاياه، ويمكن لهذه الإدارة إن وجدت أن تكون إطارا لتنفيذ سياسة مصطلحية مدروسة تعتمد استراتيجية واضحة وتوظّف الإمكانيات البشرية والماديّة المتاحة توظيفا محكما يمكن أن ينقل العمل المصطلحي من الارتجال والاعتباطية إلى التخطيط والتنظيم ومن ردّ الفعل إلى الفعل. وممّا يدعو إلى تنفيذ هذا المقترح أنّ الواقع المصطلحي يبدو لنا عند المعاينة واقعا معقّدا ومتشابكا تعدّدت

قضاياه وتنوّعت إشكالياته فلا يمكن معالجته وتغييره إلاّ على أساس عمل جماعي موجّه يقوم على التخطيط وتوزيع الأدوار ويتّبع سياسة واقعية تنطلق من رصد الحاجات المصطلحية من الخطاب المتداول وتبحث عن الحلول الملائمة وتتابع التنفيذ.

إنّ المشروع الذي نقترحه بجانبيه: المتعلّق منها ببعث المكتبة الرقمية المصطلحية، والمتّصل بإنشاء إدارة تعنى بشؤون المصطلح يبشّر - إن هو وجد طريقه إلى التنفيذ - بتحقيق نتائج كبرى يمكن أن تساعد إلى حدّ كبير في خدمة اللغة العربية وتطويعها لتكون لغة تواصلية تستجيب لمتطلبات العصر ولا تعجز عن مواكبة ما يطرأ عليه من تسميات جديدة، ومن أهمّ النتائج المرتقبة نذكر:

١- جمع المخزون المصطلحي وتهذيبه وتبويبه وتهيئته للاستعمال بالإسهام في نشره والتعريف به وإخراجه من وضع المخزون المهمل المنقطع عن الواقع إلى مادة حيّة تستثمر في التواصل، ويكون لها تأثير مباشر في حياة الناس وفي سلامة اللغة العربية.

٢- توفير بنية تحتية لعمل مصطلحي جادّ ومتواصل، وهو ما من شأنه أن يساعد على تذليل الصعوبات وتهيئة أرضية ملائمة لعمل عربي مشترك تتوفّر فيه الوسائل والأدوات الضرورية التي يحتاجها المصطلحيون لتنسيق مجهوداتهم واستيعابها في إطار جامع.

٣- بناء رؤية عربيّة مشتركة تساعد على وضع سياسة مصطلحية متجانسة تتّسم بالواقعية في منطلقاتها وأهدافها، وترمي إلى أن تكون فعّالة في أسلوبها ومنهج عملها، وتتوخّى سبل العمل المؤسساتي المنظّم الذي تتحقّق له أوفر شروط النجاح والاستمرارية.

ولئن كانت هذه الأهداف في هذا الطور مجرّد طموحات فإنّها يمكن أن تتحوّل إلى واقع ملموس إذا ما وجدت المقترحات المذكورة طريقها إلى التنفيذ، ويبدو لنا أنّ مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية إذا ما أراد مناقشة هذا المشروع قبل تبنّيه فإنّ أفضل طريقة لذلك هي عقد مؤتمر يدعى إليه أهل الاختصاص لتدارس أفضل السبل لتنسيق الجهود المصطلحية، وتناقش فيه المشاريع المقترحة في هذا الصدد ومن بينها المقترحات التي تضمّنها هذا المشروع، ومن المؤكّد أنّ البحوث التي ستقدّم في هذا المؤتمر ستثري مقترحاتنا وتعمّقها وتضيف إليها من الآراء والتوصيات ما يمكن أن يدعّم هذا المشروع ويثريه ويوضّح السبل المؤدية إلى تنفيذه.

وممّا عزّز ثقتنا في واقعية هذا المشروع وقابليته للتنفيذ أنّنا بعد الفراغ من إنجازه وأثناء تنقيحه وإعداده للنشر علمنا من الأخبار المنشورة على موقع مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية أنّ المركز قد انضم إلى اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية بوصفه ممثلا للمملكة العربية السعودية. وقد أكّد لنا هذا الخبر أنّ المقترحات التي تضمنها مشروعنا تتلاءم تماما مع سياسة المركز وتوجّهاته الكبرى التي ترمي إلى ترسيخ العمل المشترك والسعي إلى تنسيق الجهود وتوحيدها من أجل خدمة اللغة العربية بأساليب عصرية وقدرات عالية تستجيب لتحديات العصر وتنهض برهانات المستقبل.

قائمة المراجع

- **أتيم، أحمد محمّد**،" (١٩٨٥م)، *اهتمامات المنظمة العربيّة للمواصفات والمقاييس وأنشطتها"* ، ضمن ندوة إسهام التونسيين في إثراء المعجم العربي، تونس.
- **البودي، مصطفى**، (٢٠٠٠م)، "*بنوك المعطيات وتقنيات الاتصال المتطوّرة*"، اللسان العربي، (ع ٤٩).
- **الحاج صالح، عبد الرحمان**، (١٩٩٩م)، "*ورقة حول مشروع الذخيرة اللغوية*" ، اللسان العربي. (ع ٤٧).
- **الحاج يوسف، ابراهيم**،(٢٠٠٢م) ، *دور المجامع اللغوية في التعريب*، طرابلس: منشورات كلية الدعوة الإسلامية،.
- **حسني، سماعنه**، جواد، (٢٠٠٠م)، "*المصطلحية العربية بين القديم والحديث(مشروع قراءة)*" ، اللسان العربي، (ع ٤٩).
- **الحمزاوي، محمّد رشاد**، (١٩٨٨م)، *مجمع اللغة العربيّة في دمشق*، تونس: دار التركي.
  - *أعمال مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة*، (١٩٨٨م)، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
  - *المنهجيّة العامّة لترجمة المصطلحات وتوحيدها*، (١٩٨٦م)، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- **خضر، محمّد زكي**، (٢٠١١م)، "*خطّة مرجعيّة لمشروع مرصد اللغة العربيّة*" ، *اللسان العربي*، (ع ٦٦).
- **الرافعي، عبد الرحمان** ، (١٩٨٩م) عصر محمّد علي، القاهرة: دار المعارف، ط ٥.
- **الزركان، محمّد علي**، (١٩٩٨م)، *الجهود اللغويّة في المصطلح العلميّ الحديث*، منشورات اتحاد الكتّاب العرب.
- **زيدان، جرجي**، (١٩٥٧م)، *تاريخ آداب اللغة العربيّة*، ج٤، القاهرة: دار الهلال،.
- **سارّة، قاسم طه، (١٩٨٩م)**، *التعريب جهود وآفاق*، دمشق: دار الهجرة.
- **شحلان، أحمد**، (١٩٩٧م)، "*جهود مكتب تنسيق التعريب في قضايا اللغة العربية والتعريب خلال ثلاثين سنة*" ، اللسان العربي، (ع٤٤).
- **الشهابي، مصطفى**، (١٩٦٥م) *المصطلحات العلميّة في اللغة العربيّة بين القديم والحديث*، ط٢/ المجمع العلمي العربي بدمشق.
- **الشيال، جمال الدين**، (١٩٥١م)، *تاريخ الترجمة والحركة الثقافة في عصر محمّد علي*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- **الصيادي، محمّد المنجي**، (١٩٨٠م)، *التعريب وتنسيقه في الوطن العربي*، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربيّة.
- **صيني، محمود إسماعيل**، (١٩٩٩م)، "*بنوك المصطلحات الآلية (بنوك المعطيات المصطلحية)*" ، اللسان العربي، (ع ٤٨).
- **ضيف، شوقي**، (١٩٨١م)، *مجمع اللغة العربيّة في خمسين عاما*، القاهرة: مجمع اللغة العربيّة.
- **طوسون، عمر**، (١٩٩٠م) البعثات العلمية في عهد محمّد علي، القاهرة: الخضيري للطباعة.

- **عبيد، عبد اللطيف،** (٢٠٠٨م)، *المرصد المصطلحي أداة لتطوير المصطلح العربيّ وإشاعته*، ورقة ضمن وقائع مؤتمر التعريب الحادي عشر، أكتوبر ٢٠٠٨، منشورة في الأنترنيت على الموقع: www.majma.org
- **مدكور، ابراهيم ،** اتحاد المجامع اللغوية العربية في خمس عشرة سنة، مطابع شركة الإعلانات الشرقية، د - ت،
- **المسعودي، ليلى،** (١٩٨٥م)،" *قاعدة المعطيات المعجمية: المعربي*" ، اللسان العربي، (ع٢٥).
- **كحالة، عمر رضا،** (١٩٧٢م)، *الألفاظ المعرّبة والموضوعة الواردة في السنوات العشر الأولى من مجلّة المجمع العلمي بدمشق*، دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربيّة بدمشق.
- **المراكشي، زهير،** (١٩٨٦م)، " *التقييس الصناعي وعلاقته بالتقييس المصطلحي*"، ضمن وقائع ندوة التعاون العربي في مجال المصطلحات علما وتطبيقا، تونس.

Dr. Abdelkader Mohamed al Hassoun

Abstract

We believe that King Abdullah Center for the Promotion of Arabic, which was founded in 1429 Hijri, is a highly qualified institution which can fulfill such a role. In its founding statement, the center has set the following major objectives :

•Preserving the vitality of the Arabic language ؛

•Establishing a favorable environment for the expansion and implementation of Arabic ؛

•Providing scientific, linguistic and literary terminology including its unification and implementation

It is within these avowed objectives that the present project is grounded. It is meant to illustrate and activate these goals by transforming them from mere wishes and aspirations into tangible reality .

The proposed project is based on theoretical and applied research. We will start by anchoring it in its theoretical precepts and foundations. Then, we will collect, describe and divide the available terminological corpora into their various domains. Next, we will demonstrate the way it can be integrated and transformed into a terminological asset/database. This operation will take into account not only the practicality and usefulness of these terminological items but also their sensitivity to progress and change as well as their correspondence with the latest terminological developments in the targeted domains. We believe that this project will contribute to the terminological vitality of Arabic, its use in communication and its openness to the current information age and the proliferation of terminology.

Key words: The term – Specialized dictionaries – Terminology Library – Term management

الحق الجنائي للورثة في دعوى القتل في الفقه ونظام الإجراءات الجزائية السعودي

د/ مُحَمَّد بن عبده بن حاسر عواف حُمَّدي

كلية الشريعة والقانون– جامعة جازان – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

في هذا البحث بينت ما يتعلق بالحق الجنائي للورثة في دعوى القتل، وبينت مفهوم الدعوى والجناية، وأركان الدعوى، وما يتعلق بحق الورثة في إقامة الدعوى، وهل حق القصاص ثبت لهم ابتداء أو بطريق الوراثة، ومن الوارث الذي يملك ذلك فقهًا ونظامًا، وهل يجوز للورثة توكيل من ينوب عنهم في إقامة الدعوى فقها ونظامًا، وبينت أيضا نوع الحق الذي يدَّعي به الورثة، والمحكمة المختصة به، وأيضًا بينت حقوق الورثة في دعوى القتل من حيث نوع القتل، وما يترتب على كل نوع، وحقوق الوارث غير المكلف والغائب، ثم تحدثت عن انقضاء دعوى القتل، وأنها تنقضي بعفو الورثة، وذكرت الأدلة على مشروعية العفو، وبينت خلاف الفقهاء في الوارث الذي يملك حق العفو عن الجاني، وأن عفو البعض من الورثة يسقط القصاص، وبينت أنها أيضا تنقضي بالصلح على مال، وبصدور حكم شرعي، وبينت ما يتعلق بذلك كله مما نص عليه نظام الإجراءات الجزائية.

وقد حرصت على استيعاب جميع جزئيات البحث. ثم ذكرت خاتمته التي فيها خلاصة البحث وأهم نتائجه، وذيلت البحث بقائمة: المصادر المراجع.

كلمات مفتاحية: الورثة، دعوى القتل، إقامة الدعوى، القصاص، الدية، انقضاء الدعوى، الإجراءات الجزائية.

مُقَدِمَةُ :

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وأصحابه أجمعين، أما بعد:

إن الأصل في الدماء في شريعة الإسلام كونها معصومة، إلا ما استثناه الشرع الحنيف بدليل ثابت صريح، وللدماء حرمة عظيمة، فعن البراء بن عازب ﷺ، أن رسول ﷺ قال: «لزوال الدنيا أهون على الله من قتل مؤمن بغير حق»[(١)]، وعن أبي هريرة ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: «لا تقوم الساعة حتى يكثر الهرج» قالوا: وما الهرج يا رسول الله؟ قال: «القتل القتل»[(٢)]، والفقهاء أولوا الحديث عن أحكام القتل عناية عظيمة، وفصلوا في أحكامها أدقَّ تفصيل، وأيضًا الأنظمة الحديثة في المملكة العربية السعودية نظمت أمور التقاضي في جرائم القتل، وغيرها من الجرائم.

مشكلة البحث:

تظهر مشكلة البحث في محاولة جمع مسائل البحث، مع كثرتها ودقتها، تحريرها وفق المنهج العلمي المتبع في الدراسات الفقهية المقارنة، ومقارنة ذلك بنظام الإجراءات الجزائية، ولائحته التنفيذية.

حدود البحث:

تقتصر حدود البحث على الأحكام الفقهية التي تخص ورثة المجني عليه في دعوى القتل فقط، وما كفله لهم نظام الإجراءات الجزائية في المملكة العربية السعودية، الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٢) بتاريخ ١٤٣٥/١/٢٢هـ، واللائحة التنفيذية لنظام الإجراءات الجزائية الصادرة بقرار مجلس الوزراء رقم (١٤٢)، وتاريخ ١٤٣٦/٣/٢١هـ، دون التعرض للأمور الإجرائية في المحكمة مما يعم دعوى القتل وغيرها.

أهمية البحث:

تظهر أهمية موضوع البحث من جهة أن المجني عليه له ورثة، قد يكونون كبارًا وهؤلاء يدركون مصلحتهم غالبًا، وقد يكون الوارث

(١) سنن ابن ماجة، واللفظ له، في كتاب الديات، باب التغليظ في قتل مسلم ظلمًا (٨٧٤/٢) برقم (٢٦١٩) قال ابن الملقن: (رواه ابن ماجه بإسناد صحيح) البدر المنير (٣٤٧/٨)، وللحديث شاهد عند الترمذي، لكن فيه: (من قتل رجل مسلم) سنن الترمذي: أبواب الديات عن النبي ﷺ، باب ما جاء في تشديد قتل المؤمن (٦٨/٣) برقم (١٣٩٥).وقال: روي مرفوعًا وموقوفًا، وصحح وقفه.

(٢) متفق عليه، الجامع الصحيح للبخاري، كتاب الفتن، باب ظهور الفتن، (٤٨/٩) برقم (٧٠٦١)، الجامع الصحيح لمسلم بن الحجاج، كتاب الفتن وأشراط الساعة، باب إذا تواجه المسلمان بسيفيهما (٤/ ٢٢١٥) برقم (١٥٧) واللفظ له.

صغيرًا، وهذا أيضًا كفلت له الشريعة حقه من الجاني. ثم إن الورثة يحق لهم المطالبة بالحق الخاص تجاه الجاني، وهم أمام ذلك لهم خيارات متعددة إما القود أو العفو إلى الدية، أو العفو مجانا، أو الصلح بأكثر من الدية، ومطالبة الورثة بتلك الحقوق تكون عن طريق الجهة المختصة، وهي المحاكم الشرعية التي تقوم بنظر هذا النوع من الدعاوى الجنائية، ويعمل بها قضاة من ذوي العلم والخبرة، كما أنها تخضع لتنظيمات معينة أقرها ولي الأمر في هذه البلاد المباركة، فقد يقيم الوارث الدعوى بنفسه، وقد يكون عن طريق الجهة المختصة بالتحقيق، وكل ذلك بلا شك يدعم تحقيق العدالة على الوجه الشرعي الوارد في الكتاب والسنة، وبما لا يلحق ضررًا بورثة المجني عليه، ويمكنهم من الحصول على الحق الشرعي لهم، وبالتالي تخمد الفتنة التي لربما تقوم بين قرابة الجاني والمجني عليه، ويستتب الأمن في البلاد، ويرتدع من يهمُّ بالاعتداء على الأنفس.

أسباب اختيار الموضوع:

١. انتشار جرائم القتل وكثرتها بما يُوجب مطالبة الورثة بمحاكمة الجاني؛ لدرء الفتن، واستتباب الأمن.

٢. توعية ورثة المجني عليه بمالهم من حقوق شرعية تجاه الجاني على مورثهم.

٣. المساهمة في التوعية بحقوق الورثة النظامية المنصوص عليها في نظام الإجراءات الجزائية، ولائحته التنفيذية.

٤. الجهل بالحقوق الشرعية والنظامية لكل وارث بمفرده في دعوى القتل، مما قد يؤدي للنزاع بين الورثة.

أهداف البحث:

١. بيان من يملك حق القصاص من الورثة.

٢. بيان الوارث الذي يملك حق إقامة دعوى القتل.

٣. بيان حكم التوكيل في إقامة دعوى القتل.

٤.بيان حق الورثة في الدية، ومقدارها بالريال السعودي.

٥. بيان حقوق أولياء الدم المنصوص عليها في نظام الإجراءات الجزائية.

٦. بيان الوارث الذي يملك إسقاط دعوى القتل.

الدراسات السابقة:

لم أقف على من كتب في هذا الموضوع بهذه الخطة التي اتبعتها، خاصة أنني اعتمدت في الجانب النظامي على نظام الإجراءات الجزائية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٢) بتاريخ ١٤٣٥/١/٢٢هـ، واللائحة التنفيذية لنظام الإجراءات الجزائية الصادرة بقرار مجلس الوزراء رقم (١٤٢) وتاريخ ١٤٣٦/٣/٢١هـ، هذا وأسال الله العون والتوفيق، وأن يهديني إلى الحق إنه على كل شيء قدير.

منهج البحث:

١. أهتم بتصوير المسألة المراد بحثها تصويرًا دقيقًا ـ إن كان فيها إشكال ـ قبل بيان حكمها؛ ليتضح المقصود من دراستها.

٢. إذا كانت المسألة من مواضع الاتفاق فأذكر حكمها بدليله، مع توثيق الاتفاق من مظانه المعتبرة.

٣. في بحث المسائل الخلافية، أتبع ما يلي:

أ- تحرير محل الخلاف إذا كان بعض صور المسألة محل خلاف، وبعضها محل اتفاق.

ب – ذكر الأقوال في المسألة مرتبة ترتيبًا زمنيًا حسب المذاهب.

ج- الاقتصار على المذاهب الفقهية المعتبرة، مع العناية بذكر ما تيسر الوقوف عليه من أقوال السلف الصالح.

د- توثيق الأقوال من كتب أهل المذهب نفسه.

هـ- إتباع كل قول بأدلته مع بيان وجه الدلالة من الأدلة النقلية عند الحاجة إلى ذلك، وفي حال لم يوجد دليل للقول فإني أجتهد في الاستدلال له، وعبرت عن ذلك بعبارة (ويمكن أن يستدل).

وأتبعت الأدلة بما يرد عليها من مناقشات، وما يجاب به عنها إن كان ثمة جواب.

فإن وجدت مناقشة عبرت عن ذلك بعبارة (ونوقش) وإن لم أجد، وكان بالإمكان مناقشته عبرت عن ذلك بعبارة (ويمكن مناقشته).

و- الترجيح مع بيان سببه.

٤. بعد عرض الجانب الفقهي في المسألة، أذكر نص نظام الإجراءات الجزائية وأضعه بين قوسين، مع بيان رقم المادة، بحسب ما أجد عند كل مسألة.

٥. التزمت في بحثي هذا نسخة نظام الإجراءات الجزائية الصادر بالمرسوم الملكي رقم: م/٢ بتاريخ ١٤٣٥/١/٢٢هـ. واللائحة التنفيذية لنظام الإجراءات الجزائية الصادرة بقرار

مجلس الوزراء رقم (١٤٢) وتاريخ ١٤٣٦/٣/٢١هـ.

٦. عزو الآيات، وبيان سورها مضبوطة بالشكل، مع توثيق ذلك في المتن.

٧. تخريج الأحاديث من مصادرها الأصلية، وبيان ما ذكره أهل الشأن في درجتها إن لم تكن في الصحيحين أو أحدهما.

٨. شرحت الألفاظ الغريبة.

٩. لم أترجم للأعلام منعًا للإطالة، ولكون أغلب الأعلام الواردة فيه من المشاهير.

١٠. ضمنت الخاتمة أهم النتائج التي ظهرت لي أثناء البحث ثم ذكرت المصادر والمراجع.

خطة البحث:

اشتمل البحث على مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة، كما يلي:

المقدمة وفيها: أهمية الموضوع وأسباب اختياره، وأهداف البحث، والدراسات السابقة، ومنهج البحث وخطته.

التمهيد: في تعريف الدعوى والجناية وأركان الدعوى، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تعريف الدعوى.

المطلب الثاني: تعريف الجناية.

المطلب الثالث: أركان الدعوى.

المبحث الأول: إقامة دعوى القتل، ويشمل أربعة مطالب:

المطلب الأول: طريق ثبوت حق القصاص للورثة.

المطلب الثاني: الوارث الذي يملك إقامة دعوى القتل. وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: الوارث الذي يملك إقامة دعوى القتل في الفقه.

المسألة الثانية: الوارث الذي يملك إقامة دعوى القتل في النظام.

المطلب الثالث: النائب عن الورثة في إقامة دعوى القتل، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: إقامة النائب في دعوى القتل في الفقه.

المسألة الثانية: إقامة النائب في دعوى القتل في النظام.

المطلب الرابع: نوع الحق المدَّعَى به، والمحكمة المختصة بنظره، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: الحق الذي يدَّعي به ورثة المقتول أو وكيلهم.

المسألة الثانية: المحكمة المختصة بنظر دعوى القتل، ومكانها.

المبحث الثاني: حقوق الورثة في دعوى القتل، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: القتل الموجب للقصاص. وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: ماهية القتل الموجب للقصاص.

المسألة الثانية: الحق الواجب للورثة في القتل الموجب للقصاص، وفيها فرعان:

الفرع الأول: وجوب القصاص في القتل العمد.

الفرع الثاني: سقوط القصاص، والانتقال للدية.

المطلب الثاني: القتل الموجب للدية. وفيه ثلاث مسائل:

المسألة الأولى: القتل شبه العمد، والواجب للورثة فيه.

المسألة الثانية: القتل الخطأ، والواجب للورثة فيه.

المسألة الثالثة: تقدير الدية في النظام السعودي.

المطلب الثالث: الوارث غير المكلف والغائب، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: الوارث غير المكلف.

المسألة الثانية: الوارث الغائب.

المبحث الثالث: انقضاء دعوى القتل، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: انقضاء الدعوى بالعفو، في الفقه والنظام، وفيه أربع مسائل.

المسألة الأولى: حكم العفو عن القصاص.

المسألة الثانية: الوارث الذي يملك حق العفو.

المسألة الثالثة: عفو بعض الورثة عن القصاص دون بعض، وفيها ثلاثة فروع:

الفرع الأول: سقوط القصاص عن الجاني.

الفرع الثاني: الدية الواجبة للعافي عن القصاص.

الفرع الثالث: الدية الواجبة لغير العافي عن القصاص.

المسالة الرابعة: قتل الوارث للجاني بعد العفو عنه، وفيها فرعان:

الفرع الأول: إذا قتله العافي عن القصاص.

الفرع الثاني: إذا قتله غير العافي عن القصاص.

المسألة الخامسة: انقضاء الدعوى بالعفو في النظام.

المطلب الثاني: انقضاء الدعوى بالمصالحة في الفقه والنظام، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: انقضاء الدعوى بالمصالحة عن القصاص أو الدية، في الفقه.

المسألة الثانية: انقضاء الدعوى بالمصالحة في النظام.

المطلب الثالث: انقضاء الدعوى بصدور حكم شرعي، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: صدور حكم في الدعوى في الفقه والنظام.

المسألة الثانية: تنفيذ حكم القصاص، وفيها فرعان:

الفرع الأول: تنفيذ حكم القصاص في الفقه.

الفرع الثاني: تنفيذ حكم القصاص في النظام.

الخاتمة

قائمة المصادر والمراجع.

هذا والحمد لله، صاحب الفضل والمنة، الذي يسَّر كتابة هذا البحث، وأساله أن يصلح قلبي، ونيتي، وعملي، والحمد لله رب العالمين.

******

التمهيد: في تعريف الدعوى والجناية وأركان الدعوى، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تعريف الدعوى.

الدَّعوى لغة:

مشتقة من الدعاء، وهو الطلب، يقال: ادَّعيتُ على فلان كذا، ويقال: في هذا الأمر دَعوى ودَعاوَى، أَي: مَطالِب، والاسم الدعوى، وألفها للتأنيث فلا تنون، يقال: دعوى باطلة أو صحيحة، وجمعها دعاوى بكسر الواو وفتحها[٣].

الدعوى في الاصطلاح:

عرَّفها الحنفية بأنها: (قول مقبول عند القاضي، يقصد به طلب حق قِبَل غيره، أو دفع الخصم عن حق نفسه)[٤].

وعرفها المالكية بأنها: (طلب معين، أو ما في ذمة معين، أو أمر يترتب له عليه نفع معتبر شرعًا)[٥].

وعرفها الشافعية بأنها: (إخبار عن سابق حق أو باطل للمخبر على غيره بمجلس الحكم)[٦].

والأشهر عندهم أنها: (إخبار عن وجوب حق للمخبر على غيره عند حاكم ليلزمه به)[٧].

وعرفها الحنابلة بأنها: (إضافة الإنسان إلى نفسه استحقاق شيء في يد غيره، أو في ذمته)[٨].

وبالتأمل في هذه التعريفات يظهر لي أنها تعريفات عامة للدعوى فتشمل دعوى العين والدين الذي في الذمة، والدعوى في عقد من العقود، وتشمل الدعوى الجنائية بعمومها. وقد وجدت تعريفًا لابن تيمية أقرب لمعنى الدعوى الجنائية بأنها: (أن يدَّعي فعلا يحرم على المطلوب، ويوجب عقوبته؛ مثل قتل؛ أو قطع طريق أو سرقة، أو غير ذلك من أنواع العدوان المحرم، كالذي يستخفي به)[٩].

وهذا أراه أقرب لمعنى الدعوى الجنائية، حيث نص فيه على الأفعال المحرمة التي يذكرها الفقهاء في أبواب الجنايات كالقتل والسرقة وقطع الطريق.

---

(٣) انظر: المقاييس في اللغة لابن فارس (٢٨١/٢) مادة "دعو"، لسان العرب لابن منظور (٢٥٧/١٤-٢٥٨) مادة "دعا"، مختار الصحاح للرازي (ص/٨٦) مادة "دعا"، المصباح المنير للفيومي (ص/١٩٦) مادة "دعو".

(٤) الدر المختار للحصكفي مع حاشية ابن عابدين (٢٥٠/٨). وانظر: فتح القدير لابن الهمام (١٥٣/٨)، مجمع الأنهر لداماد أفندي (٢٧٣/٣)، درر الحكام شرح غرر الأحكام لملا خسرو (٣٣٠/٢).

(٥) الذخيرة للقرافي (٥/١١).

(٦) تحفة المحتاج للهيثمي (١٠/ ٢٨٥).

(٧) تحفة المحتاج (١٠/ ٢٨٥)، وانظر: مغني المحتاج للشربيني (٦/ ٣٩٩).

(٨) المغني لابن قدامة (١٠/ ٢٤٢)، المبدع لابن مفلح (٨/ ٢٤٨)، الإنصاف للمرداوي (١١/ ٣٦٩).

(٩) مجموع الفتاوى لأحمد بن تيمية جمع وترتيب: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم (٣٨٩/٣٥- ٣٩٠).

المطلب الثاني: تعريف الجناية.

الجناية في اللغة: مصدر جَنَى جِنايَةً، وتجمع على جنايات، والجناية: الذنب والجرم، وما يفعله الإنسان مما يُوجب عليه العقاب أو القصاص في الدنيا والآخرة، يقال: جَنَى على قومه جِنايَةً، أي: أذنب ذنبًا يُؤاخذ عليه[١٠].

والجناية في الاصطلاح: هي التعدي على البدن بما يُوجب قصاصًا أو مالًا[١١].

المطلب الثالث: أركان الدعوى:

عند الحنفية ركن الدعوى هو التعبير المقبول عند القاضي الذي يطلب به حقًا له على غيره، مثل قول الرجل: لي على فلان[١٢].

واستدلوا: بأن ركن الشيء ما يقوم به الشيء، والدعوى إنما تقوم بما يعبر به المدَّعي في مجلس القضاء، فكان ركنا[١٣].

ويمكن أن يناقش: بعدم التسليم، فإن الغير الذي يُطلب منه شيء في يده أو ذمته، جزء لا يتجزأ من الدعوى، وبدونه لا تقوم، كما لو ادعى على مجهول لا يعرف له وجود.

أما جمهور الفقهاء فيرون أن هناك أجزاء أساسية لا تنفك عنها حقيقة الدعوى، فأركانها أربعة، وهي:

أولًا: المدَّعي: وهو: من يلتمس بقوله أخذ شيء من يد غيره، أو إثبات حق في ذمته. وقيل: المدَّعي من إذا سكت ترك، فهو المطالِب[١٤].

ثانيًا: المدَّعَى عليه: فهو المطلوب منه شيئًا في يده، أو في ذمته، وقيل: المدَّعَى عليه من إذا سكت لم يترك، فهو المَطالب[١٥].

ثالثًا: المدَّعَى به: فهو ما تنازع فيه الطالب والمطلوب[١٦].

(١٠) انظر: لسان العرب (١٥٤/١٤) مادة "جنى"، القاموس المحيط للفيروزآبادي (ص/١٢٧١) مادة "جنى"، المصباح المنير (ص/١١٢) مادة "جنى".
(١١) انظر: الاختيار لتعليل المختار للموصلي (٢٢/٥)، حاشية ابن عابدين (٥٢٧/٦)، بداية المجتهد لابن رشد (١٧٧/٤)، التاج والإكليل للمواق (٢٩٠/٨)، تكملة المجموع للمطيعي (٣٤٤/١٨)، حاشية البجيرمي (١٢٩/٤)، المغني (٢٥٩/٨)، الإنصاف (٤٣٣/٩).
(١٢) انظر: تبيين الحقائق للزيلعي (٢٩٠/٤)، درر الحكام شرح غرر الأحكام (٣٢٩/٢).
(١٣) انظر: حاشية الشلبي على تبيين الحقائق (٢٩٠/٤).
(١٤) انظر: الذخيرة (٨/١١)، تبصرة الحكام لابن فرحون (١٤٠/١)، الحاوي الكبير للماوردي (٢٩٢/١٧)، البيان للعمراني (١٥٣/١٣)، المغني (٢٤٢/١٠)، المبدع (٢٤٨/٨).
(١٥) انظر: الذخيرة (٨/١١) تبصرة الحكام (١٤٠/١)، الحاوي الكبير (٢٩٢/١٧)، البيان (١٥٣/١٣)، المغني (١٠/ ٢٤٢)، المبدع (٢٤٨/٨).
(١٦) انظر: الحاوي الكبير (٢٩٢/١٧).

وما ذهب إليه الجمهور هو الأرجح عندي؛ ويؤيده العرف المعاصر بين الناس، فلا دعوى إن لم توجد هذه الأركان الثلاثة.

رابعًا: الصيغة: وهي القول أو التصرف الذي يصدره المدعي يقصد به طلب الحق أمام القضاء، كقوله: لي على فلان كذا[١٧].

المبحث الأول: إقامة دعوى القتل، ويشمل أربعة مطالب:

المطلب الأول: طريق ثبوت حق القصاص للورثة:

صورة المسألة: حق القصاص هل يثبت للورثة ابتداء من غير أن يثبت للميت؟ أو هو حق يثبت للميت ابتداء ثم ينتقل إلى الوارث؟ اختلف الفقهاء في ذلك على قولين:

القول الأول:

إن القصاص يثبت ابتداء للورثة.

وبه قال أبو حنيفة[١٨]، والمالكية[١٩]، والشافعية[٢٠]، ورواية عند الحنابلة[٢١].

أدلة القول الأول: استدل أصحاب القول الأول بأدلة من القرآن والمعقول:

الدليل الأول: قول الله تعالى: ﴿وَمَن قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِۦ سُلْطَٰنًا فَلَا يُسْرِف فِّي ٱلْقَتْلِ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ مَنصُورًا ٣٣﴾[الإسراء: ٣٣].

وجه الاستدلال: أن هذه الآية نص على أن القصاص يثبت ابتداء للوارث[٢٢].

الدليل الثاني: أن القصاص يثبت للورثة ابتداء؛ لأنه يثبت بعد الموت للتشفي ودرك الثأر، والميت ليس من أهله[٢٣].

الدليل الثالث: أن القصاص يثبت للورثة ابتداء، قياسًا على العبد يقبل الهبة فيقع الملك للمولى ابتداء[٢٤].

(١٧) انظر: درر الحكام شرح غرر الأحكام (٣٢٩/٢)، تبصرة الحكام (١٤٥/١)، تحفة المحتاج (٢٨٥/١٠)، المغني (٢٤٢/١٠).
(١٨) انظر: بدائع الصنائع للكاساني (٢٤٢/٧)، الهداية للمرغيناني (٤٥٧/٤)، العناية على الهداية للبابرتي (٢٦٢/١٠).
(١٩) انظر: الفواكه الدواني للنفراوي (١٨٥/٢)، بلغة السالك للصاوي (٣٥٨/٤).
(٢٠) انظر: روضة الطالبين للنووي (٢١٤/٩)، نهاية المحتاج للرملي (٢٩٨/٧).
(٢١) انظر: الفروع لابن مفلح (٤٠٠/٩)، المبدع (٢٢٩/٧).
(٢٢) انظر: تبيين الحقائق (١٢٢/٦)، البحر الرائق لابن نجيم (٣٦٥/٨).
(٢٣) انظر: الهداية للمرغيناني (٤٥٧/٤)، تبيين الحقائق (١٢٢/٦)، تصحيح الفروع للمرداوي (٤٠٠/٩).
(٢٤) انظر: تبيين الحقائق (١٢٢/٦).

القول الثاني:

أن القصاص يثبت للميت ابتداء ثم ينتقل للورثة.

وبه قال أبو يوسف، ومُحَمَّد بن الحسن[٢٥]، والمذهب عند الحنابلة[٢٦].

الدليل من المعقول: أن القصاص عوض عن نفس الميت فيكون الملك فيه لمن له الملك في المعوض كما في الدية، ولهذا لو انقلب مالاً يكون للميت تقضى به ديونه وتنفذ منه وصاياه[٢٧].

ونوقش من وجهين:

الوجه الأول: بالفرق بين القصاص والأموال، فالميت من أهل الملك في الأموال، ويتجاوز في الأموال ما لا يتجاوز في غيرها، ولذلك إذا نصب شخص مصيدة فوقع بها الصيد بعد موته، فإن الميت يملكه، ثم ينتقل إلى الورثة عن طريق الإرث[٢٨].

الوجه الثاني: أن ثبوت القصاص للورثة ابتداء، إنما هو لضرورة عدم صلوحه لحاجة الميت، فإذا انقلب مالا بالصلح أو بالعفو، والمال يصلح لحوائج الميت من التجهيز، وقضاء الديون، وتنفيذ الوصايا، ارتفعت الضرورة، ورجع المال إلى الميت، وصار كأنه الأصل، فيثبت الفاضل عن حوائج الميت لورثته خلافة لا أصالة[٢٩].

الترجيح: يظهر لي رجحان القول الأول، لقوة أدلتهم، وضعف دليل القول الثاني بمناقشته.

المطلب الثاني: الوارث الذي يملك إقامة دعوى القتل. وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: الوارث الذي يملك إقامة دعوى القتل في الفقه.

صورة المسألة: إذا مات المجني عليه من غير عفو عن الجاني، فمن الوارث الذي له المطالبة بالقصاص من الجاني؟ اختلف الفقهاء في هذه المسألة على ثلاثة أقوال:

(٢٥) انظر: الهداية للمرغيناني (٤٥٧/٤)، بدائع الصنائع (٢٤٢/٧).
(٢٦) انظر: الفروع (٤٠٠/٩)، المبدع (٢٢٩/٧)، كشاف القناع للبهوتي (٥٣٥/٥).
(٢٧) انظر: بدائع الصنائع (٢٤٢/٧)، العناية على الهداية (٢٦٢/١٠).
(٢٨) انظر: الهداية للمرغيناني (٤٥٧/٤).
(٢٩) انظر: شرح التلويح على التوضيح للتفتازاني (٣٥٧/٢).

القول الأول:

أن ورثة الميت مطلقًا يستحقون القصاص على قدر ميراثهم من المال، وبه قال الحنفية[٣٠]، ووجه عند الشافعية هو المذهب[٣١]، ورواية عند الحنابلة هي المذهب[٣٢].

أدلة القول الأول: استدل أصحاب القول الأول بأدلة من السنة والمعقول:

الدليل الأول: عن أبي شريح الكعبي ﷺ: أن رسول الله ﷺ قال: «ألا إنكم يا معشر يا خزاعة قد قتلتم هذا القتيل من هذيل، وإني عاقله، فمن قتل له بعد مقالتي هذه قتيل، فأهله بين خيرتين: أن يأخذوا العقل، أو يقتلوا»[٣٣].

وجه الاستدلال: دل الحديث على أن أمر القصاص والدية لأهل المقتول، وأنهم بخير النظرين، والأهل لغة يقع على الرجال والنساء، والزوجات؛ لأنهم جميعاً أهله[٣٤].

الدليل الثاني: عن عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده قال: «قضى رسول الله ﷺ أن يعقل المرأة عصبتها من كانوا، ولا يرثوا منها إلا ما فضل عن ورثتها، وإن قُتلت فعقلها بين ورثتها، فهم يقتلون قاتلها»[٣٥].

وجه الاستدلال: دل قوله ﷺ: «وإن قُتلت فعقلها بين ورثتها» على أن الدية موروثة كسائر الأموال التي كانت تملكها أيام حياتها يرثها

(٣٠) انظر: بدائع الصنائع (٢٤٢/٧).
(٣١) انظر: المهذب للشيرازي (١٩٠/٣)، روضة الطالبين (٢١٤/٩).
(٣٢) انظر: الكافي لابن قدامة (٢٧٠/٣)، الإنصاف (٤٨٣/٩).
(٣٣) سنن أبي داود، كتاب الديات، باب ولي العمد يرضى بالدية (١٧٢/٤) برقم (٤٥٠٤)، واللفظ له، سنن الترمذي في أبواب الديات عن رسول الله ﷺ، باب ما جاء في حكم ولي القتيل في القصاص والعفو (٧٣/٣) برقم (١٤٠٦) وقال عنه: هذا حديث حسن صحيح، مسند الإمام أحمد بن حنبل (١٣٧/٤٥) برقم (٢٧١٦٠).قال ابن الملقن: (وأصل هذا الحديث في الصحيحين فعن أبي هريرة ﷺ عن النبي ﷺ قال: «من قتل له قتيل فهو بخير النظرين: إما أن يُودى وإما أن يُقاد») البدر المنير (٤١١/٨)، الجامع الصحيح للبخاري، في كتاب الديات، باب من قتل له قتيل فهو بخير النظرين (٩/٥) برقم (٦٨٨٠)، الجامع الصحيح لمسلم بن الحجاج، كتاب الحج، باب تحريم مكة وصيدها وخلاها وشجرها ولقطتها، إلا لمنشد على الدوام (٩٨٨/٢) برقم (١٣٥٥).
(٣٤) انظر: معالم السنن للخطابي (٥/٤)، شرح مسند الشَّافعي للقزويني (٢٦٣/٣)، تكملة المجموع للمطيعي (٤٤١/١٨).

(٣٥) سنن أبي داود، كتاب الديات، باب ديات الأعضاء (١٨٩/٤) برقم (٤٥٦٤)، سنن ابن ماجه كتاب الديات، باب عقل المرأة على عصبتها وميراثها لولدها (٨٨٤/٢)، برقم (٢٦٤٧) واللفظ له، السنن الكبرى للنسائي كتاب القسامة، باب كم دية شبه العمد (٣٥٥/٦) برقم (٦٩٧٦)، مسند أحمد (١١/ ٦٦٢). قال الصنعاني: (وفي إسناده محمد بن راشد الدمشقي المكحولي وثق وضعف). فتح الغفار الجامع لأحكام سنة نبينا المختار (٣/ ١٦٠١). قال الألباني: (حديث حسن). انظر: إرواء الغليل (٣٣٢/٧).

الزوج وغيره[٣٦]، ومن ورث الدية ورث القصاص؛ لأنها بدل عنه، وقد بوب المقدسي لهذا الحديث بقوله: باب أن الدم لجميع الورثة من الرجال والنساء[٣٧].

الدليل الثالث: عن عائشة - رضي الله عنها -أن النبي ﷺ قال: «على المقتتلين أن ينحجزوا الأول فالأول، وإن كانت امرأة»[٣٨].

وجه الاستدلال: أن معنى قوله ﷺ: «أن ينحجزوا»، أي: يكفوا عن القصاص، وكل من ترك شيئا فقد انحجز عنه، ولو لم يكن للمرأة حق في القصاص لما جُعل لها الكف عنه[٣٩].

الدليل الرابع: أنه يُجعل القود لمن جُعلت له الدية، ولا خلاف أن الدية لجميع الورثة، فكذلك القود ينبغي أن يكون لجميع الورثة[٤٠].

الدليل الخامس: أن القصاص حق يستحقه الوارث من جهة موروثه، فيثبت لكل وارث رجلاً كان أو امرأة، كالمال[٤١].

القول الثاني:

إن القصاص حق للعصبة من الذكور، يقدم الأقرب فالأقرب من العصبة في إرثه إلا الجد والإخوة، فهم في درجة متساوية في القصاص والعفو، فلا دخل في القصاص للبنات والأخوات والزوجات والزوج. وبه قال المالكية [٤٢]، ووجه عند الشافعية[٤٣]، ورواية عند الحنابلة[٤٤].

الدليل من المعقول: أن القصاص ثبت لدفع العار، فاختص به العصبات، كولاية النكاح[٤٥].

ويمكن أن يناقش من وجهين:

الوجه الأول: أن المقيس عليه وهو ولاية النكاح مختلف فيه بين أهل العلم.

الوجه الثاني: أنه قياس مع الفارق، لأن الإرث أساسه التناصر، والنكاح أساسه التوالد.

القول الثالث:

إن القصاص حق للوارث بالنسب دون السبب، وهو وجه عند الشافعية[٤٦].

الدليل من المعقول: أن القصاص للتشفي وهذا حاصل للوارث بالنسب دون السبب؛ لانقطاعه بالموت فلا حاجة إلى التشفي[٤٧].

ويمكن أن يناقش:

بعدم التسليم، فالتشفي معنى يقوم بالنفس، لا يقوم به أحد عن أحد، فأبو الرجل لا يتشفّى عن ابنه، وقصر التشفي على الوارث بالنسب دون السبب تحكم لا دليل عليه، فقد تكون رابطة السبب أقوى من النسب.

الترجيح:

بعد عرض الأقوال بأدلتها، يظهر لي رجحان القول الأول؛ لقوة أدلته، ولأنه الأعدل بالنسبة للورثة، ولضعف أدلة الأقوال الأخرى بمناقشتها.

المسألة الثانية: الوارث الذي يملك إقامة دعوى القتل في النظام.

لم يحدد نظام الإجراءات الجزائية نوع الوارث الذي يجوز له رفع الدعوى الجزائية الخاصة، وإنما أكد على حق الوارث بشكل عام في رفع الدعوى، جاء في المادة السادسة عشرة من نظام الإجراءات الجزائية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٢) بتاريخ ١٤٣٥/١/٢٢هـ: (للمجني عليه أو من ينوب عنه، ولوارثه من بعده، حق رفع الدعوى الجزائية في جميع القضايا التي يتعلق بها حق خاص، ومباشرة هذه الدعوى أمام المحكمة المختصة، وعلى المحكمة في هذه الحالة تبليغ المدعي العام بالحضور).

والذي يظهر أن القضاء الشرعي في المملكة العربية السعودية يعتبر القصاص حقًا لجميع ورثة الميت مطلقًا، ويستحقون القصاص على

(٣٦) انظر: حاشية السندي على سنن ابن ماجة (١٤٣/٢).
(٣٧) انظر: السنن والأحكام عن المصطفى عليه أفضل الصلاة والسلام للمقدسي (٥/ ٣٧٢).
(٣٨) سنن أبي داود، كتاب الديات، باب عفو النساء عن الدم (١٨٣/٤) برقم (٤٥٣٨)، واللفظ له، السنن الصغرى للنسائي كتاب القسامة، باب عفو النساء عن الدم (٣٨/٨) برقم (٤٧٨٨). قال ابن الملقن: (إسناده صحيح)، البدر المنير (٣٩٦/٨).
(٣٩) انظر: تكملة المجموع (٤٤١/١٨)، حاشية السندي على سنن النسائي (٣٩/٨).
(٤٠) انظر: المغني (٣٥٤/٨)، تكملة المجموع (٤٤١/١٨).
(٤١) انظر: الكافي لابن قدامة (٢٧٠/٣).
(٤٢) انظر: الشرح الكبير للدردير (٢٥٦/٤)، الفواكه الدواني (١٨٥/٢)، بلغة السالك (٣٥٨/٤). إلا أن المالكية نصوا على أن القصاص يكون للنساء بشروط ثلاثة: الأول: أن يكن من ورثة المجني عليه، كالبنت والأخت. والثاني: أن لا يساويهن عاصب، فإن ساواهن فلا قصاص لهن، كالبنت مع الابن، والأخت مع الأخ، فإنه لا حق لهما في القصاص، والحق فيه للابن وحده، وللأخ وحده. والثالث: أن تكون المرأة الوارثة ممن لو ذكرت عصبت، كالبنت والأخت الشقيقة.
(٤٣) انظر: روضة الطالبين (٢١٤/٩)، نهاية المحتاج (٢٩٩/٧)، حاشية الجمل (٤٦/٥).
(٤٤) انظر: الفروع (٤٠٠/٩)، الإنصاف (٤٨٣/٩).
(٤٥) انظر: فتح العزيز شرح الوجيز للرافعي (٢٥٥/١٠).
(٤٦) انظر: روضة الطالبين (٢١٤/٩)، مغني المحتاج (٢٧٥/٥)، حاشية الجمل (٤٦/٥).
(٤٧) انظر: مغني المحتاج (٢٧٥/٥).

قدر ميراثهم من المال، وهذا الأمر يوافق القول الراجح في هذه المسألة.

وأيضًا فالمدَّعي بالحق الخاص هو كل شخص ألحقت به الجريمة ضررا سواء كان شخصا طبيعيا أو معنوياً حيث نصت المادة الثامنة والأربعون بعد المائة من نظام الإجراءات الجزائية على التالي: (لمن لحقه ضرر من الجريمة، ولوارثه من بعده أن يطالب بحقه الخاص أمام المحكمة المنظورة أمامها الدعوى الجزائية في أي حال كانت عليها الدعوى، حتى لو لم يقبل طلبه أثناء التحقيق).

المطلب الثالث: النائب عن الورثة في إقامة دعوى القتل، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: إقامة النائب في دعوى القتل في الفقه.

إذا اختار الورثة وكيلًا أو نائبًا في إثبات دعوى القصاص، فهل لهم ذلك؟ اختلف الفقهاء في ذلك على قولين:

القول الأول:

عدم جواز التوكيل في إثبات القصاص. وبه قال أبو يوسف، وروي عن مُحَمَّد[٤٨].

أدلة القول الأول: استدل أصحاب القول الأول بأدلة من المعقول:

الدليل الأول: أن الوكيل يقوم مقام الموكل في دعوى القصاص، فصار بمنزلة البدل عن الأصل، ولا مدخل للإبدال في باب القصاص؛ ولهذا لا يثبت بالشهادة على الشهادة، وشهادة النساء مع الرجال. وهذا لأن هذه عقوبة تندرئ بالشبهات وفي التوكيل شبهة في العادة؛ لأنه إنما يوكل ليحتال الوكيل لإثباته، وفي القصاص إنما يُحتال لإسقاطه لا لإثباته[٤٩].

ونوقش: أنه قياس مع الفارق، لأن التوكيل في الإثبات مختص بإقامة البينة وإثبات الحجة، وهذا يجوز أن يفعله الموكل وتصح فيه النيابة، أما منع الشهادة على الشهادة، وشهادة النساء مع الرجال فهو من باب الاحتياط، وأيضًا لأن الشبهة هي ما اختص بالفعل أو بالفاعل، فلم يتعد إلى التوكيل والموكل[٥٠].

الدليل الثاني: أن المقصود من الإثبات الاستيفاء، فإذا لم يصح التوكيل إذا غاب الموكل، فلا يصح التوكيل بالإثبات[٥١].

ويمكن أن يناقش: أن المقيس عليه وهو التوكيل في الاستيفاء مختلف فيه، فلا يصح القياس.

(٤٨) انظر: المبسوط للسرخسي (١٠٦/١٩)، الجوهرة النيرة للعبادي (٢٩٨/١)، البناية شرح الهداية للعيني (٢٢١/٩).
(٤٩) انظر: المبسوط (١٠٦/١٩)، تبيين الحقائق (٢٥٥/٤).
(٥٠) انظر: الحاوي الكبير (١١٢/١٢).
(٥١) انظر: المبسوط (١٠٦/١٩).

القول الثاني:

جواز التوكيل في إثبات القصاص. وبه قال أبو حنيفة، وروي عن مُحَمَّد[٥٢]، وبه قال المالكية[٥٣]، والشافعية[٥٤]، والحنابلة[٥٥].

أدلة القول الثاني: استدل أصحاب القول الثاني بأدلة من المعقول:

الدليل الأول: أن إثبات القصاص كإثبات سائر الحقوق من حيث إنه وكل بما يملك مباشرته بنفسه، وإذا وقع فيه الغلط أمكن التدارك والتلافي[٥٦].

الدليل الثاني: أن القصاص يجوز التوكيل في إثباته كالمال؛ بجامع أن كليهما حق لآدمي[٥٧].

الدليل الثالث: أن القصاص من حقوق الآدميين، وتدعو الحاجة إلى التوكيل في إثباته؛ لأن من له حق قد لا يحسن المطالبة به، أو لا يحب أن يتولاه بنفسه[٥٨].

الترجيح:

يظهر لي رجحان القول الثاني وهو قول الجمهور، وذلك لقوة أدلتهم، وضعف أدلة المخالفين بما ورد عليها من مناقشة؛ ولأن الحاجة داعية للتوكيل في إثبات القصاص، خاصة مع التنظيمات الجديدة لإجراءات التقاضي أمام المحاكم.

المسألة الثانية: إقامة النائب في دعوى القتل في النظام:

جاء نظام الإجراءات الجزائية مؤكدًا لحق ورثة المجني عليه في إقامة نائب يتولى متابعة سير الدعوى أمام المحكمة المختصة، ففي المادة السادسة عشرة من نظام الإجراءات الجزائية: (للمجني عليه أو من ينوب عنه، ولوارثه من بعده، حق رفع الدعوى الجزائية في جميع القضايا التي يتعلق بها حق خاص).

بل ذهب المنظم إلى تقرير ما هو أبعد من ذلك من حيث تقرير مبدأ جواز الاستغناء عن النائب الذي يتولى متابعة سير الدعوى، جاء في المادة الثامنة عشرة من نظام الإجراءات الجزائية: (إذا ظهر للمحكمة تعارض بين مصلحة المجني عليه أو وارثه من بعده وبين مصلحة نائبه فَيُمْنَع النائب من الاستمرار في المرافعة ويقام نائب آخر).

(٥٢) انظر: المبسوط (١٠٦/١٩)، الجوهرة النيرة (٢٩٨/١).
(٥٣) انظر: الذخيرة (٦/٨)، التاج والإكليل (١٦٢/٧)، شرح الخرشي على خليل للخرشي (٣٥٩/٦).
(٥٤) انظر: الحاوي الكبير (١١٢/١٢)، المهذب (١٦٣/٢).
(٥٥) انظر: المغني (٦٥/٥)، الشرح الكبير للجماعيلي (٢٠٧/٥)، المبدع (٣٢٧/٤).
(٥٦) انظر: المبسوط (١٠٦/١٩).
(٥٧) انظر: تكملة المجموع (٩٨/١٤).
(٥٨) انظر: المغني (٦٥/٥).

المطلب الرابع: نوع الحق المدعى به، والمحكمة المختصة بنظره. وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: الحق الذي يدعي به ورثة المقتول أو وكيلهم.

الجريمة الجنائية عندما تقع ينشأ عنها حقان حق عام ووسيلته الدعوى الجزائية العامة، وحق خاص للمجني عليه أو من ينوب عنه أو وارثه من بعده وغيرهم ممن ينشأ لهم حق خاص أو مدني نتيجة الجريمة المرتكبة ووسيلته الدعوى الجزائية العامة.

فوارث المجني عليه دوره يقتصر على تحريك دعوى القتل والمطالبة بالحق الخاص، ولا علاقة له بالحق العام، حتى إن ترك دعواه أو تنازل عنها فلا تأثير لذلك على الحق العام مطلقاً.

وقد جاء نظام الإجراءات الجزائية بإجازة حق الشكوى لوارث المجني عليه، والشكوى هي أن يفصح المشتكي عن رغبته في محاكمة المتهم الذي قتل مورثه.

وجاء في المادة التاسعة والعشرين من ذات النظام: (تعدُّ الشكوى المقدمة ممن أصابه ضرر بسبب الجريمة مطالبة بحقه الخاص).

كما بين النظام كيف يمارس وارث المجني عليه الحق في رفع الدعوى الجزائية، وذلك يكون إما بتقديم شكوى إلى المحكمة المختصة أو بواسطة هيئة التحقيق والإدعاء العام

جاء في المادة السابعة عشرة من نظام الإجراءات الجزائية: (لا يجوز إقامة الدعوى الجزائية أو إجراء التحقيق في الجرائم الواجب فيها حق خاص للأفراد إلا بناءً على شكوى من المجني عليه أو من ينوب عنه أو وارثه من بعده إلى الجهة المختصة؛ إلا إذا رأت هيئة التحقيق والادعاء العام مصلحة عامة في رفع الدعوى والتحقيق في هذه الجرائم).

المسألة الثانية: المحكمة المختصة بنظر دعوى القتل، ومكانها.

الدعوى الخاصة إذا كانت ناتجة عن جريمة قتل فيتم رفعها في المحاكم الجزائية، وتختص المحكمة العامة بالنظر في دعوى القتل إذا لم توجد محكمة جزائية. حيث أفاد نظام الإجراءات الجزائية بذلك في المادة الثامنة والعشرين بعد المائة: (تختص المحكمة الجزائية بالفصل في جميع القضايا الجزائية).

وفي المادة التاسعة والعشرين بعد المائة: (تختص المحكمة العامة في البلد الذي ليس فيه محكمة جزائية بما تختص به المحكمة الجزائية، ما لم يقرر المجلس الأعلى للقضاء خلاف ذلك).

أما المكان فقد بينته المادة الثلاثون بعد المائة ونصها: (يتحدد الاختصاص المكاني للمحاكم في مكان وقوع الجريمة، أو المحل الذي يقيم فيه المتهم، فإن لم يكن له محل إقامة معروف يتحدد الاختصاص بالمكان الذي يقبض عليه فيه). وبينت المادة الحادية والثلاثون بعد المائة ضابط المكان بصورة أدق حيث جاء فيها: (يُعدُّ مكانًا للجريمة كل مكان وقع فيه فعل من أفعالها، أو ترك فعل يتعين القيام به، حصل بسبب تركه ضرر جسدي).

المبحث الثاني: حقوق الورثة في دعوى القتل، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: القتل الموجب للقصاص. وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: ماهية القتل الموجب للقصاص:

القتل الموجب للقصاص هو القتل العمد، وقتل النفس التي حرم الله عمداً عدواناً يُعدُّ من أكبر الكبائر، يبين ذلك قول الله تعالى: ﴿وَمَن يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُّتَعَمِّدًا فَجَزَآؤُهُۥ جَهَنَّمُ خَٰلِدًا فِيهَا وَغَضِبَ ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُۥ وَأَعَدَّ لَهُۥ عَذَابًا عَظِيمًا ٩٣﴾[النساء: ٩٣] وروى أبو بكرة ﷺ أن رسول الله ﷺ قال في حجة الوداع: إن دماءكم وأموالكم حرام عليكم، كحرمة يومكم هذا، في شهركم هذا، في بلدكم هذا»[٥٩].

وهذا النوع من القتل اتفق فقهاء المذاهب الأربعة عليه كأحد أقسام القتل، وقد اختلفت عباراتهم في تعريفه:

فقد عرفه فقهاء الحنفية بقولهم هو: تعمد ضرب المجني عليه بسلاح أو ما أجري مجرى السلاح كالسيف ونحوه[٦٠].

وعرفه صاحبا أبي حنيفة والمالكية والشافعية والحنابلة: بأن يقصد قتل آدمي معصوم الدم بما يقتل مثله من محدد أو غير محدد كالحجر[٦١].

وتعريف الجمهور أعم من تعريف الحنفية، فهو يشمل القتل بغير المحدد.

المسألة الثانية: الحق الواجب للورثة في القتل الموجب للقصاص، وفيها فرعان:

الفرع الأول: وجوب القصاص في القتل العمد.

يترتب على القتل العمد حق الورثة في المطالبة بالقصاص من الجاني، وقد اتفق الفقهاء على أن القتل العمد موجب للقصاص في النفس[٦٢].

---

(٥٩) متفق عليه، الجامع الصحيح للبخاري، كتاب العلم، باب ليبلغ العلم الشاهد الغائب (٣٣/١) برقم (١٠٥)، الجامع الصحيح لمسلم، كتاب القسامة والمحاربين والقصاص والديات، باب تغليظ تحريم الدماء والأعراض والأموال (١٣٠٦/٣) برقم (١٦٧٩)، واللفظ له.

(٦٠) انظر: الاختيار لتعليل المختار (٢٣/٥)، العناية شرح الهداية (٢٠٥/١٠)، الجوهرة النيرة (١١٩/٢).

(٦١) انظر: تبيين الحقائق (١٠٠/٦)، العناية شرح الهداية (٢١٠/١٠)، عقد الجواهر الثمينة لابن شاس (٢١٧/٣)، الذخيرة (٢٧٩/١٢)، القوانين الفقهية لابن جزي (ص/٢٥٥)، روضة الطالبين (١٢٣/٣)، مغني المحتاج (٢١١/٥)، نهاية المحتاج (٢٤٧/٧)، المبدع (١٩١/٧)، كشاف القناع (٥٠٥/٥)، مطالب أولي النهى للرحيباني (٥/٦).

الأدلة على ذلك: من الكتاب والسنة والإجماع:

الدليل الأول: قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيۡكُمُ ٱلۡقِصَاصُ فِي ٱلۡقَتۡلَىۖ ٱلۡحُرُّ بِٱلۡحُرِّ وَٱلۡعَبۡدُ بِٱلۡعَبۡدِ وَٱلۡأُنثَىٰ بِٱلۡأُنثَىٰۚ فَمَنۡ عُفِيَ لَهُۥ مِنۡ أَخِيهِ شَيۡءٞ فَٱتِّبَاعُۢ بِٱلۡمَعۡرُوفِ وَأَدَآءٌ إِلَيۡهِ بِإِحۡسَٰنٖۗ ذَٰلِكَ تَخۡفِيفٞ مِّن رَّبِّكُمۡ وَرَحۡمَةٞۗ فَمَنِ ٱعۡتَدَىٰ بَعۡدَ ذَٰلِكَ فَلَهُۥ عَذَابٌ أَلِيمٞ ١٧٨﴾[البقرة: ١٧٨]، وقوله تعالى: ﴿وَمَن قُتِلَ مَظۡلُومٗا فَقَدۡ جَعَلۡنَا لِوَلِيِّهِۦ سُلۡطَٰنٗا فَلَا يُسۡرِف فِّي ٱلۡقَتۡلِۖ﴾[الإسراء: ٣٣].

وجه الاستدلال: دلت الآيتان السابقتان بعمومهما على وجوب القود على القاتل إذا قتل غيره عمدًا[٦٣].

الدليل الثاني: عن أبي هريرة ﷺ عن النبي ﷺ قال: «من قتل له قتيل فهو بخير النظرين: إما أن يُودَى وإما أن يُقَاد» متفق عليه[٦٤].

وجه الاستدلال: هذا الحديث كما يذكر النووي: محمول على القتل العمد، فإنه لا يجب القصاص في غير العمد[٦٥].

الدليل الثالث: عن ابن عباس -رضي الله عنهما - قال: قال رسول الله ﷺ: «من قتل في عِمِّيَّا[٦٦] أو رميا، يكون بينهم بحجر أو سوط فعقله عقل خطأ، ومن قتل عمدًا فقود يديه، فمن حال بينه وبينه فعليه لعنة الله والملائكة والناس أجمعين»[٦٧].

وجه الاستدلال: دل الحديث على أن القتل العمد يوجب القود من الجاني[٦٨].

الدليل الرابع: أجمع العلماء على وجوب القصاص في القتل العمد[٦٩].

الفرع الثاني: سقوط القصاص، والانتقال للدية.

في القتل العمد توجد حالات يسقط القصاص فيها، وفي هذه الحالة تجب الدية بدلاً عنه، ومنها:

١. إذا كان القاتل غير مكلف كالصبي أو المجنون؛ لأن القصاص عقوبة، وهما ليسا من أهل العقوبة، لأن هؤلاء ليس لهم قصد صحيح، والنوم والإغماء يأخذ حكم الصغر والجنون، لعدم التكليف[٧٠].

٢. عند الجمهور أن قتل الأصل لفرعه يُسقط القصاص، كالأب يقتل ابنه، سواء كان الوالد مساويًا للمولد في الدين والحرية، أو مخالفًا له في ذلك؛ لأن انتفاء القصاص لشرف الأبوة[٧١].

٣. عفو ولي الدم، كما سيأتي تفصيله لاحقًا[٧٢].

٤. عند الحنفية: تجب الدية في العمد عند تمكن الشبهة، ورضا الطرفين[٧٣].

المطلب الثاني: القتل الموجب للدية[٧٤]، وفيه ثلاث مسائل:

المسألة الأولى: القتل شبه العمد، والواجب للورثة فيه:

القتل شبه العمد حرام إن كان نتيجة لضرب متعمد عدوانًا، والعدوان محرم؛ لقوله سبحانه وتعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُعۡتَدِينَ ١٩٠﴾[البقرة: ١٩٠]. وهذا النوع من القتل عدَّه جمهور الفقهاء قسمًا من أقسام القتل خلافًا للمالكية، وقد تعددت عبارات الجمهور في تعريفه:

فعرفه أبو حنيفة بأنه: تعمد الضرب بما لا يفرق الأجزاء كالحجر، والعصا، واليد[٧٥].

---

(٦٢) انظر: الاختيار لتعليل المختار (٢٣/٥)، درر الحكام شرح غرر الأحكام (٨٩/٢)، حاشية ابن عابدين (٥٢٩/٦)، الكافي لابن عبد البر (٢/ ١٠٩٤)، بداية المجتهد لابن رشد (١٧٩/٤)، مواهب الجليل للحطاب (٢٣٤/٦)، الوسيط للغزالي (٢٥٣/٦)، مغني المحتاج (٢٨٧/٥)، نهاية المحتاج (٣٠٩/٧)، المغني (٢٦٨/٨)، المبدع (٢٤١/٧)، كشاف القناع (٥٤٣/٥-٥٤٤).

(٦٣) انظر: المغني (٢٦٨/٨).

(٦٤) متفق عليه، الجامع الصحيح للبخاري، في كتاب الديات، باب من قتل له قتيل فهو بخير النظرين (٩/٥) برقم (٦٨٨٠)، واللفظ له، الجامع الصحيح لمسلم بن الحجاج، كتاب الحج، باب تحريم مكة وصيدها وخلاها وشجرها ولقطتها، إلا لمنشد على الدوام (٩٨٨/٢) برقم (١٣٥٥).

(٦٥) انظر: المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج للنووي (١٢٩/٩).

(٦٦) عِمِّيا: أن يوجد قتيل يعمى أمره ولا يتبين قاتله. النهاية في غريب الحديث والأثر للجزري (٣٠٥/٣).

(٦٧) سنن أبي دواد، كتاب الديات، باب من قتل في عميا بين قوم (١٩٦/٤) برقم (٤٥٩١)، واللفظ له، سنن النسائي الصغرى، كتاب القسامة، باب من قتل بحجر أو سوط، (٣٩/٨) برقم (٤٧٨٩)، المعجم الكبير للطبراني (٥٢/١١) برقم (١١٠١٧)، مسند البزار (٢١١/١٦) برقم (٩٣٥٣)، والحديث صححه الألباني. انظر: صحيح الجامع الصغير وزياداته (١١٠١/٢).

(٦٨) انظر: عون المعبود شرح سنن أبي داود (١٨٢/١٢).

(٦٩) انظر: المغني (٨/ ٢٦٨).

(٧٠) انظر: بداية المجتهد (١٧٨/٤)، المبدع (٢١٠/٧)، الفقه الإسلامي وأدلته للزحيلي (٥٦٦٥/٧).

(٧١) انظر: المغني (٢٨٥/٨) وهذه المسألة خلافية، ليس هنا محل بسطها .

(٧٢) انظر: ص (٢٥) من هذا البحث.

(٧٣) انظر: اللباب في الجمع بين السنة والكتاب للمنبجي (٢/ ٧٠٧)، تبيين الحقائق (١٢٦/٦).

(٧٤) سيلحظ القارئ الكريم أني لم أتطرق في موضوع الدية إلا لمقدارها من الإبل بناء على القول الراجح أن أصل الدية هو الإبل، وهو القول الذي انبنى عليه تقديرها في النظام السعودي، وذلك أن الكلام في الديات يطول جدًا، والمجلات العلمية تُقيد الأبحاث بصفحات محددة، كما أن موضوع أصول الديات والذي له علاقة مباشرة بهذا البحث، قد بحثه بالتفصيل الدكتور حامد الجدعاني، ونشر في العدد (٦٤) من مجلة العدل. وأمر آخر وهو أن ولي الدم وهو الركن الرئيس في هذا البحث معني بمعرفة الحق المالي له وما يعادله بالعملات المعاصرة، أما التفاصيل الأخرى فتعنى بها الجهات القضائية العليا التي تحدد مبالغ الديات.

(٧٥) انظر: الاختيار لتعليل المختار (٢٣/٥)، العناية شرح الهداية (٢٠٥/١٠)، الجوهرة النيرة (١١٩/٢).

وعرفه صاحبا أبي حنيفة والشافعية والحنابلة: أن يقصد قتل آدمي، معصوم الدم، بما لا يقتل غالبًا كالضرب بالسوط، والعصا الصغيرة[٧٦]. والتعريفان متفقان في وجود القصد لدى الجاني، لكن تعريف أبي حنيفة، أدخل فيه القتل بالمثقل كالحجر الكبير، وهذا الفعل يظهر لي أنه عمد، ولذا أميل إلى ترجيح التعريف الثاني.

أما المالكية: فالمشهور عندهم أن شبه العمد كالعمد، وقيل: كالخطأ، وهناك قول ثالث: وهو أنه تغلظ فيه الدية[٧٧].

ويترتب على هذا النوع من القتل عند الجمهور القائلين به وجوب الدية مائة من الإبل مغلظة[٧٨] على الجاني:

الأدلة: من السنة والمعقول:

الدليل الأول: عن أبي هريرة ﷺ قال: اقتتلت امرأتان من هذيل فرمت إحداهما الأخرى بحجر فقتلتها وما في بطنها، فاختصموا إلى رسول الله ﷺ «فقضى أن دية جنينها غرة عبد أو وليدة، وقضى أن دية المرأة على عاقلتها» متفق عليه[٧٩].

وجه الاستدلال: أن هذا محمول على حجر صغير وعمود صغير لا يقتل غالبًا، لكنها قصدت القتل، فيكون شبه عمد؛ لأن النبي ﷺ قضى بدية المرأة المقتولة على عاقلة القاتلة، والعاقلة لا تحمل عمدًا، ولم يوجب فيه قصاصًا ولا دية على الجاني[٨٠].

الدليل الثاني: عن عبد الله بن عمرو، عن النبي ﷺ قال: «قتيل الخطأ شبه العمد، قتيل السوط والعصا، مائة من الإبل، أربعون منها خَلِفة، في بطونها أولادها»[٨١].

وجه الاستدلال: دل الحديث على وجوب الدية مغلظة في القتل شبه العمد، حيث أوجب مائة من الإبل منها أربعون حاملاً[٨٢].

الدليل الثالث: عن عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده قال: قال رسول الله ﷺ: «عقل شبه العمد مغلظ مثل العمد، ولا يقتل صاحبه»[٨٣].

وجه الاستدلال: أن الحديث نص على أن الواجب في شبه العمد دية مغلظة، وأنه لا يجب به قصاص[٨٤].

الدليل الرابع: أن شبه العمد نوع قتل لا يُوجب قصاصًا، فوجبت ديته على العاقلة، كالقتل الخطأ[٨٥].

المسألة الثانية: القتل الخطأ، وما يلحق به، والواجب للورثة فيه:

القتل الخطأ محل اتفاق بين الفقهاء كقسم من أقسام القتل، وقالوا في تعريفه: أن يفعل ما له فعله؛ مثل أن يرمي صيدًا أو هدفًا، فيصيب آدميًا معصومًا لم يقصده، فيقتله، أو يقتل مسلمًا في صف كفار يظنه كافرًا[٨٦]، وهذا النوع من القتل تجب فيه الدية مخففة[٨٧] على القاتل.

---

(٧٦) انظر: الاختيار لتعليل المختار (٢٤/٥)، الجوهرة النيرة (١٢٠/٢)، روضة الطالبين (١٢٣/٣)، نهاية المحتاج (٢٤٧/٧)، الكافي لابن قدامة (٢٥١/٣)، المبدع (١٩٩/٧)، الإنصاف (٤٤٥/٩).

(٧٧) انظر: بداية المجتهد (١٧٩/٤)، القوانين الفقهية (ص/٢٥٥).

(٧٨) على القول الراجح أن الإبل هي الأصل في الدية، فالتغليظ لا يكون في عدد الإبل بل في السن والصفة، وقد اختلف الفقهاء في كيفية التغليظ على قولين: القول الأول: أنها تجب أرباعا (٢٥) بنت مخاض، (٢٥) بنت لبون، (٢٥) حقه، (٢٥) جذعة، وبه قال أبو حنيفة، ومالك في العمد إذا لم يغلظ، ورواية عن أحمد هي المذهب انظر: بدائع الصنائع (٢٥٤/٧)، الاختيار لتعليل المختار (٣٥/٥)، بداية المجتهد (١٩٢/٤)، حاشية العدوي (٢٩٩/٢)، المحرر في الفقه للمجد بن تيمية (١٤٤/٢)، الفروع (٤٣٧/٩)، الإنصاف (٥٩/١٠-٦٠) القول الثاني: أنها تجب (٣٠) حقة، (٣٠) جذعة، و(٤٠) خلفة، وبه قال الشافعي، ورواية عن أحمد رجحها أبو الخطاب. انظر: الحاوي الكبير (٢١٣/١٢)، مغني المحتاج (٢٩٦/٥)، المحرر في الفقه (١٤٥/٢)، الفروع (٤٣٧/٩) الإنصاف (٦٠/١٠).

(٧٩) متفق عليه، الجامع الصحيح للبخاري، كتاب الديات، باب جنين المرأة، وأن العقل على الوالد وعصبة الوالد لا على الولد (١١/٩) برقم (٦٩١٠)، واللفظ له، الجامع الصحيح لمسلم، كتاب القسامة والمحاربين والقصاص والديات، باب دية الجنين، ووجوب الدية في قتل الخطأ، وشبه العمد على عاقلة الجاني (٣/ ١٣٠٩) برقم (١٦٨١).

(٨٠) انظر: المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج (١٧٧/١١)، المغني (٣٧٥/٨).

(٨١) سنن ابن ماجه، كتاب الديات، باب دية شبه العمد مغلظة (٨٧٨/٢) برقم (٢٦٢٨) واللفظ له، السنن الكبرى للنسائي باب ذكر الاختلاف على خالد الحذاء (٣٥٤/٦) برقم (٦٩٧٥)، مسند الإمام أحمد (١٨٨/٨) برقم (٤٥٨٣). والحديث صححه الألباني. انظر: صحيح الجامع الصغير وزياداته (٥١٥/١).

(٨٢) انظر: سبل السلام للصنعاني (٣٤٣/٢).

(٨٣) سنن أبي داود، كتاب الديات، باب ديات الأعضاء (١٩٠/٤) برقم (٤٥٦٥)، واللفظ له، سنن الدارقطني كتاب الحدود والديات وغيره (٨٥/٤)، برقم (٣١٤٤)، قال الزيلعي بعد أن ذكر في إسناده محمد بن راشد: (قال في التنقيح: محمد بن راشد يعرف بالمكحول، وثقه أحمد، وابن معين، والنسائي، غيرهم، وقال ابن عدي: إذا حدث عنه ثقة فحديثه مستقيم) نصب الراية (٣٣٢/٤)، قال الحسن الصنعاني: (وفي إسناده محمد بن أسد الدمشقي المكحولي، تكلم فيه غير واحد، ووثقه غير واحد، وأخرج الحديث الدارقطني وضعفه). فتح الغفار الجامع لأحكام سنة نبينا المختار (١٥٩٥/٣). والحديث حسنه الألباني. انظر: صحيح الجامع الصغير وزيادته (٧٤٣/٢).

(٨٤) انظر: المغني (٢٧١/٨).

(٨٥) انظر: المغني (٣٧٥/٨).

(٨٦) انظر: بدائع الصنائع (٢٣٤/٧)، الاختيار لتعليل المختار (٢٥/٥)، عقد الجواهر الثمينة (٢١٧/٣)، القوانين الفقهية (ص/٢٥٥)، روضة الطالبين (١٢٣/٣)، نهاية المحتاج (٢٤٩/٧)، إعانة الطالبين للبكري (١٢٥/٤)، الكافي لابن قدامة (٢٥١/٣)، المبدع (٢٠٠/٧)، الإنصاف (٤٤٦/٩).

(٨٧) على القول الراجح أن الإبل هي الأصل في الدية، فالتخفيف لا يكون في عدد الإبل بل في السن والصفة، وقد اختلف الفقهاء في دية الخطأ على قولين: القول الأول: أنها تجب أخماسا (٢٠) بنت مخاض، (٢٠) ابن مخاض، (٢٠) بنت لبون، (٢٠) حقه، (٢٠) جذعة، وبه قال أبو حنيفة، وأحمد، انظر: بدائع الصنائع (٢٥٤/٧)، الاختيار لتعليل المختار (٣٦/٥)، المحرر في الفقه (١٤٥/٢)، الإنصاف (٦١/١٠)، القول الثاني: أنها تجب أخماسا

ويلحق بالقتل الخطأ في وجوب الدية: القتل الذي يجري مجرى الخطأ كنائم ينقلب في نومه على آخر فيقتله عند الحنفية[٨٨]، والحنابلة[٨٩]. وأيضا يُلحق به عند الحنفية: القتل بالتسبب كحافر البئر، وواضع الحجر في غير ملكه وفنائه، فيعطب به إنسان[٩٠].

وذلك للأدلة التالية: من القرآن والمعقول:

الدليل الأول: قول الله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ أَن يَقْتُلَ مُؤْمِنًا إِلَّا خَطَأً وَمَن قَتَلَ مُؤْمِنًا خَطَأً فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُّؤْمِنَةٍ وَدِيَةٌ مُّسَلَّمَةٌ إِلَىٰ أَهْلِهِۦٓ إِلَّآ أَن يَصَّدَّقُوا۟ ﴾[النساء: ٩٢]

وجه الاستدلال: أن الله تعالى أوجب به الدية، ولم يذكر قصاصًا، فدل على أنه لا قصاص في القتل الخطأ[٩١].

الدليل الثاني: أنه إذا لم يجب القصاص في القتل شبه العمد، فالقتل الخطأ من باب أولى[٩٢].

المسألة الثالثة: تقدير الدية في النظام السعودي.

مر تقدير الدية في هذه البلاد المباركة بمراحل متعددة، وآخر ما صدر في ذلك هو الأمر السامي البرقي رقم (٤٣١٠٨) في ١٤٣٢/١٠/٢هـ، بالموافقة على قرار الهيئة العامة للمحكمة العليا رقم (٢) في ١٤٣١/٧/١٤هـ، بتعديل مقادير الدية، ونص الأمر بتقدير دية القتل العمد وشبهه بـ(٤٠٠) ألف ريال، والقتل الخطأ بـ (٣٠٠) ألف ريال.

وقد تم تعميم هذا الأمر على كافة المحاكم، وهذا نصه:

فضيلة الشيخ ... سلمه الله، ، ، السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

أسال المولى تعالى لي ولكم التوفيق والسداد لكل خير، أما بعد فقد تلقيت الأمر السامي البرقي ذا الرقم (٤٣١٠٨) في ١٤٣٢/١٠/٢هـ القاضي بالموافقة على قرار الهيئة العامة للمحكمة العليا رقم (٢) في ١٤٣١/٧/١٤هـ المتضمن ما يأتي:

أولاً: أن الأصل في الدية الإبل، وأن دية الخطأ أخماس، ودية العمد وشبهه أثلاث، ويجوز إعادة تقييمها حسب أقيامها في كل زمن.

ثانيا: تكون دية الخطأ (٣٠٠.٠٠٠) ثلاثمائة ألف ريال سعودي، ودية العمد وشبهه (٤٠٠.٠٠٠) أربعمائة ألف ريال سعودي.

ثالثا: تكون دية ما دون النفس من المنافع والشجاج بنسبة ما ذكر في دية العمد والخطأ.

رابعا: تكون دية المرأة المسلمة على النصف من دية الرجل المسلم، ودية جراحها وأطرافها كدية الرجل حتى الثلث، ثم تكون على النصف من دية وجراح الرجل.

خامسًا: يسرى هذا التقدير على كل حالة لم يحكم فيها قبل العمل به.

سادسًا: يستمر العمل على هذا التقدير ما لم يصدر أمر بتغيير تقدير الدية؛ لتغير قيمة الإبل بزيادة أو نقص ملحوظ يوجب إعادة التقدير حسب الزمان.

سابعًا: يعمل بهذا القرار ابتداء من تاريخ موافقتنا عليه...الخ.

آمل الاطلاع واعتماد العمل بموجبه، وتجدون برفقه صورة من السامي الكريم المشار إليه .

والله يحفظكم، والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

رئيس المجلس الأعلى للقضاء د. صالح بن عبدالله بن حميد[٩٣].

المطلب الثالث: الوارث غير المكلف والغائب، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: الوارث غير المكلف.

إذا كان ولي الدم غير مكلف، بأن كان صغيرًا أو مجنونًا، فهل يجوز أن يستوفي ولي الصغير والمجنون أو بقية الورثة القصاص أو الدية؟ أو ينتظر بلوغ الصبي وإفاقة المجنون، اختلف الفقهاء في هذه المسألة على قولين:

القول الأول: يجوز للرشيد منهم أن ينفرد باستيفاء القود، ولا ينتظر بلوغ الصغير وإفاقة المجنون، وبه قال أبو حنيفة[٩٤]، ومالك[٩٥]، ورواية عن أحمد[٩٦].

---

(٢٠) بنت مخاض، (٢٠) بنت لبون، (٢٠) ابن لبون، (٢٠) حقه، (٢٠) جذعة، وبه قال مالك والشافعي. انظر: التاج والإكليل (٣٣١/٨)، حاشية العدوي (٢٩٩/٢)، روضة الطالبين (٢٥٥/٩)، مغني المحتاج (٢٩٦/٥). القول الثالث: وروي عن علي والحسن، والشعبي، والحارث العكلي وإسحاق، أنها أرباع، كدية العمد سواء. وعن زيد، أنها ثلاثون حقة، وثلاثون بنت لبون، وعشرون ابن لبون، وعشرون بنت مخاض، وقال طاوس: ثلاثون حقة، وثلاثون بنت لبون، وثلاثون بنت مخاض، وعشرون بني لبون ذكور. انظر: المغني (٣٧٧/٨)، الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار (٣٤٦/٥).

(٨٨) انظر: الاختيار لتعليل المختار (٢٦/٥)، حاشية ابن عابدين (٥٣١/٦).

(٨٩) انظر: المغني (٢٦٠/٨)، المبدع (٢٠١/٧)، الإنصاف (٤٣٣/٩).

(٩٠) انظر: الاختيار لتعليل المختار (٢٦/٥)، حاشية ابن عابدين (٥٣١/٦).

(٩١) انظر: المغني (٢٧٢/٨).

(٩٢) انظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي (٣١٤/٥)، المغني (٢٧٢/٨).

(٩٣) بحث أصول الديات د. حامد الجدعاني، منشور بمجلة العدل، العدد (٦٤) رجب ١٤٣٥هـ. (ص ١٦١-١٦٢).

(٩٤) انظر: بدائع الصنائع (٢٤٣/٧)، البحر الرائق (٣٤٣/٨)، حاشية ابن عابدين (٥٣٩/٦).

(٩٥) انظر: المدونة (٤/ ٦٦٣)، الكافي لابن عبد البر (١١٠٢/٢)، التاج والإكليل (٣٢٢/٨).

الدليل من المعقول: أن للولي الاستيفاء كولاية النكاح؛ لأن هذه ولاية نظر ومصلحة، فتثبت لمن كان مختصًا بكمال النظر والمصلحة في حق الصغير[٩٧].

ونوقش من وجهين:

الوجه الأول: أن ولاية النكاح يستحقها الكبار دون الصغار، فجاز أن ينفرد بها الكبار، والقود يستحقه الكبار والصغار، فلم يجز أن ينفرد به الكبار[٩٨].

الوجه الثاني: أن ولاية النكاح يستحقها كل واحد من الأولياء فجاز أن ينفرد بها أحدهم، والقود يستحقه جميعهم، فلم يجز أن ينفرد به بعضهم[٩٩].

القول الثاني:

يحبس القاتل إلى بلوغ صغيرهم، وإفاقة المجنون، وبه قال أبو يوسف، ومحمد بن الحسن من الحنفية[١٠٠]، والشافعي[١٠١]، والمذهب عند الحنابلة[١٠٢].

أدلة القول الثاني: استدل أصحاب القول الثاني بأدلة من السنة والمعقول، وبيانها:

الدليل الأول: عن أبي شريح الكعبي رضي الله عنه: أن رسول الله ﷺ قال: «ألا إنكم يا معشر يا خزاعة قد قتلتم هذا القتيل من هذيل، وإني عاقله، فمن قتل له بعد مقالتي هذه قتيل، فأهله بين خيرتين: أن يأخذوا العقل، أو يقتلوا»[١٠٣].

وجه الاستدلال: أن النبي ﷺ جعل ذلك لجماعة المقتول، فلم يجز أن ينفرد به بعضهم، لما فيه من العدول عن مقتضى الخير[١٠٤].

الدليل الثاني: أن معاوية رضي الله عنه حبس هدبة بن خشرم في قصاص حتى بلغ ابن القتيل[١٠٥].

وجه الاستدلال: أن هذا حصل في عصر الصحابة رضي الله عنهم، ولم ينكر ذلك أحد منهم، فدل على أن القاتل يحبس حتى بلوغ الصغير[١٠٦].

الدليل الثالث: أن القود إذا تعين لجماعة من الورثة، لم يجز لأحد منهم أن ينفرد به، كما لو كانوا جميعًا أهل رشد[١٠٧].

الدليل الرابع: أن القصد من القصاص التشفي، وترك الغيظ، ولا يحصل ذلك باستيفاء غير الصغير والمجنون عنه[١٠٨].

الدليل الخامس: أن في الانتظار حظًا للجاني بتأخير القصاص عنه، وحظًا للمستحق بإيصاله إلى حقه[١٠٩].

الدليل السادس: لا يجوز أن يستوفي القود بعض الورثة، قياسًا على الدية بجامع أن كلا منهما أحد بدلي النفس[١١٠].

الترجيح: يظهر لي رجحان القول الثاني؛ لقوة أكثر أدلتهم؛ وضعف أدلة المخالفين بمناقشتها؛ ولأن كل من لم ينفرد باستيفاء الدية لم يجز أن ينفرد باستيفاء القود.

المسألة الثانية: الوارث الغائب.

اتفق الفقهاء على أنه إن كان القصاص لجماعة، وبعضهم حاضر وبعضهم غائب، لم يجز للحاضر أن يستوفي بغير إذن الغائب[١١١]. قال ابن قدامة: (بغير خلاف علمناه)[١١٢].

الأدلة من المعقول:

الدليل الأول: أن في استيفاء القصاص مع غيبة بعض الورثة، احتمال استيفاء ما ليس بحق له؛ لاحتمال العفو من الغائب[١١٣].

الدليل الثاني: أن القود للتشفي، ولا يحصل للغائب باستيفاء بقية الورثة[١١٤].

المبحث الثالث: اقتضاء دعوى القتل، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: اقتضاء الدعوى بالعفو، في الفقه والنظام، وفيه أربع مسائل:

المسألة الأولى: حكم العفو عن القصاص.

عفو ورثة المجني عليه عن القصاص أمر جائز شرعًا، وبغير مال أفضل، قال الهيثمي: (وفي العفو وهو سنة مؤكدة، وبغير مال

---

(٩٦) انظر: الكافي لابن قدامة (٢٧٠/٣)، الإنصاف (٤٨٢/٩).
(٩٧) انظر: بدائع الصنائع (٢٤٤/٧).
(٩٨) انظر: الحاوي الكبير (١٠٣/١٢).
(٩٩) انظر: الحاوي الكبير (١٠٣/١٢).
(١٠٠) انظر: بدائع الصنائع (٢٤٤/٧)، البحر الرائق (٣٤٣/٨).
(١٠١) انظر: الأم (١٠/٦)، الحاوي الكبير (١٠٢/١٢)، أسنى المطالب للأنصاري (٣٥/٤).
(١٠٢) انظر: المغني (٣٥٠/٨)، كشاف القناع (٥٣٣/٥).
(١٠٣) سبق تخريجه ص (١١).
(١٠٤) انظر: الحاوي الكبير (١٠٢/١٢-١٠٣).
(١٠٥) قال الألباني عن هذا الأثر: (لم أره). إرواء الغليل (٢٧٦/٧).
(١٠٦) انظر: المغني (٣٥٠/٨).
(١٠٧) انظر: الحاوي الكبير (١٠٣/١٢).
(١٠٨) انظر: كشاف القناع (٥٣٣/٥).
(١٠٩) انظر: مطالب أولي النهى (٤٥/٦).
(١١٠) انظر: الحاوي الكبير (١٠٣/١٢).
(١١١) انظر: بدائع الصنائع (٢٤٣/٧)، تبيين الحقائق (١٠٩/٦)، الذخيرة (٣٤١/١٢)، مواهب الجليل (٢٥٢/٦)، البيان (٤٠١/١١)، نهاية المحتاج (٢٩٩/٧)، المغني (٣٤٩/٨)، مطالب أولي النهى (٤٥/٦).
(١١٢) انظر: المغني (٣٤٩/٨).
(١١٣) انظر: بدائع الصنائع (٢٤٣/٧).
(١١٤) انظر: نهاية المحتاج (٢٩٩/٧).

أفضل؛ وذلك للآيات والأحاديث)[١١٥]، وقال ابن تيمية: (استيفاء الإنسان حقه من الدم عدل، والعفو إحسان، والإحسان هنا أفضل، لكن هذا الإحسان لا يكون إحسانًا إلا بعد العدل، وهو ألا يحصل بالعفو ضرر، فإذا حصل به ضرر كان ظلمًا من العافي إما لنفسه وإما لغيره، فلا يشرع)[١١٦].قال المرداوي: (قلت: وهذا عين الصواب)[١١٧].

الأدلة: دل على مشروعية العفو عن القصاص الكتاب، والسنة، والإجماع:

الدليل الأول: قول الله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيۡكُمُ ٱلۡقِصَاصُ فِي ٱلۡقَتۡلَىۖ ٱلۡحُرُّ بِٱلۡحُرِّ وَٱلۡعَبۡدُ بِٱلۡعَبۡدِ وَٱلۡأُنثَىٰ بِٱلۡأُنثَىٰۚ فَمَنۡ عُفِيَ لَهُۥ مِنۡ أَخِيهِ شَيۡءٞ فَٱتِّبَاعُۢ بِٱلۡمَعۡرُوفِ وَأَدَآءٌ إِلَيۡهِ بِإِحۡسَٰنٖۗ ذَٰلِكَ تَخۡفِيفٞ مِّن رَّبِّكُمۡ وَرَحۡمَةٞۗ فَمَنِ ٱعۡتَدَىٰ بَعۡدَ ذَٰلِكَ فَلَهُۥ عَذَابٌ أَلِيمٞ ١٧٨﴾[البقرة: ١٧٨]

وجه الاستدلال: أن في الآية حث لولي الدم على العفو عن القاتل، وإسقاط القصاص، وأنه يأخذ الدية، ويتبع بالمعروف، ويؤدي إليه القاتل بإحسان[١١٨].

الدليل الثاني: قول الله تعالى: ﴿وَكَتَبۡنَا عَلَيۡهِمۡ فِيهَآ أَنَّ ٱلنَّفۡسَ بِٱلنَّفۡسِ وَٱلۡعَيۡنَ بِٱلۡعَيۡنِ وَٱلۡأَنفَ بِٱلۡأَنفِ وَٱلۡأُذُنَ بِٱلۡأُذُنِ وَٱلسِّنَّ بِٱلسِّنِّ وَٱلۡجُرُوحَ قِصَاصٞۚ فَمَن تَصَدَّقَ بِهِۦ فَهُوَ كَفَّارَةٞ لَّهُۥۚ وَمَن لَّمۡ يَحۡكُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ ٤٥﴾[المائدة: ٤٥].

وجه الاستدلال: قيل في تفسير قوله: (فهو كفارة له) أي: كفارة للجاني، بعفو صاحب الحق عنه. وقيل: فهو كفارة للعافي بصدقته، وهذا القول عليه أكثر الصحابة ومن بعدهم[١١٩].

الدليل الثالث: قول الله تعالى: ﴿وَأَن تَعۡفُوٓاْ أَقۡرَبُ لِلتَّقۡوَىٰۚ وَلَا تَنسَوُاْ ٱلۡفَضۡلَ بَيۡنَكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ بِمَا تَعۡمَلُونَ بَصِيرٞ ٢٣٧﴾ [البقرة: ٢٣٧]

وجه الاستدلال: **(**لما كان العفو أقرب للتقوى، وجب أن من دعى إلى من هو أقرب للتقوى كان قوله أولى)[١٢٠].

الدليل الرابع: عن أنس بن مالك ﷺ قال: «ما رأيت رسول الله ﷺ رفع إليه شيء فيه قصاص، إلا أمر فيه بالعفو»[١٢١].

وجه الاستدلال: الحديث دليل على مشروعية العفو[١٢٢].

الدليل الخامس: أن الربيع وهي ابنة النضر كسرت ثنية جارية، فطلبوا الأرش، وطلبوا العفو، فأبوا، فأتوا النبي ﷺ، فأمرهم بالقصاص، فقال أنس بن النضر: أتكسر ثنية الربيع يا رسول الله، لا والذي بعثك بالحق، لا تكسر ثنيتها، فقال: «يا أنس كتاب الله القصاص»، فرضي القوم وعفوا، فقال النبي ﷺ: «إن من عباد الله من لو أقسم على الله لأبره»[١٢٣].

الدليل السادس: من الإجماع: أجمع أهل العلم على إجازة العفو عن القصاص، وأنه أفضل[١٢٤].

المسألة الثانية: الوارث الذي يملك حق العفو.

اختلف الفقهاء في الوارث الذي يملك حق العفو عن القصاص على ثلاثة أقوال:

القول الأول:

إن العفو حق لجميع الورثة، فمن عفا منهم صح عفوه.

وبه قال الحنفية[١٢٥]، والمذهب عند الشافعية[١٢٦]، والحنابلة[١٢٧].

أدلة القول الأول: استدل أصحاب القول الأول بأدلة من السنة:

الدليل الأول: عن أبي شريح الكعبي ﷺ: أن رسول الله ﷺ قال: «ألا إنكم يا معشر يا خزاعة قد قتلتم هذا القتيل من هذيل، وإني عاقله، فمن قتل له بعد مقالتي هذه قتيل، فأهله بين خيرتين: أن يأخذوا العقل، أو يقتلوا»[١٢٨].

وجه الاستدلال: قوله ﷺ: "فأهله بين خيرتين"، هذا عام في جميع أهله، والمرأة من أهله، بدليل قول النبي ﷺ: «من يعذرني من رجل يبلغني أذاه في أهلي، وما علمت على أهلي إلا خيرًا، ولقد ذكروا رجلاً ما علمت عليه إلا خيرًا، وما كان يدخل على أهلي إلا

(١١٥) تحفة المحتاج (٤٤٥/٨).
(١١٦) المستدرك على مجموع فتاوى شيخ الإسلام لابن تيمية (٩٧/٥).
(١١٧) الإنصاف (٣/١٠).
(١١٨) انظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي (٢٥٣/٢).
(١١٩) انظر: المرجع السابق (٢٠٨/٦)، المغني (٣٥٢/٨).
(١٢٠) المحلى لابن حزم (١٢٤/١١).
(١٢١) بهذا اللفظ في سنن أبي داود، كتاب الديات، باب الإمام يأمر بالعفو في الدم (١٦٩/٤) برقم (٤٤٩٧)، وبلفظ قريب منه في سنن النسائي الصغرى، باب الأمر بالعفو عن القصاص (٣٧/٨). قال الشوكاني: (إسناده لا بأس به). نيل الأوطار (٣٩/٧).
(١٢٢) انظر: عون المعبود شرح سنن أبي داود (١٣٦/١٢).
(١٢٣) الجامع الصحيح للبخاري، كتاب الصلح، باب الصلح في الدية (١٨٦/٣) برقم (٢٧٠٣).
(١٢٤) انظر: المغني (٣٥٢/٨)، المبدع (٢٤٠/٧).
(١٢٥) انظر: الهداية للمرغيناني (٤٤٢/٤)، تبيين الحقائق (٩٨/٦)، البحر الرائق (٣٣٠/٨).
(١٢٦) انظر: كفاية النبيه لابن الرفعة (٤١٤/١٥)، تكملة المجموع للمطيعي (٤٤٦/١٨).
(١٢٧) انظر: المغني (٣٥٣/٨).
(١٢٨) سبق تخريجه ص (١١).

معي. يريد عائشة. وقال له أسامة: يا رسول الله، أهلك ولا نعلم إلا خيرا»[١٢٩].

الدليل الثاني: عن زيد بن وهب، أن عمر بن الخطاب ﷺ رفع إليه رجل قتل رجلا، فأراد أولياء المقتول قتله، فقالت أخت المقتول: وهي امرأة القاتل: قد عفوت عن حصتي من زوجي، فقال عمر ﷺ: «عتق الرجل من القتل»[١٣٠].

وجه الاستدلال: أن زوجة القاتل قد عفت عن القصاص، فدل ذلك على أن العفو حق لجميع الورثة ومنهم النساء[١٣١].

القول الثاني:

ليس للنساء عفو، وبه قال المالكية[١٣٢]، ووجه عند الشافعية[١٣٣]، وقال به: ابن شبرمة، والأوزاعي[١٣٤].

الدليل من المعقول: أن القصاص ثبت لدفع العار فاختص به العصبات كولاية النكاح[١٣٥].

ونوقش: سبقت مناقشته في مسألة الوارث الذي يملك إقامة دعوى القتل في الفقه[١٣٦].

القول الثالث:

إن العفو حق لذوي الأنساب دون الزوجين، وهو وجه عند الشافعية[١٣٧].

الدليل من السنة: عن أبي شريح الكعبي ﷺ: أن رسول الله ﷺ قال: «ألا إنكم يا معشر يا خزاعة قد قتلتم هذا القتيل من هذيل، وإني عاقله، فمن قتل له بعد مقالتي هذه قتيل، فأهله بين خيرتين: أن يأخذوا العقل، أو يقتلوا»[١٣٨].

وجه الاستدلال: أن لفظة الأهل المراد بها من يرتبط بالميت بنسب[١٣٩].

ويمكن أن يناقش من وجهين:

الوجه الأول: بعدم التسليم فلفظة الأهل عامة يدخل فيها الزوجة، بدليل الحديث المتقدم في أدلة القول الأول «من يعذرني من رجل يبلغني أذاه في أهلي، وما علمت على أهلي إلا خيرًا» وهو ﷺ يقصد بذلك عائشة رضي الله عنها[١٤٠].

الوجه الثاني: ورد في كتب اللغة أن عبارة الأهل تشمل الزوجة، قال ابن فارس: (قال الخليل: أهل الرجل زوجه. والتأهل التزوج)[١٤١].

الترجيح: بعد عرض الأقوال بأدلتها، يظهر لي رجحان القول الأول؛ لقوة أدلته، وضعف أدلة الأقوال الأخرى بمناقشتها.

المسألة الثالثة: عفو بعض الورثة عن القصاص دون بعض، وفيها ثلاثة فروع:

الفرع الأول: سقوط القصاص عن الجاني.

بناء على ما تقرر سابقًا من أن العفو عن القصاص حق لجميع الورثة ذكورًا وإناثًا، فقد اتفق الفقهاء على أن القصاص إذا كان لجماعة من الورثة فعفا بعضهم، ولم يعفوا البعض، فإنه يسقط القصاص عن الجاني[١٤٢].

الأدلة على ذلك: من السنة والمعقول:

الدليل الأول: عن زيد بن وهب، أن عمر بن الخطاب ﷺ رفع إليه رجل قتل رجلا، فأراد أولياء المقتول قتله، فقالت أخت المقتول:

---

(١٢٩) انظر: المغني (٣٥٣/٨). والحديث متفق عليه، وهو جزء من حديث طويل، الجامع الصحيح للبخاري، كتاب الشهادات، باب تعديل النساء بعضهن بعضًا (١٧٣/٣) برقم (٢٦٦١)، الجامع الصحيح لمسلم بن الحجاج، كتاب التوبة، باب في حديث الإفك وقبول توبة القاذف، (٢١٢٩/٤) برقم (٢٧٧٠).
(١٣٠) مصنف عبد الرزاق، باب العفو (١٣/١٠) برقم (١٨١٨٨)، واللفظ له، معرفة السنن والآثار للبيهقي، كتاب الجراح، باب العفو عن القصاص بلا مال (٧١/١٢) برقم (١٥٩١٤). وإسناده صحيح، انظر: البدر المنير (٣٩٧/٨).
(١٣١) انظر: البدر المنير (٣٩٧/٨).
(١٣٢) انظر: الشرح الكبير للدردير (٢٥٦/٤)، الفواكه الدواني (١٨٥/٢)، بلغة السالك (٣٥٨/٤). ولهم شروط فيما يتعلق بالنساء سبق بيانها. انظر ص ١٢ من هذا البحث.
(١٣٣) انظر: كفاية النبيه (٤١٤/١٥)، تكملة المجموع للمطيعي (٤٤٦/١٨).
(١٣٤) انظر: المغني (٣٥٣/٨)، معالم السنن للخطابي (٢١/٤).
(١٣٥) انظر: تكملة المجموع للمطيعي (٤٤٦/١٨).
(١٣٦) انظر: ص(١٢) من هذا البحث.
(١٣٧) انظر: كفاية النبيه (٤١٥/١٥)، تكملة المجموع للمطيعي (٤٤٦/١٨).
(١٣٨) سبق تخريجه ص (١١).
(١٣٩) انظر: تكملة المجموع للمطيعي (٤٤٦/١٨).
(١٤٠) سبق تخريجه ص (٢٧).
(١٤١) المقاييس في اللغة (١٥٠/١).
(١٤٢) انظر: الاختيار لتعليل المختار (٢٤/٥)، العناية على الهداية (٢٤٠/١٠)، الذخيرة (٤١٣/١٢)، حاشية الدسوقي (٢٦١/٤)، المهذب (١٩٨/٣)، روضة الطالبين (٢٣٩/٩)، المغني (٣٥٤/٨)، الكافي لابن قدامة (٢٧٨/٣)، المبدع (٢٢٧/٧).

وهي امرأة القاتل: قد عفوت عن حصتي من زوجي، فقال عمر: «عتق الرجل من القتل»[١٤٣].

وجه الاستدلال: أن عمرًا ﷺ بيَّن أن القصاص سقط عن القاتل بعفو أحد الورثة[١٤٤].

الدليل الثاني: روى قتادة أن عمرًا ﷺ رفع إليه رجل قتل رجلاً، فجاء أولاد المقتول وقد عفا أحدهم، فقال عمر ﷺ لابن مسعود ﷺ وهو إلى جنبه: «ما تقول؟»، فقال: «إنه قد أحرز من القتل»، فضرب على كتفه، وقال: «كنيف[١٤٥] مُلئ علمًا»[١٤٦].

وجه الاستدلال: أنه دل الأثر على سقوط القصاص بعفو أحد الورثة من أبناء المقتول، باتفاق الصحابيين عمر وابن مسعود رضي الله عنهما.

الدليل الثالث: أن القصاص مشترك بين الورثة، وهو مما لا يتبعض، ومبناه على الدرء والإسقاط، فإذا أسقط بعضهم حقه سرى إلى الباقي[١٤٧].

الفرع الثاني: الدية الواجبة للعافي عن القصاص.

العافي من الورثة الذي أسقط حقه في القصاص، هل يسقط حقه من الدية؟ اختلف الفقهاء في هذه المسألة على قولين:

القول الأول:

لا دية للعافي، وبه قال الحنفية[١٤٨]، والمالكية[١٤٩]، والمذهب عند الشافعية[١٥٠]، ورواية عند الحنابلة[١٥١]، وقيده الشافعية والحنابلة بما إذا أطلق العفو.

(١٤٣) سبق تخريجه ص (٢٨).
(١٤٤) انظر: البدر المنير (٣٩٧/٨).
(١٤٥) كنيف: أي وعاء للعلوم، بمنزلة الوعاء الذي يضع فيه الرجل أداته، وإنما صغره على وجه المدح. النهاية في غريب الحديث (٢٠٥/٤)، غريب الحديث لابن سلام (١٦٩/١).

(١٤٦) مصنف عبد الرزاق، كتاب العقول، باب العفو (١٣/١٠) برقم (١٨١٨٧)، واللفظ له، المعجم الكبير (٣٤٩/٩) برقم (٩٧٣٥). قال الهيثمي: (رواه الطبراني، ورجاله رجال الصحيح، إلا أن قتادة لم يدرك عمرًا ولا ابن مسعود). مجمع الزوائد ومنبع الفوائد (٣٠٣/٦).
(١٤٧) انظر: المغني (٣٥٤/٨)، المهذب (١٩٨/٣).
(١٤٨) انظر: بدائع الصنائع (٢٤٧/٧)، الهداية للمرغيناني (٤٥١/٤).
(١٤٩) انظر: حاشية الدسوقي (٢٦١/٤)، بلغة السالك (٣٦٥/٤).
(١٥٠) انظر: المهذب (٣/ ١٩٨)، نهاية المحتاج (٣١٠/٧). وهذا على القول بأن الواجب بالقتل هو القصاص عينا، كما أنه إذا عفا على مال، أو قرن المال بالعفو، فلا خلاف عندهم أنه يستحق الدية تنزيلا لاختيار الدية عقب العفو منزلة العفو عليها بقرينة المبادرة إليها. انظر: الحاوي الكبير (١٠٦/١٢)، نهاية المحتاج (٣١٠/٧).

أدلة القول الأول: استدل أصحاب القول الأول بأدلة من المعقول:

الدليل الأول: أن حق الولي في القصاص عينا، وقد أسقطه لا إلى بدل، ومن له الحق إذا أسقط حقه مطلقًا، وهو من أهل الإسقاط، والمحل قابل للسقوط، يسقط مطلقا كالإبراء عن الدين، ونحو ذلك[١٥٢].

الدليل الثاني: أنه إذا وجب بالقتل شيء واحد وهو القود، فالقتل هنا لم يوجب الدية، والعفو إسقاط ثابت، لا إثبات معدوم[١٥٣].

ويمكن أن يناقش الدليلان: بعدم التسليم فمسألة الواجب بالقتل، هل هو القصاص عينًا، أو القصاص والدية، محل خلاف بين الفقهاء.

القول الثاني:

للعافي الدية إن أطلق العفو، وهو القول الثاني عند الشافعية[١٥٤]، والمذهب عند الحنابلة[١٥٥].

أدلة القول الثاني: استدل أصحاب القول الثاني بأدلة من القرآن والمعقول:

الدليل الأول: قول الله تعالى: ﴿ فَمَنْ عُفِيَ لَهُۥ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ فَٱتِّبَاعٌۢ بِٱلْمَعْرُوفِ وَأَدَآءٌ إِلَيْهِ بِإِحْسَٰنٍ ۗ ذَٰلِكَ تَخْفِيفٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَرَحْمَةٌ ۗ فَمَنِ ٱعْتَدَىٰ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَلَهُۥ عَذَابٌ أَلِيمٌ ١٧٨ ﴾[البقرة: ١٧٨]

وجه الاستدلال: دلت الآية على أن العافي يتبع المال، وذلك يشعر بوجوبه بالعفو[١٥٦].

ونوقش: أن الآية محمولة على ما إذا عفا على الدية[١٥٧].

الدليل الثاني: أن القصاص سقط بالعفو، فيُعدَل إلى بدله، كما لو مات الجاني[١٥٨].

الدليل الثالث: أن للعافي الدية لانصراف العفو إلى القود؛ لأنه في مقابلة الانتقام، والانتقام إنما يكون بالقتل[١٥٩].

(١٥١) انظر: الإنصاف (٥/١٠). وهذا على القول بأن الواجب بالقتل هو القصاص عينا، كما أنه إذا عفا على مال فلا خلاف عندهم أنه يستحق الدية، انظر: الكافي لابن قدامة (٢٧٩/٣).
(١٥٢) انظر: بدائع الصنائع (٢٤٧/٧)، مغني المحتاج (٢٨٨/٥).
(١٥٣) انظر: مغني المحتاج (٢٨٨/٥)، نهاية المحتاج (٣١٠/٧).
(١٥٤) انظر: الحاوي الكبير (١٠٦/١٢)، وهذا على القول بأن الواجب بالقتل أحد شيئين القود أو القصاص.
(١٥٥) انظر: الإنصاف (٥/١٠)، كشاف القناع (٥٤٤/٥). وهذا على القول بأن الواجب بالقتل أحد شيئين القود أو القصاص.
(١٥٦) انظر: الجامع لأحكام القرآن (٢٥٣/٢)، مغني المحتاج (٢٨٨/٥).
(١٥٧) انظر: مغني المحتاج (٢٨٨/٥)، نهاية المحتاج (٣١٠/٧).
(١٥٨) انظر: فتح العزيز شرح الوجيز (٢٩٤/١٠).

الترجيح: يظهر لي رجحان القول الثاني؛ لقوة أكثر أدلتهم، وحثًا وترغيبًا للناس في بذل العفو.

الفرع الثالث: الدية الواجبة لغير العافي عن القصاص.

اتفق الفقهاء على أنه متى عفا أحد الورثة أو بعضهم، فللباقين حقهم من الدية سواء عفا مطلقًا أو إلى الدية[١٦٠].

الأدلة: استدلوا على ذلك بأدلة من القرآن والسنة والإجماع والمعقول:

الدليل الأول: قول الله تعالى: ﴿ فَمَنْ عُفِيَ لَهُۥ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ فَٱتِّبَاعٌۢ بِٱلْمَعْرُوفِ وَأَدَآءٌ إِلَيْهِ بِإِحْسَـٰنٍ ذَٰلِكَ تَخْفِيفٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَرَحْمَةٌ فَمَنِ ٱعْتَدَىٰ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَلَهُۥ عَذَابٌ أَلِيمٌ ١٧٨ ﴾[البقرة: ١٧٨]

وجه الاستدلال: أنه قال سبحانه وتعالى: ﴿فَمَنْ عُفِيَ لَهُۥ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ﴾ وهذا العفو عن بعض الحق، ثم قال: ﴿فَٱتِّبَاعٌۢ بِٱلْمَعْرُوفِ﴾: أي: فليتبع غير العافي بطلب حصته بقدر نصيبه من الإرث، وليؤد القاتل إليه حقه وافيًا من غير نقص[١٦١].

الدليل الثاني: عن أبي شريح الكعبي ﷺ: أن رسول الله ﷺ قال: «ألا إنكم يا معشر يا خزاعة قد قتلتم هذا القتيل من هذيل، وإني عاقله، فمن قتل له بعد مقالتي هذه قتيل، فأهله بين خيرتين: أن يأخذوا العقل، أو يقتلوا»[١٦٢].

وجه الاستدلال: أن من بقي من الورثة سقط حقه من القود بعفو غيره، فبقي له الحق الثاني وهو الدية[١٦٣].

الدليل الثالث: إجماع الصحابة الكرام ﷺ، فإنه روي عن عمر، وعبد الله بن مسعود، وابن عباس ﷺ، ولم ينقل أنه أنكر أحد عليهم، فيكون إجماعًا[١٦٤].

الدليل الرابع: أن من لم يعف من الورثة حقه من القصاص سقط بغير رضاه، فثبت له البدل كما لو ورث القاتل بعض دمه، أو مات[١٦٥].

الدليل الخامس: أن القتل قد صار في حق من لم يعف، جاريًا مجرى قتل شبه العمد الذي لا يجب فيه قود، ويملك به الدية بنفس القتل، فكذلك هاهنا؛ لسقوط القود من غير اختيارهم[١٦٦].

المسألة الرابعة: قتل الوارث للجاني بعد العفو عنه، وفيها فرعان:

الفرع الأول: إذا قتله العافي عن القصاص.

إذا قتل العافي من الورثة الجاني بعد العفو عنه، هل يجب عليه القصاص، اختلف الفقهاء في ذلك على قولين:

القول الأول:

يجب القصاص سواء عفا مطلقًا أو إلى مال. وبهذا قال الحنفية[١٦٧]، والمالكية[١٦٨]، والشافعية[١٦٩]، والحنابلة[١٧٠].

أدلة القول الأول: استدل أصحاب القول الأول بأدلة من القرآن والمعقول:

الدليل الأول: قول الله تعالى: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلْقِصَاصُ فِى ٱلْقَتْلَى ٱلْحُرُّ بِٱلْحُرِّ وَٱلْعَبْدُ بِٱلْعَبْدِ وَٱلْأُنثَىٰ بِٱلْأُنثَىٰ فَمَنْ عُفِيَ لَهُۥ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ فَٱتِّبَاعٌۢ بِٱلْمَعْرُوفِ وَأَدَآءٌ إِلَيْهِ بِإِحْسَـٰنٍ ذَٰلِكَ تَخْفِيفٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَرَحْمَةٌ فَمَنِ ٱعْتَدَىٰ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَلَهُۥ عَذَابٌ أَلِيمٌ ١٧٨﴾[البقرة: ١٧٨]، وقوله تعالى: ﴿ وَمَن قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِۦ سُلْطَـٰنًا فَلَا يُسْرِف فِّى ٱلْقَتْلِ ﴾[الإسراء: ٣٣].

وجه الاستدلال: دلت الآيتان السابقتان بعمومهما على وجوب القصاص من غير تفريق بين شخص وشخص، وحال وحال، إلا شخصًا أو حالًا قُيِّد بدليل[١٧١].

الدليل الثاني: قول الله تعالى: ﴿وَلَكُمْ فِى ٱلْقِصَاصِ حَيَوٰةٌ يَـٰٓأُوْلِى ٱلْأَلْبَـٰبِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ [البقرة: ١٧٩]

وجه الاستدلال: أنه يجب القصاص من العافي؛ تحقيقًا للحكمة التي لها شرع القصاص، وهي تحقيق الحياة والردع والزجر[١٧٢].

الدليل الثالث: أن العافي قتل عمدًا، معصومًا مكافئًا، فوجب عليه القصاص، كما لو لم يكن قتل[١٧٣].

القول الثاني:

---

(١٥٩) انظر: كشاف القناع (٥٤٤/٥).
(١٦٠) انظر: بدائع الصنائع (٢٤٧/٧)، العناية شرح الهداية (٢٤٠/١٠)، بلغة السالك (٣٦٥/٤)، الحاوي الكبير (١٠٦/١٢)، نهاية المحتاج (٣١٠/٧)، المغني (٣٥٤/٨)، المبدع (٢٢٨/٧).
(١٦١) انظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي (٢٥٣/٢-٢٥٤)، بدائع الصنائع (٢٤٧/٧)، العناية شرح الهداية (٢٤٠/١٠).
(١٦٢) سبق تخريجه ص (١١).
(١٦٣) انظر: فتح الباري (٢٠٧/١٢)، العناية شرح الهداية (٢٤٠/١٠).
(١٦٤) انظر: بدائع الصنائع (٢٤٧/٧)، العناية شرح الهداية (٢٤٠/١٠).
(١٦٥) انظر: المبدع (٢٢٨/٧).
(١٦٦) انظر: الحاوي الكبير (١٠٦/١٢).
(١٦٧) انظر: بدائع الصنائع (٢٤٧/٧).
(١٦٨) انظر: الشرح الكبير للدردير(٢٣٩/٤-٢٤٠)، الشرح الصغير للدردير (٣٦٦/٤).
(١٦٩) انظر: المهذب (١٩٠/٣)، كفاية النبيه (٤٣٣/١٥).
(١٧٠) انظر: المغني (٣٥٥/٨)، كشاف القناع (٥٣٥/٥).
(١٧١) انظر: بدائع الصنائع (/٧ ٢٤٧).
(١٧٢) انظر: المرجع السابق (/٧ ٢٤٧).
(١٧٣) انظر: المغني (٣٥٥/٨).

لا يجب عليه قصاص، وتؤخذ الدية، روي عن الحسن[١٧٤].

الدليل من القرآن: قول الله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيۡكُمُ ٱلۡقِصَاصُ فِي ٱلۡقَتۡلَىۖ ٱلۡحُرُّ بِٱلۡحُرِّ وَٱلۡعَبۡدُ بِٱلۡعَبۡدِ وَٱلۡأُنثَىٰ بِٱلۡأُنثَىٰۚ فَمَنۡ عُفِيَ لَهُۥ مِنۡ أَخِيهِ شَيۡءٞ فَٱتِّبَاعُۢ بِٱلۡمَعۡرُوفِ وَأَدَآءٌ إِلَيۡهِ بِإِحۡسَٰنٖۗ ذَٰلِكَ تَخۡفِيفٞ مِّن رَّبِّكُمۡ وَرَحۡمَةٞۗ فَمَنِ ٱعۡتَدَىٰ بَعۡدَ ذَٰلِكَ فَلَهُۥ عَذَابٌ أَلِيمٞ ١٧٨﴾[البقرة: ١٧٨]

وجه الاستدلال: جعل جزاء المعتدي، وهو القاتل بعد العفو العذاب الأليم، وهو عذاب الآخرة، فلو وجب القصاص في الدنيا لصار المذكور بعض الجزاء[١٧٥].

ونوقش: بما قاله ابن عباس، وعطاء، والحسن، وقتادة في تفسيرها: فمن اعتدى، أي: بعد أخذه الدية[١٧٦].

الترجيح: يظهر لي رجحان الجمهور؛ لقوة أدلتهم، وضعف دليل القول الثاني بمناقشته، وتحقيقًا لحكمة القصاص.

الفرع الثاني: إذا قتله غير العافي عن القصاص.

إذا قتل غير العافي من الورثة الجاني بعد العفو عنه، هل يجب على القاتل القصاص؟ اختلف الفقهاء في ذلك على قولين:

القول الأول:

إذا قتله الشريك الذي لم يعف عالما بعفو شريكه، وسقوط القصاص به، فعليه القصاص، وإن لم يعلم بشيء من ذلك فلا قصاص.

وبه قال: أبو حنيفة[١٧٧]، وهو المفهوم من مذهب المالكية[١٧٨]، والمذهب عند الشافعية[١٧٩]، وبه قال الحنابلة[١٨٠].

أدلة القول الأول: استدل أصحاب القول الأول بأدلة من المعقول:

الدليل الأول: أما وجوب القصاص عليه إن كان عالما؛ فلأنه قتل معصومًا مكافئًا له عمدًا، يعلم أنه لا حق له فيه، كما لو حكم بالعفو حاكم، والاختلاف لا يُسقط القصاص، فإنه لو قتل مسلمًا بكافر، قتلناه، به مع الاختلاف في قتله[١٨١].

الدليل الثاني: أن المانع من وجوب القصاص إذا لم يعلم، الشبهة أن له حقًا حتى بعد العفو، فإذا زالت الشبهة وجب القصاص[١٨٢].

الدليل الثالث: لا قصاص عليه إذا لم يعلمن قياسًا على الوكيل إذا قتله بعد العفو، بجامع أن ذلك شبهة تدرأ القصاص منه[١٨٣].

القول الثاني:

يجب عليه القصاص إذا قتله بعد حكم الحاكم بسقوط القصاص علم أولم يعلم، وبه قال بعض الشافعية[١٨٤].

الدليل من المعقول: أن الشبهة زالت بحكم الحاكم؛ لأنه بحكمه يصير المختلف فيه إجماعاً[١٨٥].

ونوقش: بما قاله ابن قدامة: (ولا فرق بين أن يكون الحاكم قد حكم بالعفو أو لم يحكم به؛ لأن الشبهة موجودة مع انتفاء العلم معدومة عند وجوده)[١٨٦].

الترجيح: يظهر لي رجحان القول الأول؛ لقوة أدلتهم وضعف دليل القول الثاني بمناقشته، وعلى هذا فإذا قتله غير عالم بالعفو وجبت عليه الدية، قال ابن قدامة: (ومتى حكمنا عليه بوجوب الدية؛ إما لكونه معذورا، وإما للعفو عن القصاص، فإنه يسقط عنه منها ما قابل حقه على القاتل قصاصًا، ويجب عليه الباقي... وقيل فيه: إن حق العافي، من الدية على القاتل. لا يصح؛ لأن الحق لم يبق متعلقًا بعينه، وانما الدية واجبة في ذمته، فلم تنتقل إلى القاتل، كما لو قتل غريمه)[١٨٧].

المسألة الخامسة: انقضاء الدعوى بالعفو في النظام.

حدد نظام الإجراءات الجزائية العفو كأحد الأشياء التي تنقضي بها دعوى الورثة ضد الجاني، فقد نصت المادة الثالثة والعشرون على الآتي:

(تنقضي الدعوى الجزائية الخاصة في إحدى الحالتين الآتيتين:

١- صدور حكم نهائي.

٢- عفو المجني عليه أو وارثه.

ولا يمنع عفو المجني عليه، أو وارثه من الاستمرار في دعوى الحق العام).

(١٧٤) انظر: المرجع السابق (٣٥٥/٨).
(١٧٥) انظر: بدائع الصنائع (٢٤٧/٧).
(١٧٦) انظر: المغني (٣٥٥/٨).
(١٧٧) انظر: المبسوط (٥٢١/٤)، بدائع الصنائع (٢٤٨/٧)، الجوهرة النيرة (١٢٦/٢).
(١٧٨) انظر: الشرح الكبير للدردير(٢٣٩/٤)، الشرح الصغير للدردير (٣٣٥/٤).
(١٧٩) انظر: المهذب (١٩٠/٣)، كفاية النبيه (٤٣٣/١٥).
(١٨٠) انظر: الكافي لابن قدامة (٢٧١/٣)، كشاف القناع (٥٣٤/٥).
(١٨١) انظر: المغني (٣٥٤/٨).
(١٨٢) انظر: بدائع الصنائع (٢٤٨/٧).
(١٨٣) انظر: الكافي (٢٧١/٣).
(١٨٤) انظر: كفاية النبيه (٤٣٣/١٥).
(١٨٥) انظر: المرجع السابق (٤٣٣/١٥).
(١٨٦) المغني (٣٥٤/٨).
(١٨٧) المرجع السابق (٣٥٤/٨).

ولتأكيد موضوع انقضاء الدعوى بالعفو إذا رغب وارث المجني عليه في التنازل عن الجاني، فقد كفل النظام تصديق هذا التنازل، وذلك تحقيقًا للمصلحة من التنازل، ودفعًا لما قد يحصل من عدول عنه لأسباب خارجية تؤثر على المتنازل.

ونظام الإجراءات الجزائية، ولائحته التنفيذية دعمت موضوع التنازل عن الحق الخاص بحيث يقبل في أي مرحلة، سواء مرحلة التحقيق في القضية، أو أثناء نظر القضية من القاضي الشرعي، وذلك تكريسًا لمبدأ العفو وبيان ذلك في الحالتين التاليتين:

الحالة الأولى: التنازل أثناء التحقيق في الدعوى: جاء في المادة التاسعة والعشرين من نظام الإجراءات الجزائية: (تعدُّ الشكوى المقدمة ممن أصابه ضرر بسبب الجريمة مطالبة بحقه الخاص، إلا إذا قرر صراحة أمام المحقق نزوله عن حقه، وعلى المحقق إثبات ذلك في المحضر والإشهاد عليه، مع تصديق المحكمة المختصة على نزوله عن الحق في القصاص وحد القذف).

الحالة الثانية: التنازل أثناء نظر الدعوى في المحكمة الشرعية: ذكرت اللائحة التنفيذية لنظام الإجراءات الجزائية عدة طرق لضبط إقرار التنازل، وتوثيق ذلك بصك شرعي، جاء في المادة السابعة عشرة من اللائحة التنفيذية في الفقرة من الثانية إلى الرابعة ما نصه:

(٢. يكون تصديق الإقرار بالنزول عن الحق في القصاص وفي حد القذف، من دائرة قضائية مختصة نوعا.

٣. تدون الدائرة المختصة إقرار النزول عن الحق في القصاص في الضبط وتصدر به صكا.

٤. يجوز ضبط إقرار النزول عن الحق في القصاص، وتصديقه في أي دائرة مختصة ولو لم تنظر الدعوى الأصلية، وعلى الدائرة التي أثبتت النزول بعث أصل الصك إلى الدائرة التي تنظر الدعوى).

المطلب الثاني: انقضاء الدعوى بالمصالحة في الفقه والنظام، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: انقضاء الدعوى بالمصالحة عن القصاص أو الدية في الفقه.

إذا تصالح الورثة مع الجاني على القصاص أو الدية مقابل مبلغ من المال، سواء كان أقل من الدية أو مساوٍ لها أو أكثر منها، وسواء كان من جنس الدية أو من غير جنسها، فقد اختلف العلماء في هذه المسألة على ثلاثة أقوال:

القول الأول:

يجوز الصلح على الدية بأكثر منها أو أقل اتحد الجنس أو اختلف، وهو المذهب عند الحنفية[١٨٨]، والمالكية[١٨٩]، وقول عند الشافعية[١٩٠]، والمذهب عند الحنابلة[١٩١].

أدلة القول الأول: استدل أصحاب القول الأول بأدلة من القرآن والسنة والمعقول:

الدليل الأول: قول الله تعالى: ﴿فَمَنْ عُفِيَ لَهُۥ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ فَٱتِّبَاعٌۢ بِٱلْمَعْرُوفِ وَأَدَآءٌ إِلَيْهِ بِإِحْسَٰنٍ﴾ [البقرة: ١٧٨].

وجه الاستدلال: قال ابن عباس - رضي الله عنهما - والحسن البصري، والضحاك ومجاهد: نزلت هذه الآية في الصلح، وقوله: (من أخيه) أي: من جهة أخيه المقتول، وقوله: (شيء): أي شيء من المال بطريق الصلح، وعلى المصالح إذا أدى إلى ولي القتيل بإحسان في الأداء[١٩٢].

الدليل الثاني: عن عمرو بن شعيب، عن أبيه، عن جده أن رسول الله ﷺ قال: «من قتل قتيلا متعمدًا دُفع إلى أولياء المقتول، فإن شاءوا قتلوا، وإن شاءوا أخذوا الدية، وهي ثلاثون حقة، وثلاثون جذعة، وأربعون خلفة، وذلك عقل العمد، ما صالحوا عليه، فهو لهم»[١٩٣].

وجه الاستدلال: قوله ﷺ: (ما صالحوا عليه، فهو لهم) هذا يدل على جواز الصلح في الدماء بأكثر من الدية[١٩٤].

الدليل الثالث: أن معاوية ﷺ حبس هدبة بن خشرم في قصاص حتى بلغ ابن القتيل، في عصر الصحابة ﷺ، فلم ينكر ذلك، وبذل الحسن والحسين وسعيد بن العاص ﷺ لابن القتيل سبع ديات، فلم يقبلها، ولو قبلها لم ينكر عليه، فدل على جواز المصالحة بأكثر من الدية[١٩٥].

الدليل الرابع: أن القصاص حق ثابت للورثة يجري فيه الإسقاط بالعفو، فكذا بالتعويض؛ لاشتماله على إحسان أولياء الدم وإحياء

---

(١٨٨) انظر: الهداية للمرغيناني (٤٥١/٤)، لسان الحكام (ص/٣٩٥).
(١٨٩) انظر: الشرح الكبير للدردير (٢٦٣/٤)، حاشية الصاوي (٣٦٩/٤).
(١٩٠) انظر: نهاية المحتاج (٣١١/٧). على القول بأن الواجب القود عينا. لأنه مال يتعلق باختيار المستحق والتزام الجاني، فلا معنى لتقديره كبدل الخلع، مغني المحتاج (٢٩٠/٥).
(١٩١) انظر: المغني (٣٦٣/٨)، الإنصاف (٢٤٦/٥)، كشاف القناع (٣٩٢/٣).
(١٩٢) انظر: البناية شرح الهداية (١١٩/١٣).
(١٩٣) سنن الترمذي، أبواب الديات عن النبي ﷺ، باب ما جاء في الدية كم هي من الإبل (٦٣/٣) برقم (١٣٨٧).وقال: حديث عبد الله بن عمرو حديث حسن غريب، مسند أحمد (٣٢٧/١١).
(١٩٤) انظر: نيل الأوطار (٣٠٩/٥)، المغني (٣٦٣/٨).
(١٩٥) انظر: المغني (٣٦٣/٨).

القاتل، فيجوز بالتراضي، والقليل والكثير فيه سواء؛ لأنه ليس فيه نص مقدر فيكون بحسب ما يصطلحان عليه[١٩٦].

الدليل الخامس: أن المصالحة هنا عوض عن غير مال، فجازت بما اتفق عليه أولياء الدم والجاني، كالصداق، وعوض الخلع[١٩٧].

القول الثاني:

تجوز المصالحة عن الدية بمثلها أو أقل وتمنع بأكثر منها.

روي عن أبي حنيفة[١٩٨]، ورواية عند الحنابلة[١٩٩].

الدليل من المعقول: أن الدية مقدرة شرعًا، فإذا صالح على أكثر منها، فهذا ربا محرم[٢٠٠].

نوقش: أنه لا يجري الربا هنا بين العوض والمعوض فصحت المصالحة بأكثر منها، كما لو باعه ما يساوي خمسة بدرهم[٢٠١].

القول الثالث:

تصح المصالحة بأكثر من الدية بشرط أن يكون المال من غير جنس الدية.

وبه قال الشافعية[٢٠٢]، والحنابلة في الصلح عن دية الخطأ[٢٠٣].

أدلة القول الثالث: استدل أصحاب القول الثالث بأدلة من المعقول:

الدليل الأول: إن المصالحه على غير جنس الدية، بأكثر قيمة منها، جائز؛ لأنه بيع، ويجوز أن يشتري الشيء بأكثر من قيمته أو أقل[٢٠٤].

الدليل الثاني: أن ولي الدم إذا أخذ أكثر من الدية من جنسها، فقد أخذ حقه وزيادة لا مقابل لها، فيكون أكل مال بالباطل[٢٠٥].

ويمكن أن يناقش: بعدم التسليم، لأن المصالح عليه في مقابل حياة الجاني.

(١٩٦) انظر: الهداية للمرغيناني (٤٥١/٤).
(١٩٧) انظر: المغني (٣٦٣/٨).
(١٩٨) انظر: لسان الحكام (ص/٣٩٥)، حاشية ابن عابدين (٥٥٦/٦).
(١٩٩) انظر: الإنصاف (٢٤٦/٥)، مطالب أولى النهى (٣٣٦/٣).
(٢٠٠) انظر: مطالب أولى النهى (٣٣٦/٣).
(٢٠١) انظر: كشاف القناع (٣/ ٣٩٢).
(٢٠٢) انظر: روضة الطالبين (٢٩٣/١٠)، حاشية الجمل (٥٥/٥).
(٢٠٣) انظر: الإنصاف (٢٤٦/٥)، مطالب أولي النهى (٣٣٦/٣).
(٢٠٤) انظر: المغني (٣٦٩/٤).
(٢٠٥) انظر: المغني (٣٦٩/٤)، نهاية المحتاج (٣١١/٧).

الترجيح: يترجح عندي القول الأول وهو قول الجمهور؛ لقوة أدلتهم، وضعف أدلة الأقوال الأخرى بمناقشتها. بشرط أن لا يشتمل الصلح على إحلال حرام أو تحريم حلال.

المسألة الثانية: انقضاء الدعوى بالمصالحة في النظام.

أغفل نظام الإجراءات الجزائية انقضاء الدعوى بالمصالحة، حيث نص على حالات انقضاء الدعوى، فقد نصت المادة الثالثة والعشرون على الآتي: (تنقضي الدعوى الجزائية الخاصة في إحدى الحالتين الآتيتين:

١- صدور حكم نهائي. ٢- عفو المجني عليه أو وارثه).

وإغفال المنظم لجانب التصالح الذي قد يحدث بين طرفي النزاع، لعل هذا مرده إلى أن المصالحة تدخل في مفهوم التنازل عن الدعوى، أو لأن المصالحة في الغالب تحدث خارج أروقة المحاكم، عن طريق لجان الصلح، والذي يظهر لي أنه كان الأولى أن يُنص عليه خاصة أن المحاكم الشرعية الآن يوجد فيها لجان للصلح.

المطلب الثالث: انقضاء الدعوى بصدور حكم شرعي، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: صدور حكم في الدعوى في الفقه والنظام.

من القواعد الفقهية قاعدة: حكم الحاكم يرفع الخلاف[٢٠٦]، والمقصود بهذه القاعدة أن حكم القاضي بين المتخاصمين ملزم لهم ورافع للخلاف، قال الزركشي: (وأما الحكم الصادر على سبب صحيح، وهو موافق لحكم الشرع إجماعًا أو نصًا أو قياسًا جليًا، فنافذ قطعًا ظاهرًا وباطنًا)[٢٠٧].

وأما نظام الإجراءات الجزائية فقد نص على انقضاء الدعوى بصدور الحكم النهائي، حيث نص على حالات انقضاء الدعوى في المادة الثالثة والعشرين على الآتي: (تنقضي الدعوى الجزائية الخاصة في إحدى الحالتين الآتيتين: ١- صدور حكم نهائي. ٢- عفو المجني عليه أو وارثه).

المسألة الثانية: تنفيذ حكم القصاص، وفيها فرعان:

الفرع الأول: تنفيذ حكم القصاص في الفقه.

(٢٠٦) انظر: المنثور في القواعد الفقهية للزركشي (٦٩/٢).
(٢٠٧) المرجع السابق (٦٩/٢).

اختلف الفقهاء في تنفيذ القصاص هل هو حق للسلطان أو ولي الدم، على قولين:

القول الأول:

أن الولي هو الذي يتولاه[٢٠٨]. وبه قال الحنفية[٢٠٩]، والمالكية[٢١٠]، والحنابلة[٢١١].

أدلة القول الأول: استدل أصحاب القول الأول بأدلة من القرآن والسنة والمعقول:

الدليل الأول: قول الله تعالى: ﴿وَمَن قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِۦ سُلْطَٰنًا فَلَا يُسْرِف فِّي ٱلْقَتْلِ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ مَنصُورًا ٣٣﴾ [الإسراء:٣٣].

وجه الاستدلال: أن قوله تعالى: ﴿فَلَا يُسْرِف فِّي ٱلْقَتْلِ ۖ﴾ يؤيد أن السلطان إنما يكون في استيفاء القصاص من قِبل ولي الدم[٢١٢].

الدليل الثاني: أن الرسول ﷺ دفع القاتل إلى أخ المقتول، وقال له: «دونك صاحبك»، فانطلق به الرجل[٢١٣].

وجه الاستدلال: الحديث ظاهر الدلالة على أن الاستيفاء حق للولي.

الدليل الثالث: أن ولاية استيفاء القصاص تثبت بأسباب منها: الوراثة، ومتى وجد السبب جاز له الاستيفاء[٢١٤].

الدليل الرابع: أن استيفاء القصاص حق متميز للوارث، فكان له استيفاؤه بنفسه إذا أمكنه، كسائر الحقوق[٢١٥].

القول الثاني:

إن ولاية استيفاء القصاص للإمام أو نائبه ابتداء، فإن طلب المستحق استيفاء القصاص بنفسه، ورآه الإمام أهلا أجابه إلى ذلك، وإلا لم يجبه، وبه قال الشافعية[٢١٦].

(٢٠٨) إن كانوا مجموعة أقرع بينهم.
(٢٠٩) انظر: بدائع الصنائع (٢٤٣/٧)، البحر الرائق (٣٣٩/٨).
(٢١٠) انظر: حاشية الدسوقي (٢٥٩/٤)، التاج والإكليل (٣٢٠/٨).
(٢١١) انظر: المغني (٣٠٧/٨)، مطالب أولي النهى (٥٠/٦).
(٢١٢) انظر: تفسير الرازي (٣٣٤/٢٠)، المغني (٣٠٧/٨).
(٢١٣) جزء من حديث في الجامع الصحيح لمسلم بن الحجاج، كتاب القسامة والمحاربين والقصاص والديات، باب صحة الإقرار بالقتل، وتمكين ولي القتيل من القصاص، واستحباب طلب العفو منه (١٣٠٧/٣) برقم (١٦٨٠).
(٢١٤) انظر: بدائع الصنائع (٢٤٣/٧).
(٢١٥) انظر: المغني (٣٠٧/٨)، مطالب أولي النهى (٥٠/٦).
(٢١٦) انظر: البيان (٤٠٥/١١-٤٠٦)، تحفة المحتاج (٤٣٦/٨-٤٣٧).

الدليل من المعقول: أنه لا يجوز أن يستوفى إلا عن طريق الإمام أو نائبه؛ لاختلاف العلماء في وجوب القصاص في مواضع، ومنعًا للحيف[٢١٧].

ويمكن أن يناقش: بعدم التسليم؛ لأن ما ذكر من تعليلات يمكن تجاوزها بالقول بأنه لا يجوز استيفاء القصاص إلا بحضرة السلطان أو نائبه.

الترجيح:

يظهر لي أن القولين يتفقان في إمكانية جعل ولي الدم يستوفي القصاص بنفسه متى ما كان يحسنه، إلا أن أصحاب القول الثاني قيدوا ذلك بحضور السلطان أو نائبه، وفي ظني أن هذا أمر مهم منعًا للحيف، ولو ترك لأولياء المقتول الاستيفاء بعيدًا عن القضاء؛ لأمكن إيقاع القصاص على من لا يستحقه، أو نفذ على غير الوجه الصحيح. ولأجل ضبط الأمن في مكان تنفيذ القصاص.

الفرع الثاني: تنفيذ حكم القصاص في النظام.

ذكرت اللائحة التنفيذية لنظام الإجراءات الجزائية في المادة الخامسة والخمسون بعد المائة في الفقرة الأولى منها: أن الحاكم الإداري يتولى تحديد من يباشر تنفيذ حكم القصاص في النفس، وفي المادة التاسعة والخمسين بعد المائة: أكدت على اتخاذ الإجراءات اللازمة للمحافظة على أمن المكان أثناء التنفيذ، وفي المادة الحادية والستين بعد المائة في الفقرة الثانية: يتولى تنفيذ القتل قصاصًا من عُيِّن لهذا الغرض، ما لم ينص الحكم على خلاف ذلك؛ مراعاة لما تقضي به الضوابط الشرعية في هذا الشأن.

الخاتمة:

١. الدعوى الجنائية هي: أن يدعي فعلا يحرم على المطلوب، ويوجب عقوبته؛ مثل قتل؛ أو قطع طريق أو سرقة؛ أو غير ذلك من أنواع العدوان المحرم كالذي يستخفي به.

٢. الجناية في الاصطلاح: هي التعدي على البدن بما يُوجب قصاصًا أو مالًا.

٣. أركان الدعوى عند الجمهور أربعة: المدعي، المدعى عليه، المدعى به، الصيغة.

٤. الراجح أن القصاص يثبت ابتداء للورثة، وليس بطريق الوارثة.

(٢١٧) انظر: البيان (٤٠٥/١١).

٥. الراجح أن ورثة الميت مطلقًا ذكورًا وإناثًا صغارًا وكبارًا يستحقون القصاص من الجاني على قدر ميراثهم من المال.

٦. لم يحدد نظام الإجراءات الجزائية نوع الوارث الذي يجوز له رفع الدعوى الجزائية الخاصة، وإنما أكد على حق الوارث بشكل عام في رفع الدعوى.

٧. الراجح جواز التوكيل في إثبات القصاص.

٨. نظام الإجراءات الجزائية أكدَّ حق ورثة المجني عليه في إقامة نائب يتولى متابعة سير الدعوى أمام المحكمة المختصة، في المادة السادسة عشرة ، وجواز الاستغناء عنه كما في المادة الثامنة عشرة.

٩. وارث المجني عليه دوره يقتصر على تحريك دعوى القتل والمطالبة بالحق الخاص لا العام، كما في المادة السابعة عشرة من نظام الإجراءات الجزائية.

١٠. الدعوى الخاصة إذا كانت ناتجة عن جريمة قتل فيتم رفعها في المحاكم الجزائية، وتختص المحكمة العامة بالنظر في دعوى القتل إذا لم توجد محكمة جزائية.

١١. باتفاق الفقهاء القتل الموجب للقصاص هو القتل العمد، ويترتب عليه حق الورثة في المطالبة بالقصاص من الجاني، وفي حالات محددة يسقط القصاص فيها، وتجب الدية.

١٢. القتل الموجب للدية هو القتل شبه العمد، والخطأ، وما جرى مجراه، والقتل بالتسبب.

١٣. مقدار الدية مائة من الابل، تغلظ في العمد وشبهه، وتخفف في الخطأ.

١٤. الدية في النظام السعودي: دية الخطأ (٣٠٠.٠٠) ثلاثمائة ألف ريال سعودي، ودية العمد وشبهه (٤٠٠.٠٠٠) أربعمائة ألف ريال سعودي.

١٥. الراجح أنه يحبس القاتل إلى بلوغ الصغير من الورثة وإفاقة المجنون.

١٦. اتفق الفقهاء على أنه إن كان القصاص لجماعة، وبعضهم حاضر وبعضهم غائب، لم يجز للحاضر أن يستوفي بغير إذن الغائب.

١٧. تنقضي الدعوى بعفو ورثة المجني عليه عن القصاص.

١٨. الراجح أن العفو حق لجميع الورثة ذكورًا وإناثًا صغارًا وكبارًا ، فمن عفا منهم صح عفوه.

١٩. باتفاق الفقهاء القائلين بأن العفو حق لجميع الورثة، يسقط القصاص عن الجاني بعفو بعض الورثة عنه دون بعض.

٢٠. الراجح أن العافي من الورثة الذي أسقط حقه في القصاص، يستحق نصيبه من الدية إن أطلق العفو.

٢١. اتفق الفقهاء على أنه متى عفا أحد الورثة أو بعضهم، فللباقين حقهم من الدية سواء عفا مطلقًا أو إلى الدية.

٢٢. الراجح وجوب القصاص على العافي من الورثة إذا قتل الجاني بعد العفو عنه.

٢٣. الراجح أنه إذا قتل غير العافي من الورثة الجاني بعد العفو عنه عالما بحرمة ذلك وجب القصاص منه وإلا فالدية.

٢٤. العفو أحد الأشياء التي تنقضي بها دعوى الورثة ضد الجاني، كما في المادة الثالثة والعشرين من نظام الإجراءات الجزائية.

٢٥. الراجح أنه يجوز الصلح على الدية بأكثر منها أو أقل، اتحد الجنس أو اختلف.

٢٦. أغفل نظام الإجراءات الجزائية انقضاء الدعوى بالمصالحة.

٢٧. صدور حكم شرعي هو أحد الأشياء التي تنقضي دعوى القتل فقهًا، ونظامًا كما في المادة الثالثة والعشرون من نظام الإجراءات الجزائية.

٢٨. أن تنفيذ حكم القصاص يُمكن أن يُوكل لولي الدم إذا كان يُحسنه، بشرط أن يكون ذلك بحضور السلطان أو نائبه، منعًا للحيف.

٢٩. اللائحة التنفيذية لنظام الإجراءات الجزائية أعطت مرونة في المختص بتنفيذ الحكم حيث نصت: يتولى تنفيذ القتل قصاصًا من عُين لهذا الغرض، ما لم ينص الحكم على خلاف ذلك.

قائمة المصادر والمراجع[٢١٨]:

الاختيار لتعليل المختار: الموصلي، عبد الله بن محمود، (د. ط)، القاهرة: مطبعة الحلبي، ١٣٥٦هـ.

أسنى المطالب في شرح روض الطالب: الأنصاري: زكريا بن مُحَمَّد بن زكريا، (د.ط)، (د.م) دار الكتاب الإسلامي، (د.ت).

إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين: البكري: عثمان بن مُحَمَّد الدمياطي، ط١، (د.م)، دار الفكر، ١٤١٨هـ.

الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف: المرداوي: علي بن سليمان، ط٢، (د. م)، دار إحياء التراث العربي (د. ت).

البحر الرائق شرح كنز الدقائق: ابن نجيم: زين الدين بن إبراهيم بن مُحَمَّد، ط٢، (د.م)، دار الكتاب الإسلامي، (د.ت).

بداية المجتهد ونهاية المقتصد: ابن رشد الحفيد: مُحَمَّد بن أحمد، القاهرة: دار الحديث، ١٤٢٥هـ.

بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع: الكاساني: مسعود بن أحمد ت٥٨٧هـ، ط٢، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ.

البدر المنير في تخريج الأحاديث والآثار الواقعة في الشرح الكبير: ابن الملقن: عمر بن علي بن أحمد، تحقيق: مصطفى أبو الغيط وعبد الله بن سليمان وياسر بن كمال، ط١، الرياض: دار الهجرة، ١٤٢٥هـ.

بلغة السالك لأقرب المسالك: الصاوي: أحمد بن مُحَمَّد، (د.ط)، (د.م)، دار المعارف،(د.ت).

البناية شرح الهداية: العيني: محمود بن أحمد بن موسى، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٠هـ.

البيان في مذهب الإمام الشافعي: العمراني: يحيى بن أبي الخير، تحقيق: قاسم مُحَمَّد النوري، ط١، جدة: دار المنهاج، ١٤٢١هـ.

التاج والإكليل لمختصر خليل: المواق: مُحَمَّد بن يوسف، ط١، (د. م)، دار الكتب العلمية، ١٤١٦هـ.

(٢١٨) توجد بعض الاختصارات وهي كالتالي: (د.م): بدون مكان النشر، (د.ن) بدون اسم الناشر، (د.ط) بدون رقم الطبعة، (د.ت) بدون تاريخ النشر.

تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام: ابن فرحون: إبراهيم بن علي بن مُحَمَّد، ت:٧٩٩هـ، ط١، (د.م) مكتبة الكليات الأزهرية، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.

تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق: الزيلعي: عثمان بن علي، ط١، القاهرة: المطبعة الكبرى الأميرية – بولاق، ١٣١٣ هـ.

تحفة المحتاج في شرح المنهاج: الهيتمي: أحمد بن مُحَمَّد بن علي، (د. ط)، مصر: المكتبة التجارية الكبرى، لمصطفى مُحَمَّد، ١٣٥٧ هـ.

تصحيح الفروع: المرداوي: علي بن سليمان، مطبوع مع الفروع، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط١، (د.م)، مؤسسة الرسالة، ١٤٢٤ هـ.

الجامع الصحيح: البخاري: مُحَمَّد بن إسماعيل، تحقيق: د. مصطفى ديب البغا، ط١، دار طوق النجاة، ١٤٢٢هـ.

الجامع الصحيح: النيسابوري: مسلم بن حجاج، تحقيق: مُحَمَّد فؤاد عبد الباقي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، (د. ت).

الجامع لأحكام القرآن: القرطبي: مُحَمَّد بن أحمد بن أبي بكر، ط٢، القاهرة: دار الكتب المصرية، ١٣٨٤هـ.

الجوهرة النيرة: للعبادي: أبو بكر بن علي، (د. ط)، (د. م)، المطبعة الخيرية، ١٣٢٢هـ.

حاشية البجيرمي على الخطيب: البجيرمي: سليمان بن مُحَمَّد، (د. ط)، (د. م)، دار الفكر، ١٤١٥هـ.

حاشية الجمل (فتوحات الوهاب بتوضيح شرح منهج الطلاب) الجمل: سليمان بن عمر بن منصور العجيلي ت ١٢٠٤هـ، (د.ط)، (د.م)، دار الفكر، (د.ت).

حاشية الدسوقي على الشرح الكبير: الدسوقي: مُحَمَّد بن أحمد، (د.ط)، بيروت: دار الفكر، (د.ت).

حاشية السندي على سنن ابن ماجه (كفاية الحاجة في شرح سنن ابن ماجه): السندي: مُحَمَّد بن عبد الهادي التتوي، ت: ١١٣٨هـ، (د.ط) بيروت، دار الجيل، (د.ت).

حاشية السندي على سنن النسائي (مطبوع مع السنن): السندي: مُحَمَّد بن عبد الهادي، ط٢، حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، ١٤٠٦هـ.

حاشية الشلبي على تبيين الحقائق: الشلبي: أحمد بن مُحَمَّد، مطبوع مع تبيين الحقائق، ط١، القاهرة: المطبعة الكبرى الأميرية – بولاق، ١٣١٣ هـ.

حاشية العدوي على شرح كفاية الطالب الرباني: العدوي: علي بن أحمد بن مكرم، (د.ط)، تحقيق: يوسف الشيخ مُحَمَّد البقاعي، بيروت: دار الفكر، ١٤١٤هـ.

الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي: الماوردي: علي بن مُحَمَّد، تحقيق: الشيخ علي مُحَمَّد معوض والشيخ عادل أحمد عبد الموجود، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٩هـ.

درر الحكام شرح غرر الأحكام: ملا خسرو: مُحَمَّد بن فرامرز، (د. ط)، (د. م)، دار إحياء الكتب العربية. (د. ت).

الذخيرة: القرافي: أحمد بن إدريس، تحقيق: مُحَمَّد حجي وآخرون، ط١، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٤م.

رد المحتار على الدر المختار (حاشية ابن عابدين): ابن عابدين: مُحَمَّد أمين بن عمر، ط٢، بيروت: دار الفكر، ١٤١٢هـ.

روضة الطالبين وعمدة المفتين: النووي: يحيى بن شرف ت ٦٧٦هـ، ط٣، تحقيق: زهير الشاويش، بيروت، دمشق: المكتب الإسلامي، ١٤١٢هـ.

سبل السلام: الصنعاني: مُحَمَّد بن إسماعيل بن صلاح، (د. ط) (د. م) دار الحديث (د.ت).

سنن ابن ماجة: القزويني: مُحَمَّد بن يزيد ، وماجة اسم أبيه يزيد، تحقيق: مُحَمَّد فؤاد عبد الباقي، (د.ط) (د.م)، دار إحياء الكتب العربية - فيصل عيسى البابي الحلبي (د.ت).

سنن أبي داود: السِّجِسْتاني: سليمان بن الأشعث ت: ٢٧٥هـ، تحقيق: مُحَمَّد محيي الدين عبد الحميد، (د.ط)، بيروت، المكتبة العصرية، صيدا (د.ت).

سنن الترمذي (الجامع الكبير) للترمذي: مُحَمَّد بن عيسى بن سَوْرة تحقيق: بشار عواد معروف، (د.ط)، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٨م.

سنن الدار قطني: الدار قطني: علي بن عمر بن أحمد، ط١، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٤هـ

السنن الكبرى: البيهقي: أحمد بن الحسين بن علي، تحقيق: مُحَمَّد عبد القادر عطا، ط٣، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م.

سنن النسائي الصغرى (المجتبى من السنن): النسائي: أحمد بن شعيب بن علي، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، ط٢، حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، ١٤٠٦هـ.

السنن والأحكام عن المصطفى عليه أفضل الصلاة والسلام: للمقدسي: مُحَمَّد بن عبد الواحد ت ٦٤٣هـ، تحقيق: حسين عكاشه، ط١، المملكة العربية السعودية، دار ماجد عسيري، ١٤٢٥هـ.

شرح التلويح على التوضيح: التفتازاني: سعد الدين مسعود ت٧٩٣هـ، (د.ط) مصر، مكتبة صبيح بمصر (د.ت).

الشرح الكبير على متن المقنع: الجماعيلي: عبد الرحمن بن مُحَمَّد ت: ٦٨٢هـ، (د.ط)، (د.م)، دار الكتاب العربي (د.ت).

الشرح الكبير على مختصر خليل: الدردير: سيدي أحمد، مطبوع مع حاشية الدسوقي، (د.ط)، بيروت: دار الفكر، (د.ت).

شرح مختصر خليل: للخرشي: مُحَمَّد بن عبد الله، (د. ط)، بيروت: دار الفكر، (د. ت).

شرح مسند الشَّافِعِيّ: القزويني: عبد الكريم بن مُحَمَّد ت ٦٢٣هـ، تحقيق: وائل محمَّد زهران، ط١، قطر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية إدارة الشؤون الإسلامية، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م.

صحيح الجامع الصغير وزياداته: الألباني: (د.ط)، (د.م)، المكتب الإسلامي، (د.ت)

العزيز شرح الوجيز المعروف بالشرح الكبير: الرافعي: عبد الكريم بن مُحَمَّد بن عبد الكريم، ت: ٦٢٣هـ، تحقيق: علي مُحَمَّد عوض - عادل أحمد عبد الموجود، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.

عقد الجواهر الثمينة في مذهب عالم المدينة: ابن شاس: عبد الله بن نجم، تحقيق: مُحَمَّد أبو الأجفان، عبد الحفيظ منصور، ط١، (د. م)، دار الغرب الإسلامي، ١٤١٥هـ.

العناية شرح الهداية: البابرتي: مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن محمود، (د. ط) (د. م)، دار الفكر، (د. ت).

عون المعبود شرح سنن أبي داود: العظيم آبادي: مُحَمَّد أشرف بن أمير، ط٢، بيروت: دار الفكر، ١٤١٥هـ.

غريب الحديث: الهروي: أبو عُبيد القاسم بن سلاّم، تحقيق: مُحَمَّد عبد المعيد خان، ط١، حيدر آباد، مطبعة دائرة المعارف العثمانية، ١٣٨٤هـ.

فتح الغفار الجامع لأحكام سنة نبينا المختار: الصنعاني: الحسن بن أحمد ت ١٢٧٦هـ، تحقيق: مجموعة بإشراف الشيخ علي العمران، ط١، (د.م)، دار عالم الفوائد، ١٤٢٧هـ.

فتح القدير: ابن الهمام: مُحَمَّد بن عبد الواحد السيواسي، (د. ط) (د. م)، دار الفكر، (د. ت).

الفروع: المقدسي: مُحَمَّد بن مفلح بن مُحَمَّد، ت٧٦٣هـ، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط١، (د.م)، مؤسسة الرسالة، ١٤٢٤ هـ.

الفقه الإسلامي وأدلته: الزحيلي: وهبة بن مصطفى، ط٤، سوريا: دار الفكر، (د.ت).

الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني: النفراوي: أحمد بن غانم، (د.ط) (د.م)، دار الفكر، ١٤١٥هـ.

القاموس المحيط: الفيروزآبادي: مجد الدين مُحَمَّد بن يعقوب ت٨١٧هـ، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، ط٨، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٦هـ.

القوانين الفقهية: الكلبي: مُحَمَّد بن أحمد، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ.

الكافي في فقه الإمام أحمد: ابن قدامة: موفق الدين عبد الله بن أحمد ت٦٢٠هـ، ط١، (د.م)، دار الكتب العلمية، ١٤١٤هـ.

الكافي في فقه أهل المدينة: القرطبي: يوسف بن عبد الله بن مُحَمَّد ت٤٦٣هـ، تحقيق: مُحَمَّد مُحَمَّد أحيد الموريتاني، ط٢، المملكة العربية السعودية: مكتبة الرياض الحديثة، ١٤٠٠هـ.

الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار: ابن أبي شيبة: عبد الله بن مُحَمَّد، تحقيق: كمال يوسف الحوت، ط١، الرياض: مكتبة الرشد ١٤٠٩هـ.

كشاف القناع عن متن الإقناع: البهوتي: منصور بن يونس ت ١٠٥١هـ، (د. ط)، (د. م)، دار الكتب العلمية، (د. ت).

كفاية النبيه في شرح التنبيه: ابن الرفعة: أحمد بن مُحَمَّد ت ٧١٠هـ، تحقيق: مجدي مُحَمَّد باسلوم، ط١، (د.م) دار الكتب العلمية، ٢٠٠٩م.

اللباب في الجمع بين السنة والكتاب: المنبجي: علي بن أبي يحيى زكريا، ط٢، سوريا، دار القلم، ١٤١٤هـ.

لسان الحكام: ابن الشحنة: أحمد بن مُحَمَّد، ط٢، القاهرة، البابي الحلبي، ١٣٩٣هـ

لسان العرب: ابن منظور: مُحَمَّد بن مكرم ت ٧١١هـ، ط٣، بيروت: دار صادر، ١٤١٤هـ.

المبدع في شرح المقنع: ابن مفلح: إبراهيم بن مُحَمَّد بن عبد الله، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ.

المبسوط: السرخسي: مُحَمَّد بن أحمد، (د.ط)، بيروت: دار المعرفة، ١٤١٤هـ.

مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر: داماد أفندي عبد الرحمن بن مُحَمَّد، (د.ط)، (د. م) دار إحياء التراث العربي، (د.ت).

مجمع الزوائد ومنبع الفوائد: الهيثمي: علي بن أبي بكر بن سليمان، تحقيق: حسين سليم أسد التاراني، (د. ط) (د. م) دار المأمون للتراث، (د. ت).

مجموع الفتاوى: ابن تيمية: أحمد بن عبد الحليم، تحقيق: عبد الرحمن بن مُحَمَّد بن قاسم، (د.ط) المملكة العربية السعودية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ١٤١٦هـ.

المجموع شرح المهذب (مع تكملة السبكي والمطيعي): النووي: يحيى بن شرف ت ٦٧٦هـ، (د. ط)، (د. م)، دار الفكر. (د. ت).

المحرر في الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل: مجد الدين: عبد السلام بن عبد الله، ط٢، الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٠٤هـ.

المحلى بالآثار: ابن حزم: علي بن أحمد بن سعيد، (د. ط)، بيروت: دار الفكر، (د. ت).

مختار الصحاح: لمحمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي ت ٧٢١هـ، تحقيق: يوسف الشيخ مُحَمَّد، ط٥، بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٢٠هـ.

المستدرك على مجموع فتاوى شيخ الإسلام: ابن تيمية: أحمد بن عبد الحليم ت ٧٢٨هـ، جمعه ورتبه وطبعه على نفقته: مُحَمَّد بن عبد الرحمن بن قاسم ت ١٤٢١هـ، ط١، (د.م)، (د.ن) ١٤١٨هـ.

مسند الإمام أحمد بن حنبل: الشيباني: أحمد بن مُحَمَّد ت: ٢٤١هـ، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون، ط١، (د.م)، مؤسسة الرسالة، ١٤٢١هـ - ٢٠٠١م.

مسند البزار (البحر الزخار): البزار: أحمد بن عمرو ت ٢٩٢هـ، تحقيق: محفوظ الرحمن زين الله، وعادل بن سعد، وصبري عبد الخالق الشافعي، ط١، المدينة المنورة، مكتبة العلوم والحكم، ١٩٨٨م.

المصباح المنير في غريب الشرح الكبير: الفيومي: أحمد بن مُحَمَّد، (د. ط)، بيروت: المكتبة العلمية، (د. ت).

المصنف: الصنعاني: عبد الرزاق بن همام، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، ط٢، الهند: المجلس العلمي، ١٤٠٣هـ

مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى: الرحيباني: مصطفى بن سعد، ط٢، (د.م)، المكتب الإسلامي، (د. ت).

معالم السنن (شرح سنن أبي داود): الخطابي: حمد بن مُحَمَّد بن إبراهيم ت ٣٨٨هـ، ط١، حلب، المطبعة العلمية، ١٣٥١هـ - ١٩٣٢م.

المعجم الكبير: الطبراني: سليمان بن أحمد ت٣٦٠هـ، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، ط٢، القاهرة، مكتبة ابن تيمية، (د.ت).

معرفة السنن والآثار: البيهقي: أحمد بن الحسين بن علي، تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي، ط١، باكستان، جامعة الدراسات الإسلامية، ١٤١٢هـ.

المغني: ابن قدامة: موفق الدين عبد الله بن أحمد ت٦٢٠هـ، (د. ط)، (د. م)، مكتبة القاهرة، ١٣٨٨هـ.

مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج: الشربيني: مُحَمَّد بن أحمد، ط١، (د. م)، دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.

مفاتيح الغيب: الرازي: مُحَمَّد بن عمر بن الحسن، ط٣، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٠هـ.

المقاييس في اللغة: ابن فارس: أحمد بن فارس بن زكريا ت ٣٩٥هـ، (د. ط)، تحقيق: عبد السلام مُحَمَّد هارون، (د. م)، دار الفكر، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م.

المنثور في القواعد الفقهية: الزركشي: بدر الدين مُحَمَّد بن عبد الله،ط٢، الكويت، وزارة الأوقاف الكويتية، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.

المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج: النووي: محيي الدين يحيى بن شرف، ط٢، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٢هـ.

المهذب في فقه الإمام الشافعي: الشيرازي: إبراهيم بن علي بن يوسف ت٤٧٦هـ، (د. ط)، بيروت: دار الكتب العلمية، (د. ت).

مواهب الجليل في شرح مختصر خليل: الحطاب: مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن عبد الرحمن، ط٣، (د. م)، دار الفكر، ١٤١٢هـ.

نصب الراية لأحاديث الهداية: الزيلعي: عبد الله بن يوسف بن مُحَمَّد ت ٧٦٢هـ، تحقيق: مُحَمَّد عوامة، ط١، جدة، دار القبلة للثقافة الإسلامية، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م.

نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج: الرملي: مُحَمَّد بن أبي العباس، طبعة أخيرة، بيروت: دار الفكر، ١٤٠٤هـ.

النهاية في غريب الحديث والأثر: الجزري: المبارك بن مُحَمَّد، تحقيق: طاهر الزاوى، ومحمود الطناحي (د. ط)، بيروت: المكتبة العلمية، ١٣٩٩هـ.

نيل الأوطار: الشوكاني: مُحَمَّد بن علي بن مُحَمَّد، تحقيق: عصام الدين الصبابطي، ط١، مصر: دار الحديث، ١٤١٣هـ.

الهداية شرح البداية: المرغيناني، علي بن أبي بكر بن عبد الجليل، تحقيق: طلال يوسف، (د.ط) بيروت: دار إحياء التراث العربي، (د.ت).

الوسيط في المذهب: الغزالي: مُحَمَّد بن مُحَمَّد ت ٥٠٥هـ، تحقيق: أحمد محمود إبراهيم، ومُحَمَّد مُحَمَّد تامر، ط١، القاهرة: دار السلام، ١٤١٧هـ.

The rights for the heirs' penal in killing case : according to Jurisprudence & Law of Criminal Procedure in Saudi Arabia.

Dr.Mohammed Abduh Awaf Hummadi

Department of Shariah -College of Shariah and Law- Jazan University

Abstract

In this research I clarified what is related to the criminal right for the heirs in killing case. Also I clarified the concept of allegation and crime and the pillar of allegation .In addition I pointed out what belongs to the heirs' right in case of allegation ,and is taking penalty ensured essentially or primary for the heirs or inherited to them .Also I indicated the heirs who deceive rights in jurisprudence and legally and the type of right that heirs allegate it and the court of such issues .Then I talked about the right of heir in case of

killing "what kind of killing and what does result for each type and rights of unconscious and absent heir.

Then , I clarified when the allegation got the end and that it ends by the forgiveness of the heirs and I mentioned guidance's from the Islamic law and rules about lawful forgiveness .Also I pointed out who has the right to forgive and if just some of heirs forgive does taking penalty fell down. I explained that the allegation ends by money reforming or by lawful command .also I mentioned what is related to that all from the penal procedures code .

Surely I was care of collecting all parts of the topic, then I mentioned the conclusion which obtains the summary of and the most important findings then I ended it with an index of sources and references.

Key words: heirs, killing case, allegation case, taking penalty ,blood-fine, ending allegation and a penal procedures.

Investigation of the Factors Affecting the Use of Language Learning Strategies by Saudi EFL Learners

Dr. SAMEIHA ALHUSSAIN N. KHAWAJI

College of Education, Jazan University
Jazan, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The aim of this study is to determine factors affecting language learning strategies used by Saudi EFL learners. The study is based on a review of previous literature related to language learning strategies (LLS) and factors affecting the use the of LLSs. To examine the research problem, the study employed a quantitative approach in Jazan University in Saudi Arabia, used different statistical techniques including descriptive statistics, multiple regression analysis, and one-way ANOVA. The results showed that language study years, gender, learning styles, motivation and proficiency can predict the strategy use by Saudi EFL learners. That is, the relationship between the model i.e. the set of independent variables and language learning strategies (LLS) is significant. However, it was found that only three independent variables are significant in predicting the use of language learning strategies (language study years, motivation, and proficiency level). Surprisingly, the study revealed a negative significant relation between the language study years and the use of LLS. It shows that, with an increase in the language study years, there would be a decrease in the use of learning strategies

Introduction

Within the realm of EFL learning and second language acquisition, literature is evident and researchers agreed upon the use of language learning strategies as a most pertinent factor. Many studies such as Purdie & Oliver (1999), Riazi (2007), Riazi & Rahimi (2005) and Shmais (2003) have documented the use and choice of learning strategies because of their extensive use and learners' tendency to rely upon a wider variety of learning strategies to have successful second language acquisition. Meanwhile, immense research has been done to find, analyze and gauge the impact of various learning strategies to enhance the learner's performance and language proficiency after acquisition. It is clear that the use and choice of language learning strategies play a vital role in second language learning. Likewise, research has been done on finding the variable favorable or unfavorable for the second language acquisition. Oxford (1996) has reported various factors which may affect the use of LLSs and final outcome which include sex, age, gender, learning goals, motivation, orientation, learning style, attitude, career orientation, teaching methods, duration, aptitude, task requirement and degree of awareness. Despite the immense research conducted to find the statistical significance of above mentioned factors and use of LLSs, a certain criticism has been raised with the passage of time. Moreover, nationality, culture, ethnicity, religion and tendency towards other languages have also been found significantly affecting the use of LLSs in various situation. Hence, it can be said that variables affecting the choice and use of learning strategies vary from country to country. This study has been conducted to find and analyze various factors which impact the use of learning strategies by Arabic EFL learners. Through literature, it has been found that in the context of Saudi Arabia, use of LLSs by Arabic EFL is greatly impacted by four factors i.e. gender, motivation, communication with native speakers and experience in learning a second language. The aim of the research study is to determine the factors affecting LLS used by Saudi EFL learners. The study is based on review of previous literature related to language learning strategies (LLS) and factors affecting the use the of LLSs.

The following section encompasses the literature review and previous research conducted on these factors and their relationship with use of LLSs.

Further research would be done in later sections of this study.

Related Literature

Language Learning Strategies

Researchers have discovered many language learning strategies, naming them only recently while it is evident that these strategies have been used for thousand years ago. For instance, historical data is evident about using many memory devices and mnemonic to help remembering story lines by storytellers in ancient times (Oxford, 1996). These are important because of their extensive use and benefits to help leaners to learn language successfully. Learning strategies help students to improve their developing skills of L2 and to gain larger responsibility to learn language on their own with more exposure and experience (Peacock and Ho, 2003). These are pertinently necessary because language learners need to keep on learning language even after leaving the classroom setting which bring more prompt and successful results in language learning. Also, these strategies help learners to assimilate new forms of information with which they are exposed in their daily routines and storing them into mental schemata. There are numerous definitions of language learning strategies which have been developed since late 1970s. According to very initial definitions developed by researchers, "a language learning strategy can be defined as a strategy which is best reserved for overall characteristics, approaches and tendencies employed by the learners to learn and get more exposure of a new or foreign language". It differs from learning technique in a way that a learning technique is a term referring to a form of learning behavior which is observable and more or less employed by the language learner (Chamot, 2004).

According to Chamot (2005), "language learning strategies are deliberate actions and approaches that learners employ in order to recall of both content area information and linguistics and to facilitate the learning of foreign language". Another definition states that a learning strategy can be called a strategy if it contributes in the development of language system which the student affects and constructs during learning process directly (Oxford, 1996). These strategies can be thoughts, actions, careful measures, processes and deliberate behaviors towards learning a new language and retaining new information making the process faster, easier, more self-directed, more enjoyable and more transferable towards existing as well as new situations. These are very essential because of their help in improving and applying language on new situation and building vocabulary comprising of various developmental steps and actions (Peacock and Ho, 2003). The very recent definition of learning strategy states as "language learning demands a strategy which are comprised of the processes consciously selected by the learners to enhance the use of a second language or learning, through storing, retaining, recalling and applying newly acquired information on new situations and improvising the use of learned words. It can be concluded that a learning strategy can be a process, thought, behavior, action, step or strategic vision to enhance learning experience as well as application of obtained information with more exposure in the native surroundings (Chamot, 2005).

Taxonomies of Language Learning Strategies

A contrasting criteria has been existing upon which a classification of learning strategies have done by researchers. It includes an implicit theory about the L2 learning strategies or about the L2 learning in general, to some extent. Oxford's taxonomy is one of different conceptualizations and taxonomies which has been selected to be used in this study and its three categories are more important consisting of memory, cognitive and compensation strategies. Following these are metacognitive and social affective strategies which have developed as the more detailed and comprehensive strategies by Oxford (1996). These are described as the tools for active involvement and self-directed actions essentially required for the better learning of a foreign language and development of a communication competence. These strategies, mentioned above, fall under two main categories i.e. direct and indirect. Following are the direct strategies:

Memory Strategy

It is comprised of the processes and tools which are designed specifically to help learners in acquiring and storing new information in their memory and retrieving that information later to be used in new situations and improvised surroundings. For instance, using key words, placing new words in unaware contexts and representing sounds in memory (Magogwe and Oliver, 2007).

Cognitive Strategy

It constitutes the processes and skills which help the learners in producing and comprehending a language in different ways. For instance, repetition, note-taking, pronunciation and summarizing text etc.

Compensation Strategy

It covers the behaviors which are used to help and compensate learners to employ newly learned language, for instance, using synonyms, making guesses while reading or listening or paraphrasing while writing or speaking.

Direct strategies are known to be employed directly in the classroom environment for teaching

language, on the other hand, indirect strategies help students in with indirect support through planning, seeking opportunities, focusing, evaluating, increasing cooperation, controlling anxiety, empathy and other means. Indirect strategies are following which are being used by Arab learners extensively (Bernat and Llyod, 2007).

Metacognitive Strategy

It can be described as behavior which reinforce learned language and its use through arranging, evaluation and planning one's learning linking with the previously known material (Peacock and Ho, 2003).

Affective Strategy

It can be known as the technique which regulates motivation and emotional behavior towards learning environment comprising of relaxation techniques e.g. singing songs to mitigate learning anxiety (Magogwe and Oliver, 2007).

Social Strategy

It can be an action employed by the learner for better interaction with another people comprising of cooperating peers, asking questions, probing situation, describing routines and development of empathy towards learning language's speaking people.

Factors affecting the use of Language Learning Strategies

These strategies have been widely employed by the Arabic EFL learners in Saudi Arabia with an increased demand of learning English language caused by the globalization and increased communication across border in every aspect of life taking from business environment to personal levels. In various scenarios and countries, many factors are affecting use of learning strategies for EFL learners and these factors are similarly affecting Arabic EFL learners (Peacock and Ho, 2003). Most pronounced factors among these are, motivation, and tendency towards learning a new language, personal beliefs, and level of language proficiency, learning style, education level, age and gender falling under demographic characteristics of learners. It has been found in literature that gender, motivation and experience of learning EFL are being considered as the most hindering and affecting factors in context of Saudi Arabia for Arabic EFL leaners (Oxford, 1996).

Gender

The literature is evident about the existence of gender differences arguing in support of opinion that female EFL learners use language learning strategies more frequently than male EFL learners. Gender differences are also pronounced in using type of strategy used by female or male learners. Evident is there for the use of social learning strategy more by female learners along with focus on input or conversational strategies and frequent use of rule-based practicing strategies. Also, use of metacognitive and memory strategies is more among female students (El-Dib, 2004). On contrary, male counterparts are less tended towards using these taxonomies. Hence, gender difference is seemed to be worthy investigating to analyze and find the factors influencing language acquisition and learning. Several studies have postulated that use of affective and compensation strategies is more by female learners of EFL in social surroundings which results in better language learning by females in Saudi Arabia instead of male counterparts (Peacock and Ho, 2003). A study conducted by Kyungsim and Leavell (2007) took into participation of many learners from various nations including Brazil, Korea, Thailand, India, Saudi Arabia, Iran, Malaysia and Togo. This study revealed that male students preferred use of metacognitive strategy while least tendency towards the use of memory and affective strategies. Through extensive research, it has been concluded by various researchers that gender plays a very dominant role in choosing language learning strategies in Saudi Arabia as females carefully choose and use these strategies for better and pronounced leaning while males are found to be less self-directed and self-motivated towards use of these prescribed processes, behaviors, thoughts, steps, actions and tools. Nevertheless, many other studies have resulted and pointed out gender as might not be affecting learning strategies neglecting as a key variable. For instance, a study conducted by Griffiths (2003) showed that relationship between frequency of learning strategies' usage and course level has been found significantly pronounced while the relationship between strategy use and gender or age has been found not statistically significant. It has then concluded that gender does not play any significant role in the choice or use of EFL learning strategies. On contrary, a more significant relationship was found between strategy choices and students' different majors. It can be said then, relationship is explicitly weak between strategy use and gender difference due to the conflicting results found in the literature and previous researches. In the context of Saudi Arabia, there is more need of studies and researches with extensive application of various theories and research instruments to find statistical relationship between language learning strategies and role of gender in determining these strategies.

Motivation

Researchers have been increasingly studied relationship between motivation and strategy use for EFL learning despite various others variable having been recognized and statistically significant (Bernat

and Llyod, 2007). According to literature and supportive researchers, it has been found that attitude and motivation are the primary sources contributing in the individual's learning experience and outcomes. According to Gardner et al. (1985), motivation and attitude are composed of four pronounced factors including a goal, effort, attitudes towards learning process and activity and desire to accomplish necessary milestones with greater efficiency for better outcomes in from of proficiently learned foreign language. In addition to this segmentation and contents, motivation can be further divided into two main orientations of reasons, integrative and instrumental. Instrumental orientation refers to an individual's interest and willingness in bearing social interact with members of the L2 or second language students (Shmais, 2003). This necessary orientation happens only when learner wishes to be a part of social network and a true part of culture of the second language he or she is learning. An instrumental orientation can said to be occurred when a student or learner exhibits a utilitarian reason and self-orientation in passing the exam for a practical work, job or other logical reason. Hence, Gardner et al. (1985) as well as McIntyre and Noels (1996) have been concluded that both integrative and instrumental orientations are necessary to be employed and exhibited by learner to more proficiency and vocabulary of second language because of the increased motivation. Another research has been stated that motivation generally speaks as the matter of explanation why people tend to do something new, how hard they can try for it and how long they are willing to pursue the activity for better results comparatively. Oxford and Nyikos (1989) have studied the level of motivation and its impact on EFL learners concluding that the learners with a high level of motivation and favorable attitude are more likely to select and adapt various learning strategies along with creating relaxing environment in classroom leading to more social interaction with native speaker. Hence, in terms of EFL learning, achievement can be taken as an index of motivation since it can lead to better outcomes and support to more proficient learning of English language (Dörnyei, 1998).

Researchers have placed a greater focus on classroom participation in various activities and learning lesson in order to gauge the motivation level and its final impact on increased learning, mitigation of tension and enhanced interaction. It has been resulted in more evidence for significant relationship between motivation level and use of language learning strategies by Oxford (1996). For instance, Pintrich and Schunk (2002) conducted a comprehensive study and pointed out the involvement of motivation in all activities of a learning environment impacting the performance of learned behaviors as well as learning of new behavior. Motivation also impacts the choice of learning strategies and many other factors such as self-evaluation of language proficiency, major courses and enjoyment in the class. Another interesting factors that have been found is the longer retentions of learned vocabulary and new words by those who are increasingly motivated in comparison of others, less motivated students. Longer retention of new words in memory leads to better use of words in new situation and comprehensive use in making long, more accurate sentences.

Literature is supportive about the impact of motivation, instrumental as well as integrative motivation on the choice of strategy, use as well as results during the learning process of EFL. It could be acknowledged that motivation in various contexts is not primarily concerned with the grades or job orientation rather it has been found concerned with the better learning of second language, retention, recalling and better use in everyday situation (Khalil, 2005).

Communication with Native Speakers

Another factor which has been found in literature, affecting the use of language learning strategies in Arabic EFL is the less communication with native speakers of English language. Studies reveal that learners in Saudi Arabia are less likely to communicate with native speakers on direct terms which delays their capability of increased learning or retention of words in their memory for longer time period (Dörnyei, 1998). Moreover, non-supportive social interaction also delays the early adaptation of learned language and reduced results and outcomes consequently in Saudi Arabian context. However, living abroad and effect of experiences in studying English language by Arab nationals are found positively affecting learning EFL (Chamot, 2005).

Experience in Learning a Language

Studying a language and interacting situation during this process are other factors which have been claimed to be affecting the choices as well as use of Arabic language learning strategies. A small number of researchers have been taken out on this topic, however, which have been resulted in less statistically significant relationship found between the language strategy use and the experience of English language study. Purdie and Oliver (1999) has reported the use of language strategies by bilingual school going children from three major group with respect to culture i.e. Asian, European and speakers of Arabic. The results of this study showed that the children who

have spent a longer time in English speaking countries or among native English speakers have gotten higher mean scores for memory as well as cognitive strategies. These findings have served as an insight into the deeper research about learning strategies stating that experience in studying a language affects the outcomes in form of proficient use of language along with the choice of learning strategies (Khamkhien, 2010).

Purdie and Oliver (1999) has highlighted the pertinence of experience in learning a language as a major factor affecting the use, choice, applicability and final results of a language learning strategy. His study also supported the findings of Khamkhien, (2010) in which studying English language abroad in the US and Europe was investigated. The results showed that learning a language abroad deemed to influence on learning style and student's thoughts specifically in terms of their actual ability of learning a language (Riazi and Rahimi, 2005). Several areas have been spotted in this study which have found impacting the use of LLSs such as academic effects, change in attitudes, cultural impacts foreign language proficiency effect and views about second language. Study had agreed with the research by Oxford (1996) concluding that there are numerous factors including nationality and culture which influence the learning strategies directly as well as indirectly by impacting the motivation level which has significant statistical relationship with the use and choice of LLSs.

Research Method

A quantitative research approach was applied in this study to determine the factors affecting LLS use by Saudi EFL learners. Burns and Burns (2008) defined quantitative approach as a study where researchers categorize and calculate characteristics, and build statistical models to describe what they have observed. The research study employs a correlational research design to evaluate the factors affecting LLS use by Saudi EFL learners. Bordens (2006) defines correlational research as a research design that involves observing the data of two or more variables and defining the type of association that exist between them. In this kind of research design, variables cannot be manipulated and can only be observed.

Participants

The participants of this study consists of 115 male students and 81 female students from Jazan University. The sample selected, i.e. the Saudi EFL learners, for the study can be considered as a representative sample because the university students belong to different parts of the country. the participants were selected randomly form different colleges among Jazan University. The table below shows some demographic data about the participants.

Table 1: Participants Characteristics

Age		how long do you study English	
Group	Percentage	Group	Percentage
18-20	56.5%	Less than 1 Year	16%
21-25	40%	1-3 years	20%
26 and above	3.5%	3-5 years	30%
		More than 5 years	34%

Data Collection

Primary data was directly collected from the participants in this research study. `A primary data research consists of original data accumulated by the researcher. Researchers collect primary data because it provides them better control, efficiency in data collection and proprietary information. In contrast, Secondary data is not collected directly from the respondents (Nahum et. al, 2012). Data for the study was collected using different instruments and questionnaires. These instruments consisted of Strategy Inventory for Language Learning (SILL), a reduced version of TOEFL, motivation questionnaire, and learning style

questionnaire. The information related to gender, majors and language study years was also collected.

Statistical Technique

In this study, a number of statistical tools are used to evaluate the factors affecting LLS use by Saudi EFL learners. Techniques used included descriptive statistics, One-way Tests of ANOVA and regression analysis. These techniques were analyzed in the IBM, SPSS Statistical package, version, 20.

Variable Description

The independent variables of the study affecting the language learning strategies consisted of language study years, Gender, Motivation level, Proficiency level, and a group of learning styles (Global vs. Sequential learning style, Verbal vs. Visual style, Intuitive vs. Sensing Style and Reflective vs. Active style). The dependent variable is the Saudi EFL's language learning strategy (LLS).

Data Analysis

As discussed in the methodology, a number of tests were applied in this study to evaluate the factors/variables influencing the use of language learning strategies (LLS). These tests included descriptive statistics, multiple regression analysis, and one-way tests of ANOVA. Descriptive statistics were used to evaluate whether the participants of the study were high, medium or low strategy users, based on the mean values. To determine the factors influencing the LLS use, regression analysis was used. Finally, to test a significant difference between the six categories of strategy and learners' use of LLS, a number of one way ANOVA test were performed on the data.

Regression Analysis

A multiple regression analysis was used to determine the effect of a set of independent variables or predictors over a dependent variable (Cohen et al., 2013). The regression analysis, in this study, was performed to determine the extent of independent variables' (language study years, gender, learning style, motivation and proficiency) impact on the perceived use of strategy of the learners.

Table 2: Regression Analysis

Sig. Value (P-Value < 0.05)	1. 0.00
R – Squared	2. 0.43

Table 2, revealed results of using the multiple regression analysis, the Sig, value or the p-value is 0.00 i.e. less than 0.05 threshold. Therefore, the overall multiple regression model was significant in determining the impact of independent variables on the perceived strategy of learners. In other words, the relationship between the model i.e. the set of independent variables and language learning strategies (LLS) was significant. The R-squared value showed the goodness of fit. It indicated the percentage of variance explained by the model (Cameron and Windmeijer, 1997). In this case, the value of R-Squared is equal to 0.43, which shows the model explains 43% of variance in the dependent variable.

To examine the extent of prediction of each independent variable, partial regression coefficients are used. Table 3: illustrates partial regression analysis results:

Table 3: Partial Regression Coefficients

(Independent variables and LLSs)

Predictors	B	t-statistic	P-value (sig.)
Language study years	-0.17	-2.50	0.01*
Gender	-0.04	-0.89	0.36
Motivation level	0.29	6.2	0.00*
Global vs. Sequential	-0.06	-1.20	0.22
Verbal vs. Visual	-0.02	-0.39	0.72
Intuitive vs. Sensing	0.00	-0.02	0.98
Reflecting learning vs. Active learning	0.07	1.12	0.29
Proficiency level	0.49	10.05	0.00*

*p < 0.05

Table 3, only three independent variables were significant in predicting the use of language learning strategies. These variables were language study years, motivation, and proficiency level. It can be observed that the proficiency level, among all other variables, was the strongest predictor with a t-value of 10.05. The beta values explained the change in dependent due to the variation in the independent variable on average. The beta value of proficiency level was 0.49, which explained that with an increase in one unit/level in proficiency, the LLS use would increase by 0.49 units. Level of motivation, having the beta value of 0.29, was also positively contributing in the total strategy use. However, a negative significant relation is found between the language study years and the use of LLS. According to the results, the beta value for language study years was -0.17, which shows that a month increase in the language study years, the LLS use decreases by 0.17 units. A possible explanation for the result may be the lack of formal English instructions and learning at the school and university level, which do not add up over the period and may influence negatively.

Multiple regression analysis was again applied to assess the impact of different interactions between the independent variables, on the use of language learning strategies (LSS).

Table 4: Regression Analysis

Sig. Value (P-Value < 0.05)	0.00
R – Squared	0.59

The above table showed the overall significance of the model and the goodness of fit. The p-value equals 0.00, which is less the 0.05 threshold indicating that the model is significant in predicting the LLS use. In other words, the relationship between the model i.e. the interaction between independent variables and language learning strategies (LLS) is significant. The R- Squared, showing the percentage of variance explained by the model, is equal to 0.59, which indicated the model explains 59% of variance in the use of LLS.

The detailed results of the regression analysis in presented in the table 5, which showed the individual impact of the interacted variables on the LLS use.

Table 5: Partial Regression Coefficients (Independent variables' interaction and LLSs)

Predictors	B	t-statistic	P-value (sig.)
Gender by global vs. sequential	-0.13	-1.20	0.23
verbal vs. visual (Gender)	-0.20	-0.39	0.72
intuitive vs. sensing (Gender)	-0.10	-0.78	0.42
active vs. reflective (Gender)	0.05	0.60	0.55
Motivation (Gender)	0.13	1.20	0.23
Gender Proficiency level	0.14	1.13	0.25
Proficiency level by motivation	0.49	7.02	0.00*

*$p < 0.05$

The data showed the individual impact of the independent variables over the dependent variable i.e. language-learning strategies' (LLSs) use. The independent variables, in this analysis, were interacted with each other for evaluating their impact of LLS use. The results reveal that only one interaction, i.e. Proficiency level by motivation was significant in predicting the use of LLS. The sig. values of all other predictors were higher than 0.05 threshold, except for Proficiency level by motivation. The coefficient of the significant variable was equal to 0.49, which means that an increase in a level of interaction between motivation and proficiency level, there would be an improvement of 0.49 units in the use of LLSs. The association between the interaction and the use of LLS was quite predictable as a strong link between motivation and proficiency level exist according to a large number of studies (Rahimi et al., 2008), and the individual link of the variables with the LLSs use.

The multiple regression analysis determined three predictors and one interaction between predictors that affect the Saudi EFL learner's LLSs use. These variables included Motivation level, Proficiency level, Language study years and the interaction between motivation and proficiency (Proficiency level by motivation). The estimated model can be illustrated in the following figure:

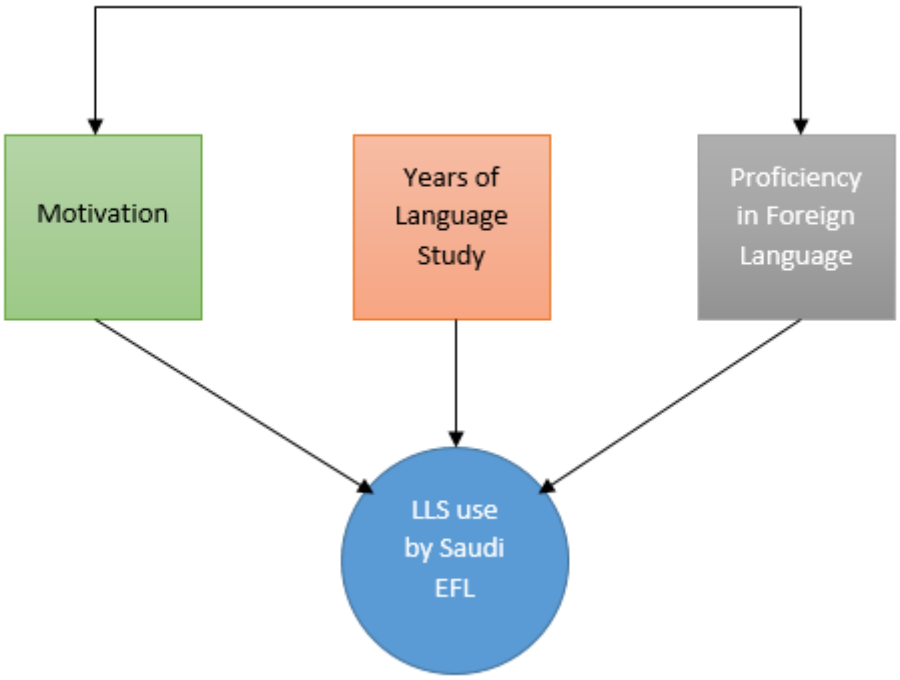


Figure 1: Factors affecting the LLSs use by Saudi EFL Learners

The figure illustrates that years of language study and the proficiency level were part of a learner's background, whereas the motivation level is psychological and cognitive aspect. According to the figure, the model was designed, with the help of the three variables and the interaction between motivation and proficiency. It explained the factors affecting the use of LLSs by Saudi EFL learners.

Proficiency

As discussed in the previous section, proficiency level of the participants were determined using the grade of English language intensive course on the basis of the test results. They were divided into three groups; high proficiency (A and B), mid proficiency (C) and low proficiency (D and F) in which 29.5% each belonged to the high and low proficiency group. The rest of 41% represented the mid proficiency level. In the following table, the summary of use of LLS by the three levels of proficiency is presented with respect to their mean and standard deviation scores.

Table 6: Descriptive statistics of use of strategy by proficiency levels

Strategy	High (n = 58)		Mid (n = 80)		Low (n = 58)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
LLSs	3.69	0.39	3.38	0.51	2.98	0.48

The data showed the mean and standard deviation value of strategy use at different levels of proficiencies. The mean language learning strategies at high level of proficiency of participants 3.69, which was higher than the other two proficiency groups (mid and low). The mean LLSs score for mid-level group was 3.38, whereas the value for low proficiency group was the lowest i.e. 2.98. The values of standard deviation for the three proficiency groups using LLS were 0.39,

0.51 and 0.48 for high, mid and low levels respectively.

Table 7: One-Way ANOVA

Sig. Value	P < 0.05
F Statistic	29.78

To examine, whether the mean difference between mean scores of LSSs use among the three categories of proficiency was significant, a one way ANOVA test was employed. According to table 7, the sig or p-value was less 0.05 and the F statistic equaled 29.78, showing a significant difference among the mean scores.

Table 8: Post hoc Scheffé test

Level of Proficiency	High	Mid	Low
High	-	0.31*	0.71*
Mid		-	0.40*
Low			-

*mean difference is significant at p < 0.05

A Scheffé test (post hoc) was applied to confirm the significant difference between all pairs of mean scores at the three levels of proficiency, as without applying a post hoc test, it cannot be evaluated that means of which level(s) were different. The results in the above table showed that the mean scores difference, between three proficiency levels' pairs were significantly different. The mean difference between high level and Mid-level is 0.31, between high level and low-level proficiency is 0.71, and between mid and low level is 0.40. The results related to proficiency level and strategy use were consistent with previous studies, which also deduced strong significant relation between the two variables (Park 1997) and (Rahimi et al., 2008).

The association between the overall strategy use and the level of proficiency is studied. A linear relationship was found between different strategy categories adopted by Saudi EFL learners and the three levels of proficiency.

Table 9: Mean scores and standard deviation of strategy categories by proficiency level

Strategy Category	High (n = 58)		Mid (n = 80)		Low (n = 58)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Social	3.46	0.69	3.20	0.76	2.90	0.81
Affective	3.52	0.73	3.48	0.59	3.18	0.68
Metacognitive	4.12	0.60	3.81	0.56	3.19	0.76
Compensation	3.96	0.89	3.33	0.97	2.99	0.56
Cognitive	3.77	0.54	3.39	0.51	2.97	0.54
Memory	3.46	0.66	3.19	0.48	2.77	0.62

According to table 9, the use of different strategies in high proficiency learners was more frequent than in mid-level proficiency learners. Similarly, the use of different strategies in mid-level proficiency learners was more frequent than the low-level group. For instance, the mean score of social learning strategy at high-level proficiency was 3.46, which was higher than the mid-level (mean = 3.20) and the low level (mean = 2.90).

To investigate, the mean difference for different strategy categories at the three proficiency levels, one way ANOVA and post hoc test were applied. It is found that the high and mid-level proficiency at all categories of strategy are

significantly different from the low-level proficiency except for compensation and affective categories. No significant difference was found., for memory and social strategies, between high and mid-level. The mean differences, in the categories of metacognitive and cognitive strategies, for the three proficiency levels was significantly different and a linear relationship was found between the strategy category and the proficiency level. It showed that the relationship between the two variables is comparatively strong, with respect to metacognitive and cognitive strategies, as compared to the other learning strategies.

Years of Language study.

As discussed in the section of regression analysis, a negative significant relation was found between the language study years and the use of LLS. It showed that, with an increase in the language study years, there would be a decrease in the use of learning strategies. A possible explanation for the result may be the lack of formal English instructions and learning at the school and university level, which do not add up over the period and may influence negatively.

It can be argued that, with the perspective of EFL learning in Saudi Arabian schools and colleges, it is not necessary that increasing language study years add up in the proficiency level. In KSA, a typical students' language learning pattern during the education period cannot guarantee increase in the language proficiency. The general learning pattern include minimal writing and reading practice, limited vocabulary use, and almost non-existent speaking, comprehension and listening in English Language. Therefore, the above reason may serve as the possible explanation for the negative relationship observed between the use of language learning strategies and years of the language study by Saudi EFL learners.

Motivation

The results from the regression analysis section explained that there was a positive linear relationship between motivation and the LLS use. It means the greater level of motivation a learner possesses, the more would be the use of the learning strategies by Saudi EFL learners. Similar to Proficiency, motivation levels are divided into three groups; high, mid and low motivation in which 29.5% each belong to the high and low motivation groups. The rest of 41% represents the mid motivation level. In the following table, the summary of use of LLS by the three levels of motivation, in Saudi EFL learners, with respect to their mean and standard deviation scores was presented in table 10.

Table 10: Descriptive statistics of use of strategy by motivation levels

Strategy	High (n = 58)		Mid (n = 80)		Low (n = 58)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
LLSs	3.72	0.44	3.50	0.39	2.99	0.48

The above table shows the mean and standard deviation value of strategy use at different levels of motivation. The mean language learning strategies at high level of motivation of respondents is 3.72, which was higher than the other two motivation groups (mid and low). The mean LLSs score for mid-level group was 3.50, whereas the value for low motivation group was the lowest i.e. 2.99. The values of standard deviation for the three groups using LLS were 0.44, 0.39 and 0.48 for high, mid and low levels respectively. The results showed a strong linear relationship between motivation and overall strategy use.

Table – 11: One-Way ANOVA

Sig. Value	$P < 0.05$
F Statistic	37.22

The above table presents the results of using one way ANOVA test, which verified a significant difference among the table means scores of LLSs use at the three motivational levels. The pairwise significance is validated with the help of a post hoc analysis.

Table 12: Mean scores and standard deviation of strategy categories by motivation.

Strategy Category	High (n = 58)		Mid (n = 80)		Low (n = 58)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Social	3.57	0.79	3.19	0.66	2.81	0.67
Affective	3.75	0.58	3.45	0.56	3.06	0.81
Metacognitive	4.15	0.61	3.79	0.59	3.18	0.64
Compensation	3.80	1.17	3.44	0.81	2.98	0.72
Cognitive	3.71	0.50	3.38	0.44	3.15	0.51
Memory	3.34	0.61	3.20	0.62	2.82	0.58

There was also an impact of motivation level on the six strategy categories as shown in the table 12. The data explained that the use of different strategies in high motivation learners was more frequent than the mid and low level motivation learners. However, it was found that in only two strategies the mean difference is significant at all 3 categories of motivation, which are social and cognitive strategies. The other four categories did not show any significant difference according to ANOVA and Scheffé tests. According to the study, as compared to proficiency, the impact of motivation on the perceived use of LLSs was not very strong.

Gender

To study the effect of gender on the use of learning strategy, descriptive statistics were used initially. Following table illustrates the mean and standard deviation of LLSs use by gender.

Table –13: Descriptive statistics of use of strategy by gender

Strategy	Male (n = 81)		Female (n = 115)	
	Mean	SD	Mean	SD
LLSs	3.51	0.45	3.32	0.47

The mean score of strategy use by Saudi male learners was high (3.51) as compared to the female learners (3.32). However, the difference between the mean scores was not significant as the p value was equal to 0.28.

Learning Style

The effect of learning style, according to the multiple regression analysis, was insignificant over the use of LLSs. A detailed analysis of different learning styles over the use of strategy further confirmed the insignificant difference between the mean values.

Table 14: ANOVA for the effect of learning style on overall strategy use.

Learning Style	N	Mean	S.D.	Sig.
Global	79	3.51	0.59	0.77
Sequential	117	3.29	0.52	
Verbal	40	3.44	0.45	0.59
Visual	156	3.31	0.55	
Intuitive	25	3.59	0.63	0.09
Sensing	171	3.28	0.49	
Reflective	50	3.40	0.58	0.81
Active	146	3.09	0.52	

The above table showed the insignificant mean differences of strategy use by the different learning styles. The intuitive vs. sensing learning styles was affecting the metacognitive and cognitive categories of learning strategy as shown in the table 15:

Table – 15: ANOVA Test, impact of intuitive vs. sensing styles.

Strategy	F	Sig. ($p < 0.05$)
Metacognitive	4.15	0.03
Cognitive	8.22	0.00

*$p < 0.05$

It was also found that the global vs. sequential learning styles influenced the use of affective and compensation strategies as shown in table 16. The use of this strategy is more frequent among global style learners as compared to the sequential style learners.

Table – 16: ANOVA Test, effect of global vs. sequential styles.

Strategy	F	Sig. ($p < 0.05$)
Affective	4.39	0.03
Compensation	5.09	0.02

*$p < 0.05$

Conclusion and Implications

The aim of this study was to determine the factors affecting LLS used by Saudi EFL learners. The study is based on a review of previous literature related to language learning strategies (LLS) and factors affecting the use the of LLSs. To examine the research problem, the study employed a quantitative approach and used different statistical techniques including descriptive statistics, multiple regression analysis, and one-way ANOVA.

According to the results of the study, the overall multiple regression model, consisting years of language study, gender, learning styles, motivation and proficiency, is significant in predicting the strategy use by Saudi EFL learners. That is, the relationship between the model i.e. the set of independent variables and language learning strategies (LLS) is significant. However, with the help of partial regression coefficients, it is found that only three independent variables are significant in predicting the use of language learning strategies. These variables are years of language study, motivation, and proficiency level. Proficiency and motivation levels have positive relationship with the use of LSS, whereas the language study years have a negative impact over the perceived use of strategies. In another regression analysis, which tested the impact of different interactions between the independent variables, on the use of language learning strategies (LSS), it is found that only proficiency level by motivation interaction is significant in predicting the use of LLS. The association between the interaction and the use of LLS is quite predictable as a strong link between motivation and proficiency level exists according to a large number of studies.

A greater understanding, related to the strategy use by Saudi EFL learners, is provided by the findings of the study. The results elaborate that the use of language learning strategy interacts with a number of variables, as it is a complex phenomenon. The impact of the independent variables on the overall strategy use is relatively different over the individual strategies/strategy categories discussed in the study. Therefore, it is important to consider relevant aspects, before understanding the pattern of the use of strategy by EFL learners. The study also shows the importance of context of language learning. It also expresses that the awareness to learning processes and the learning experience influence a Language strategy choice. In the learning context and in teaching methods, it is therefore important to consider the influence of such factors.

The study finds a negative significant relation between the language study years and the use of LLS. The data shows that, there is an opposite relationship between the language study years and the use of learning strategies. It can be argued that, with the perspective of EFL learning in Saudi Arabian schools and colleges, it is not necessary that increasing language study years add up in the proficiency level. The strong link between motivational levels and use of LLS refers to the importance of higher motivation in Saudi EFL learners. It indicates the significance of exposure to the English language and integrative motivation.

The study recommends necessary amendments in the design and development of curriculum related to language learning, which provide opportunity to the learners to link their language course objectives with real life application.

There is a substantial need of inclusion of activities, in the language curriculum, to enhance involvement of the students in the target language's actual use.

References

Bernat, E., & Llyod, R. (2007). Exploring the gender effect on EFL learners' beliefs about language learning. Australian Journal of Educational & Developmental Psychology. 7, 79-91.

Bordens, K. (2006). Research Design & Methods. New Delhi: Tata McGraw-Hill.

Burns, R., & Burns, R. (2008). Business Research Methods and Statistics Using SPSS. California, USA, SAGE Publications limited,.

Cameron, A. C., & Windmeijer, F. A. (1997). An R-squared measure of goodness of fit for some common nonlinear regression models. Journal of Econometrics, 77(2), 329-342.

Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 1(1), 14-26.

Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. Annual Review of Applied Linguistics, 25, 112-130.

Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2013). Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences. New Jersey, USA, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. Language Teaching, 31(3), 117-135.

El-Dib, M. A. B. (2004). Language learning strategies in Kuwait: Links to gender, language level, and culture in a hybrid context. Foreign Language Annals, 37(1), 85-95.

Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. Language Learning, 35(2), 207-227.

Griffiths, Carol.(2003). Patterns of language learning strategy use. System 31.3: 367-383.

Hong-Nam, Kyungsim, and Alexandra G. Leavell. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. System 34.3: 399-415.

Khalil, A. (2005). Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners. Foreign Language Annals, 38(1), 108-117.

Khamkhien, A. (2010). Factors affecting language learning strategy reported usage by Thai and Vietnamese EFL learners. Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 7(1), 66-85.

Kyungsim H. and. Leavell A. (2007). A Comparative Study of Language Learning Strategy Use in an EFL Context: Monolingual Korean and Bilingual Korean-Chinese University Students. Education Research Institute,1, 71-88.

Magogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. System, 35(3), 338-352.

McIntyre, P.D. and K. Noels. (1996). Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies. Foreign Language Annals, 29, 373–386.

Nahum-Shani, I., Qian, M., Almirall, D., Pelham, W. E., Gnagy, B., Fabiano, G. A.,& Murphy, S. A. (2012). Experimental design and primary data analysis methods for comparing adaptive interventions. Psychological Methods, 17(4), 457.

Oxford, R. L. (1996). Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. Applied Language Learning , 7(1), 28.

Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. Modern Language Journal, 291-300.

Park, G. P. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean university students. Foreign Language Annals, 30(2), 211-221.

Peacock, M., & Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. International Journal of Applied Linguistics, 13(2), 179-200.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). Motivation in education: Theory, research, and applications. Englewood Cliffs, NJ, USA, Prentice Hall.

Purdie, N., & Oliver, R. (1999). Language learning strategies used by bilingual school-aged children. System, 27(3), 375-388.

Rahimi, M., Riazi, A., & Saif, S. (2008). An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners. Canadian Journal of Applied Linguistics.

Riazi, A. (2007). Language learning strategy use: Perceptions of female Arab English majors. Foreign Language Annals, 40(3), 433-440.

Riazi, A., & Rahimi, M. (2005). Iranian EFL Learners' Pattern of Language Learning Strategy Use. Online Submission, 2(1), 103-129.

Shmais, W. A. (2003). Language learning strategy use in Palestine. TESL-EJ,7(2), Retrieved from http://tesl-ej.org/ej26/a3.html

Utschig, T., & Schaefer, D. (2008). *Opportunities and challenges in professional education-related faculty development in the US.* Paper presented at the 38th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Saratoga Springs, NY.

Zha, Q. (2011). China's move to mass higher education in a comparative perspective. Comparative Education, 41(6), 751-768.Appendix A

دية المرأة المسلمة في النفس وما دونها

د/ نايف بن دخيل بن صعفق العنزي

قسم الدراسات الإسلامية – جامعة الحدود الشمالية – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

الحمد لله على نعمه التي لا تحصى وآلائه التي لا تنسى، فله الفضل والمنة على خلقه. ومن فضله ومنته أن يسر لي كتابة هذا البحث في دية المرأة المسلمة في النفس وما دونها، وقد جعلته في مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة. فبينت في المقدمة منهجي في البحث، وسبب اختياري للموضوع، والدراسات السابقة، وخطة البحث. وجعلت المبحث الأول في تعريف الدية في اللغة والاصطلاح. والمبحث الثاني في دية المرأة في النفس، فذكرت أقوال أهل العلم فيها، القديمة والحديثة بأدلتها، وناقشتها، ثم رجحت ما تبين لي رجحانه بدليله. وجعلت المبحث الثالث في دية المرأة في الأعضاء والجراح، وذكرت الأقوال فيها بأدلتها، وناقشتها ثم رجحت ما تبين لي رجحانه بدليله. ثم ختمت البحث بخاتمة ذكرت فيها أهم النتائج والتوصيات.

كلمات مفتاحية: الدية، المرأة المسلمة، الجناية ، النفس، الجراح، الأعضاء، العقل

مُقَدِمَةُ :

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على نبينا مُحَمَّد، وعلى آله وصحبه أجمعين .

أما بعد: فهذا بحث متواضع حول دية المرأة المسلمة في النفس والجراح، أتطرق فيه إلى مسألتين هما من الأهمية بمكان: المسألة الأولى: دية المرأة في النفس، وهل هي على النصف من دية الرجل، أو مثل دية الرجل سواء؟ ومعلوم الخلاف الذي اشتعل مؤخرا حول هذا الموضوع مع وجود إجماع سابق!. والمسألة الثانية: دية المرأة فيما دون النفس، هل هي على النصف من دية الرجل، أم أنها مثل ديته إلى الثلث أو إلى الخمس ؟ على خلاف بين العلماء، مع بحث في الأدلة ومناقشتها، ومحاولة التوصل إلى القول الراجح، الذي ينصره الدليل والنظر الصحيح، وأسال الله تعالى أن يوفقني للقول الحق واتباعه .

سبب الاختيار :

سبب اختيار هذا الموضوع في هذه المسألة خاصة، أن الكلام على دية المرأة في النفس لا يزال مجال بحث بين العلماء، مع وجود إجماع أقرب ما يكون قطعيا؛ لانقراض العصور التي أجمعت ولم يظهر مخالف فيه، فأحببت أن أحقق في المسألة وأنظر في أدلة المخالفين.

وفي ديتها في الجراح تعد المسألة من المسائل الغريبة في الشريعة، وعدها الإمام الشافعي من المسائل التي خالفت القياس الجلي، والذي لا ينبغي تركه إلا لنص شرعي من الكتاب أو السنة أو إجماع[1]، فأحببت أن أحقق في مخالفة النصوص - التي أُستدل بها في المسألة للقياس الجلي؛ إذ من النادر أن تخالف النصوص الصحيحة الصريحة القياس الجلي، إلا في الأمور التعبدية التي لم تظهر العلة فيها، أو مراعاة لحاجة الناس والتخفيف عنهم.

منهج البحث وإجراءاته:

انتهجت في هذا البحث المنهج الاستقرائي التحليلي، حيث استقرأت أقوال العلماء في دية المرأة المسلمة: سواء ديتها في النفس أو فيما دونها، معتمدا في ذلك على القول المعتمد في المذاهب الفقهية الأربعة، وإذا وجدت في المذهب رواية غير معتمدة أذكرها مع ذكر من يختارها من فقهاء ذلك المذهب، مع ذكر أقوال العلماء الآخرين الذين لهم مذاهب مستقلة عن الأئمة الأربعة : كمجاهد وعكرمة وعطاء والأوزاعي وإسحاق بن رهويه وسفيان الثوري وغيرهم، والحرص على توثيق نسبة الأقوال إليهم .

وقد عزوت الآيات في المتن، وخرجت الأحاديث النبوية والآثار عن الصحابة والتابعين وعزوتها إلى مصادرها في الحاشية، مع الحرص على بيان صحة الأثر من ضعفه، معتمداً على حكم من يعتمد قوله في هذا الفن .

قدمت بمقدمة توضح سبب اختيار الموضوع وأهميته ومنهج البحث وإجراءاته. وختمت البحث بخاتمة توضح أبرز ما توصلت إليه من نتائج وتوصيات. ووضعت فهارس علمية للمصادر والمراجع والموضوعات.

---

(١) قال الشافعي (ولا يكون فيما قال سعيد السنة إذا كانت تخالف القياس والعقل إلا عن علم اتباع - فيما نرى والله تعالى أعلم- وقد كنا نقول به على هذا المعنى، ثم وقفت عنه وأسأل الله تعالى الخيرة من قبل. إنا قد نجد منهم من يقول السنة، ثم لا نجد لقوله السنة نفاذا بأنها عن النبي - ﷺ - فالقياس أولى بنا فيها على النصف من عقل الرجل). الشافعي، محمد بن إدريس، الأم، دار المعرفة، بيروت ١٣٩٣ه (٢٣٩/٧).

هذا وأسأل الله تعالى أن يجعل هذا البحث المتواضع خالصاً لوجهه الكريم، نافعاً من كتبه وقرأه. وصلى الله على نبينا مُحَمَّد وعلى آله وصحبه أجمعين .

الدراسات السابقة:

دية المرأة المسلمة ليست دراسة جديدة بقدر أن القضية لا تزال مجال بحث ومناظرة بين العلماء؛ لأهميتها، ومن الدراسات السابقة :

١- دية المرأة المسلمة في ضوء الكتاب والسنة(تمام دية المرأة، وتهافت دعوى التنصيف) لمصطفى عيد الصياصنة، وقد يكون أول كتاب ناقش المسألة بأدلتها مناقشة مطولة، وهو كتاب اعتمد عليه من جاء بعده في القول بأن دية المرأة مثل دية الرجل.

٢- دية المرأة المسلمة في الشريعة الإسلامية، للباحث: مُحَمَّد إسماعيل أبو شلال، وهي أطروحة ماجستير مقدمة إلى جامعة النجاح في فلسطين. وتكاد تكون مطابقة لدراسة الصياصنة إلا في النتائج .

٣- تقدير الدية تغليظاً وتخفيفاً في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية، للباحثة إيمان حسين علي شريتح، وهي أطروحة ماجستير مقدمة إلى الجامعة الإسلامية بغزة. وقد تطرقت لمسألة المرأة ولكن بحثها ظهر فيه ضعف بعض الشيء.

٤- دية المرأة في الشريعة الإسلامية، للشيخ يوسف القرضاوي، بحث مقدم إلى المجلس الأعلى لشؤون الأسرة في قطر في ٢٠٠٤/١٢/٢٢م.

وغيرها من البحوث التي تطرقت لهذه المسألة، وغالب طرحها انتصارا لرأي مساواة دية المرأة بالرجل في النفس، مع التكلف في الانتصار لهذا المذهب وتضعيف بعض النصوص من غير مسوغ، ولو كانت صحيحة. وقد اثر هذا المسلك على مسالة دية المرأة في الأطراف، إذ لم يتطرق اليها بالبحث بالقوة التي تم التطرق إليها في مسألة دية المرأة في النفس، وهي من المسائل التي حصل فيها خلاف كبير بين السلف. وهو ما تمت دراسته في هذا البحث دراسة مفصلة، إضافة إلى المسألة الأصلية وهي مسالة دية المرأة في النفس.

خطة البحث:

قسمت البحث إلى مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة :

أولاً: المقدمة: وتشتمل على: الافتتاحية، وسبب الاختيار، ومنهج البحث، والدراسات السابقة، وخطة البحث.

ثانياً: موضوع البحث :

المبحث الأول: تعريف الدية في اللغة والاصطلاح.

المبحث الثاني: دية المرأة في النفس.

المبحث الثالث : دية المرأة في الأعضاء والجراحات.

ثالثاً: الخاتمة وفيها أهم النتائج والتوصيات.

رابعاً: الفهارس .

المبحث الأول

تعريف الدية في اللغة والاصطلاح

أولاً: تعريف الدية في اللغة:

الدية بالكسر واحدة الديات، وهي ما يدفع إلى ولي المقتول ليمسك عن طلب قتل القاتل. ويقال: ودى القتيل –بالتخفيف- يديه دية: إذا أعطى ديته، وأتدى ولي المقتول -بتشديد التاء على وزن اتقى- إذا أخذ ديته[٢].

ثانيا: تعريف الدية اصطلاحاً:

اتفق الفقهاء في تعريف الدية أنها بدل للجناية، إلا أنهم اختلفوا في شمولها للجناية :

التعريف الأول: وهو عند أكثر الحنفية. قال صاحب المبسوط : (**الدية: اسم خاص في بدل النفس**)[٣].

وقال في تبيين الحقائق: (**الدية: اسم المال الذي هو بدل النفس**)[٤].

ووافقهم صاحب التعريفات فقال: (**الدية: المال الذي هو بدل النفس**)[٥].

واحتج السرخسي بقصرها على بدل النفس: بأن أهل اللغة لا يطردون الاشتقاق في جميع مواضعه؛ لقصد التخصيص بالتعريف[٦].

وهو ليس بجامع؛ لإخراجه الدية في الأعضاء والمنافع والجراحات، فيسميها بعض الحنفية أروشاً[٧].

قال في درر الحكام: (**والأرش اسم للواجب على ما دون النفس**)[٨].

ويدل على منافاة ما قالوا، ما جاء في الحديث (**وفي الأنف إذا أوعب جدعه الدية، وفي اللسان الدية، وفي الشفتين الدية وفي الذكر الدية ... وفي المأمومة ثلث الدية، وفي الجائفة ثلث الدية**)[٩] فالحديث أطلق

---

(٢) ابن منظور، محمد بن مكرم الأفريقي المصري لسان العرب، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى (٣٨٣/١٥) الزَّبيدي، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق مجموعة من المحققين، دار الهداية (١٧٨/٤٠). الهروي، أبو سهل محمد بن علي بن محمد النحوي، إسفار الفصيح، تحقيق: أحمد بن سعيد بن محمد قشاش، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ(٤٨٥/١).

(٣) السرخسي، شمس الدين أبو بكر محمد بن أبي سهل، المبسوط، تحقيق :خليل محي الدين الميس، الطبعة الأولى ١٤٢١هـ، دار الفكر، بيروت (٢٦/ ٥٩) .

(٤) الزيلعي، فخر الدين عثمان بن علي، تبين الحقائق شرح كنز الدقائق، دار الكتب الإسلامي، القاهرة١٣١٣هـ،(١٢٦/٦).

(٥) الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف ،كتاب التعريفات، تحقيق، جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى ١٤٠٣هـ (١٠٦)

(٦) المبسوط للسرخسي (٢٦/ ٥٩)

(٧) ابن نجيم، زين الدين ابن إبراهيم بن محمد، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، نشر دار الكتاب الإسلامي، الطبعة: الثانية، من دون تاريخ (٣٢٧/٨).

(٨) ملا خسرو، محمد بن فرامرز بن علي، درر الحكام شرح غرر الأحكام، دار إحياء الكتب العربية، من دون طبعة وتاريخ (١٠٣/٢).

(٩) البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين، السنن الكبرى، وفي ذيله الجوهر النقي، لعلاء الدين علي بن عثمان المارديني الشهير بابن التركماني، الطبعة الأولى ١٣٤٤ه، مجلس دائرة المعارف النظامية، الهند، حيدر آباد. وهذا الحديث جزء من كتاب النبي – ﷺ– لعمرو بن حزم، فيه مقادير الديات – كتاب الديات – باب دية أهل الذمة برقم (٤٦). وقد أختلف العلماء فـي صحته، ففي

الدية على ما كان سببه الجناية، سواء على النفس أو على ما دونها من الأعضاء والجروح. كما أنه غير مانع؛ لدخول قيمة العبد فيها، وهو عند الحنفية يقوَّم ولا يودى[١٠].قال في المبسوط: (**الدية في حق العبد القيمة وفي حق الحر مائة من الإبل**)[١١].

التعريف الثاني: عرفها بعض أئمة الشافعية: **بأنها المال الواجب بالجناية على الحر في النفس أو فيما دونها**[١٢].

وهو تعريف جيد إلا أنه تعريف ناقص؛ فقد أغفل التعريف تقييد الدية بالتقدير الشرعي فيدخل فيه تقدير المال بالاجتهاد، وهو لا يسمى دية؛ بل يقال له حكومة[١٣].

التعريف الثالث: عرفها بعض الحنابلة: **المال المؤدى إلى مجني عليه أو وليه بسبب جناية**[١٤].

وهو ليس بمانع من دخول قيمة العبد في الدية، وهي لا تسمى دية عند الحنابلة[١٥]. قال في المقنع: (**ودية العبد، والأمة قيمتها بالغة ما بلغت**)[١٦]. كما أغفل التعريف تقييد الدية بالتقدير الشرعي فيدخل فيه تقدير المال بالاجتهاد.

التعريف الرابع: وهو لبعض المالكية: **الدية مال يجب بقتل آدمي حر عن دمه أو بجرحه مقدرا شرعاً لا باجتهاد**[١٧].

وهذا تعريف جامع مانع قد ضم كل اطراف المحدود، وهو أولى التعريفات .

المبحث الثاني

دية المرأة المسلمة في النفس

أجمع أهل العلم على أن دية المرأة المسلمة في النفس على النصف من دية الرجل، وقد حكى الإجماع على ذلك عدد كبير من العلماء منهم: ابن جرير الطبري في التفسير[١٨]، وابن المنذر في الإشراف على مذاهب العلماء[١٩]، وابن عبد البر في الاستذكار[٢٠]، وابن حزم في المحلى[٢١]، والكاساني في بدائع الصنائع[٢٢]، وابن رشد في البداية[٢٣]، وابن قدامة في المغني[٢٤]،والقرطبي في التفسير[٢٥]، وابن تيمية في منهاج السنة النبوية[٢٦]، والشوكاني في السيل الجرار[٢٧]، وغيرهم[٢٨].

قال ابن عبد البر : (**أجمعوا على أن دية المرأة نصف دية الرجل**)[٢٩].

وقال ابن رشد : (**وأما دية المرأة فإنهم اتفقوا على أنها على النصف من دية الرجل في النفس فقط**)[٣٠].

وخالف أبو بكر بن الأصم[٣١] وإبراهيم بن إسماعيل بن عُليَّه[٣٢]المعتزليان[٣٣]، فقالا: إن دية المرأة مثل دية الرجل[٣٤]،

سنده سليمان بن أرقم وهو ضعيف . وقد صحح هذا الكتاب الشافعي وأحمد وابن عبدالبر . وقال الشافعي: لم يقبلوا هذا الكتاب حتى ثبت عندهم أنه كتاب رسول الله ﷺ.ينظر : النمري، أبو عمر يوسف بن عبد البر، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والمسانيد، تحقيق : مصطفى بن أحمد العلوي ومحمد عبدالكبير البكري، طبعة وزارة الأوقاف المغربية، ١٣٨٧ه (٣٣٨/١٧)، وابن الملقن، عمر بن علي بن أحمد، البدر المنير في تخريج الأحاديث والآثار الواقعة في الشرح الكبير، تحقيق: مصطفى أبو الغيط وآخرون. دار الهجرة للنشر والتوزيع ١٤٢٥هـ -٢٠٠٤م. الرياض(٣٨٠/٨)

(١٠) المبسوط للسرخسي (٢٨/٢٧) ، البحر الرائق لابن نجيم (٤٣٥/٨).

(١١) المبسوط للسرخسي(٢٨/٢٧).

(١٢) الأنصاري، شيخ الإسلام زكريا، أسنى المطالب في شرح روض الطالب، تحقيق: د. محمد محمد تامر، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى ٢٠٠٠ (٤/ ٤٧)، الشربيني، شمس الدين محمد بن أحمد الخطيب، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى ١٤١٥هـ (٥/ ٢٩٥)

(١٣) الحكومة: الجراحات التي ليس فيها دية مقدرة. ينظر: ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن الجزري، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت، ١٣٩٩هـ (٤٢٠/١).

(١٤) الحجاوي، موسى بن أحمد بن موسى، الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل، المحقق: عبد اللطيف محمد موسى السبكي، دار المعرفة بيروت (٤/ ١٩٩) البهوتي، منصور بن يونس بن إدريس، شرح منتهى الإرادات (دقائق أولي النهى لشرح المنتهى) الناشر عالم الكتب، بيروت ١٩٩٦م (٣/ ٢٩١)

(١٥) ابن قدامة، عبدالله بن أحمد المقدسي، المقنع مع شرحه المبدع، لإبراهيم بن محمد بن مفلح، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٨ هـ (٢٩٢/٧)، الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل للحجاوي(٤/ ٢٠٩)

(١٦) المبدع شرح المقنع (٢٩٢/٧).

(١٧) الرصاع، محمد بن قاسم الأنصاري التونسي المالكي، الهداية الكافية الشافية لبيان حقائق الإمام ابن عرفة الوافية (شرح حدود ابن عرفة للرصاع)، المكتبة العلمية، الطبعة الأولى، ١٣٥٠هـ (٢/ ٤٧١)

(١٨) الطبري، محمد بن جرير بن يزيد، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ (٣٢١/٧).

(١٩) أبو بكر محمد بن إبراهيم بن المنذر النيسابوري، الإشراف على مذاهب العلماء، تحقيق الدكتور أبو حماد صغير بن أحمد الأنصاري، الطبعة الأولى ١٤٢٨ه، دار المدينة للطباعة . رأس الخيمة (٣٩٥/٧) .

(٢٠) أبو عمر يوسف بن عبد البر النمري، الاستذكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار، تحقيق: سالم محمد عطا ومحمد علي معوض، دار الكتب العلمية ، بيروت ٢٠٠٠م (٦٧/٨) .

(٢١) ابن حزم، علي بن أحمد الأندلسي، المحلى بالآثار، تحقيق د: عبدالغفار البنداري، دار الكتب العلمية، بيروت (٦٤/١١).

(٢٢) الكاساني، علاء الدين أبو بكر ابن مسعود ، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، دار العربي، بيروت، ١٩٨٢م (٢٥٤/٧).

(٢٣) أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد القرطبي، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، الطبعة الرابعة، ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م (٤١٣/٢) .

(٢٤) ابن قدامة، موفق الدين عبدالله بن أحمد بن محمد المقدسي، المغني، تحقيق الدكتور: عبدالله بن عبدالمحسن التركي، والدكتور: عبدالفتاح الحلو، الطبعة الثالثة ١٤١٧ه ، دار عالم الكتب للنشر (٤٠٢/٨) .

(٢٥) القرطبي، أبو عبدالله محمد بن أحمد بن أبي بكر ، تفسير القرطبي (الجامع لأحكام القرآن) تحقيق : هشام سمير البخاري دار عالم الكتب، الرياض . ١٤٢٣ه . (٢٨/٦) .

(٢٦) ابن تيمية، أبو العباس تقي الدين أحمد بن عبدالحليم، منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية، المحقق: د. محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود ، الطبعة الثانية ١٤١١هـ (٢٣٨/٤).

(٢٧) الشوكاني، محمد بن علي ، السيل الجرار المتدفق على حدائق الأزهار، دار ابن حزم، الطبعة الأولى (٩٠٣/١) .

(٢٨) حكى الإجماع على ذلك أكثر من عشرين عالماً.

(٢٩) الاستذكار لابن عبد البر (٦٧/٨) .

(٣٠) بداية المجتهد ونهاية المقتصد لابن رشد (٤١٣/٢) .

(٣١) هو عبدالرحمن بن كيسان، أبو بكر بن الأصم المعتزلي، كان من أفصح الناس ومتصفا بالورع والفقه. قال ابن حجر في اللسان: هو من طبقة أبي هذيل العلاف وأقدم منه، ومن تلاميذه إبراهيم بن

ونسبه بعضهم إلى ابن حزم الظاهري وهو خطأ[٣٥]. ووافق الأصمَ وابنَ عُليَّه من المعاصرين: شيخُ الأزهر الشيخ محمود شلتوت[٣٦]، ومُحَمَّد أبو زهرة[٣٧]، ومُحَمَّد الغزالي[٣٨]، ويوسف القرضاوي[٣٩]، ومصطفى الصياصنة[٤٠]، وغيرهم.

سبب الخلاف :

هو اختلافهم في عموم قوله- ﷺ - (دية نفس المؤمن مائة من الأبل)[٤١]، هل تدخل المرأة في هذا العموم ؟ أم أنها خصصت من هذا العموم بدليل يقتضي تنصيف ديتها؟.

الأدلة :

دليل القول الأول :

استدل القائلون إن دية المرأة على النصف من دية الرجل بما يلي :

الدليل الأول: إجماع العلماء على ذلك، وقد حكى الإجماع كثير من الأئمة، منهم: ابن عبد البر، وابن حزم، والكاساني، وابن رشد، وابن قدامة، والقرطبي، وابن تيمية، والشوكاني وغيرهم .

وأجيب عليه: بأنه إجماع سكوتي، وليس إجماعاً تتحقق فيه الشروط، فلا حجة فيه، ولا مستند له من نص أو قياس صحيح[٤٢].

الدليل الثاني: ما رواه البيهقي في السنن بسنده عن معاذ بن جبل- ﷺ - عن النبي – ﷺ– قال: (**دية المرأة على النصف من دية الرجل**)[٤٣].

وأجيب: بأنه حديث ضعيف لا تقوم به حجة وقد ضعفه الأئمة: كالبيهقي وابن حجر[٤٤].

الدليل الثالث: ما جاء في كتاب عمرو بن حزم (**دية المرأة على النصف من دية الرجل**).

وأجيب عليه: بأن هذه الجملة ليست في كتاب عمرو بن حزم إلى أهل نجران، وإنما هي زيادة لا تثبت[٤٥].

الدليل الرابع: ما رواه عبد الرزاق في المصنف، عن معمر، عن ابن أبي نجيح، عن أبيه، قال: (**أوطأ رجل امرأة فرساً في الموسم، فكسر ضلعاً من أضلاعها فماتت، فقضى عثمان فيها بثمانية آلاف درهم؛ لأنها كانت في الحرم، جعلها الدية وثلث الدية**)[٤٦].

وأجيب: بأنه أثر ضعيف لا يرقى للاحتجاج به، كما أنه قول صحابي ولا حجة في قول الصحابي[٤٧].

الدليل الخامس: القياس على الشهادة والميراث، فشهادة الرجل تعدل شهادة امرأتين؛ لقوله تعالى: ﴿ فَإِن لَّمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَٱمْرَأَتَانِ ﴾ البقرة: ٢٨٢.

وأجيب على هذا القياس: بأنه قياس مع الفارق، ولا جامع بينهما، فالدية سببها الجناية، أما الشهادة فسبب تنصيفها قوله تعالى: أَن تَضِلَّ إِحْدَىٰهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَىٰهُمَا ٱلْأُخْرَىٰ ﴾ البقرة:

أسماعيل بن عُليَّه. مات في سنة مئتين وواحد للهجرة . ينظر : سير أعلام النبلاء للذهبي (٤١٣/١٧) ، وطبقات المفسرين للداوودي (٢٧٥/١) .

(٣٢) إبراهيم بن إسماعيل بن عُليَّه جهمي ضال كثير المخالفة والشذوذ، قال عنه الإمام أحمد : ضال مضل . وقال ابن حجر : كان يناظر ويقول بخلق القرآن، ونقل عن أبي الحسن العجلي قال: إبراهيم بن عُليَّه جهمي خبيث ملعون توفي سنة ثمان عشرة ومئتين. ينظر لسان الميزان لابن حجر (٣٥/١) .

(٣٣) تعجبت من بعض المعاصرين كالشيخ القرضاوي في بحث مقدم إلى المجلس الأعلى لشؤون الأسرة في قطر في ٢٠٠٤/١٢/٢٢م، ومحمد إسماعيل أبو شلال في رسالة للماجستير بعنوان دية المرأة المسلمة، في نسبة هذا القول إلى إسماعيل بن علية الأب، الذي هو من أهل الحديث والأثر، محاولة منهم لتخفيف شذوذه، مع أن الذي اشتهر بالشذوذ في أقواله هو إبراهيم الابن وهو من المعتزلة، وقد نسبه إليه ابن عبد البر وابن قدامة وغيرهم، ومن القرائن على أنه الابن تتلمذه على أبي بكر الأصم المعتزلي، وهما متوافقان في كثير من الآراء.

(٣٤) الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب، الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي، تحقيق: علي محمد معوض، وعادل احمد عبد الموجود، الطبعة الثالثة ٢٠٠٩م، دار الكتب العلمية، بيروت(٢٨٩/١٢) المغني لابن قدامة (٤٠٢/٨).

(٣٥) نسب هذا القول إلى ابن حزم الباحث محمد إسماعيل أبو شلال، في أطروحة لنيل لماجستير مقدمة إلى جامعة النجاح في فلسطين، بعنوان دية المرأة المسلمة في الشريعة الإسلامية، ص (٧٥).

(٣٦) شلتوت، محمود، الإسلام عقيدة وشريعة، دار الشروق، الطبعة الثامنة عشرة١٤٢١ه ص (٢٣٦).

(٣٧) أبو زهرة، محمد، الجريمة والعقوبة في الفقه الإسلامي، دار الفكر العربي، القاهرة ، ١٩٩٨م، ص(٩٧٥).

(٣٨) لم يكن رد الشيخ الغزالي لراي العلماء رداً فقهياً، بل كان أقرب إلى التهكم بهذا الرأي. ينظر: الغزالي، محمد ، السنة بين أهل الفقه والحديث، دار الشروق، الطبعة السادسة، ص (١٩).

(٣٩) القرضاوي، يوسف، مركز المرأة في الحياة الإسلامية، مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة الثانية، ١٤٢٥ه،ص (٢٧) وما بعدها.

(٤٠) الصياصنة، مصطفى عيد، دية المرأة المسلمة في ضوء الكتاب والسنة، دار ابن حزم، بيروت،١٤١٥ه ص(١٥).

(٤١) سبق تخريجه ص(٨).

(٤٢) القرضاوي، يوسف، بحث مقدم إلى المجلس الأعلى لشؤون الأسرة في قطر في ٢٠٠٤/١٢/٢٢م، ص(٧)، أبو شلال، محمد إسماعيل، بعنوان دية المرأة المسلمة في الشريعة الإسلامية، رسالة ماجستير مقدمة إلى جامعة النجاح في فلسطين، ص (١٠٦).

(٤٣) أخرجه البيهقي في السنن الكبرى – كتاب الديات – باب ما جاء في دية المرأة – برقم (١٦٣٠٥) ، وقال : وروي ذلك من وجه آخر عن عبادة بن نسيء وفيه ضعف .

(٤٤) التلخيص الحبير لابن حجر (٢٤/٤).

(٤٥) قال الحافظ ابن حجر في التلخيص الحبير(٢٤/٤): هذه الجملة ليست في حديث عمرو بن حزم الطويل وإنما أخرجها البيهقي من حديث معاذ بن جبل وقال: إسناده لا يثبت. وقال الألباني في الإرواء (٣٠٦/٧): وعزوه إلى كتاب عمرو بن حزم خطأ تبع المصنف فيه الإمام الرافعي!

(٤٦) الصنعاني. أبوبكر عبدالرزاق بن همام، المصنف عبدالرزاق، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي. الطبعة الثانية ١٤٠٣ه. المكتب الإسلامي (١٧٢٨٢)، وابن أبي شيبة في المصنف–كتاب الديات- باب الرجل يقتل في الحرم، برقم(٢٨١٨٢) والبيهقي في السنن الكبرى- كتاب الديات- باب ما جاء في تغليظ الدية في قتل الخطأ في الشهر الحرام والبلد الحرام وقتل ذي الرحم- برقم (١٦٥٦٠). وقال عبد الله بن أحمد في المسائل، ص(٤٢٣): قرأت على أبي: وكيع قال: حدثنا سفيان عن ابن أبي نجيح عن أبيه، أن امرأة قتلت في الحرم، فقضى فيها عثمان بدية وثلث دية، ثمانية آلاف. سألت أبي عن ذلك قال: وكذلك أقول أنا: يزاد في ديته على ما فعل عثمان. وصحح الألباني أثر عثمان في الإرواء (٣١٠/٧).

(٤٧) دية المرأة المسلمة للصياصنة ص(٩٥)، دية المرأة المسلمة لمحمد إسماعيل أبو شلال، ص (٩٣).

٢٨٢، كما أن هناك من لا تقبل شهادتهم، إلا أن ديتهم كاملة: كالمجنون والمعتوه والصغير، ولم يقل أحد بتنصيف ديتهم[٤٨].

الدليل السادس: القياس على الميراث، فهي على النصف من الرجل في الميراث؛ لقوله تعالى: ﴿يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِيٓ أَوۡلَٰدِكُمۡۖ لِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِ﴾ النساء: ١١

وأجيب: بأنه قياس مع الفارق كذلك؛ لأن سبب الدية هو الجناية، بينما سبب الميراث هو القرابة. كما أن التفريق في الميراث ليس أساسه التفريق في الإنسانية ، بل أساسه أن الرجل يتحمل من التبعات والنفقات مالا تتحمله الأنثى: كالمهر والنفقة والسكن والقيام على الأسرة وغيرها؛ بينما الدية لا تفريق بينهما؛ لأن أساسها المساواة في الإنسانية[٤٩].

كذلك المرأة قد تكون أحسن حالا من الرجل في الميراث في بعض الأحوال: كما لوهلك عن بنت وأبن ابن وأم، فالبنت لها النصف، بينما ابن الابن له ما تبقى وهو الثلث، وأحيانا يسقط الذكر وترث الأنثى، فالتنصيف ليس مضطردا، وإنما هو في حالة اجتماع الذكور والإناث في جهة واحدة ودرجة واحدة وقوة واحدة.

دليل القول الثاني:

استدل القائلون إن دية المرأة مثل دية الرجل بما يلي :

الدليل الأول: ما رواه البيهقي وغيره في الكتاب الذى كتبه النبي- ﷺ- إلى عمرو بن حزم: (**دية نفس المؤمن مائة من الأبل**)[٥٠].

فلم يفرق نص الحديث بين الرجل والمرأة، وهذا عموم يدخل فيه جميع أفراده.

وأجيب عليه: بأن هذا العموم مخصوص بمخصصين:

الأول: يخصص بما ورد في السنة كحديث معاذ، ويعضده ما صح عن بعض الصحابة كعمر وعثمان وعلي وابن مسعود، من جعلهم دية المرأة على النصف من دية الرجل في النفس.

الثاني: يخصص بإجاع الأمة على أن دية المرأة نصف دية الرجل في النفس. والإجاع مخصص للنص العام من الكتاب والسنة، قال الناظم[٥١]:

خص الكتاب بالكتاب مثل تخصيص الاقرا بأولات الحمل
كذا بالإجاع، ككون الحد منصفا في حد قذف العبد

وقيل التخصيص يكون بدليل الإجاع ومستنده وإن لم نعرفه[٥٢].

الدليل الثاني: أن المرأة تساوي الرجل في القصاص فيجب أن تساويه في الدية[٥٣].

وأجيب: بأن مساواة المرأة للرجل في القصاص لا اعتبار بها؛ لأن القصاص في الأنفس لا تعتبر فيها المساواة، فلو قتل عشرةٌ واحداً لقتلوا به، ولو قتل صحيح الجسم ضعيف الجسم لقتل به، والرجل يقتل بالمرأة مع نقصان ديتها[٥٤]، فثبت بذلك أن لا اعتبار بالمساواة في إيجاب القصاص في الأنفس، وأن الكامل يقاد منه بالناقص، وقد صح عن عمر – ﷺ– أنه قتل أربعة تمالأوا على قتل صبي، وقال : **(لو اجتمع عليه أهل صنعاء لقتلتهم به)** [٥٥]. وليس هذا حكم ما دون النفس؛ لأن العلماء متفقون على أنه لا تؤخذ اليد الصحيحة بالشلاء، والعين الصحيحة بالقائمة التي لا ضوء فيها ، وتؤخذ النفس الصحيحة بالسقيمة .

الدليل الثالث: أن استواء الغرة في الجنين الذكر والأنثى يوجب تساوى الدية في الرجل والمرأة؛ لأن الغرة هي إحدى الديتين[٥٦].

وأجيب: بأن الجنين لا تختلف ديته في الذكورة والأنوثة؛ لتعذر الوقوف على صفة الذكورة والأنوثة فيه، خصوصا إذا لم يتم خلقه، وإنما الكلام في دية المولود، والحديث سكت عن بيانه، ثم يقال احتمل أنه - ﷺ- لم يفصل في الجنين بين الذكر والأنثى؛ لأن الحكم لا يختلف، ويحتمل أنه لم يفصل لتعذر الفصل؛ لعدم استواء الخلقة، فلا يكون حجة مع الاحتمال[٥٧].

الدليل الثالث: عدم وجود نص شرعي من كتاب أو سنة يقضي بتنصيف دية المرأة المسلمة، بل كل ما ورد في ذلك إنما هو حديث ضعيف، أو قول منسوب إلى الصحابة- رضي الله عنهم- ولم يصح.

وأجيب: بأن حديث معاذ الذي يقضي بتنصيف دية المرأة وإن كان ضعيفا فإنه يعضده ما صح عن الصحابة ﷺ كعمر وعثمان وعلي وابن مسعود[٥٨].

الدليل الرابع : أن القول بأن دية المرأة نصف دية الرجل إهانة لكرامتها وامتهان لإنسانيتها، وهذا مما جاءت الشريعة بنفية فالمرأة والرجل سواء في الإنسانية والكرامة[٥٩].

ويجاب عليه: بأن جعل المرأة على النصف من الرجل معهود في الشريعة، فقد أقر في الميراث والشهادة، وهذا ليس حطاً من إنسانيتها؛ بل هو تشريع رباني، يعلم ما هو الأصلح لكل حال،

---

(٤٨) الإسلام عقيدة وشريعة لمحمود شلتوت، ص(٢٦١) دية المرأة المسلمة لمحمد إسماعيل أبو شلال، ص (١٠٧).

(٤٩) الإسلام شريعة وعقيدة لمحمود شلتوت، ص(٢٣٨).

(٥٠) سبق تخريجه ص(٨).

(٥١) عبدالرحيم بن الحسين العراقي، النجم الوهاج في نظم المنهاج، تحقيق: عبدالله رمضان موسى، مكتبة التوعية الإسلامية، الطبعة الأولى ١٤٣٥هـ، الجيزة، مصر(٣٥٨).

(٥٢) ابن النجار محمد بن أحمد الفتوحي، شرح الكوكب المنير المسمى بمختصر التحرير، تحقيق الدكتور: محمد الزحيلي والدكتور: نزيه حماد، معهد البحوث في جامعة أم القرى، ١٤٢٤هـ(٣٦٩/٣). وانظر: جواز تخصيص لكتاب والسنة بالإجماع في شرح النجم الوهاج لابن العراقي (٣٥٨)، وشرح مراقي السعود للشنقيطي (٢٥٠/١) وغيرها .

(٥٣) الحاوي للماوردي (٢٨٩/١٢) .

(٥٤) أحكام القرآن للجصاص(١٦٧/١) .

(٥٥) أخرجه الإمام مالك في الموطأ – كتاب العقول – باب ما جاء في الغيلة والسحر- برقم(١٥٦١)، وابن أبي شيبة في المصنف – كتاب الديات- باب الرجل يقتله النفر – برقم(٢٧٦٩٣). وعبد الرزاق في المصنف – باب النفر يقتلون الرجل – برقم (١٨٠٦٩) ، وصححه الألباني في الإرواء – برقم (٢٢٠١).

(٥٦) الحاوي للماوردي (٢٨٩/١٢) .

(٥٧) بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع للكاساني (٣٢٢/٧) .

(٥٨) قال الألباني: وقد روى معنى الحديث عن جماعة من الصحابة منهم عمر بن الخطاب وعلي بأسانيد صحيحة. إرواء الغليل للألباني بتصرف (٣٠٧/٧).

(٥٩) الإسلام عقيدة وشريعة لمحمود شلتوت(٢٣٧)، يوسف القرضاوي، بحث مقدم إلى المجلس الأعلى لشؤون الأسرة في قطر في ٢٠٠٤/١٢/٢٢م.(١٣)،

فالمناط هنا ليس الحط من الإنسانية، وإلا لما اقتص للمرأة من الرجل في النفس والطرف، وإنما الدية أمر مالي وقد عهدنا المرأة بالنسبة للأمور المالية في الشريعة الإسلامية على النصف من الرجل، ففي الميراث وهو أمر مالي للذكر مثل حظ الأنثيين، وفي الشهادة على الأموال شهاد امرأتين تعدل شهادة رجل، وفي العقيقة وهي قربان مالي يعق عن الذكر بكبشين وعن الأنثى بكبشٍ واحدٍ، فكذلك الدية أمر مالي ينبغي أن تكون المرأة فيه على النصف من الرجل[٦٠].

الترجيح:

وبعد هذا التطواف بين الأقوال والأدلة يترجح لدي القول بأن دية المرأة على النصف من دية الرجل؛ لإجماع الأمة على ذلك وهو أجماع معتبر وغير مشكوك فيه. قال ابن حزم : **(وقد صح الإجماع على أن في أربعة أصابع من المرأة فصاعدا نصف ما في ذلك من الرجل بلا خلاف ، فإذا بلا شك في هذا .....)**[٦١] وقد مضت قرون الصحابة والتابعين وخلت من المخالف، فعصر الصحابة قد انقرض ولم ينقل أحد من علماء الأمة خلافا عنهم، ويستحيل أن تجتمع أمة مُحَمَّد ﷺ على خطأ، وأي خطأ؟! إنه في أمر من خصوصيات الأمة وأخطر مسائلها وهي الدماء! بل أطبق العلماء خلال أربعة عشر قرنا على الاتفاق على هذا الحكم، ولم يظهر لهم مخالف إلا ابن عليه والأصم. فكيف وقد ذكر العلماء المعتبرون بأنهما لا يحتج بهما في الخلاف؛ لكثرة مخالفتهما لما عليه الأمة، كما قال ابن جرير الطبري :(**دية المؤمنة لا خلاف بين الجميع ، إلا من لا يعد خلافا أنها على النصف من دية المؤمن**)[٦٢]، وقال ابن عبد البر عند ذكر إبراهيم بن عُلَيَّه: (**له شذوذ كثير ، ومذاهبه عند أهل السنة مهجورة، وليس في قوله عندهم مما يعد خلافا**) [٦٣]، وقال ابن حجر في لسان الميزان:(**إبراهيم بن إسماعيل بن عُلَيَّه جهمي ضال كثير المخالفة والشذوذ**)[٦٤].

وقال الشوكاني:(**وأما المرأة فقد وقع الإجماع - إلا عمن لا يعتد به - أنها نصف دية الرجل**)[٦٥].

وأما مستند الإجماع فلا يشترط أن يكون آيةً أو حديثاً صحيحاً، فقد يستند الإجماع إلى قياس أو قاعدة متفق عليها، كما أن مستند الإجماع ليس بالضرورة أن يكون معروفاً إذا ما صح الإجماع، نعم لابد أن يكون للإجماع مستندٌ، إلا أن الناس يتفاوتون في إدراك ذلك المستند، ولو جعلنا عدم إدراك العالم لمستند الإجماع حجة لما ثبت إجماع قط؛ لأن مدارك الناس تختلف في ذلك، ومن ثم كان الإجماع المتيقن مقدماً على فهم العالم من النصوص، وأقوال أهل العلم في ذلك كثيرة[٦٦].

ولعل مستند العلماء في إجماعهم على أن دية المرأة على النصف من دية الرجل، إنما هو ما جرى عليه عمل الصحابة ﷺ فلم يؤثر عنهم مخالف لهذا العمل. والله الموفق.

المبحث الثاني:
دية المرأة فيما دون النفس
(الأعضاء والجراحات)

اتفق العلماء على أن دية المرأة على النصف من دية الرجل في النفس، وخالف في ذلك ابن علية والأصم وبعض المعاصرين، كما مر في المبحث الأول. واختلف القائلون بالتنصيف في دية المرأة في الأعضاء والجراح، هل هي على النصف من دية الرجل، كما في النفس؟ أم تختلف باختلاف الجراح ؟ على أربعة أقوال:

القول الأول: إن دية المرأة مثل دية الرجل إلى الثلث، فإذا بلغت ثلث الدية، كانت على النصف من دية الرجل. وهو رواية عن عمر بن الخطاب[٦٧]، وقول زيد بن ثابت[٦٨] وعروة بن الزبير، والزهري، وهو قول الفقهاء السبعة[٦٩]، وعمر بن عبدالعزيز[٧٠]، وسعيد بن المسيب[٧١]. وبه قال المالكية[٧٢]، والشافعي في القديم[٧٣]، وقول الحنابلة في المشهور من المذهب[٧٤]، واختاره ابن القيم[٧٥].

---

(٦٠) ينظر: رد الشيخ سعيد بن محمد البديوي القاضي برئاسة المحاكم الشرعية بقطر على ما نشره الشيخ القرضاوي في بحثه المقدم إلى المجلس الأعلى لشؤون الأسرة في قطر في ٢٠٠٤/١٢/٢٢م، ص(٤١).

(٦١) المحلى بالآثار لابن حزم (٦٤/١١).

(٦٢) جامع البيان عن تأويل آي القرآن للطبري(٣٢١/٧).

(٦٣) التمهيد لابن عبدالبر (٢٩٦/٦) .

(٦٤) العسقلاني. أحمد بن علي بن حجر. لسان الميزان. المحقق: عبد الفتاح أبو غدة. دار البشائر الإسلامية. الطبعة: الأولى ٢٠٠٢م (٣٥/١).

(٦٥) السيل الجرار للشوكاني (٩٠٣/١) .

(٦٦) ينظر رد الشيخ سعيد بن محمد البديوي القاضي برئاسة المحاكم الشرعية بقطر على ما نشره الشيخ القرضاوي في بحثه المقدم إلى المجلس الأعلى لشؤون الأسرة في قطر في ٢٠٠٤/١٢/٢٢م، ص(٣٣).

(٦٧) أخرجه عبدالرزاق في المصنف عن عمر بن عبدالعزيز عنه – كتاب العقول – باب متى يعاقل الرجل المرأة - برقم (١٧٧٥٣) ، والبيهقي في السنن الكبرى عن إبراهيم عن عمر - رضي الله عنه – كتاب الديات – باب ما جاء في جراح المرأة – برقم (١٦٣١٣) قال البيهقي : وفيه جابر الجعفي لا يحتج به، وقد خولف في لفظه وحكمه .

(٦٨) مصنف بن أبي شيبة – كتاب الديات – في جراحات الرجال والنساء – برقم (٢٨٠٦٩)

(٦٩) التمهيد شرح الموطأ لابن عبد البر (٣٥٨/١٧) .

(٧٠) مصنف بن أبي شيبة – كتاب الديات – في جراحات الرجال والنساء – برقم (٢٨٠٧٨)

(٧١) مصنف بن أبي شيبة – كتاب الديات – في جراحات الرجال والنساء – برقم (٢٨٠٧٦)

(٧٢) الاستذكار لابن عبد البر (٦٤/٨) محمد بن عبد الله الخرشي المالكي، شرح مختصر خليل، دار الفكر، بيروت، من دون طبعة وتاريخ(٤٣/٨) محمد عرفه الدسوقي، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، تحقيق محمد عليش، دار الفكر، بيروت (٢٨٠/٤).

(٧٣) الحاوي للماوردي (٢٩١/١٢).

(٧٤) المغني لابن قدامة (٤٠٢/٨) علاء الدين علي بن سليمان المرداوي الدمشقي الحنبلي، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، تحقيق الدكتور: عبدالله عبدالمحسن التركي، طبعة وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد بالمملكة ١٤١٩ه (٦٣/١٠) منصور بن يونس بن إدريس البهوتي، شرح منتهى الإرادات (دقائق أولي النهى لشرح المنتهى) الناشر عالم الكتب، بيروت ١٩٩٦م (٣٠١/٣) .

(٧٥) ابن القيم، شمس الدين محمد بن أبي بكر ، أعلام الموقعين عن رب العالمين، تحقيق: طه عبدالرؤوف سعد، دار الجيل، بيروت ١٩٧٣م (١١٤/٢).

القول الثاني: إن دية المرأة على النصف من دية الرجل في الأعضاء والجراح مطلقاً. وهو مروي عن عمر بن الخطاب[٧٦]، وعلي بن أبي طالب[٧٧]، وهو قول الحنفية[٧٨]والشافعية[٧٩]، ورواية عن أحمد[٨٠]، وقول إسحاق بن راهويه[٨١]، واختاره ابن المنذر[٨٢].

القول الثالث: إن المرأة والرجل يستويان في دية السن والموضحة، ثم تكون ديتها على النصف من دية الرجل. وهو أصح الروايات عن عمر[٨٣]، ورواية عن عثمان[٨٤]، والمشهور عن ابن مسعود[٨٥]وقال به شريح القاضي[٨٦].

القول الرابع: إن المرأة تعاقل الرجل إلى نصف الدية، فإذا بلغت نصف الدية ،كانت على النصف من دية الرجل. وهو قول الحسن البصري[٨٧].

سبب الخلاف:

هو اختلافهم في صحة الأحاديث الواردة في ذلك. واختلافهم في الأصل المقيس عليه، هل تجرى دية المرأة في الجراحات في القياس على دية النفس؟ أم على دية الجنين؟

فمن قال بصحة الأحاديث الواردة جعلها على خلاف القياس، وجعل المرأة تعاقل الرجل إلى ثلث ديتها ، ثم تكون على النصف من عقله. ومن لم يصح عنده في ذلك حديث أجراها على القياس في دية النفس، ومنهم من أجراها على القياس في دية الجنين.

(٧٦) أخرجه البيهقي في السنن الكبرى عن إبراهيم عن عمر - ﷺ– كتاب الديات – باب ما جاء في جراح المرأة – برقم (١٦٣٠٩). وقال البيهقي: حديث إبراهيم منقطع، إلا أنه يؤكد رواية الشعبي .

(٧٧) مصنف بن أبي شيبة – كتاب الديات – في جراحات الرجال والنساء – برقم (٢٧٥٠١). والبيهقي في السنن الكبرى عن الشعبي عنه - رضي الله عنه – كتاب الديات – باب ما جاء في جراح المرأة – برقم (١٦٧٤١).

(٧٨) الشيباني، أبو عبد الله محمد بن الحسن بن فرقد، الحجة على أهل المدينة، المحقق: مهدي حسن الكيلاني القادري، الناشر: عالم الكتب، بيروت. ط الثالثة، ١٤٠٣هـ (٢٧٦/٤) المبسوط للسرخسي(١٤٢/٢٦) البحر الرائق لابن نجيم (٣٧٥/٨).

(٧٩) الأم للشافعي (٣١٢/٧) ، الحاوي في فقه الشافعي للماوردي (٢٨٩/١٢) الشربيني، شمس الدين محمد بن أحمد الخطيب، الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع، المحقق: مكتب البحوث والدراسات، دار الفكر، بيروت (٥٠٥/٢).

(٨٠) الإنصاف للمرداوي (٣٨٩/٢٥) .

(٨١) المروزي، إسحاق بن منصور، مسائل الإمام أحمد بن حنبل وإسحاق بن راهويه، تحقيق: خالد الرباط وجماعة، الطبعة الأولى ١٤٢٥ه، دار الهجرة، الرياض (٢١٩/٢).

(٨٢) الإشراف على مذاهب العلماء، لابن المنذر(٣٩٥/٧).

(٨٣) مصنف بن أبي شيبة – كتاب الديات – في جراحات الرجال والنساء – برقم (٢٧٤٩٦). والبيهقي في السنن الكبرى عن إبراهيم عن عمر - رضي الله عنه – كتاب الديات – باب ما جاء في جراح المرأة – برقم (١٦٣١٤) قال البيهقي: وفي هذا انقطاع. وصححه الألباني في الإرواء تحت حديث -رقم- (٢٢٥٠).

(٨٤) ذكرها ابن رشد في بداية المجتهد (٤٢٥/٢) وقال ابن حجر في التلخيص الحبير (٦٥/٤) :وأما أثر عثمان فلم أجده.

(٨٥) مصنف بن أبي شيبة – كتاب الديات – في جراحات الرجال والنساء – برقم (٢٨٠٦٤)

(٨٦) مصنف بن أبي شيبة – كتاب الديات – في جراحات الرجال والنساء – برقم (٢٨٠٦٨)

(٨٧) مصنف بن أبي شيبة – كتاب الديات – في جراحات الرجال والنساء – برقم (٢٨٠٧١)، الاستذكار لابن عبدالبر (٦٧/٨) .

أدلة الأقوال:

أدلة القول الأول :

استدل القائلون بأن دية المرأة في الأعضاء مثل دية الرجل، حتى تبلغ ثلث الدية، ثم تكون على النصف من الرجل بما يلي :

الدليل الأول: ما رواه مالك وغيره في الموطأ، عن ربيعة بن عبدالرحمن، قال: **سألت سعيد بن المسيب: كم في إصبع المرأة؟ فقال: عشر من الإبل. فقلت: كم في إصبعين؟ قال: عشرون من الإبل. فقلت: كم في ثلاث؟ فقال: ثلاثون من الإبل. فقلت: كم في أربع؟ قال: عشرون من الإبل. فقلت: حين عظم جرحها واشتدت مصيبتها نقص عقلها؟ فقال سعيد: أعراقي أنت؟ فقلت: بل عالم متثبت، أو جاهل متعلم. فقال سعيد: هي السنة يا ابن أخي)**[٨٨].

ونوقش بأن فيه علتان:

العلة الأولى: أنه مرسل .

والمرسل ضعيف، لكن اختلفوا في مراسيل سعيد بن المسيب، فقد عدها بعض العلماء مما سبيله الاتصال، وممن ذهب إلى ذلك من الأئمة مالك والشافعي وأحمد ويحي بن معين والحاكم[٨٩].

وذكر الحاكم في معرفة علوم الاحاديث عن ابن معين : أصح المراسيل مراسيل ابن المسيب.

وعلل الحاكم ذلك: أنه من أولاد الصحابة، وأدرك العشرة، وفقيه أهل الحجاز، وأول الفقهاء السبعة الذين يعتد مالك بإجماعهم كإجماع كافة الناس، وقد تأمل المتقدمون مراسيله فوجدوها بأسانيد صحيحة، وهذه الشرائط لم توجد في مراسيل غيره[٩٠].

ومن العلماء من يرى أن سبيلها سبيل غيرها من المراسيل، فيها ما هو مرسل عن ثقة، وفيها ما هو مرسل عن ضعيف لا تقوم به حجة .

(٨٨) أخرجه الإمام مالك في الموطأ عن ربيعة قال: سألت سعيد بن المسيب كم في اصبع المرأة .....الحديث – كتاب العقل – باب عقل الأصابع – برقم (٢٢٧٨) .. وعبدالرزاق في المصنف قال: أخبرنا الثوري عن ربيعة قال: سالت ابن المسيب كم في اصبع من أصابع المرأة؟ .... الحديث- كتاب العقول – باب متى يعاقل الرجل المرأة – برقم (١٧٧٤٩). وابن أبي شيبة في المصنف، قال: حدثنا وكيع، حدثنا سفيان عن ربيعة بن أبي عبدالرحمن قال: قلت لسعيد بن المسيب: كم في هذه من المرأة الخنصر ؟ ... الحديث -كتاب الديات – في جراحات الرجال والنساء – برقم (٢٧٥٠٤) والبيهقي في السنن الكبرى من طريق عبدالله بن وهب، قال: حدثنا مالك وأسامة بن زيد الليثي وسفيان الثوري عن ربيعة به – جماع أبواب الديات فيما دون النفس – باب ما جاء في جراح المرأة – برقم (١٦٣١١). وقال الألباني في إرواء الغليل (٣٠٩/٧): قلت : وهذا سند صحيح إلى سعيد.

(٨٩) الحاكم النيسابوري، أبو عبد الله محمد بن عبد الله، معرفة علوم الحديث، تحقيق: السيد معظم حسين، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثانية، ١٣٩٧هـ - ١٩٧٧م (٢٥) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي، الكفاية في علم الرواية، المحقق: أبو عبدالله السورقي وإبراهيم حمدي المدني، المكتبة العلمية، المدينة المنورة (٤٠٤/١) ابن العربي الإشبيلي، القاضي محمد بن عبد الله المعافري، المسالِك في شرح موطأ مالك، قرأه وعلّق عليه: محمد بن الحسين السليماني وعائشة بنت الحسين السليماني، دار الغرب الإسلامي، الطبعة: الأولى، ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م (٣٣٥/٢).

(٩٠) معرفة علوم الحديث للحاكم النيسابوري بتصرف (٢٥).

قال القسطلاني: (**في مراسيل سعيد مالم يوجد بحال من وجه صحيح**)[٩١].

العلة الثانية: قوله: (**هي السنة**)

فالتابعي إذا قال من السنة كذا يحتمل أن يكون حديثه مرسلاً مرفوعاً، أو متصلاً موقوفاً على أحد الصحابة. قال العراقي في شرح مقدمة ابن الصلاح: (**فيه وجهان لأصحاب الشافعي، حكاهما النووي في شرح مسلم وشرح المهذب وشرح الوسيط ، قال: والصحيح أنه موقوف**)[٩٢].

وقال: (**وحكى الداودي في شرح مختصر المزني أن الشافعي كان يرى في القديم أن ذلك مرفوع ثم رجع عنه؛ لأنهم قد يطلقونه ويريدون سنة البلد**)[٩٣].

كما يحتمل قوله: (**هي السنة**) أنها سنة النبي-ﷺ- أو سنة أهل المدينة، ومن العلماء من حملها على أنها سنة بعض الصحابة كزيد بن ثابت رضي الله عنه .

فمن حملها على أنها سنة النبي- ﷺ -ابن عبد البر في الاستذكار، وابن قدامة في المغني.

قال ابن عبد البر: (**وقول سعيد هي السنة، يدل على أنه أرسله عن النبي ﷺ**)[٩٤]، وقال ابن قدامة: (**وهذا مقتضى سنة رسول الله-ﷺ**)[٩٥].

وممن حملها على أنها سنة أهل المدينة الإمام الشافعي، فقال: (**فلما قال ابن المسيب هي السنة ، أشبه أن يكون عن النبي-ﷺ- أو عن عامة من أصحابه.... ثم وقفت عنه وأسأل الخيرة من قبل، إنا قد نجد منهم من يقول السنة، ثم لا نجد لقوله السنة نفاذاً بأنها عن النبي ﷺ**)[٩٦].

وروى صاحب التلخيص عن الشافعي، قوله: (**كان مالك يذكر أنه السنة، وكنت أتابعه عليه وفي نفسي منه شيء، ثم علمت أنه يريد أنه سنة أهل المدينة فرجعت عنه**)[٩٧].

وممن حملها على أنها سنة زيد -رضي الله عنه- الحنفية :

قال في المبسوط: (**يعني سنة زيد، وقد افتى كبار الصحابة بخلافه**)[٩٨].وقال ابن نجيم في البحر الرائق: (**وقوله: سنة. محمول على أنه سنة زيد -رضي الله عنه- لأنه لم يرو عنه إلا موقوفاً**)[٩٩].

فأثر ابن المسيب تنازعه احتمالان: كونه مرسلاً مرفوعاً أو موقوفاً متصلاً. كما يتنازعه احتمال المراد بالسنة، هل هي سنة النبي ﷺ؟ أم سنة الخلفاء الراشدين ؟ أم سنة أحد صحب النبي ﷺ؟ أم سنة أهل المدينة في زمن سعيد؟ ويضعف كونها سنة النبي -ﷺ - مخالفة بعض أصحاب النبي -ﷺ- لها: كعمر وعثمان وعلي وابن مسعود رضي الله عنهم، فلو كانت مثل الرجل إلى ثلث ديته لما خفي عليهم هذا الأمر، ولوجد لهم معارض من أصحاب النبي ﷺ، كما الحال في الاستئذان ، وميراث الجدة، وقضية إملاص المرأة . ومثل هذا الأمر لا يخفى لو كان سنة النبي ﷺ.

الدليل الثاني: استدلوا بما رواه النسائي وغيره، عن عمرو بن شعيب، عن أبيه عن جده عن النبي - ﷺ- (**عقل المرأة مثل عقل الرجل حتى يبلغ الثلث من ديته**)[١٠٠]. وهو نص يقدم على ما سواه.

وأجيب: بأنه حديث ضعيف وفيه علتان:

العلة الأولى: رواية إسماعيل بن عياش عن ابن جريج، وابن جريج من الحجازيين، ورواية إسماعيل عن الحجازيين ضعيفة، كما حكم بذلك علماء الحديث[١٠١].

العلة الثانية: عنعنة ابن جريج، وهو مدلس، ولم يسمع من عمرو بن شعيب[١٠٢].

الدليل الثالث: إجماع الصحابة – رضي الله عنهم– على أن دية المرأة في الجراحات مثل دية الرجل إلى الثلث ثم تكون على النصف، ولم ينقل خلاف إلا عن علي– رضي الله عنه– ولا يثبت ذلك عنه[١٠٣].

---

(٩١) القسطلاني، أحمد بن محمد بن أبى بكر بن عبد الملك ، إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري، المطبعة الكبرى الأميرية، مصر، الطبعة: السابعة ١٣٢٣هـ (٩/١).

(٩٢) العراقي، أبو الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين ، التقييد والإيضاح شرح مقدمة ابن الصلاح، المحقق: عبد الرحمن محمد عثمان، المكتبة السلفية بالمدينة المنورة، الطبعة: الأولى، ١٣٨٩هـ/١٩٦٩م (٦٨/١).

(٩٣) التقييد والإيضاح للعراقي (٦٨/١).

(٩٤) الاستذكار لابن عبد البر (٦٤/٨) .

(٩٥) المغني لابن قدامة (٤٠٣/٨) .

(٩٦) الأم للشافعي (٣١٢/٧) .

(٩٧) العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير، الطبعة الأولى ١٤١٩ه، دار الكتب العلمية، بيروت(٧٦/٤).

(٩٨) المبسوط للسرخسي (١٤٢/٢٦).

(٩٩) البحر الرائق لابن النجيم (٣٧٥/٨).

(١٠٠)أخرجه النسائي من حديث إسماعيل بن عياش ، عن ابن جريج ، عن عمرو بن شعيب به – كتاب القسامة- باب عقل المرأة – برقم (٤٨٠٥) وأخرجه عبدالرزاق في المصنف من رواية ابن جريج عن عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده عن النبي ﷺ مثله– كتاب العقول – باب متى يعاقل الرجل المرأة – برقم (١٧٧٥٦). وأخرجه الدارقطني في السنن من رواية محمد بن الحسين اليقطيني، اخبرنا رجل، أخبرنا عيسى بن يونس الفاخوري، أخبرنا ضمرة، عن إسماعيل بن عياش ، عن ابن جريج عن عمرو بن شعيب ...مثله– كتاب الحدود والديات وغيره – برقم (٣١٢٨) .

(١٠١) قال ابن الملقن في البدر المنير (٤٤٣/٨): وهذا حديث ضعيف ؛ لأنه من رواية إسماعيل بن عياش من غير الشاميين ؛ فإن ابن جريج حجازي مكي. وقال يحي بن معين: هو ثقة فيما روى عن الشاميين. وقال أحمد: ما روى عن الشاميين صحيح، وما روى عن الحجازيين فليس بصحيح. وقال الذهبي في تنقيح التحقيق (٢٤٤/٢): قلت إسماعيل في الحجازيين ضعيف. وقال ابن عبدالهادي في المحرر (٦٠٩/١): وللنسائي (عقل المرأة مثل عقل الرجل ....) رواه من رواية إسماعيل بن عياش، عن ابن جريج عن عمرو، وقال : إسماعيل ضعيف كثير الخطأ.

(١٠٢) قال الحافظ ابن حجر في تهذيب التهذيب(٣٥٩/٦): وقال الترمذي: قال محمد بن إسماعيل: لم يسمع ابن جريج من عمرو بن شعيب. وقال الرازاني في تحفة التحصيل في ذكر رواة المراسيل (٢١٢): وقال البيهقي: لا يرون له سماعاً منه. وقال ابن حجر في تهذيب التهذيب (٤٠٤/٦): قال جعفر بن عبد الواحد ، عن يحيى بن سعيد : كان ابن جريج صدوقا ، فإذا قال حدثني فهو سماع ، وإذا قال أخبرني فهو قراءة ، وإذا قال قال فهو شبه الريح. وقال: قال الدارقطني: تجنب تدليس ابن جريج ؛ فإنه قبيح التدليس، لا يدلس إلا فيما سمعه من مجروح.

وأجيب: بأن الاستدلال بإجماع الصحابة – ﷺ- غير مسلم، فقد استقر خلاف عمر وعلي وابن مسعود -ﷺ- وثبت نسبة ذلك اليهم بسند صحيح[١٠٤]، ولم يثبت ما نسب اليهم من القول إنها مثل الرجل إلى الثلث؛ بل كان هذا الخلاف مستقراً عند العلماء، وجاء في تفصيل الإمام أحمد لأقوالهم لما سأله أسحاق بن منصور، هل تعاقل المرأة إلى ثلث دية الرجل؟ فأجاب : **قال علي: دية المرأة على النصف من دية الرجل في كلّ شيء. وقال عمر وابن مسعود: يستويان في السن والموضحة، سنها كسنه وموضحتها كوضحته، فإذا زاد على الموضحة صارت ديتها على النصف من دية الرجل. وقال زيد : يستوي جرحها وجرح الرجل إلى الثلث. ومن الناس من يروي عن زيد بن ثابت ثلث ديتها هي، ومنهم من يقول عن زيد بن ثابت ثلث دية الرجل. قال: والذي أختاره: ما قال سعيد بن المسيّب: وهو ثلث دية الرجل**[١٠٥].

الدليل الرابع: أن المرأة ساوت الرجل في الميراث إلى المقدر بالثلث، وهو ميراث ولد الأم الذي يستوي فيه الذكر والأنثى، وكانت على النصف من الرجل فيما زاد على الثلث ، فوجب أن تساويه في الدية إلى الثلث، وتكون على النصف فيما زاد[١٠٦].

وأجيب: بأن القياس على مساواة ولد الأم في الثلث في الميراث قياس غير مضطرد، فالميراث تكون المرأة فيه على النصف من الرجل فيما نقص من الثلث، عند مقاسمة الإخوة لغير الأم، وإنما ساوت ولد الأم؛ لأن الإدلاء فيه بالرحم، الذي يوجب تساوي الذكور والإناث فيه كفرض الأبوين، فإن تكن العلة فيه تقديره بالثلث، لم يجز أن يحصل فيه اختلاف[١٠٧].

أدلة القول الثاني :

استدل القائلون بأن المرأة على النصف من الرجل في دية الأعضاء والجراحات بما يلي:

الدليل الأول: القياس على دية النفس؛ وذلك بجامع نقص الأنوثة، حيث منع من مساواة الرجل في دية النفس، فكان أولى أن يمنع من مساواته فيما دونها من ديات الأطراف والجراح؛ لأن دية النفس أغلظ[١٠٨].

نوقش هذا الدليل، بأنه اجتهاد في مقابل النص فهو قياس فاسد الاعتبار[١٠٩].كما أن قياس الجراحات والأعضاء على النفس قياس مع الفارق؛ فإن النفس أعظم حرمة من الجراحات والأعضاء، ففارقتها في الدية[١١٠].

الدليل الثاني: القياس على الميراث والشهادة، فالمرأة نصف ميراث الرجل، وشهادة امرأتين بشهادة رجل[١١١].

وأجيب: بأن قياس دية الجراح على الشهادة قياس مع الفارق، فلا جامع بينهما، فالدية مال سببها الجناية، وأما الشهادة فالأصل فيها قبول المرأة الواحدة لوجود وصف العدالة وإنما أضاف الله تعالى امرأة أخرى للتذكير خشية النسيان لقوله تعالى﴿ أَن تَضِلَّ إِحۡدَىٰهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحۡدَىٰهُمَا ٱلۡأُخۡرَىٰ ﴾البقرة: ٢٨٢

الدليل الثالث: أن كبار الصحابة أفتوا بخلافه، ولو كان سنة النبي – ﷺ– لما خالفوه[١١٢].

وأجيب: بأن العبرة بما ثبت بالنص الشرعي من الكتاب أو السنة أو إجماع الصحابة، فاليها الرد والتحاكم عند الاختلاف.

أدلة القول الثالث:

أستدل على قول عمر وابن مسعود –رضي الله عنهما– بأن النبي – ﷺ– **(قضى في الجنين بغرة: عبد أو أمة)**[١١٣] فسوى بين الذكر والأنثى، والجنين فيه عشر دية أمه، فلذلك سوى بين الرجل والمرأة في عشر ديتها، وهي دية الموضحة والسن.

ونوقش الاستدلال بحديث الغرة: بأن المخالف يقول بموجبه، وهو أن الحكم في أرش الجنين لا يختلف بالذكورة والأنوثة؛ لأنه يتعذر الوقوف على صفة الذكورة والأنوثة فيه، خصوصا إذا لم يتم خلقه، وإنما الكلام في أرش المولود، والحديث سكت عن بيانه. ثم يقال احتمل أنه -ﷺ- لم يفصل في الجنين بين الذكر والأنثى؛ لأن الحكم لا يختلف، ويحتمل أنه لم يفصل لتعذر الفصل؛ لعدم استواء الخلقة فلا يكون حجة مع الاحتمال[١١٤].

---

(١٠٣) المغني لابن قدامة (٤٠٣/٨) .

(١٠٤) كالذي أخرجه ابن أبي شيبة عن شريح قال: أتاني عروة البارقي من عند عمر: (إن جراحات الرجال والنساء تستوي في السن والموضحة ..... الحديث . قال الألباني قلت : وإسناده صحيح ، وفي الباب عن علي بن أبي طالب وابن مسعود أخرجه ابن أبي شيبة والبيهقي بإسناد صحيح. وقال الصنعاني في سبل السلام (٣٦٥/٢): (ونقل أبو محمد المقدسي عن عمر وابنه ، وقال لا نعلم لهما مخالفا من الصحابة إلا عن علي -رضي الله عنه - ولا نعلم ثبوته عنه. قال ابن كثير: قلت هو ثابت عنه). وقد سبق تخريج هذه الآثار في ص (١٨).

(١٠٥) مسائل الإمام أحمد وإسحاق رواية إسحاق بن منصور الكوسج (٢١٩/٢).

(١٠٦) الحاوي للماوردي (٢٩١/١٢).

(١٠٧) الحاوي للماوردي (٢٩١/١٢).

(١٠٨) الحاوي للماوردي (٢٩١/١٢).

(١٠٩) المغني لابن قدامة (٤٠٣/٨)، القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس، الذخيرة، تحقيق محمد حجي، ط ١٩٩٤م، دار الغرب، بيروت (٣٧٧/١٢).

(١١٠) الذخيرة للقرافي (٣٧٧/١٢).

(١١١) التمهيد لابن عبد البر (٣٥٨/١٧).

(١١٢) الحاوي للماوردي (٢٩١/١٢) .

(١١٣) البخاري، محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري (الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله وسننه وأيامه) تحقيق الدكتور: مصطفى ديب البغا، الطبعة الثالثة ١٤٠٧ه، دار ابن كثير، بيروت، من حديث أبي هريرة – كتاب الفرائض – باب ميراث المرأة والزوج مع الولد وغيره – برقم (٦٧٤٠) النيسابوري، أبو الحسين مسلم بن الحجاج، صحيح الإمام مسلم، دار الجيل، بيروت، أخرجه عن أبي هريرة – كتاب القسامة – باب دية الجنين – برقم (١٦٨١).

(١١٤) الكاساني، علاء الدين ، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، دار العربي، بيروت، ١٩٨٢م (٣٢٢/٧).

دليل القول الرابع :

لم اقف على دليل للإمام الحسن البصري فيما ذهب اليه، وقد قال الشوكاني عند ذكر قول الحسن : (**وهذه الأقوال لا دليل عليها**)[١١٥] .

الترجيح :

ويترجح لي بعد النظر في الأقوال وأدلتها، القول الأول القائل: بأن المرأة على النصف من دية الرجل في الأعضاء والجراح وذلك للآتي :

أولاً: ضعف حديث عمرو بن شعيب؛ إذ لا تقوم به حجة.

ثانياً: أثر سعيد بن المسيب مع كونه مرسلاً، فهو محتمل كونه سنة النبي- ﷺ - أو سنة غيره، ولا مرجح لأحد الاحتمالات، والدليل إذا تطرق اليه الاحتمال سقط به الاستدلال.

ثالثاً: أن الأصل بقاء ما كان على ما كان حتى يأتي دليل ناقل له، والأصل أن المرأة على النصف من الرجل في النفس، والأعضاء والجراح مقيسة عليها، ولا ينتقل عن هذا الأصل إلا بدليل صحيح سالم من المعارض.

وأما مساواة دية المرأة ومماثلتها للرجل إلى الموضحة، ثم تكون على النصف من دية الرجل قياسا على دية الجنين، فهو ليس بأولى من القياس القائل: إنها على النصف من الرجل قياساً على دية النفس؛ والقياس على دية النفس أقوى قياساً؛ لأن الجنين يعد كعضو من المرأة، ولذا فيه عشر ديتها، سواء كان الجنين ذكراً أو أنثى، حتى إذا انفصل حيا ثم مات بسبب الجناية ففيه الدية كاملة.

الخاتمة

الحمد لله على نعمه التي لا تحصى وآلائه التي لا تنسى ، فله الفضل والمنة على خلقه . ومن فضله ومنته أن يسر لي كتابة هذا البحث في دية المرأة في النفس وما دونها. وقد جعلته في مقدمة وثلاثة مباحث. فبينت في المقدمة منهجي في البحث، وسبب اختياري للموضوع، والدراسات السابقة، وخطة البحث. وجعلت المبحث الأول في تعريف الدية في اللغة والاصطلاح. والمبحث الثاني في دية المرأة في النفس، فذكرت أقوال أهل العلم فيها، القديمة والحديثة بأدلتها، وناقشتها، ثم رجحت ما تبين لي رجحانه بدليله. وجعلت المبحث الثالث في دية المرأة في الأعضاء والجراح، وذكرت الأقوال فيها بأدلتها، وناقشتها ثم رجحت ما تبين لي رجحانه بدليله.

النتائج: وقد توصلت في هذا البحث إلى النتائج الآتية :

أولاً : أن دية المرأة في النفس على النصف من دية الرجل.

ثانياً: أن من قال إنها مثل دية الرجل مخالف لإجماع المسلمين، والذي حكاه ثلة من علماء السلف، وقد مضت القرون وهذا الإجماع قائم، وانقرض عصر الصحابة ولم ينقل أحد من علماء الأمة خلافا عنهم في ذلك.

ثالثاً: أن دية المرأة في الأعضاء والجراح على النصف من دية الرجل؛ لأن ذلك هو الأصل ولا ناقل عن هذا الأصل إلا بدليل صحيح سالم من المعارض.

والله الموفق.

التوصيات: وبناء على النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث فإني أوصي بالآتي:

أولاً: زيادة الاهتمام بتقرير مذاهب السلف في المسائل التي ثبت إجماعهم فيها، وعدم التهاون بخرق الإجماع، فالعلماء المعتبرون يهابون خرق قول الجمهور إلا لمسوغ بين، فكيف بالإجماع القائم المتقرر.

ثانياً : اهتمام الجامعات ومراكز البحوث بدراسة وبحث المسائل التي يناقشها بعض المعاصرين مناقشة عقلانية، تكون أحياناً بعيدة عن النصوص الشرعية، محاولة منهم لتكون الأحكام موائمة لروح العصر، ولو كان فيها ردا لنصوص قطعية.

فهرس المصادر والمراجع

القرآن الكريم

ابن أبي شيبة. أبوبكر عبدالله بن مُحَمَّد. المصنف. تحقيق : مُحَمَّد عوامة . دار القبلة .

ابن الأثير. مجد الدين أبو السعادات المبارك بن مُحَمَّد بن الجزري. النهاية في غريب الحديث والأثر. تحقيق: طاهر أحمد الزاوي ومحمود مُحَمَّد الطناحي. المكتبة العلمية. بيروت١٣٩٩هـ.

ابن العراقي. أحمد بن عبد الرحيم بن الحسين أبي زرعة. تحفة التحصيل في ذكر رواة المراسيل. تحقيق عبد الله نوارة. مكتبة الرشد ١٩٩٩م. الرياض.

ابن القيم. مُحَمَّد بن أبي بكر. أعلام الموقعين عن رب العالمين. تحقيق: طه عبدالرؤوف سعد. دار الجيل. بيروت ١٩٧٣م .

ابن الملقن. عمر بن علي بن أحمد . البدر المنير في تخريج الأحاديث والآثار الواقعة في الشرح الكبير. تحقيق: مصطفى أبو الغيط وآخرون. دار الهجرة للنشر والتوزيع ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م. الرياض.

ابن المنذر. أبوبكر مُحَمَّد بن إبراهيم النيسابوري. الإشراف على مذاهب العلماء. تحقيق: الدكتور: أبو حماد صغير بن أحمد الأنصاري. الطبعة الأولى ١٤٢٨هـ. دار المدينة للطباعة. رأس الخيمة.

ابن تيمية. أبو العباس تقي الدين أحمد بن عبدالحليم. منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية. المحقق: د. مُحَمَّد رشاد سالم. جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود. الطبعة الثانية ١٤١١هـ.

ابن حزم. علي بن أحمد الأندلسي. المحلى بالآثار. تحقيق د: عبدالغفار البنداري. دار الكتب العلمية. بيروت.

(١١٥) الشوكاني، محمد بن علي بن محمد، نيل الأوطار من أحاديث سيد الأخيار شرح منتقى الأخبار، دار الجيل، بيروت ١٩٧٣م (٨٣/٧) .

ابن حنبل. عبد الله بن أحمد. مسائل أحمد بن حنبل رواية ابنه عبد الله. تحقيق زهير الشاويش. المكتب الإسلامي١٩٨١م. بيروت.
ابن رشد. أبو الوليد مُحَمَّد بن أحمد القرطبي. بداية المجتهد ونهاية المقتصد. مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده. مصر. الطبعة الرابعة ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م.
ابن عبدالهادي. مُحَمَّد بن أحمد. المحرر في الحديث. تحقيق: د. يوسف عبد الرحمن المرعشلي وآخرون. الناشر دار المعرفة ٢٠٠٠م. بيروت.
ابن قدامة. عبدالله بن أحمد بن مُحَمَّد المقدسي. المغني. تحقيق الدكتور: عبدالله بن عبدالمحسن التركي والدكتور: عبدالفتاح الحلو. الطبعة الثالثة ١٤١٧هـ. دار عالم الكتب للنشر.
ابن قدامة. عبدالله بن أحمد بن مُحَمَّد المقدسي. المقنع مع شرحه المبدع. لإبراهيم بن مُحَمَّد بن مفلح. دار الكتب العلمية. بيروت. الطبعة الأولى. ١٤١٨هـ .
ابن منظور. مُحَمَّد بن مكرم الأفريقي المصري لسان العرب. دار صادر.بيروت.الطبعة الأولى.
ابن نجيم. زين الدين ابن إبراهيم بن مُحَمَّد المصري. البحر الرائق شرح كنز الدقائق. دار الكتاب الإسلامي. الطبعة الثانية. من دون تأريخ .
أبو زهرة، مُحَمَّد، الجريمة والعقوبة في الفقه الإسلامي، دار الفكر العربي، القاهرة ، ١٩٩٨م.
أبو شلال. مُحَمَّد إسماعيل. بعنوان دية المرأة المسلمة في الشريعة الإسلامية. رسالة ماجستير مقدمة إلى جامعة النجاح في فلسطين.
الأشبيلي. أبو بكر مُحَمَّد بن عبد الله بن العربي. المسالِك في شرح موطأ مالك . قرأه وعلّق عليه: مُحَمَّد بن الحسين السليماني وعائشة بنت الحسين السليماني. دار الغرب الإسلامي. الطبعة: الأولى، ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م
الألباني. مُحَمَّد ناصر الدين. إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل. الطبعة الثانية ١٤٠٥هـ. المكتب الإسلامي. بيروت.
الأنصاري. شيخ الإسلام زكريا. أسنى المطالب في شرح روض الطالب. تحقيق: د. مُحَمَّد مُحَمَّد تامر. دار الكتب العلمية. بيروت. الطبعة الأولى ٢٠٠٠
البخاري. مُحَمَّد بن إسماعيل. صحيح البخاري (الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله وسننه وأيامه). تحقيق الدكتور: مصطفى ديب البغا. الطبعة الثالثة ١٤٠٧هـ. دار ابن كثير. بيروت.
البهوتي. منصور بن يونس بن إدريس. شرح منتهى الإرادات(دقائق أولي النهى لشرح المنتهى). عالم الكتب. بيروت ١٩٩٦م .
البيهقي. أبو بكر أحمد بن الحسين. السنن الكبرى وفي ذيله الجوهر النقي. لعلاء الدين علي بن عثمان المارديني الشهير بابن التركماني. الطبعة الأولى ١٣٤٤هـ. مجلس دائرة المعارف النظامية. الهند . حيدر آباد .
الجرجاني. علي بن مُحَمَّد بن علي الزين الشريف. كتاب التعريفات. تحقيق جماعة من العلماء. دار الكتب العلمية. بيروت، الطبعة الأولى ١٤٠٣هـ.
الجصاص. أحمد بن علي أبو بكر الرازي. أحكام القرآن. المحقق: عبد السلام مُحَمَّد علي
الحجاوي. موسى بن أحمد بن موسى. الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنب. المحقق: عبد اللطيف مُحَمَّد موسى السبكي. دار المعرفة بيروت.
الخرشي. مُحَمَّد بن عبد الله، شرح مختصر خليل. دار الفكر، بيروت. من دون طبعة وتاريخ.
الخطيب البغدادي. أحمد بن علي بن ثابت . الكفاية في علم الرواية. المحقق: أبو عبدالله السورقي وإبراهيم حمدي المدني. الناشر: المكتبة العلمية. المدينة المنورة.
الدارقطني. علي بن عمر بن أحمد البغدادي. سنن الدارقطني. حققه: شعيب الأرناؤوط وآخرون. مؤسسة الرسالة. بيروت. لبنان. الطبعة الأولى ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٤ م.
الداوودي. مُحَمَّد بن علي بن أحمد المالكي. طبقات المفسرين. دار الكتب العلمية. بيروت. مراجعة وضبط: لجنة من العلماء بإشراف الناشر.
الدسوقي. مُحَمَّد بن عرفه، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير. تحقيق: مُحَمَّد عليش. دار الفكر. بيروت.
الذهبي. شمس الدين مُحَمَّد بن أحمد بن عثمان. تنقيح التحقيق في أحاديث التعليق. المحقق: مصطفى أبو الغيط عبد الحي عجيب. دار الوطن. الرياض.
الذهبي. مُحَمَّد بن أحمد بن عثمان. سير أعلام النبلاء. الطبعة التاسعة ١٤١٣ هـ. مؤسسة الرسالة. بيروت.
الرصاع. مُحَمَّد بن قاسم الأنصاري التونسي المالك. الهداية الكافية الشافية لبيان حقائق الإمام ابن عرفة الوافية (شرح حدود ابن عرفة للرصاع). المكتبة العلمية. الطبعة الأولى ١٣٥٠هـ.
الزَّبيدي. محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني. تاج العروس من جواهر القاموس. تحقيق مجموعة من المحققين. دار الهداية.
الزيلعي. فخر الدين عثمان بن علي الحنفي. تبين الحقائق شرح كنز الدقائق. دار الكتب الإسلامي. القاهرة١٣١٣هـ.
السرخسي. مُحَمَّد بن أبي سهل. المبسوط. تحقيق: خليل محي الدين الميس. الطبعة الأولى ١٤٢١هـ. دار الفكر. بيروت.
الشافعي. مُحَمَّد بن إدريس. الأم. دار المعرفة. بيروت ١٣٩٣هـ
شاهين. دار الكتب العلمية بيروت. لبنان. الطبعة: الأولى١٤١٥هـ .
الشربيني. شمس الدين مُحَمَّد بن أحمد الخطيب. الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع. المحقق: مكتب البحوث والدراسات. دار الفكر. بيروت.

الشربيني. شمس الدين مُحَمَّد بن أحمد الخطيب. مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج. دار الكتب العلمية. الطبعة الأولى ١٤١٥هـ.
شلتوت. محمود. الإسلام عقيدة وشريعة. دار الشروق. الطبعة الثامنة عشرة١٤٢١ه
الشوكاني. مُحَمَّد بن علي بن مُحَمَّد بن عبد الله. السيل الجرار المتدفق على حدائق الأزهار. دار ابن حزم. الطبعة: الطبعة الأولى.
الشوكاني. مُحَمَّد بن علي بن مُحَمَّد. نيل الأوطار من أحاديث سيد الأخيار شرح منتقى الأخبار. دار الجيل . بيروت . ١٩٧٣م .
الشيباني. مُحَمَّد بن الحسن بن فرقد. الحجة على أهل المدينة. المحقق: مهدي حسن الكيلاني القادري. الناشر: عالم الكتب. بيروت. ط الثالثة، ١٤٠٣هـ .
الصنعاني. أبوبكر عبدالرزاق بن همام. المصنف. تحقيق : حبيب الرحمن الأعظمي. الطبعة الثانية ١٤٠٣ه. المكتب الإسلامي .
الصنعاني. مُحَمَّد بن إسماعيل. سبل السلام شرح بلوغ المرام. مكتبة مصطفى البابي الحلبي. ط الرابعة ١٣٧٩هـ.
الصياصنة. مصطفى عيد. دية المرأة المسلمة في ضوء الكتاب والسنة. دار ابن حزم. بيروت١٤١٥ه
الطبري. مُحَمَّد بن جرير بن يزيد. جامع البيان عن تأويل آي القرآن. تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي. دار هجر. الطبعة الأولى١٤٢٢هـ.
العراقي. عبد الرحيم بن الحسين. التقييد والإيضاح شرح مقدمة ابن الصلاح. المحقق: عبدالرحمن مُحَمَّد عثمان. المكتبة السلفية بالمدينة المنورة. الطبعة:الأولى١٣٨٩هـ/١٩٦٩م
العسقلاني. أحمد بن علي بن حجر. التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير. الطبعة الأولى ١٤١٩ه. دار الكتب العلمية. بيروت.
العسقلاني. أحمد بن علي بن حجر. تهذيب التهذيب. الطبعة الأولى١٩٨٤ م. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
العسقلاني. أحمد بن علي بن حجر. لسان الميزان. المحقق: عبد الفتاح أبو غدة. دار البشائر الإسلامية. الطبعة: الأولى ٢٠٠٢م.
الغزالي. مُحَمَّد. السنة بين أهل الفقه والحديث. دار الشروق. الطبعة السادسة.
الفاسي. مُحَمَّد أبن أحمد المالكي. الإتقان والإحكام في شرح تحفة الحكام المعروف بشرح ميارة الفاسي. تحقيق: عبداللطيف حسن. دار الكتب العلمية. بيروت. ١٤٢٠ه.
القرافي. أحمد بن إدريس. الذخيرة. تحقيق مُحَمَّد حجي. ط ١٩٩٤م. دار الغرب بيروت.
القرضاوي. يوسف. مركز المرأة في الحياة الإسلامية،. مكتبة وهبة. القاهرة. الطبعة الثانية ١٤٢٥ه.
القرضاوي. يوسف، بحث مقدم إلى المجلس الأعلى لشؤون الأسرة في قطر في ٢٠٠٤/١٢/٢٢م.
القرطبي. مُحَمَّد بن أحمد بن أبي بكر. تفسير القرطبي (الجامع لأحكام القرآن). تحقيق: هشام سمير البخاري. دار عالم الكتب. الرياض. ١٤٢٣ه .
القسطلاني. أحمد بن مُحَمَّد بن أبى بكر بن عبد الملك. إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري. المطبعة الكبرى الأميرية. مصر. الطبعة: السابعة ١٣٢٣ هـ.
الكاساني. علاء الدين. بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع. دار العربي بيروت . ١٩٨٢م
الأصبحي. مالك بن أنس. الموطأ برواية يحيى الليثي. تحقيق : مُحَمَّد فؤاد عبدالباقي. دار إحياء التراث العربي. مصر.
المالكي. عبد الوهاب بن علي البغدادي. عيون المسائل. تحقيق: علي محمَّد إبراهيم بورويبة. دار ابن حزم. بيروت. الطبعة الأولى ٢٠٠٩ م.
الماوردي.علي بن مُحَمَّد بن حبيب.الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي.تحقيق: علي مُحَمَّد معوض وعادل احمد.الطبعة الثالثة٢٠٠٩م.دار الكتب العلمية بيروت.
المرداوي. علاء الدين علي بن سليمان. الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف. تحقيق الدكتور: عبدالله عبدالمحسن التركي. طبعة وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد بالمملكة ١٤١٩ه .
المروزي. إسحاق بن منصور. مسائل الإمام أحمد بن حنبل وإسحاق بن راهويه. تحقيق: خالد الرباط وجماعة. الطبعة الأولى ١٤٢٥ه. دار الهجرة. الرياض.
ملا خسرو. مُحَمَّد بن فرامرز بن علي. درر الحكام شرح غرر الأحكام. دار إحياء الكتب العربية. من دون طبعة وتاريخ.
النجدي. عبد الرحمن بن مُحَمَّد بن قاسم العاصمي الحنبلي. حاشية الروض المربع شرح زاد المستقنع. بدون ناشر. الطبعة الأولى ١٣٩٧هـ.
النسائي. أحمد بن شعيب. سنن النسائي(المجتبى). تحقيق: عبدالفتاح أبو غدة. الطبعة الثانية ١٤٠٦ه. مكتب المطبوعات الإسلامية. حلب .
النمري. أبو عمر يوسف بن عبد البر. الاستذكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار. تحقيق: سالم مُحَمَّد عطا ومُحَمَّد علي معوض. دار الكتب العلمية. بيروت٢٠٠٠م .
النمري. يوسف بن عبد البر. التمهيد لما في الموطأ من المعاني والمسانيد. تحقي : مصطفى بن أحمد العلوي ومُحَمَّد عبدالكبير البكري. طبعة وزارة الأوقاف المغربية ١٣٨٧ه .
النيسابوري. أبوعبد الله مُحَمَّد بن عبد الله الحاكم. معرفة علوم الحديث. تحقيق :السيد معظم حسين دار الكتب العلمية. بيروت. الطبعة الثانية ١٣٩٧هـ - ١٩٧٧م .

النيسابوري. مسلم بن الحجاج. صحيح الإمام مسلم. دار الجيل. بيروت.
الهروي. أبو سهل مُحَمَّد بن علي بن مُحَمَّد النحوي. إسفار الفصيح. تحقيق: أحمد بن سعيد بن مُحَمَّد قشاش. عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية. الطبعة الأولى ١٤٢٠هـ.

Abstract:

Praise be to Allah for all His countless grace and favours on His creatures. Among His favours is the fact that He helped and granted me the ability to do this research on the ransom/value of money (in Arabic: "Dia") given (or has to pay) to the Muslim female or her family in case of her injury (in one of her body parts) including death, compared to the one the male receives or has to pay. This research is comprised of an introduction, three areas of research, and a conclusion. In the Introduction, I explained my personal methodology of research, the reason for choosing this particular subject, the prior research data found on the ransom obtained by a female or male in Islam, and the plan of this research as well. The first area of research is about the meaning of the term "Dia", ransom or value of money: the linguistic meaning and the one in Islamic law. The second area of research is the ransom given in case of a death of a female compared to a death of a male in Islam; In this part I mentioned the opinions of both the late and contemporary Muslim scholars, with the proofs and rational of every scholar and I stressed the ones I favoured based on my personal critical opinion after evaluating the scholar's opinion and rational. And the third and last area of research is about the ransom given to a Muslim female in case someone injured one of her body part, and I mentioned the opinions of the Muslim scholars and their rational and again I stressed the opinions of the ones I favoured, after a critical evaluation. I then finished with a conclusion where I mentioned the main findings and suggestions.

Key Words: (Ransom, Muslim Woman, female/male soul, injury, body part, sanity)

Journal of Jazan University
Human Sciences Branch
Vol.5 No.1 Issue Supplement
January 2016 (Rabie' Thani 1437 H)
part 4

General Supervisor

Prof. Mohammed Ali Al-Rubiya

Editors-in-Chief

Prof. Mohammed H. Aburasain

Associate Editorial Board

Prof.Alhasan Khalawi Mokeli

Prof. Ali Yahya Arishi

Prof. Ali Shaiban Arishi

Prof. Yahya Mohammed Hakami

Prof. Abdelsattar Ahmed Ati

Dr.Mohammed Hamoud Habibi

Administration manager

Mr. Ayman M. Al-Muzher

Correspondence

Address correspondence to an appropriate Division Editor as follows:

Journal of Jazan University

421- Arrawabi

Unit No. 8

Jazan 82822-6561

Kingdom of Saudi Arabia

E-Mail: jju@jazanu.edu.sa

© 2016 (1437 H) Jazan University
All rights are reserved to the *Journal of Jazan University*. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.



IN THE NAME OF ALLAH, THE MOST GRACIOUS,
THE MOST MERCIFUL

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Higher Education
Jazan University

JOURNAL OF JAZAN UNIVERSITY

Human Sciences Branch

A Refereed Scientific Periodical

Vol.5 No.1 Issue Supplement
January 2016 (Rabie' Thani 1437 H)
part 4

ISSN: 1658-6921

7. References:

Citation of the references (within the text) should be indicated by author. Date, style, and references should be listed in an alphabetical order and conform to the following examples: Periodical citations in the text are to be enclosed in one line brackets, e.g.(6).

Periodical references are to be presented in the following

form:

References number in line brackets ( ), author's name followed by a given name and/or initials, the title of an article or periodical (italicized), volume number, year of publication (in parentheses) and pages e.g.

Basahy, A.Y. (1992). Protein and Amino Acid contents in seeds of some soybean cultivate (Glycin Max 1) Arab Gulf J. Sci. Res. 11(2), 221-228.

Book Citation:

Book references should include the following:

Reference number ( ), author's sumame followed by a given name and/or title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

Lehman. H.C. (1953). Age and Achievement. Princeton: Princeton University Press.

8. Content Notes:

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line separating the content notes from the text.

9. The manuscripts and forum items submitted to the journal for publication contain the author's conclusions and opinions, and if published they do no bear a conclusion or opinion of the Editorial Board.

10. Authors will be provided with 20 reprints free of charge, along with two issues of the journal. Additional copies could be purchased, if ordered when the proofs are returned. Price will be shown on the order form.

11. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

12. The editors' board has the right to set priorities of publishing the research.

13. The journal is not obligated to repeat the research it reaches, whether it was approved for publication or not.

14. All the received research is subject to primary examination by the editorial board in order to determine their eligibility for arbitration. The editorial board is entitled to excusing itself from accepting the research without giving reasons.

15. The journal is published twice a year.

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Higher Education
Jazan University
JAZAN UNIVERSITY
A Refereed Scientific Periodical

Publication Rules

The University of Jazan provides an opportunity for scholars to publish their scholarly work on research. The editorial board will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English, and if the due accepted for publication, may not be published elsewhere, without permission of the Editor-in-Chief. The journal issues one volume per year. The types of manuscript classification used by the Editorial Board run as follows:

1. Article:
   An author's original work contributing new knowledge to the field in which research was conducted.
2. Review Article:
   A critical synthesis of the current literature in a particular filed, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.
3. Brief Article:
   A short article (note) with the characteristics of an article.
4. Book Reviews
5. Forum:
   Letters to the editor, comments, responses, preliminary results or findings, and miscellany

General Instructions

1. Submission of manuscripts:
Original manuscripts should be typewritten (one side only), using an A4 size paper, double spaced along with 3 copies. All pages are to be numbered consecutively, including tables and graphs. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. Abstracts:
Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require both Arabic and English abstracts, using no more than 200 words, in single column (13cm wide), for each version.

3. Tables and other illustrations:
Tables, charts, figures, and plates should fit the journal's page size (12.5 com x 18cm). All inner drawings must be presented on high quality. Tracing paper is necessary, using black Indian ink as well. Photographs may be submitted, but on glossy print paper in either black or color.

4. Abbreviations and Units:
A4 sizes and quantities should be expressed according to international standards. Standardized abbreviation should only be used. The names of periodicals should be abbreviated in accordance with the words of scientific periodicals.

5. Title Page:
Should contain the title, name of the authors, name and address of the institution, where the work was carried out. The title should be brief and use strong keywords. Scientific names of organism should be clearly stated and should be typed italic.

6. Text:
The organization of the manuscript should be as follows: Introduction, materials, results, discussion, and references. Results and discussions can be combined in one section. Acknowledgement (if needed) should be brief and added before the reference sections.

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Higher Education
Jazan University

JAZAN UNIVERSITY

JOURNAL OF
JAZAN UNIVERSITY

Human Sciences Branch

A Refereed Scientific Periodical

ISSN: 1658-6921

Vol.5 No.1 Issue Supplement January 2016 (Rabie' Thani 1437 H)
part 4