



# مجلة جامعة شقراء

## للعلوم الإنسانية والإدارية

### دورية علمية محكمة

العدد الخامس عشر

جمادى الآخرة ١٤٤٢ هـ / ٢٠٢١ م





بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



# مجلة جامعة شقراء

## للعلوم الإنسانية والإدارية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة شقراء

العدد الخامس عشر

جمادى الآخرة ١٤٤٢ هـ / ٢٠٢١ م



جامعة شقراء  
Shaqra University



الآراء الواردة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها  
وليس بالضرورة أن تعبر عن رأي المجلة

حقوق الطبع محفوظة  
جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية

### عنوان المراسلة

مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية، وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث  
العلمي، جامعة شقراء، شقراء، المملكة العربية السعودية

Jha@su.edu.sa

الهاتف : ٠١١٦٤٧٥٠٨١

## هيئة تحرير مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية

### المشرف العام

د. عبدالرحمن بن محمد الشهراني  
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

### رئيس هيئة التحرير

أ.د. نايف بن عبدالعزيز المطوع

### مدير التحرير

د. مطلق بن مقعد الروقي

### أعضاء هيئة التحرير

أ.د. أحمد بن محمد يحيى  
أ.د. عبدالاله بن مزروع المزروع  
أ.د. أحمد بن محمد بن عبود  
أ.د. عثمان ضوء البيت  
د. طلال بن عبدالله الشريف  
د. مساعد بن حمد الشريدي  
د. نجلاء بنت حسني محمد  
د. مريم بنت عبدالعزيز العيد

رقم الإيداع: ٨٢٢٠ / ١٤٣٤ هـ بتاريخ: ٢٣ / ٠٨ / ١٤٣٤ هـ

الرقم الدولي المعياري (ردمد): ١٦٥٨ / ٦٥٤٩

## تعريف بالمجلة

مجلة دورية علمية محكمة نصف سنوية، تصدر عن جامعة شقراء، وتعنى بنشر الدراسات والأبحاث التي لم يسبق نشرها والمتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق في التخصصات الإنسانية والإدارية المكتوبة باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية.

### الرؤية :

التميز في نشر الأبحاث المتخصصة في مجال العلوم الإنسانية والإدارية.

### الرسالة:

نشر الأبحاث العلمية المتميزة وفق معايير البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والإدارية.

### الأهداف:

- تسعى مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية لتحقيق الأهداف التالية :
1. الإسهام في نشر العلوم الإنسانية والإدارية وتطبيقاتها .
  2. تشجيع المهتمين في مجال العلوم الإنسانية والإدارية لنشر إنتاجهم العلمي والبحثي المبتكر.
  3. إتاحة الفرصة لتبادل الإنتاج العلمي والبحثي على المستويين: المحلي، والعالمى.

- تعبّر المواد المقدّمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج واستنتاجات مؤلفيها.
- يتحمل الباحث/ الباحثون المسؤولية الكاملة عن صحة الموضوع والمراجع المستعملة.
- تحتفظ المجلة بحق إجراء تعديلات للتنسيقات التحريرية للمادة المقدّمة، حسب مقتضيات النشر.
- يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة مقاس (A4).
- تكتب البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، ويرفق عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية، وعنوان البحث وملخصه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الماخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة، ولن تُقبل الترجمة الحرفية للنصوص عن طريق مواقع الترجمة على الإنترنت. ويتضمن الماخص فكرة مختصرة عن موضوع الدراسة ومنهجها وأهم نتائجها بصورة مجملّة، ولا يزيد عن 250 كلمة.
- يرفق بالماخص العربي والإنجليزي الكلمات المفتاحية (Kay Words) من أسفل، ولا تزيد عن خمس كلمات.
- تُستخدم الأرقام العربية (1,2,3,4 ... Arabic) سواء في متن البحث أو ترقيم الصفحات أو الجداول أو الأشكال أو المراجع.
- يُقدّم أصل البحث مُخرَجًا في صورته النهائية، وتكون صفحاته مرقمة ترقيماً متسلسلاً باستخدام برنامج Ms Word، وخط Traditional Arabic، مع مراعاة أن تكون الكتابة بينط 14 للمتن، و 12 في الحاشية، و10 للجداول والأشكال، وبالنسبة للغة الإنجليزية فتكتب بخط Times- Roman بينط 12، و(10) في الحاشية، و (8) في الجداول والأشكال، مع مراعاة أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويراعى ألا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول مساحة الصفحة على أن تكون هوامش الصفحة (3) من كل الاتجاهات، والتباعد بين السطور مسافة مفردة، وبين الفقرات (10)، ويكون ترقيم الصفحات في منتصف أسفل الصفحة.

- ترسل الأبحاث إلى المجلة على البريد الإلكتروني [lha@su.edu.sa](mailto:lha@su.edu.sa)
- ترسل نسخة من البحث بصيغة Word ونسخة PDF.
- يُعرض البحث على هيئة التحرير قبل إرساله للتحكيم، وللهيئة الحق في قبوله أو رفضه.
- يكتب عنوان البحث، واسم المؤلف (المؤلفين)، والرتبة العلمية، والتخصص، وجهة العمل، وعنوان المؤلف (المؤلفين) باللغتين العربية والإنجليزية.
- يجب أن تكون الجداول والأشكال –إن وجدت– واضحة ومنسقة، وترقم حسب تسلسل ذكرها في المتن، ويكتب عنوان الجدول في الأعلى، أما عنوان الشكل فيكتب العنوان في الأسفل؛ بحيث يكون ملخصاً لمحتواه.
- يجب استعمال الاختصارات المقننة دولياً بدلاً من كتابة الكلمة كاملة مثل سم، ملم، كلم، و % (لكل من سنتيمتر، ومليمتر، كيلومتر، والنسبة المئوية، على التوالي). يُفضل استعمال المقاييس المترية، وفي حالة استعمال وحدات أخرى، يُكتب المعادل المتري لها بين أقواس مربعة.
- تستعمل الحواشي لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس، وترقم الحواشي مسلسلة داخل المتن، وتكتب في الصفحة نفسها مفصولة عن المتن بخط مستقيم.
- لا تُعاد البحوث إلى أصحابها سواء نُشرت أو لم تنشر.
- يُتبع أحدث إصدار من جمعية علم النفس الأمريكية APA لكتابة المراجع وتوثيق الاقتباس (الإصدار السادس).
- تُعد نسبة التشابه similarity المقبولة هي 30%، وإذا زاد البحث عن هذه النسبة يُعرض على هيئة تحرير المجلة للبت فيه، والتأكد من تجنب السرقة الأكاديمية plagiarism، والمحافظة على الأصالة البحثية.
- ألا يكون البحث مستلماً من رسالة الماجستير أو الدكتوراه.



# أبحاث العدد

## فهرس المحتويات

- حديث ابن عمر ؓ في اقتضاء أحد النقدين من الآخر مرتبته وفقهه  
د. عبد الرحمن بن سليمان الشايح ..... 1
- عقيدة الخلود بين الهندوسية والمسيحية «دراسة مقارنة في ضوء العقيدة الإسلامية»  
د. فتح الرحمن يوسف عمر أبو عاقلة ..... 27
- المسائل العقدية المستنبطة من وثيقة مكة المكرمة  
د. نادر بن بهار متعب العتيبي ..... 47
- تأثير اللغة الأم في نطق العمالة الباكستانية لبعض الأصوات العربية (دراسة تقابلية)  
د. منى محمد علي بشر ..... 69
- صيغ الفاعلية والمفعولية في سورة القلم وأثرها في الدلالة  
د. حمادة عبد الإله حامد ..... 95
- أثر أبعاد التدوير الوظيفي على رضا العاملين في المنظمات العامة: دراسة ميدانية على  
الموظفين الإداريين في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض  
د. محمد عواض الطريسي ..... 115
- محددات ربحية المصارف الإسلامية بالمملكة العربية السعودية  
د. ضياء الدين عبد الباسط عبد الماجد ..... 135
- القيادة الأبوية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية  
بمحافظة الأحساء في السعودية  
د. فتحي محمد أبو ناصر؛ د. عبدالله محمد العدساني ..... 159
- واقع مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج  
د. ندى إبراهيم الشدي ..... 181
- استقصاء المهارات اللازمة لدمج طلبة اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية في المنطقة  
الجنوبية من المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين  
د. وائل أمين عبد اللطيف العلي ..... 203
- مستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة  
التدريس  
د. سلطان ناصر سعود العريفي ..... 225
- مستوى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية «نظام  
المقررات» بالمملكة العربية السعودية  
د. سالم بن مزلوه مطر العنزي ..... 245
- أثر وفاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي في التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر  
التقويم التربوي بكلية التربية بجامعة شقراء  
د. صالح بن إبراهيم المقاطي ..... 271

الدور التربوي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في تنمية الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية

297 ..... د. عوض بن عبدالله مسفر المنكاع

مدى توافر الخدمات الأكاديمية اللازمة في كليات محافظة الدوادمي بجامعة شقراء في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

321 ..... د. لفامحمد هلال العتيبي

واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

343 ..... د. منال بنت عبدالرحمن يوسف الشبل

## حديث ابن عمر رضي الله عنهما في اقتضاء أحد النقادين من الآخر مرتبته وفقهه

عبد الرحمن بن سليمان الشايع

الأستاذ المساعد بقسم الدراسات الإسلامية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة

### الملخص:

يتناول البحث بالدراسة حديث عبد الله بن عمر -رضي الله عنهما- في أخذ المتعامل الذهب بدلاً من الفضة التي له في ذمة عميله، وكذلك أخذ الفضة بدلاً من الذهب. وهو حديث احتج الفقهاء به في مسائل كثيرة، ومعناه يدخل في كثير من المعاملات المالية القديمة والمعاصرة. وقد حقق الباحث درجة هذا الحديث من جهة ثبوته عن النبي صلى الله عليه وسلم، فتحرى في التخريج والحكم مسلك أئمة النقد الحديثي؛ لأن الحديث قد توارد عليه كلام النقاد، ثم درس المسألة الفقهية الواردة فيه، ثم ذكر صوراً معاصرة تندرج فيه. وقد خلص الباحث إلى أن الحديث يصح من عمل عبد الله بن عمر رضي الله عنهما، ولا يصح عن النبي صلى الله عليه وسلم، وخلص إلى أن معناه الذي عمل به ابن عمر ووافق عليه جمع من فقهاء السلف من التابعين ومن بعدهم، هو من الفقه الصحيح والفهم الصواب للشريعة التي حرمت الربا ووسائله.

**الكلمات المفتاحية:** اقتضاء، النقدين، النقيع، سماك، الائتمان.

## The doctrine of eternity between Hinduism and Christianity, a comparative study in the light of the Islamic believe

**Dr. Fath Al-Rahman Yusef Omer Abu Aqla**

Associate Professor, Department of Islamic Studies, College of Education, Majmaah - Majmaah University  
The College of Education, Hantoub - University of Gezira - Sudan

### **Abstract:**

The research study Hadith of Abdullah bin Omar, may God bless him, deals with the receipt of gold instead of silver or vice versa in loan.

It is a hadith that the jurists cited in many issues, and its meaning and rules are included in ancient and contemporary financial transactions.

The researcher has investigated the degree of this hadith in terms of its provenness on the authority of the Prophet, may God's prayers and peace be upon him. He followed in the direction of judgment the behavior of the Imams of hadith criticism because the hadith was mentioned by the words of the critics, then he studied the jurisprudential issue contained in it, then he mentioned contemporary images that fall into its meaning.

The researcher concluded that it is an authentic hadith from Abdullah bin Omar, may God bless him, and it is not authentic on the authority of the Prophet, may God's prayers and peace be upon him, and that its meaning, with which Ibn Omar worked, and agreed upon by a group of the scholars of the predecessors and their followers and those after them, is from the correct jurisprudence and the correct understanding of Sharia Which prohibited usury and its ways.

Key words: Credit, Semak, Alnaqeea, gold and silver, repayment, transactions

## المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على عبده ورسوله محمد وعلى آله وصحبه والتابعين، أما بعد: فهذه دراسة حديثة فقهية لمسألة من مسائل المعاملات لها صلة بأصول وقواعد في هذا الباب، وهي ما تضمنه حديث ابن عمر رضي الله عنهما أنه كان يشتري الإبل بالنقيع بالدنانير فيأخذ بدلاً منها الدراهم... الحديث. وقد رأيت أن دراسة هذا الحديث من أحسن الأمثلة العملية لدراسة فقه الحديث التي تنتظم تحقيق مرتبته، ثم تحقيق فقه السلف لمسألته، ثم توضيح بناء الفقه المذهبي على مآثور السلف في مسألته، ثم تناول صور معاصرة داخلية في مسألته. وجعلت عنوانه «حديث ابن عمر رضي الله عنهما في اقتضاء أحد النقيدين من الآخر؛ مرتبته وفقهه».

## أهمية البحث:

لهذا الموضوع أهمية بعثت لاختياره، منها:

- 1- أن هذا الحديث من الأحاديث الجامعة لصور كثيرة في المعاملات المالية، ولم يفرد بدراسة توفيه حقه من النظر المفصل، وتبين علله، وتبين مأخذ العلماء في التمسك به في الاحتجاج، على قوة النقد لثبوتته مرفوعاً.
- 2- أن الحديث لم يدرس دراسة تبين فقه السلف لمسألته، وبناء فقه المذاهب على فقهم، ثم بناء الصور المعاصرة على ذلك؛ لأن هذه المسألة التي تضمنها الحديث ذات مساس بكثير من المعاملات قديماً وحديثاً.
- 3- أن الإشكال في دقائق هذه المسائل ومآخذها ليس بالأمر الجديد، بل قال شيخ الإسلام ابن تيمية (1426هـ) وهو يعرض الاختلاف فيها «ولغموض مأخذ هذه المسائل؛ كثر تنازع الفقهاء فيها، ولم يطرد إلى التوهم فيها قياس كما تراه» (403/29).

## أهداف البحث:

لهذا البحث -سوى ما تقدم من أهميته- هدف ذو أهمية، وهو تقديم مثال عملي لدراسة فقه الحديث دراسةً وافية تتضمن أربع خطوات؛ أولها: النظر في تحقيق الإسناد والمتن، وثانيها: تحقيق فقه السلف لما جاء في الحديث، وثالثها: النظر في بناء الفقه المذهبي على فقه السلف، ورابعها: النظر في تنزيل الصور المعاصرة على الصورة التي جاءت في الحديث.

## الدراسات السابقة:

لم أقف على دراسة أفردت هذا الحديث ببحث مستقل.

## خطة البحث:

- قد جعلت البحث في مقدمة ومحورين وخاتمة.
- المقدمة: اشتملت على: أهمية الموضوع، وخطة البحث، ومنهج الباحث.
- المحور الأول: مرتبة الحديث، وفيه مبحثان:
- المبحث الأول: طرق الحديث وعلله ومرتبته، وفيه تمهيد وثلاثة مطالب:
- المطلب الأول: طريق سماك بن حرب.
- المطلب الثاني: الطرق الأخرى.
- المطلب الثالث: كلام النقاد في مرتبة الحديث.
- المبحث الثاني: الآثار التي جاءت في موضوع الحديث، وفيه ثلاثة مطالب:
- المطلب الأول: الآثار عن الصحابة.

المطلب الثاني: الآثار عن التابعين.

المطلب الثالث: خلاصة فقه السلف في هذه المسألة.

المحور الثاني: فقه الحديث، وفيه مبحثان:

المبحث الأول: مسألة اقتضاء أحد النقاد من الآخر، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تحقيق الصورة الفقهية التي في الحديث.

2- تحقيق حكم اقتضاء أحد النقاد من الآخر.

المبحث الثاني: صور معاصرة داخلية في المسألة، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: صور من بطاقات الصراف والائتمان.

المطلب الثاني: صور من الحوالات الخارجية.

الخاتمة.

مراجع البحث.

### منهج الباحث:

1- لأن الحديث من أحاديث العلل، وأن دراسة علله من مقاصد البحث؛ سلكت في تخريج الحديث طريقة علماء العلل، وهي أن أذكر أشهر طرقه التي أوجبت البحث فيه، وهي الطريق التي فيها الرفع إلى النبي ﷺ، ثم أدير تفصيل الطرق عليها، ثم أعزو كل طريق أذكرها إلى من أخرجها من المصنفين، وأجعل ذكر اختلاف الألفاظ المؤثر داخلاً في ذلك.

2- جعلت دراستي لفقه الحديث موجهةً لمسألة الحديث التي ينتج الفقهاء لها بالحديث، وعليها تعقد الأبواب في كتب الحديث، ولم أعمد إلى تكثير المسائل وتشقيقها، بل صرفت المهمة إلى تبين المسألة بعبارة سهلة التناول.

3- عُنيت بفقه الصحابة في مسألة الحديث؛ لأنه الأصل العلمي للمسألة، ثم عنيت بفقه التابعين، ليكون ذلك تقريراً للمعروف الذي عليه الجماعة التي شرع لنا لزوم ما هي عليه في الفقه والعمل، وليكون ذلك تمهيداً لفهم بناء المذاهب الفقهية على فقه السلف، ووثقت ذلك من كتب المذاهب.

4- ذكرت بعض الصور المعاصرة الداخلة في مسألة الحديث، ومرادى بـ(المعاصرة) الصور الحادثة التي لم يسبق حدوثها قبل عصرنا، وتلك هي ثمرة علم فقه الحديث.

وأذكر هنا أن من طريقتي في البحث:

-أنني إذا ذكرت راوياً وكان من الرواة المشهورة أحوالهم، وهم من رجال التهذيب؛ ذكرت مرتبته، فقد أحيل، وربما لم أُجل إذا كان الراوي مشهوراً متابعاً، وكان تتبع التراجم يثقل حواشي البحث.

-إذا ذكرت راوياً وأحلت على تقريب التهذيب للحافظ ابن حجر؛ فلا أذكر رقم الترجمة؛ لأن المعتاد أن طلب الأسماء فيه بترتيبها أيسر من طلبها برقم الترجمة.

### المحور الأول: مرتبة الحديث

المبحث الأول: طرق الحديث وعلله ومرتبته

مدخل:

رُوي هذا الحديث عن ابن عمر -رضي الله عنهما- من عدة طرق، منها ما وقفت عليه مسنداً، ومنها ما لم أقف عليه، وإنما

وقفت على ذكره.

وتلك الطرق بينها اختلاف في الأسانيد مرة، وفي ألفاظ المتون أخرى.

ولكن الحديث المرفوع عن ابن عمر دار على إسناد واحد هو ما يرويه سماك بن حرب، عن سعيد بن جبير، عن ابن عمر رضي الله عنهما يرفعه إلى النبي صلى الله عليه وسلم.

والذي ضبط حديث سماك، وعليه عوّلت كتب الاحتجاج؛ هو حماد بن سلمة، فلذلك دارت غالب الأسانيد على روايته، فبدأت برواية سماك، ثم قدمت رواية حماد بن سلمة عنه.

#### المطلب الأول: رواية سماك بن حرب عن سعيد بن جبير

اتفق كل من وقفت على روايته هذا الحديث عن سماك على أن سماكاً رواه عن سعيد بن جبير، عن ابن عمر رضي الله عنهما، عن النبي صلى الله عليه وسلم، وإن كان في بعض الروايات اختلاف في متنه.

والذين وقفت على روايتهم للحديث عن سماك بن حرب هم خمسة رواة:

- 1- حماد بن سلمة البصري الإمام (ابن أبي حاتم، 1371هـ)، (المزي، د.ت).
  - 2- أبو الأحوص سلام بن سليم الحنفي الكوفي (ابن أبي حاتم، 1371هـ)، (المزي، د.ت).
  - 3- إسرائيل بن يونس بن أبي إسحاق الثقة الثبت الكوفي (ابن أبي حاتم، 1371هـ)، (المزي، د.ت).
  - 4- عمار بن رزيق الضبي أبو الأحوص الكوفي الثقة (ابن أبي حاتم، 1371هـ)، (المزي، د.ت).
  - 5- عمر بن عبيد الطنافسي الكوفي الثقة الحافظ (ابن أبي حاتم، 1371هـ)، (المزي، د.ت).
- وللحديث طرق أخرى عن سماك لم أفد عليها مسندة، فقد ذكر الدارقطني (د.ت) في أن ممن رواه عن سماك: «أبو خالد الدالاني، والثوري، وعمر بن ذر، ومحمد بن جابر» (73/4).

وفيما يلي تفصيل الطرق التي وقفت عليها:

طريق حماد بن سلمة عن سماك:

روى الحديث عن حماد خمسة عشر راوياً عامتهم من الحفاظ الأثبات:

- 1، 2- أخرجه الإمام أحمد (1416هـ) من طريق بجز بن أسد العمي وأبي كامل الجحدري برقم (6239).
- 3- ورواه أبو داود الطيالسي (1420هـ)، وأخرجه في مسنده برقم (1980).
- 4- وأخرجه الدارمي (د.ت)، وابن الجارود (في الحويني، 1414هـ) برقم (655)، والطحاوي (1415هـ، 283/3) من طريق أبي الوليد الطيالسي (1420هـ).

5، 6- وأخرجه أبو داود (د.ت) من طريق موسى بن إسماعيل المنقري ومحمد بن محبوب البنيان البصري (رقم 3354).

7، 8- وأخرجه النسائي (د.ت)؛ من طريق أبي نعيم الفضل بن دكين، والمعاني بن عمران الأزدي الموصلية (د.ت).

9- وأخرجه ابن ماجه (د.ت) برقم (2262)، والحاكم (د.ت)، وعنه البيهقي (د.ت)، عن يعقوب بن إسحاق الحضرمي.

10- وأخرجه الدارقطني (د.ت) من طريق عبد الواحد بن غياث البصري.

11، 12- وأخرجه ابن عبد البر (د.ت) من طريق آدم بن أبي إياس وعفان بن مسلم.

13، 14، 15- وأخرجه الطحاوي (1415هـ) من طريق عبيد الله بن محمد التيمي، وعبد الملك بن إبراهيم الجدي، ومن

طريق إسماعيل بن مسلمة القعني.

رواه هؤلاء الخمسة عشر عن حماد بن سلمة عن سماك عن سعيد بن جبير عن ابن عمر بألفاظ متقاربة؛ ولفظ الإمام أحمد عن بجز

وأبي كامل عن حماد بن سلمة بإسناده عن ابن عمر قال: «كنت أبيع الإبل بالنقيع فأقبض الورق من الدنانير، والدنانير من الورق، فأتيت النبي صلى الله عليه وسلم وهو في بيت حفصة فقلت يا رسول الله رويدك أسألك؛ إني كنت أبيع الإبل بالنقيع فأقبض هذه من هذه، وهذه من هذه، فقال: لا بأس أن تأخذها بسعر يومها ما لم تفترقا وبينكما شيء» (رقم 6239).

فالحديث بهذا اللفظ والإسناد؛ هو المروي في كتب الاحتجاج المشهورة، كالمسند والسنن. والنقيع اسمٌ لمواضع أشهرها لوادٍ معروف في صدر العقيق، مكانه اليوم جنوبي المدينة، من اليتمة إلى قريب أبيار الماشي (المطري، 1426هـ؛ السمهودي، 1404هـ)، وقال شيخ الإسلام ابن تيمية (1426هـ) في كلامه على هذا الحديث: «النقيع بالنون هو سوق المدينة والنقيع بالباء هو مقبرتها» (510/29). ولكن أكثر المطبوعات التي رجعت إليها تذكره بالباء، ولعل ذلك التصحيف لشهرة البقيع دون النقيع.

وقد روى هذا الحديث عن حماد بن سلمة: يزيد بن هارون الواسطي الثقة الإمام كما في مسند الإمام أحمد (1416هـ): وسنن الترمذي (د.ت)، فخالف في شيء يسير من لفظ الحديث؛ قال أحمد: «حدثنا يزيد أخبرنا حماد بن سلمة عن سماك بن حرب عن سعيد بن جبير عن ابن عمر قال: كنت أبيع الإبل بالنقيع فأبيع الدنانير، وأخذ مكانها الورق، وأبيع الورق وأخذ مكانها الدنانير، فأتيت النبي صلى الله عليه وسلم فوجدته خارجاً من بيت حفصة فسألته فقال: لا بأس به بالقيمة» (رقم 5559).

ووجه المخالفة في اللفظ الذي رواه أنه لم يذكر «ما لم تفترقا وبينكما شيء» كما ذكره كلٌّ من روى عن حماد، فلعل يزيد اختصر الحديث، ولكن اللفظ الذي جاء به لا يفي بما في الحديث من الأحكام المذكورة في رواية غيره.

2- أبو الأحوص سَلَام بن سُلَيْم الحنفي عن سماك:

وحديثه أخرجه النسائي (د.ت، 282/7)، وابن أبي شيبة (1409هـ، 300/5) من طريق أبي الأحوص عن سماك، فذكر الإسناد عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: «كنت أبيع الذهب بالفضة، أو الفضة بالذهب فأتيت رسول الله صلى الله عليه وسلم فأخبرته بذلك فقال: إذا بايعت صاحبك فلا تفارقه وبينك وبينه لبس».

وظاهر هذا اللفظ أنه كان يبيع الذهب بالفضة، ولذلك ترجم له ابن أبي شيبة (1409هـ) في الصرف (باب من قال إذا صارفته فلا تفارقه وبينك وبينه لبس)، وهذا خطأ من أبي الأحوص، فهو إما كان يبيع الإبل بالذهب ثم يأخذ مكان الذهب الفضة. قال الحافظ أبو عمر ابن عبد البر (د.ت): «روى أبو الأحوص هذا الحديث عن سماك فلم يُقْمِه؛ قال فيه...» (14/16)، وذكر لفظه السابق.

قال (ابن عبد البر (د.ت): «وكذلك رواه وكيع عن إسرائيل عن سماك» (15/16).

وسياقي الكلام عليها.

وأبو الأحوص ثقة متقن، ولكنه اختصر الحديث فلم يُقْمِه كما قال ابن عبد البر (د.ت).

3- طريق إسرائيل بن يونس عن سماك:

روى إسرائيل هذا الحديث عن سماك بلفظين:

اللفظ الأول: قريب من لفظ حماد بن سلمة وفيه سؤال النبي صلى الله عليه وسلم عما فعل، وهو يبيعه الإبل بالذهب ثم أخذ الفضة بدلاً، وبيعه بالفضة ثم أخذ الذهب.

وبذلك اللفظ أخرجه أحمد (1416هـ)، برقم (5555، 6427)؛ وأبو يعلى (د.ت)، برقم (5655)، من طريق يحيى بن آدم عن إسرائيل. وأبو داود (د.ت)، برقم (3355)، والبيهقي (1411هـ) من طريق عبيد الله بن موسى عن إسرائيل. وقال البيهقي (1411هـ): «هكذا رواه إسرائيل في إحدى الروايتين عنه عن سماك» (113/8).

اللفظ الثاني: وهو «عن ابن عمر أنه سأل النبي ﷺ: أشترى الذهب بالفضة؟ فقال: إذا أخذت واحدًا منهما فلا يفارقه صاحبك وبينك وبينه لبس». أخرجه كذلك (الصنعاني، 1403هـ، 119/8)، ومن طريقة الإمام أحمد (1416هـ، رقم 4883). وأخرجه (أحمد، 1416هـ، 237) من طريق وكيع برقم ، (يحيى بن آدم، 1416هـ، رقم 5628)، و(حسين بن محمد، 1416هـ، رقم 5773)؛ كلهم عن إسرائيل. وأخرجه (ابن عبد البر، د.ت، 14/16) من طريق محمد بن سابق عن إسرائيل. فهذا اللفظ فيه أن مورد جواب النبي ﷺ هو على شراء الذهب بالفضة، وذلك مثل اللفظ الذي روى أبو الأحوص عن سماك، وتقدم.

فهذه هي الرواية الأخرى عن إسرائيل التي أشار إليها البيهقي (د.ت) في كلامه المتقدم، وهي التي يروونها وكيع عنه كما في كلام ابن عبد البر (د.ت) الذي تقدم نقله في رواية أبي الأحوص، لكنه متابع من هؤلاء الأربعة. وأحد هؤلاء الأربعة هو يحيى بن آدم، وهو قد روى اللفظ الأول أيضًا عن إسرائيل؛ مما يدل على أن اختلاف الروایتين ليس من أصحاب إسرائيل، وإنما هو من إسرائيل نفسه.

ولا ريب أن الصواب من اللفظين هو ما وافق فيه إسرائيل حماد بن سلمة عن سماك، ولذلك قال ابن عبد البر (د.ت): «ولم يُقْمَهُ -فجودُهُ- إلا حماد بن سلمة، وإسرائيل في غير رواية وكيع» (15/16). يريد في غير الرواية الثانية عنه التي رواها وكيع وغيره. بل قد قال أبو داود (د.ت): لما خرج رواية إسرائيل من طريق عبيد الله بن موسى التي وافق فيها حمادًا؛ قال أبو داود (د.ت): «بإسناد الأول ومعناه، والأول أتم»، (رقم 3355) يعني رواية حماد عن سماك أتم. فرواية حماد هي أتم الروايات وأثبتها عن سماك.

4- طريق عمار بن رزيق عن سماك:

هذه الطريق أخرجه البيهقي (1421هـ)؛ من طريق عمار بن رزيق أبو الأحوص الكوفي عن سماك عن سعيد عن ابن عمر قال: «كنت أبيع الإبل ب[البقيع]، فيجتمع عندي من الدراهم، فأبيعها من الرجل بالدنانير، ويعطينها للغد، فأتيت رسول الله ﷺ فسألته عن ذلك فقال: إذا بايعت الرجل بالذهب والفضة فلا تفارقه وبينكما لبس» (284/5). ثم قال البيهقي (1411هـ): «بقريب من معناه زوي في إحدى الروايتين عن إسرائيل...» (284/5)، يعني اللفظ الثاني الذي تقدم في ذكر طريق إسرائيل.

فظاهر لفظ هذه الطريق تجعل المسألة التي في الحديث هي مسألة بيع الذهب بالفضة، وليس ذلك ما روى سماك وضبطه عنه الأثبات وحققوه، وعمار وإن كان ثقة فإنه لم يجود اللفظ كما ينبغي.

5- طريق عمر بن عبيد الطنافسي عن سماك:

وهي ما أخرج ابن ماجه (د.ت) من طريق عمر بن عبيد الطنافسي قال: «حدثنا عطاء بن السائب أو سماك، ولا أعلمه إلا سماكًا...» (رقم 2262). فذكره بمعنى حديث حماد بن سلمة عن سماك.

والشأن هنا أن عمر بن عبيد قد شك في إسناد الرواية بين عطاء بن السائب وسماك، ولكن لا إشكال أنه إنما سمعها من سماك، كما غلب على ظنه هو حين يقول: «ولا أعلمه إلا سماكًا»، ولم أجد أن عطاء يروي هذا الحديث أصلًا بل قد نص الأئمة أنه حديث سماك لا يرويه أحد غيره، كما سيأتي إن شاء الله تعالى.

قال الدارقطني (د.ت): «وقال عمر بن عبيد ثنا سماك أو عطاء بن السائب، والصواب سماك» (73/4).

فكل من خالف حمادًا؛ فإن حمادًا ضبط الحديث، وعليه عوّل الأئمة في حديث سماك.

**المطلب الثاني: روايات غير سماك عن سعيد بن جبير**

قد وقفت للحديث عن سعيد بن جبير - غير رواية سماك - على روايتين:

الأولى: رواية داود بن أبي هند عن سعيد بن جبير.

الثانية: رواية أبي هاشم الرّماني، يحيى بن دينار الواسطي عن سعيد بن جبير.

ووقفت للحديث عن ابن عمر على ثلاث رواياتٍ أخرى غير رواية سعيد بن جبير:

الأولى: رواية سعيد بن المسيب عن ابن عمر.

الثانية: رواية سالم عن ابن عمر.

الثالثة: رواية نافع عن ابن عمر.

**أولاً: رواية داود بن أبي هند عن سعيد بن جبير.**

أخرجه - من طريق يحيى بن زكريا ابن أبي زائدة عن داود بن أبي هند عن سعيد بن جبير قال: «رأيت ابن عمر يكون عليه الورق فيعطي بقيمته دنانير إذا قامت على سعر، ويكون عليه الدنانير فيعطي الورق بقيمتها». (ابن أبي شيبة (1409هـ، 141/5؛ وأبو يعلى د.ت، رقم 5654).

وابن أبي زائدة ثبت متقن، وقد رواه عن داود موقوفاً على ابن عمر.

وأخرجه عبد الرزاق (1403هـ) عن الثوري عن داود عن سعيد عن ابن عمر؛ أنه كان لا يرى بأساً أن يأخذ الدراهم من الدنانير، والدنانير من الدراهم، فالثوري جاء به بالمعنى دون اللفظ.

وأخرجه ابن عبد البر (د.ت)، والبيهقي (1411هـ)؛ كلاهما من طريق علي ابن المديني في كتاب «العلل» عن أبي داود الطيالسي (1420هـ) عن شعبة عن داود، ولكنه لم يَسُق لفظه وإنما أحال لفظه على رواية سماك، وبَيَّن أن داودَ رواه موقوفاً خلافاً لسماك. وداود بن أبي هند القشيري الكوفي من أصحاب سعيد بن جبير الثقات المتقنين (ابن أبي حاتم، 1371هـ؛ والمزي، د.ت).

**ثانياً: رواية أبي هاشم الرماني عن سعيد بن جبير.**

أخرجها النسائي (د.ت)؛ من طريق الثوري عن أبي هاشم عن سعيد عن ابن عمر أنه كان لا يرى بأساً؛ يعني في قبض الدراهم من الدنانير، والدنانير من الدراهم.

فرواه بمعناه دون لفظه، ولعل هذا من تصرف الثوري كما صنع فيما روى عبد الرزاق عنه عن داود بن أبي هند، وتقدمت؛ فهي كروايته هنا عن أبي هاشم الرماني سواء.

وأبو هاشم مشهور بكنيته، وهو من رجال الستة، واسمه يحيى بن دينار، وهو ثقة (ابن أبي حاتم، 1371هـ)؛ والمزي د.ت).

ثالثاً: رواية سعيد بن المسيب عن ابن عمر.

أخرجها ابن عبد البر (د.ت)، والبيهقي (1411هـ)؛ من طريق ابن المديني عن أبي داود الطيالسي (1420هـ) عن شعبة عن قتادة عن سعيد بن المسيب عن ابن عمر؛ قال شعبة: «ولم يرفعه»، ولم يذكر ابن عبد البر (د.ت) لفظه.

وهذا إسناد صحيح، رواه حفاظ ثقات مشهورون، ولكنه موقوف.

رابعاً: رواية سالم عن ابن عمر.

أخرجها كذلك ابن عبد البر (د.ت) والبيهقي (د.ت)؛ من طريق شعبة عن يحيى بن أبي إسحاق الحضرمي<sup>(1)</sup> عن سالم عن ابن

(1) قال في التريب: «صدوق ربما أخطأ»، ولكن البخاري ومسلماً خرجا له رواياتٍ عن سالم.

عمر؛ قال شعبة: «ولم يرفعه»، ولم يذكر ابن عبد البر (د.ت) لفظ الحديث. وهذا إسناد صحيح عن سالم عن ابن عمر، رواه حفاظ ثقات مشهورون، وهو موقوف. خامسًا: رواية نافع عن ابن عمر. أخرجه كذلك ابن عبد البر (د.ت) والبيهقي؛ من طريق شعبة عن أيوب السخيتاني الإمام عن نافع عن ابن عمر؛ قال شعبة: «ولم يرفعه»، ولم يذكر ابن عبد البر (د.ت) لفظ الحديث. فهذا إسناد صحيح عن نافع عن ابن عمر، رواه حفاظ ثقات مشهورون، وهو موقوف. وأخرجه عبد الرزاق (1403هـ) عن معمر عن أيوب عن نافع أن ابن عمر قال: «لا يأخذ الرجل الدنانير من الدراهم، والدراهم من الدنانير» (126/8).

هكذا وقع في المطبوع من المصنف، والظاهر -والله تعالى أعلم- أن ثمة سقطًا في النسخة أو تحريفًا، والصواب: «لا بأس أن يأخذ...» أو نحو ذلك؛ يدل عليه رواية شعبة المذكورة عن أيوب، وكذلك قال الدارقطني (د.ت) في العلل - ويأتي - إن نافعًا رواه عن ابن عمر ولم يذكر اختلافًا عن أيوب عنه في لفظه. وخلاصة هذا المطلب؛ أن الحديث صح موقوفًا على ابن عمر عن يلى:

1. صح عن اثنين من أصحاب سعيد بن جبير، وهما: داود عن أبي هند، وأبو هاشم الرماني؛ كلاهما خالف سماكًا فرواه عن سعيد بن جبير فلم يرفعه.
2. صح موقوفًا على ابن عمر من رواية ثلاثة من أصحابه؛ سعيد بن المسيب، سالم بن عبد الله بن عمر، ونافع مولاة؛ كلهم رواه موقوفًا على ابن عمر ولم يرفعه، خلافاً لما قال سماك. فسمك لم يتابع في رفع الحديث عن سعيد بن جبير، ولم يتابع في رفعه عن ابن عمر.

### المطلب الثالث: كلام النقاد في مرتبة الحديث

وسأتناول هذا الأمر من ثلاث جهات:  
الأولى: نَصُّهم على تفرد سماكٍ بالحديث مرفوعًا.  
الثانية: مرتبة سماك عندهم.  
الثالثة: نقدهم لهذا الحديث.

#### أولاً: تفرد سماك بالحديث مرفوعًا.

هذا الحديث مما اشتهر وتداوله العلماء على أنه من أفراد سماك، لم يروه مرفوعًا غيره، وكلامهم في هذا كثير. قال شعبة قال ابن عبد البر (د.ت): «رفعه لنا سماك بن حرب» (15/16). و(البيهقي، 1411هـ، 114/8). قال الترمذي (د.ت): «هذا حديث لا نعرفه مرفوعًا إلا من حديث سماك بن حرب عن سعيد بن جبير عن ابن عمر» (رقم 1242). وقال الدارقطني (د.ت): «لم يرفعه غير سماك بن حرب» (73/4). وقال ابن عبد البر (د.ت): «لم يرو هذا الحديث أحد غير سماك بن حرب» (13/16). وقال البيهقي (1411هـ): «الحديث يتفرد برفعه سماك بن حرب عن سعيد بن جبير من بين أصحاب ابن عمر» (284/5). وقال البغوي (1394هـ): «هذا حديث لا يعرف مرفوعًا إلا من حديث سماك بن حرب» (111/8). فالحديث المرفوع من هذا الباب عن ابن عمر إنما هو حديث سماك بن حرب لا غير.

## ثانياً: مرتبة سماك بن حرب عند النقاد.

- ليس المراد هنا التوسع في الكلام على حال سماك، ولكن بيان حاله بياناً مختصراً<sup>(2)</sup>. فالذي يتحصل من ترجمته أنه كان صدوقاً حديثه حديث أهل الصدق الذين يكتب حديثهم ويروى، ويوثقه بعض النقاد، ولكن أخذوا عليه أموراً تضعف الاعتماد على روايته إذا خالف الثقات، منها:
1. اضطراب حديثه، وبخاصة في حديثه عن عكرمة مولى ابن عباس، وسئل الإمام أحمد: «سماك مضطرب الحديث؟ فقال: نعم». (ابن أبي حاتم، 1371هـ، 279/4). ولم يخص اضطرابه بحديث عكرمة.
  2. والاضطراب لون من الضعف معناه أن الراوي لا يثبت في روايته على وجه واحد، بل يتردّد فيه بين وجهين أو أكثر؛ لقلّة ضبطه وسوء حفظه، أو لأنه لم يضبط حديثاً بعينه إن كان ثقة.
  3. أنه يخطئ في رفع الموقوفات، وهذا لونٌ من الضعف أعم من الاضطراب، فقد يخطئ الراوي ويستمر على وجه واحد من غير أن يضطرب، قال ابن أبي خيثمة: «سمعت يحيى بن معين سئل عن سماك؛ ما الذي عيب عليه؟ قال: أسند أحاديث لم يسندها غيره» (ابن أبي حاتم، 1371هـ، 279/4).
  4. أنه كان يتلقن، وبخاصة لما كبر، أي إنه كان إذا لُقّن أخذ ما لُقّنهُ فأدرجه فيما يروي توهماً أنه من الرواية، وهم وإن كانوا نصّبوا على ذلك في حديثه عن عكرمة (المزي د.ت). إلا أن مثل ذلك يغمز من قناة الراوي، ويجعل ردّ مخالفته للثقات أمراً في غاية الوجهة.
  5. وسماك لو كان ثقةً لكانت مخالفته الأثبات من أصحاب ابن عمر وأصحاب سعيد بن جبير، موجبةً ردّ حديثه، والله تعالى أعلم.

## ثالثاً: كلام النقاد في الحديث

أول من تكلم في هذا الحديث هو إمام النقاد شعبة بن الحجاج، وهو ممن سمع الحديث من سماك، ثم تكلم فيه من بعده، فقد أخرج ابن عبد البر (د.ت) من طريق ابن المديني عن أبي داود الطيالسي قال: «كنا عند شعبة فجاءه خالد بن طليق وأبو الربيع السمان - وكان خالد الذي سأله -؛ فقال: يا أبا بسطام حدّثنا بحديث سماك بن حرب عن سعيد بن جبير عن ابن عمر في اقتضاء الورق من الذهب، والذهب من الورق، فقال شعبة: عن أيوب عن نافع عن ابن عمر، ولم يرفعه، وحدثنا قتادة عن سعيد بن المسيب عن ابن عمر، ولم يرفعه وحدثنا داود بن أبي هند عن سعيد بن جبير عن ابن عمر، ولم يرفعه، وحدثنا يحيى بن أبي إسحاق عن سالم عن ابن عمر، ولم يرفعه، ورفع لنا سماك بن حرب وأنا أقرّؤه<sup>(3)</sup>» (14/16)، و(البيهقي، 1411هـ، 113/8-114). فهذا ميثل ظاهر من شعبة إلى إعلال الحديث وتصويب رواية من وقفه على ابن عمر.

وأشار إليه الترمذي (د.ت) بقوله: «هذا حديث لا نعرفه مرفوعاً إلا من حديث سماك بن حرب...، وروى داود بن أبي هند هذا الحديث عن سعيد بن جبير عن ابن عمر موقوفاً» (رقم 1242).

وقال الدارقطني (د.ت): «خالفه داود بن أبي هند فرواه عن سعيد بن جبير عن ابن عمر موقوفاً، وكذلك رواه سعيد بن المسيب ونافع عن ابن عمر موقوفاً، ولم يرفعه غير سماك بن حرب، وسماك سيء الحفظ» (73/4).

وهذا من الدارقطني التماسٌ لسبب خطأ سماك على سعيد؛ أنه من سوء حفظه.

(2) هو سماك بن حرب بن أوس الدهلي، من أنفسهم، أبو المغيرة الكوفي، أصله من اليمامة، رأى المغيرة بن شعبة، (ابن أبي حاتم، 1371هـ: 279/4)، (المزي: 115/12).

(3) من فَرَّقَ يَفْرُق، أي: خاف، يريد لا آمنُ أن يكون الرفع غلطاً منه.

فالصواب الذي عليه أئمة النقد أن الحديث موقوف على ابن عمر، وأن الرفع خطأ. وقد وقع في كلام شيخ الإسلام ابن تيمية (1426هـ) لما ذكر الحديث قوله: «... بالسنة الثابتة» (510/29)، ثم ذكر حديث ابن عمر هذا الذي يرويه سماك.

وهذا محمول على أن الحديث مشهور، ومعناه متلقى بالقبول كما سيأتي في ذكر الآثار، وهو الذي تذكره كتب الاحتجاج في هذه المسألة، ويحتج به أهل العلم عندها، فمعناه ثابت في الشريعة، وأما ثبوت لفظه عن النبي ﷺ فلا يوافق عليه النقاد. ذلك أن سماكاً ذكر في الحديث ألفاظاً مثل «كنت أبيع الإبل بالنقيع»، و«لقيت النبي ﷺ خارجاً من بيت حفصة»، ونحوها مما يدل - لو صحّت روايته - على أن الحديث متصل بوقائع ومناسبة، ولكن تفرد سماك بتلك التفاصيل ورفعها دون كل من روى الحديث عن سعيد بن جبيرة وعن ابن عمر أمر موجب للتوقف، فإن سالمًا وناقلاً خصيصان بابن عمر وملازمان له ملازمة طويلة، وهما ثقتان حافظان مكثرتان، وقد حرص رواة الحديث الثقات الآخذون عنهما على تقصي ما عندهما، فلو كان عندهما علمٌ بذلك لاشتهر عنهما ولم يخف حتى لا يرويه غير سماك مخالفاً لأصحاب سعيد بن جبيرة، ومخالفاً لأصحاب ابن عمر، وهو دون من خالفهم في الحفظ والضبط عامة، وفي ضبط حديث سعيد بن جبيرة وحديث ابن عمر خاصة.

### المبحث الثاني: الآثار في موضوع الحديث

#### المطلب الأول: الآثار عن الصحابة

##### 1 - عمر بن الخطاب رضي الله عنه:

قد جاء عن عمر رضي الله عنه القول بحلّ الصورة المسؤول عنها في الحديث. فقد أخرج عبد الرزاق (1403هـ) من طريق سفيان الثوري عن إسماعيل بن عبد الرحمن السدي<sup>(4)</sup> عن عبد الله بن يسار البهلي<sup>(5)</sup> عن يسار بن نمير مولى عمر بن الخطاب<sup>(6)</sup> أن عمر بن الخطاب قال في الرجل يسأل<sup>(7)</sup> الرجل الدنانير؛ يأخذ الدراهم؟ قال: «إذا قامت على الثمن فأعطها إياه بالقيمة» (127/8).

وقد روى الحديث سفيان الثوري مختصراً بالمعنى فيما أخرجه ابن أبي شيبة (1409هـ) عن وكيع عنه عن البهلي عن يسار بن نمير عن عمر أنه لم ير بأساً باقتضاء الذهب من الورق، والورق من الذهب.

وهذه رواية بالمعنى، وسقط من الإسناد (السُدِّي)؛ فإما أن يكون ساقطاً من مطبوعة المصنف، وإما أن يكون سفيان دلّسه لما رواه بالمعنى، والأول أقرب؛ لأنني لم أر في ترجمة سفيان أنه يروي شيئاً عن البهلي.

وقد جاء عن عمر رضي الله عنه ما يدل على خلاف ذلك؛ فأخرج عبد الرزاق (1403هـ): عن معمر عن أيوب عن ابن سيرين أن امرأة ابن مسعود باعت جارية لها بذهب فأخذت ورقاً، أو باعت بقرق فأخذت ذهباً، فسألت عمر فقال: «لا تأخذي إلا الذي بعث به» (127/8). ومعمر كثير الخطأ في غير حديث شيوخه الذين أتقن عنهم كالزهرى وابن طاووس<sup>(8)</sup>، وبخاصة عن أيوب وثابت، والحديث أرسله ابن سيرين؛ لأن ابن سيرين لم يدرك عمر، والإسناد الأول لا بأس به، فالراجح - والله تعالى - أعلم عن عمر رضي الله عنه أنه يرى صحة ذلك.

(4) قال في التقريب: (صدوق بهم).

(5) قال في التقريب: (صدوق يخطئ)، وتحرف (البهلي) في مصنف عبد الرزاق إلى (الري).

(6) ثقة نزل الكوفة.

(7) يعني: يسأل عميله ويطلبه ديناً في ذمته.

(8) ذكر البيهقي (1411هـ) عن البخاري قال: «ما أعجب حديث معمر عن غير الزهري فإنه لا يكاد يوجد فيه حديث صحيح» (209/4).

ولا ريب أنه يعني في غير الزهري وابن طاووس ونحوهما ممن خرج البخاري حديثه عنهم وهو معروف بالإتقان عنهم.

1. عبد الله بن مسعود رضي الله عنه:

قد جاء عنه ما يدل على أنه لا يصح للرجل أن يقتضي ديناً له من أحد النقادين إلا مثله. فأخرج ابن أبي شيبة من طريق وكيع (1409هـ)، وابن أبي زائدة (1409هـ)، كلاهما عن ابن عون، ومن طريق عبد الله بن إدريس عن هشام بن حسان (1409هـ)؛ كلاهما (ابن عون وهشام) عن ابن سيرين عن ابن مسعود أنه كان يكره اقتضاء الذهب من الورق.

وكذلك أخرج عبد الرزاق (1403هـ) عن معمر عن أيوب عن ابن سيرين قال: «أمر ابن مسعود رجلاً أن يُسَلِّفَ بني أخيه ذهباً، ثم اقتضى منهم الورق فأمره ابن مسعود برده وأخذه منهم ذهباً» (127/8). وابن سيرين لم يدرك ابن مسعود، ولكنه مرسل لا بأس به في مثل آثار التابعين، بخاصة وأن المصنفين في الخلاف متواطئون على نسبة هذا القول إلى ابن مسعود.

وجاء عن ابن مسعود رضي الله عنه ما يدل على خلاف ذلك، أي على القول بالحل؛ فأخرج عبد الرزاق (1403هـ) عن الثوري قال: «وأخبر الشيباني عن مسيب بن رافع أن امرأة ابن مسعود باعت جارية لها بدراهم فأمرها عبد الله أن تأخذ دنانير بالقيمة» (128-127/8).

وهذا إسناد رجاله ثقات، ولكنه مرسل؛ إذ إن المسيب بن رافع الكوفي لم يدرك ما روى، وكذلك إن كان ما في مطبوع المصنف محفوظاً؛ أن الثوري قال: (وأخبر... ولم يقل: (أخبرنا)؛ فقد يكون الثوري دلّسه. وعلى أيّ؛ فإن ثبت ذلك عن ابن مسعود فقد يكون رجوع إلى هذا القول، والله أعلم. ومن أجل ذلك الاختلاف قال عبد الرزاق (1403هـ) لما خرج هذه الآثار عن عمر وابن مسعود: «عجباً في أهل البصرة والكوفة؛ أهل الكوفة يروون عن عمر وعبد الله الرخصة، وأهل البصرة يروون عنهما التشديد» (128/8).

## 2. عبد الله بن عمر رضي الله عنهما:

تقدم في ذكر حديثه الذي رفعه سماك أن جماعة من أصحابه رووا عنه الحديث موقوفاً عليه، وأن الحفاظ صوبوه، فالحاصل ثبوت ذلك عن ابن عمر.

## 3. عبد الله بن عباس رضي الله عنهما:

أخرج ابن أبي شيبة (1409هـ) من طريق ابن فضيل عن أبي إسحاق الشيباني عن عكرمة عن ابن عباس «أنه كره أن يُعطى الذهب من الورق، والورق من الذهب» (142/5).

وهذا إسناد صحيح متصل رجاله كلهم ثقات مشهورون، ومن أجل ثبوته وصحته؛ وُجد هذا القول منسوباً إلى ابن عباس في كتب الخلاف، وسيأتي إن شاء الله، ولكن جاء عن ابن عباس خلاف هذا.

فقد أخرج عبد الرزاق (1403هـ) قال: «أخبرنا ابن عيينة عن عمرو بن دينار عن طاووس عن ابن عباس قال: إذا أسلفت في طعام فحلّ الأجل فلم تجد طعاماً فخذ منه عَرَضاً بأنقص، ولا تريح مرتين» (17-16/8).

وهذا الأثر غاية في صحة الإسناد كما ترى، ذكره ابن قدامة (1417هـ) وعزاه لابن المنذر ولسعيد بن منصور في سننه، وكذلك ذكره شيخ الإسلام ابن تيمية (1426هـ)، وعزاه لأبي حفص العكبري في مجموعته؛ فذكره بلفظ: «إذا أسلمت في شيء فجاء الأجل ولم تجد الذي أسلمت فيه فخذ عَرَضاً بأنقص منه ولا تريح مرتين» (ابن قدامة، 1417هـ، 416/6-417؛ ابن تيمية، 1426هـ، 504/29-505) إلا أن محقق مطبوع المعنى ذكر أنه في نسخة (عَرَضاً) وأنه تحريف، وهو كما قال تحريف لا وجه له؛ لأنه لا وجه لاختصاص (العَرَض) بالحكم المذكور، وإنما الوجه النص على حِلِّ (العَرَض) بالشرط المذكور.

وعلى ذلك اللفظ للحديث بنى شيخ الإسلام ابن تيمية (1426هـ). قوله: «لم يُفَرِّق ابن عباس بين أن يبيعه بمكيل أو موزون وبين أن يبيعه بغيرهما» (516/29).

وذكر أن أحمد ذهب إلى ذلك؛ اتباعاً لابن عباس.

فابن عباس إذن يصحح -إذا حلَّ الأجل- أن يقتضي من الطعام المكيل الذي في ذمته، طعاماً مكياً آخر، من غير أن يزيد في السعر لثلاثين مرتين، وريحه الأول هو في أصل عقد السلم الذي أربحه رخصاً في ثمن المُسَلَّم فيه، والطعام مع الطعام مثل النقد مع النقد سواء؛ كلاهما يشترط في بيعه الحلول والقبض. واشترط ابن عباس هنا بأن لا يزيد هو كالشرط الذي في حديث ابن عمر سواء، فأثر ابن عباس -على المعنى الذي ذكره الشيخ- دال على تصحيح ابن عباس رضي الله عنه لاقتضاء أحد النقيدين من الآخر، فلعله رجع إلى القول بالحل.

### المطلب الثاني: الآثار عن التابعين

#### 1 - سعيد بن المسيب:

أخرج ابن أبي شيبة (1409هـ) من طريق مروان بن معاوية الفزاري عن موسى بن عبيدة الرندي قال أخبرني عطاء مولى عمر بن عبد العزيز قال: «ابتعت من بُرِّد مولى سعيد بن المسيب ناقهً بأربعة دنانير، فجاء يلتمس حقه مني فقلت: عندي دراهم، ليس عندي دنانير، فقال: حتى أستأمر سعيد بن المسيب، فاستأمره، فقال له سعيد: خذ منه الدنانير عيئاً فإن أبي فدعه موعده الله» (143/5). وهذا إسناد ضعيف؛ موسى بن عبيدة مشهور بالضعف (ابن أبي حاتم، 1371هـ)، (المزي، د.ت)، وعطاء مولى عمر بن عبد العزيز لم أجد فيه شيئاً إلا أن ابن أبي حاتم (1371هـ) ترجمه بهذا الإسناد. فالظاهر أنه مجهول.

وبرد مولى سعيد ذكره ابن حبان في الثقات (1393هـ) وقال: «كان يخطئ وأهل المدينة يسمون الخطأ كذباً» (114/6). فظاهر هذه العبارة أنه وقف على من وصفه بالكذب من أهل المدينة، وترجمه في التاريخ الكبير للبخاري، (د.ت)، وفي الجرح والتعديل لابن أبي حاتم (1371هـ)، مع ذكره في ترجمة عطاء السابقة؛ كلها تدل على أنه ليس له إلا روايتان، كلاهما عن سعيد بن المسيب من قوله. وإذا كان كذلك فهو إنما يخطئ على سعيد بن المسيب، فإزداد الإسناد بذلك ضعفاً.

#### 2 - أبو سلمة بن عبد الرحمن بن عوف:

أخرج عبد الرزاق (1403هـ): (127/8) وابن أبي شيبة (1409هـ): (143/5) من طريق معمر، وابن أبي شيبة (1409هـ): (142/5) من طريق ابن المبارك؛ كلاهما عن يحيى بن أبي كثير، عن أبي سلمة بن عبد الرحمن؛ أنه كره أن يقرض الرجل الدراهم فيأخذ منه الدنانير، وفي رواية معمر: «قال أبو سلمة: فحدثني ابن عمر أن عمر قال: إذا باع أحدكم الذهب بالورق فلا يفارق صاحبه وإن ذهب من وراء الجدار» (عبد الرزاق، 1403هـ، 127/8؛ ابن أبي شيبة، 1409هـ، 142/5-143). فهذا إسناد صحيح عن أبي سلمة، والقول منسوب إليه في كتب الخلاف، واستدل به بكلام عمر دليل على أنه يرى أن علة التحريم أنه لم يقبض في المجلس، وهو دليل من لم يصحح هذا البيع، ويأتي إن شاء الله.

#### 3 - القاسم بن محمد بن أبي بكر:

قال ابن أبي شيبة (1409هـ): «حدثني أبو بكر<sup>(9)</sup> النخعي عن أفلح عن القاسم قال: لا بأس به» (142/5). وأفلح هو ابن حميد الأنصاري أحد الثقات<sup>(10)</sup>.

(9) تحرفت في المطبوع إلى (أبو بكر).

(10) ترجمته في تهذيب الكمال (المزي، د.ت، 321/3).

وأما أبو بكر فهو عبد الله بن سعيد بن خازم النخعي الكوفي؛ قال الذهبي (د.ت) في المغني: «لا يُعرف» (رقم 3193)، وقال في التقريب: «مقبول». فإسناده محتمل، والله أعلم.

#### 4، 5- الزهري وقتادة:

أخرج ابن أبي شيبة (1409هـ) قال «حدثنا معتمر عن معمر عن الزهري وقتادة أنهما قالا: لا بأس بذلك» (142/5). وهذا إسناد صحيح.

#### 6- سعيد بن جبير:

في بعض طرق رواية داود بن أبي هند المتقدمة قوله: «وكان سعيد يفتي به». (الصنعاني، 1403هـ، 126/8). ورواه كذلك عنه أبو شهاب الحناتل موسى بن نافع<sup>(11)</sup> قال: «سألت سعيد بن جبير عن رجل اقتضى ذهبًا من ورق أو ورقًا من ذهب، قال: لا بأس به». أخرجه (ابن أبي شيبة، 1409هـ، 142/5؛ النسائي د.ت، 283/7) من طريق وكيع عنه. وأخرجه النسائي (د.ت) أيضًا من طريق سفيان الثوري، ولكن سفيان رواه عن أبي شهاب موسى بن نافع بالمعنى مختصرًا بلفظ: «أنه كان لا يرى بأسًا وإن كان من قرض» (283/7).

وقد وقع في أصول الإمام النسائي سهو؛ فقد أخرج النسائي (د.ت) قال: «أخبرنا محمد بن بشار قال حدثنا وكيع قال أنبأنا موسى بن نافع عن سعيد بن جبير أنه كان يكره أن يأخذ الدنانير من الدراهم والدنانير من الدنانير» (282/7). ولا ريب أن هذا سهو، فإنه خرج بالإسناد نفسه خلاف هذا كما تقدم، والنسائي (د.ت) نفسه قد فطن له فقال بعد الأثر الأول: «هكذا وجدته في هذا الموضع» (283/7). ولعل الأولى أن يقول ذلك بعد هذه الرواية الثانية، وليس بعد التي تقدمت؛ لأنها على الصواب كما دلت على ذلك رواية ابن أبي شيبة عن وكيع عن أبي شهاب، ورواية سفيان عن أبي شهاب، وكما هو أصل الرواية عن سعيد من طريق داود بن أبي هند، وقد تقدم كل ذلك.

#### 7- الحسن بن أبي الحسن البصري:

قال عبد الرزاق (1403هـ): «قال الثوري: وأخبرني يونس عن الحسن قال: لا بأس به بسعر السوق، قال سفيان: لا بأس به إذا تراضيا» (128/8).

وقال ابن أبي شيبة (1409هـ): «حدثنا ابن إدريس عن هشام عن الحسن قال: لا بأس به» (142/5). وهذان إسنادان صحيحان عنه.

وأخرج ابن أبي شيبة (1409هـ) قال: «حدثنا وكيع عن الحسن قال: لا بأس باقتضاء الذهب من الورق، والورق من الذهب بقيمة السوق» (142/5). ووكيع لم يدرك الحسن ولا أصحابه، فلعله أرسله لشهرته عنه.

#### 8- محمد بن سيرين:

قال ابن أبي شيبة (1409هـ): «حدثنا عبد الأعلى بن عبد الأعلى عن هشام عن محمد: في رجل كانت له على رجل درهم فأخذ منها ثم أراد أن يأخذ بقيمتها دنانير؛ فكرهه» (143/5).

وإسناده صحيح رجاله ثقات مشاهير، عبد الأعلى السامي (ابن أبي حاتم، 1371هـ: 28/6)، (المزي، د.ت، 359/16)، وهشام هو ابن حسان» (ابن أبي حاتم، 1371هـ، 54/9) (المزي، د.ت، 181/30).

(11) قال في التقريب: «صدوق».

**9- أبو عبيدة بن عبد الله بن مسعود:**

أخرج ابن أبي شيبة (1409هـ)، من طريق ابن علي عن يونس عن ابن سيرين قال: قال لي أبو عبيدة بن عبد الله بن مسعود: «لا تأخذن الذهب من الورق يكون لك على الرجل ولا تأخذن الورق من الذهب» (142/5). وهذا إسناد ظاهر الصحة.

**10- إبراهيم النخعي:**

أخرج عبد الرزاق (1403هـ) عن الثوري عن مغيرة عن إبراهيم أنه كره أن يبيع الذهب بالفضة ثم يأخذ دراهم، يقول: «إن وجدت فيها عيبًا»، قال الثوري: «وأما منصور فأخبرني عن الحكم قال: أمرني إبراهيم أن أعطى امرأته - من صداقها - دنانير من دراهم» (128/8).

وأخرج حديث منصور بن أبي شيبة (1409هـ)، من طريق جرير عن منصور. فأما أول الأثر فليس في مسألتنا وإنما هو في الصرف، ويظهر لي من معناه أن إبراهيم يرى أنه لا يجوز أن يأخذ بدل الفضة التي صرفها بذهب وافتراقا على ذلك دراهم، إلا أن يجد في الذهب عيبًا فيأخذ أرش العيب من دراهم لا من ذهب. وأما شطره الآخر فإسناده ظاهر الصحة؛ كله أئمة فقهاء، وهو صريح في أن إبراهيم يرى جواز اقتضاء أحد النقدين من الآخر، كما هو الذي استقر عليه مذهب أهل الكوفة، والرأي من بعد إبراهيم، وسيأتي إن شاء الله تعالى. وأما ما أخرج النسائي (د.ت) بإسناد صحيح عن أبي الهذيل<sup>(12)</sup> عن إبراهيم، في قبض الدنانير من الدراهم؛ أنه كان يكرهها إذا كان من قرض؛ فظاهره التفريق في ذلك بين ما كان من الدين قرضًا وما كان غيره، وهو تفريق لا وجه له، وما روى الحكم عنه أثبت وأقوى.

**11- طاووس بن كيسان اليماني:**

أخرج عبد الرزاق (1403هـ) من طريق معمر عن ابن طاووس عن أبيه قال: «لا بأس بأن يأخذ الذهب من الورق، والورق من الذهب» (126/8؛ ابن أبي شيبة، 1409هـ، 142/5). وهذا إسناد صحيح، ومعمر أثبت الناس في ابن طاووس، وهو أعلمهم بأبيه. وعليه فلا يُعَوَّل على ما روى ليث بن أبي سليم، وهو ضعيف مختلط مضطرب الحديث (ابن أبي حاتم، 1371هـ)، والمزي، (د.ت)، عن طاووس؛ «أنه كرهه في البيع ولا يرى به في القرض بأسًا» (الصنعاني، 1403هـ، 12/8).

**12- الحكم بن عتيبة الكندي الكوفي.**

أخرج ابن أبي شيبة (1409هـ) قال: «حدثنا ابن أبي غنينة<sup>(13)</sup> عن أبيه، عن الحكم أنه كان لا يرى بأسًا أن يكون للرجل على الرجل دنانير فيأخذ عنه [الدراهم بصرفهم]<sup>(14)</sup>، ولا يرى بأسًا أن يزيد على السعر أو ينقص منه إذا كان عن تراض» (142/5). وهذا أحد الأقوال في المسألة؛ أنه لا يشترط أن يكون بسعر يومها. ابن أبي غنينة يحيى بن مالك بن حميد؛ قال في التقريب: «صدوق له أفراد»، وأبوه ثقة.

**المطلب الثالث: خلاصة فقه السلف في هذه المسألة**

مما تقدم من الآثار يتبين أن للسلف من الصحابة والتابعين في هذه المسألة ثلاثة أقوال:

(12) قال في الحافظ في التقريب: «صدوق رمي بالرفض».

(13) تحرفت في المطبوع إلى (عتبة).

(14) كذا والمعنى ظاهر.

**القول الأول:**

أنه لا بأس باقتضاء الدنانير من الدراهم، واقتضاء الدراهم من الدنانير، بشرطين:

1- أن لا يفترقا حتى يُقبض البذل.

2- أن يكون ذلك بسعر اليوم، أي بالقيمة وقت الاقتضاء، من غير زيادة ربح.

وهذا قول عمر، وابن مسعود في رواية، وابن عمر، وهو معنى رواية عن ابن عباس، وسعيد بن جبير، والحسن، وطاووس، والزهري، وقتادة، والقاسم بن محمد، وإبراهيم النخعي، رضوان الله تعالى عليهم أجمعين.

وبعضهم لم يصرح بالشرط الثاني، ولكن كلامه محمول عليه؛ لأنه هو المأثور المعروف، وهو مقتضى تصحيح هذه المعاملة؛ لأن الكلام هو في الاقتضاء وليس البيع الذي يقصد منه الربح.

وأما الشرط الأول فلا يحتاج إلى الوقوف على تصريح أحد به؛ لأن الإخلال به ربًا صريح.

**القول الثاني:**

من صحح بأي سعر يتراضيان به، وهو قول الحكم رحمه الله، وهو من فقهاء الكوفة، وهو القول الذي ذهب إليه فقهاء أهل الرأي، وسيأتي بيان المخدور فيه.

**القول الثالث:**

القول بإبطال هذه المعاملة مطلقًا ومنعها.

وهو قول ابن مسعود في الرواية المشهورة عنه، وابن عباس - إن لم يكن رجوع -، وأبو عبيدة ابن عبد الله، وابن سيرين، رضي الله عنهم أجمعين.

وروى عن عمر، وعن سعيد بن المسيب، ولا يصح عنهما.

ومن يستدل منهم يستدل بأن بيع النقد بالنقد يشترط له القبض، والذي في ذمة أحدهما غائب، فلا يباع غائبًا بحاضر.

وأقوال السلف الثلاثة هذه هي التي صار إليها فقهاء الأمصار بعدهم.

**أخوَرُ الثاني: فقه الحديث****المبحث الأول: مسألة اقتضاء أحد النكدين من الآخر****المطلب الأول: تحقيق الصورة الفقهية التي في الحديث**

في الحديث المتقدم، والآثار التي بمعناه نصّ على مسألة بينة، وهي: رجل له في ذمة آخر دين بنقدي؛ إما ذهبًا وإما فضة أو غير ذلك، فهل يحلّ له أن يستوفي حقه بنقد آخر؟

فإن هو فعل ذلك فقد فعل أمرين: الأول: أنه صرف النقد الذي في له ذمة صاحبه، بالنقد الذي أخذه بدلًا منه، الثاني: أنه قبض ذلك البذل.

والصرف - كما هو معلوم - هو بيع نقدٍ بنقد، ولذلك تتابع الفقهاء على عدّ هذه الصورة شاملة لبيع كل ما كان في الذمة، على الذي هو في ذمته، على تفاصيل تأتي إن شاء الله.

فهذه الصورة هي استبدال (دين) ثابت في الذمة، سواء كان هذا الدين ثمنًا لمبيع، أو مهرًا لزوج، أو أرشًا لجناية، أو قرضًا، أو غير ذلك؛ استبداله - قبل القبض - بشيء آخر.

ومثال هذه الصورة أن يكون في ذمة رجلٍ لآخر مئة دينار باقيةً من ثمن دار، فيسأله الوفاء فلا تحضره الدنانير فيرضى صاحبه أن يعطيه ألف درهم بدلاً منها.

ففي هذه الصورة كان الدين (المئة دينار) والبدل (الألف درهم)؛ كلاهما في مقابل مبيع (هو الدار)، وهو - كما ترى - مبيعٌ يحل أن يباع به أيُّ من البدلين نسيئةً.

وهنا يحسن ذكر الفرق بين مسألة الحديث ومسائل أخرى غيرها لا تدخل فيه، منها:

1- إذا كان المبيع صنفاً ربوياً (مثل 100 صاع قمح)، وكان ثمنه 100 درهم، ثم أراد أن يقضيه بدلاً منه 200 صاع من شعير، فهنا تتغير المسألة وتدخل بهذا التبديل في باب ربوي، وهو أن الصورة التي نتجت هي: بيع 100 صاع قمح بـ 200 صاع شعير نسيئة؛ ولذلك فإنَّ من يصحح الصورة الأولى بشرطها يمنع الثانية منعاً مطلقاً، وليست من الحديث في شيء؛ لأن مسألة الحديث هي في ثمنٍ لمبيعٍ يجوز تأخير قبضه.

2- إذا كان استيفاء البائع بنقدي آخر مشروطاً في عقدهما فذلك باطل، ولا يدخل في مسألة الحديث؛ لأن المسألة بذلك الشرط لا تكون اقتضاءً نقدياً من آخر، وإنما عقد مستقل، وهو صرفٌ مؤجل، فهو باعٌ داراً بعشرة آلاف درهم يؤديها بعد سنة، ثم شرط مع الواء عقداً آخر هو صرف الدراهم بدنانير إذا جاء وقت الاستيفاء، فتعاقدنا على صرفٍ ليس فيه حلولٌ ولا قبض، وتلك مسألة أخرى محرمة غير التي في الحديث.

### المطلب الثاني: حكم اقتضاء أحد النقيدين من الآخر

#### أقول الفقهاء في المسألة:

اختلف العلماء في هذه المسألة إلى ثلاثة أقوال:

#### القول الأول:

قول الجمهور؛ تصحيح ذلك بشرطين؛ الأول: قبض البدل في المجلس، والثاني: أن يكون التبديل بالقيمة ساعة الاقتضاء من غير زيادة.

وهو قول مالك، والشافعي في الجديد، وأحمد، وإسحاق بن راهويه، وأبي ثور، وهو قول عمر وابنه والحسن وطاووس والزهري والقاسم وقتادة وإبراهيم وابن أبي ليلى، انظر: (الترمذي د.ت: رقم 1242؛ ابن عبد البر، د.ت، 10-8/16؛ البغوي، 1394هـ، 111/8-112؛ ابن قدامة، 1417هـ، 107/6؛ النووي، 1421هـ، 44/2؛ السبكي، د.ت، 109/10).

#### القول الثاني:

التصحيح، كالقول الأول لكن لم يشترطوا أن يكون بسعر يومه، وهو قول حماد بن أبي سليمان وأبي حنيفة والثوري وأصحاب الرأي، وهو قول الحكم بن عتيبة، انظر: (ابن عبد البر، د.ت، 10-8/16؛ البغوي، 1394هـ، 111/8-112؛ السرخسي، 2/14؛ ابن قدامة، 1417هـ، 107/6؛ السبكي، 109/10).

#### القول الثالث:

المنع، وهو قول الشافعي في القديم، وأحمد في رواية، وهو قول ابن عباس وابن مسعود وأبو سلمة بن عبد الرحمن وابن شبرمة. انظر: (ابن عبد البر د.ت، 10/16؛ ابن قدامة، 1417هـ، 107/6؛ السبكي، د.ت، 109/10؛ المرداوي، 1406هـ، 44/5).

مأخذ المانعين:

قد ذكر الموفق ابن قدامة (1417هـ) ذلك فقال: «لأن القبض شرط وقد تخلف» (107/6).

واشترط القبض لصحة عقد الصرف أمرٌ ثابت بالسنة المتواترة وإجماع المسلمين؛ لا إشكال فيه ولا نزاع، وإنما المنازعة هنا في أن هذه الصورة قد اختلفت فيها شرط القبض.

والجواب عن ذلك أن ما في الذمة مقبوض عند الذي هو في ذمته، فإذا أعطى صاحبه نقدًا بدلًا منه، وأحضر البدل وقت العقد -أي عقد الاتفاق على اقتضاء أحد النقيدين من الآخر- فقد حصل القبض، وإنما يحتل القبض إذا تعاقدنا على بدلٍ ثم لم يأخذه في المجلس.

ولأجل ذلك المعنى؛ ذهب من ذهب من الصحابة ومن بعدهم إلى صحة هذه المعاملة، حتى ابن عمر وهو معروف بشدة الورع، وهو ممن روى تحريم ربا النسئة والتشديد فيه.

قال أبو عمر ابن عبد البر (د.ت) لما ذكر حديث ابن عمر هذا، وحديث اشتراط القبض في الصرف؛ قال: «وليس الحديثان بمعارضين عند أكثر الفقهاء؛ لأنه ممكن استعمال كل واحد منهما، وحديث ابن عمر مفسرٌ وحديث أبي سعيد مجمل، فصار معناه: لا يتبعوا منهما غائبًا - ليس في ذمه - بناجز، وإذا حملا على هذا لم يتعارضاً» (12/16).

وقال شيخ الإسلام ابن تيمية (1426هـ): «الصواب الذي عليه جمهور العلماء، وهو ظاهر مذهب الشافعي وأحمد؛ أنه يجوز بيع الدين ممن هو عليه<sup>(15)</sup>؛ لأن ما في الذمة مقبوض للمدين، لكن إن باعه بما لا يباع به نسيئة<sup>(16)</sup> اشترط فيه الحلول والتقابض» (512-511/29).

فالصواب أن ما في ذمة الرجل مقبوضٌ عنده، بل إن قبضه لما هو ثابت عليه في ذمته أولى بمعنى (القبض) من قبضه الشيء يتناوله من صاحبه.

مأخذ من لم يشترط أن يكون الاقتضاء بسعر يومه:

وهم أهل الرأي، ورأيت في كتاب شرح مشكل الآثار للإمام أبي جعفر الطحاوي (1415هـ)، وهو من أئمة الحنفية، التصريح بأن الأخذ بأعلى من سعر يومه جائز بل قال: «تجوز في مثل هذا بسعر يومها وبأكثر من سعر يومها وأقل من سعر يومها؛ لا اختلاف بين أهل العلم في ذلك وفي جوازه واستقامته» (284-283/3)، وحمل الحديث على أنه حثٌ على الورع.

وقال ابن قدامة (1417هـ): (لم يختلفوا في أنه يقضيه إياها بالسعر، إلا ما قال أصحاب الرأي أنه يقضيه مكانها ذهبًا على التراضي؛ لأنه يبيع في الحال فجاز ما تراضيا عليه إذا اختلف الجنس كما لو كان العوض عرضًا» (108-107/6). ثم أجاب بأن الحديث والأثر فيه اشتراط سعر السوق، وبأن هذا جرى مجرى القضاء فقيده بالمثل كما لو قضاه من الجنس.

والجواب الأقوى -والله أعلم- ما ذكر شيخ الإسلام ابن تيمية (1426هـ) قال: «إنما يجوز الاعتياض عنه إذا كان بسعر يومه؛ لئلا يربح فيما لم يضمن، وهكذا قد نص أحمد على ذلك في (بدل) القرض وغيره من الديون؛ إنما يعتاض عنه بسعر يومه لئلا يكون ربحًا فيما لا يضمن، وهكذا ذكر الإمام أحمد عن ابن عباس لما أجاب في السلم أنه قال: إذا أسلمت في شيء فجاء الأجل ولم تجد الذي أسلمت فيه فخذ عوضًا بأنقص منه ولا تبيع مرتين» (511-510/29).

ومعنى هذا التقرير أن مُسْتَحَقَّ الدين قد يكون له غرض في الاستبدال إذا كان له فيه ربح، فلو جاز له أن يقتضي ما يستحقه من النقد بأكثر من قيمته لكان قد ربح فيما لا يضمن، فإن الدين الذي في ذمة صاحبه مضمون على صاحبه، فإذا باعه عليه بربح صار قد ربح في شيءٍ لم يدخل قطُّ في ضمانه.

وقد ثبت عن النبي صلى الله عليه وسلم النهي عن الربح فيما لم يضمن حسب ما جاء عند (أحمد، 1416هـ)، (أبو داود، د.ت)،

(15) هذه مسألة أعم من مسألتنا، ومسألتنا داخلة فيها إذا كان الدين نقدًا وبيع بنقدٍ آخر.

(16) كما هي مسألتنا عينها.

(النسائي، د.ت)، (ابن ماجه، د.ت)، (الترمذي، د.ت) من حديث عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما، وقال الترمذي: (صحيح)، وهو حديث مشهور صححه الأئمة وعليه العمل. وهذا يدل على صواب شرط ابن عمر وغيره من السلف وجمهور العلماء؛ أن يكون الاقتضاء بسعر يومه وليس بربح، خلافاً لأهل الرأي.

### المبحث الثاني: صور معاصرة داخلية في مسألة الحديث

#### مدخل:

معلومٌ أن التعامل المعاصر صار بالعملات، وهي قِيَمٌ اعتبارية؛ تكون أرقامًا إلكترونية مرةً، ويطبع بعضها فيكون أوراقًا يتداولها الناس مرةً.

ومعلومٌ أن الربا يجري في كلِّ مالٍ يُفْرَضُ، وأن الأصناف الربوية المنصوص عليها في السنة هي أجناسٌ مما يُفْرَضُ، فجاءت النصوص النبوية موصدةً لباب الاحتيال على الربا في القرض بصورة الربح في البيع (وهو ربا النسئفة)، وموصدةً لباب ما يوصل إلى المعنى المحذور في ربا النسئفة ناجزًا (وهو ربا الفضل).

والقصد هنا أن ننفذ إلى أن التعامل بالعملات يجري فيه الربا، وعلى ذلك جماعة فقهاء العصر إلا من شذ، وإن كان بين المعاصرين اختلاف في تعليل جريان الربا في العملات، ومنه ما يفتح باب استدراك وتعقب.

وعليه؛ فإذا كان على تاجرٍ دينٌ بمائة ألف دولار، فطلبه عميله الوفاء فقال ليست حاضرةً عندي، فقال أوفني حقي بالريال، فنظرًا فإذا سعر اليوم هو (1 = 3.75)؛ فرضي وأوفاه ونقده في مجلسهما 375000 ريال؛ فقد تعاملنا بالصورة التي جاءت في الحديث.

فإن طلب سعرًا أعلى، أو طلب أجلًا ليحضر النقد؛ بطلت المعاملة.

وإن نقده 100 ألف ريال حاضرة واستمهله أجلًا لئتم له سائر الثمن صحت الـ100 ألف ريال بما يقابلها من الدولارات، وسقطت من ذمة المشتري، وبقي سائر الثمن في ذمته بالعملة الأصلية (دولارات)، وبطل صرفها الذي اتفقا عليه، حتى يلتقيا فيحسبا بسعر يوم اللقاء، ولا يلتفتنا إلى السعر الأول.

وهذه الصورة وإن كانت موجودة، فإنها قليلة، وإنما يكثر التعامل اليومي في صورٍ أخرى.

ذلك أنه مع تطور الآلة الصناعية في هذا العصر تقدمت المعاملات المصرفية، إلى أن بلغت ذروتها في العقود الأخيرة، وغالب ذلك التوسع والتقدم كان في تسريع المعاملات وتحليلها من أعباء إحضار النقد وتسليمه ونقده.

ولا تكاد تمرُّ مدةٌ إلا وتستحدث معاملاتٌ؛ منها ما يندرج في الصور المعروفة المدروسة فقهيًا، ومنها ما يحقق شروطًا كانت غير متحققة، ومنها ما هو جديدٌ لم يسبق درسه.

والمسلمون اليوم مكتفون غالبًا بأخذ ما يرُدُّهم من تلك المعاملات، وكثيرٌ منهم يتحرى الحكم الشرعي، فكثرت لذلك الأبحاث والكتب في المعاملات المالية، وكثر المُقْتَنون في تلك المسائل، وجرَّح كثيرٌ منهم إلى التساهل؛ على اختلاف مناهجهم، وتفاوت أقدارهم في العلم.

والقصد هنا أن نذكر بعض الصور المعاصرة التي يتعامل بها عامة الناس، وهي مما يدخل في مسألة حديثنا التي تقدم ذكرها، مع بيان وجه دخولها في هذه المسألة، ونبنى هذه الصور على أساس متعامل عملته الأصلية التي يتعامل بها هو الريال السعودي.

### المطلب الأول: صور من بطاقات الصراف والائتمان

تُعَرَّفُ البطاقة المصرفية بأنها «بطاقة ممغنطة يصدرها مصرف أو غيره، تُحوَّل حاملها الحصول على السلع والخدمات بسحب ثمنها من رصيده، أو بالحصول على قرض إن لم يكن له رصيد، ويكون المصرف مُصدر البطاقة ضامناً لأصحاب الحقوق ما في ذمة حامل البطاقة» (رشيد، 1421هـ، ص180)<sup>(17)</sup>، وهذا التعريف يشمل بطاقة الصراف العادية وبطاقة الائتمان. وحكم تلك البطاقات فرع عن شروط إصدارها وما يتبعها من تبعات، وليس الغرض هنا الكلام على ذلك، وإنما بيان ما يَدْخُلُ في مسألتنا من المعاملات التي تجري بها.

وإذا ذكرنا هنا الصورة الداخلة في مسألتنا وتكلمنا على حكمها فلا شأن لنا إلا بتحقيق دخول الصورة في مسألة حديث ابن عمر، مجرداً ذلك عن النظر إلى ما يحتف بإصدار تلك البطاقة من شروط ورسوم قد تجعل الوصف الربوي يأتيها من جهة أخرى.

ومن التعريف المتقدم يتبيّن أن حامل بطاقة الائتمان؛ إما أن يكون له رصيد، وإما أن لا يكون، وإما أن يتعامل بها في بلده، وإما أن يتعامل بها في بلدٍ آخر، فهذه أربع أحوال<sup>(18)</sup>:  
وفيما يلي تفصيلها:

#### الحال الأولى: أن يكون لحاملها رصيد ويتعامل بها في بلده.

والصورة التي يمكن أن تدخل في مسألتنا من هذه الحال هي: أن يسحب حامل البطاقة من الصراف عملاً غير التي له في المصرف، كأن يكون له رصيد بالريالات، ثم يسحب شيئاً من رصيده بالدولار، فالصورة المتحصلة من ذلك هي كالتالي في الحديث سواء<sup>(19)</sup>، وهي تقع ببطاقة الائتمان وتقع كذلك ببطاقة الصراف العادية  
فإن كان البنك يحسب عليه قيمة الدولار لحظة سحبه من الصراف فقد حصل الشرط المذكور في الحديث، وهو أن يكون بالسعر في يومها، وهو إذا طلب البديل لم يفارق جهاز الصراف حتى يقبض، فلم يفترقا وبينهما شيء، فتمّ الشرطان اللذان في الحديث.

#### الحال الثانية: أن يكون لحاملها رصيد ويتعامل بها خارج بلده.

والصورة من هذه الحال أن يقدمها ليوفي بها ثمناً لمصروفاته كإيجار فندق أو ثمن مبيع؛ فيقدمها للبائع ليدخلها في آلة، ثم يدخل رقمه السري؛ فهنا: يأخذ الفندق أو المتجر بعملة أجنبية، ورصيد حامل البطاقة بالريال، وهي تقع ببطاقة الائتمان وتقع كذلك ببطاقة الصراف العادية.

ففي هذه الصورة، إن كان الخصم من رصيده لا يحصل إلا بإجراءات تحصل بعد التفريق فالحاصل أنه أحال البائع -بدينه

(17) انظر لتعريفات أخرى: (العمراني، عبد الله بن محمد، 1431هـ) العقود المالية المركبة دراسة فقهية تأصيلية وتطبيقية: (صص349-350)، ولتاريخها: (السعيد، عبد الله بن محمد، 1421هـ) الربا في المعاملات المصرفية المعاصرة: (1/285-286).

(18) من الباحثين من قال إن تقسيم أحوال البطاقة على أساس أن منها ما هو مغطى برصيد أو غير مغطى تقسيم غير صحيح، وعلل ذلك بأن المصرف يقرض عميله الذي لا رصيد له المبلغ المطلوب، فيخصم من حساب العميل وليس من حساب المصرف، انظر: (أبا حسين، عاصم بن منصور، 1436هـ) القبض الحكمي في الأموال دراسة فقهية تطبيقية: (ص415). وهذا تصوير لا أراه صحيحاً، بل أراه فرغاً متوهماً؛ لأن حساب العميل كلاً قيد في ذمة المصرف. فحقيقة الأمر أن المصرف أقرضه وسدد عنه، وتميره على قيد العميل المصرفي رقمياً إجراءً صوري غير مؤثر في حقيقة المعاملة وحكمها.

(19) هذه المعاملة متاحة ببطاقة الصراف العادية، بعض البنوك تتيح للعميل صرف جزء من رصيده بعملة أخرى كالدولار.

الذي بعملة ذلك البلد- على ماله في ذمة المصرف وهو بعملة أخرى، فتكون حوالةً من حامل البطاقة للبائع على المصرف، والدين الذي في ذمة المصرف لحامل البطاقة جنسٌ غير الذي في ذمة حامل البطاقة للبائع، وتلك حوالة لا تصح؛ لأن الحوالة لا تصح إلا مع تماثل الدينين جنسًا.

وهذه الصورة لا تدخل في مسألتنا التي في الحديث.

وأما إن كان الخصم من رصيد حامل البطاقة فوراً -إن وقع- فإن من المعاصرين من يقول إن الحاصل هو صورة مركبة من أمرين:

1. إذن العميل للمصرف بصرف جزءٍ من حسابه بالعملة التي اشترى بها.

2. توكيل المصرف في السداد عنه بالعملة التي صرف.

فالمصرف يفعل الأمرين؛ يصرف المطلوب، ثم يحوله على حساب البائع الأجنبي أو على ما يوصل إلى حسابه<sup>(20)</sup>. وعلى هذا التصوير؛ فإن ثم إشكالاً في صحة هذه المعاملة، بناءً على أن المصرف هو من صرف، وهو من قبض؛ نيابةً عن عميله؛ أي إنه تولى طريقي العقد في الصرف، وهي موضع إشكال، وأياً ما كان حكمها فإن هذه الصورة -على هذا التكييف- لا تدخل في مسألتنا.

ولكن الذي أراه أن تكييفاً صحيحاً هو أن المصرف -مُصدر البطاقة- قد فعل أمرين:

1. أقرض عميله عملةً أجنبية وسدّد عنه من حساباته الخارجية، بعد أن أعلمه بسعر العملة وأخذ موافقته.

2. رجع على عميله فاقتص من حسابه، فالعملة التي أقرضها البنك عميله وسددها عنه هي عملةً أجنبية، وإذا اقتص من حسابه يقتصُّ بعملة البلد.

وهذه هي مسألتنا، فإذا كان الاقتصاص من حساب العميل بسعر يوم الاقتصاص، وهو المعتاد، فذلك جائز موافق لشروط الحديث، وإن تأخر الاقتصاص واحتسب سعر الصرف يوم استعمال البطاقة حرم ذلك.

وسواءً قَبِدَ الخصم من حساب العميل بعد السداد أو قبله أو معه، فتلك إجراءاتٌ صوريةٌ لا تغير حقيقة المعاملة.

**الحال الثالثة والرابعة: أن لا يكون لحاملها رصيد.**

أي سواء تعامل بها داخل بلده أو خارجه.

وبطاقة الائتمان في حال لم يكن لحاملها رصيد؛ قد تكون وثيقة التزام من المصرف الذي أصدرها بأنه ضامن لما يُسْتَحَقُّ بها من مال، وقد تكون وسيلة إقراض؛ يُقرض المصرف عميله فيسدد ما اشتراه، ثم يطالبه بالوفاء.

وهذه الحال (أن لا يكون لحامل البطاقة رصيد)؛ لا يدخل منها صورةٌ في مسألتنا؛ لأنه ما تَمَّ دينٌ في ذمة المصرف ليقال إن العميل اقتضاه، وإنما يدخل صورةٌ متفرعةٌ منها.

ذلك أن حامل البطاقة إذا استعملها خارج بلده، ولا رصيد له؛ فقدم للبائع البطاقة، فقَبِلها واستعملها وباعه، ثم بعد ذلك أوفى المصرفُ البائع ما في ذمة حامل البطاقة، ثم يرجع المصرف على عميله بالمبلغ؛ فهنا: إذا كان العميل (حامل البطاقة) في بلد أوروبية -مثلاً- وأنفق (1000 يورو)، فهو مدين للمصرف بذلك المبلغ، فإذا جاء وقت السداد فسدّد العميل ما عليه باليورو فلا إشكال، لكن الحاصل أنه إنما يسدّد بعملة بلده (أي بالريال)، وتلك هي مسألتنا عينها<sup>(21)</sup>.

وعليه، فيصح أن يوفي ما عليه بالريال، بشرط أن يحسب صرف الريال باليورو في وقت الوفاء، وأما إن اعتبر المصرف القيمة

(20) للتوسع؛ انظر: (أبا حسين، 1436هـ، 415/1-416).

(21) للتوسع؛ انظر: (أبا حسين، 1436هـ، 415/2-416).

وقت ثبوت المبلغ في الذمة (أي يوم استعمل البطاقة)، فإن ذلك يحرم؛ لأن فرق صرف العملة بين يوم الاستحقاق ويوم السداد إن كان لفائدة المصرف صار قرضاً جرّ نفعاً، وإن كان لفائدة العميل صار ربحاً فيما لا يضمن، وهما ربا.

### المطلب الثاني: صور من الحوالات الخارجية

إذا كان لرجل رصيد في مصرف فطلب أن يُعطى مبلغاً من حسابه بعملة أخرى؛ فتلك هي مسألتنا، فيشترط لذلك شرطان؛ القبض، وأن يكون بسعر يومه.

وهما الشرطان اللذان في الحديث، فتلك الصورة مما يدخل في معنى الحديث.

ويتفرع على ذلك صورة (الحوالة الخارجية)، إذا كانت من عميلٍ له رصيد في المصرف.

وهي أن يأمر العميل بصرف مبلغ من رصيده الذي في المصرف، فيُصرف بسعر يومه، ثم يتسلم إشعاراً بقيد العملة الجديدة باسمه، ثم يأذن العميل بتحويلها إلى خارج البلاد.

وهذه المعاملة - فيما أرى - يمكن تكييفها الفقهي بصورتين:

الصورة الأولى: أن تكون العملة الجديدة قد دخلت حسابه، وصارت في ضمانه؛ بحيث لو تغير سعر الصرف فنقص قبل إتمام التحويل فألغى المعاملة؛ لم يرجع بماله الأول وإنما بالسعر المتغير، فهانها تكون معاملتان: صرف، ثم حوالة.

وعلى هذا التصوير والتكييف بنى المعاصرون حكم الحوالة الخارجية، فقد جاء في قرارات مجمع الفقه الإسلامي (1418هـ): قرار رقم (35) أن قبض الأموال كما يكون حسيّاً «يكون اعتباراً وحكماً، بالتخلية والتمكين من التصرف ولو لم يوجد القبض حسيّاً» (ص ص 113-114).

ثم ذكر من صور ذلك: «القيّد المصرفي لمبلغ من المال في حساب العميل إذا عقد العميل عقد صرف ناجز بينه وبين المصرف في حال شراء عملة بعملة أخرى لحساب العميل»، وتلك هي مسألتنا<sup>(22)</sup>، فظاهر ذلك أن القبض تم حكماً، والقبض يتبعه الضمان، وبه تم الشرطان.

الصورة الثانية: وهي التي أراها التكييف الصواب؛ أن يكون الإشعار الذي تسلمه العميل -سواء كان ورقياً أو إلكترونياً- هو إبلاغ له بقيمة الصرف إذا تم إجراء التحويل، فإذا تم التحويل صارت تم معاملتان: إقراض، واقتصاص.

فالمصرف حرر للعميل قيمة الصرف، ثم أخذ منه الموافقة، أو حجز من حسابه ما يعادل قيمة الصرف، ثم أقرضه المبلغ المطلوب من حساباته الخارجية فأتم التحويل نيابةً عنه، ثم رجع عليه بسعر يومه، ولم يفترق إلا وقد تم الاقتضاء.

والدليل على صواب هذا التكييف أنه لو فشلت عملية التحويل لسبب من الأسباب فإن المصرف لا يقول للعميل: لك عندنا مبلغ مالي بعملة البلد الأجنبي فخذها أو نشترها منك بكذا، وإنما يُرجع إليه ماله كأن المعاملة لم تكن؛ لأنه كان ينوي إقراضه من حسابه الخارجي، ولكن لم يتم الإقراض فبطل الاقتصاص وعاد إليه ماله الأول، ولم يرجع إليه المبلغ الذي يُقال -في الصورة الأولى- إنه صرفه وقبضه حكماً، والله تعالى أعلم.

### الخاتمة

قد تبين بحمد الله تعالى مما تقدم الأمور التالية:

1. أن حديث ابن عمر يتفرد برفعه سماك بن حرب الذهلي، وفي حفظه كلام.

2. أن الأئمة النقاد يرجحون أنه موقوف على ابن عمر وليس بمرفوع.

3. أن معناه محفوظ عن عدد من الصحابة والتابعين، وبه يقول جمهور العلماء، منهم من الصحابة عمر، وابن مسعود في رواية، وابن عمر، ومن التابعين سعيد بن جبير، والحسن، وطاووس، والزهري، وقتادة، والقاسم بن محمد، وإبراهيم النخعي، رضوان الله تعالى عليهم أجمعين.
4. أن اقتضاء أحد النقدين من الآخر جائزٌ بشرطين: أن يُقبض البديل في المجلس، وأن يكون بالسعر يوم الاقتضاء.
5. أن مَنْ في ذمته الدين؛ هو في حكم القابض، لأن ما في الذمة مقبوض للمدين.
6. أن الاقتضاء بزيادة على السعر محرم؛ لأنه من ربح ما لم يضمن.
7. أن من المعاملات المصرفية المعاصرة الداخلة في الحديث الصور التالية:
- استعمال بطاقة الصراف الآلي في سحب مبلغ من الرصيد بعملة أخرى.
  - وفاء العميل بعملة بلده ما اقتضاه من المصرف خارج بلده بعملة أخرى.
  - صرف العميل مبلغًا من رصيده لتحويله إلى خارج بلده.

والله تعالى أعلم، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليمًا كثيرًا.

## قائمة المراجع:

- أبا حسين، عاصم بن منصور (1436هـ). *القبض الحكمي في الأموال دراسة فقهية تطبيقية*. ط1. الرياض: دار كنوز إشبيليا للنشر والتوزيع.
- ابن أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد (1371هـ). *الجرح والتعديل*. (ق) المعلمي عبد الرحمن بن يحيى. ط1. مصورة. الهند: مجلس دائرة المعارف العثمانية بجيدر آباد الدكن.
- ابن أبي شيبة، عبد الله بن محمد (1409هـ). *المصنف لابن أبي شيبة*. (ق) اللحام، سعيد محمد، ط1. بيروت: دار الفكر.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم (1426هـ). *مجموع الفتاوى*. ط2. دار الوفاء.
- ابن حبان، محمد بن حبان (1393هـ). *التقاة*. الهند: دائرة المعارف العثمانية بجيدر آباد الدكن الهند.
- ابن حجر، أحمد بن علي (1416هـ). *تقريب التهذيب*، (ق) أبو الأشبال صغير أحمد. ط1. دار العاصمة.
- ابن حنبل، أحمد (1416هـ). *مسند الإمام أحمد*. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ابن عبد البر (د.ت). يوسف بن عبد الله (د.ت) *التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد*، (ق) عدد من الباحثين، الطبعة المغربية.
- ابن قدامة، عبد الله بن أحمد (1417هـ). *المغني*، (ق) التركي، عبد الله، والخلو، عبد الفتاح. بيروت: عالم الكتب.
- ابن ماجه، محمد بن يزيد (د.ت). *سنن ابن ماجه*، (ق) عبد الباقي، محمد فؤاد. القاهرة: دار الريان للتراث.
- أبو داود، سليمان بن الأشعث (د.ت). *سنن أبي داود*. (ق) الدعاس، عزت. حمص: دار الحديث بحمص.
- أبو يعلى، أحمد بن علي الموصلي (د.ت). *مسند أبي يعلى*. (ق) الأسد، حسين سليم. جدة: دار المأمون للتراث.
- البخاري، محمد بن إسماعيل (د.ت). *التاريخ الكبير*. (ق) المعلمي، عبد الرحمن بن يحيى، وآخرون. بيروت: دار الكتب العلمية. نسخة مصورة عن الطبعة الهندية.
- البعوي، الحسين بن مسعود، (1394هـ). *شرح السنة*. بيروت: المكتب الإسلامي.
- البيهقي، أحمد بن الحسين (1411هـ). *معرفة السنن والآثار*. (ق) قلعجي، عبد المعطي. ط1.
- البيهقي، أحمد بن الحسين (1421هـ). *شعب الإيمان*. (ق) زغلول، محمد السعيد بسبوني. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.
- البيهقي، أحمد بن الحسين (د.ت). *السنن الكبرى*، الرياض: دار المعرفة.
- الترمذي، محمد بن عيسى (د.ت). *سنن الترمذي*. (ق) شاكر، أحمد محمد، وعبد الباقي، محمد فؤاد. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الحاكم، محمد بن عبد الله (د.ت). *المستدرک*. بيروت: دار المعرفة.
- الحويني، أبو إسحاق (1414هـ). *غوث المكادود بتخريج سنن ابن الجارود*. ط2. بيروت: دار الكتاب العربي.
- الدارقطني، علي بن عمر (1413هـ). *سنن الدارقطني*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- الدارقطني، علي بن عمر (د.ت) *علل الدارقطني*. مخطوطة مصورة عن نسخة دار الكتب المصرية، (5 مجلدات).
- الدارمي، عثمان بن سعيد (د.ت). *سنن الدارمي*. عناية: دهان، محمد أحمد. القاهرة: دار إحياء السنة النبوية.
- الذهبي، محمد بن أحمد (د.ت). *المغني في الضعفاء*. (ق) عتر، نور الدين. قطر: دار إحياء التراث.

- رشيد، محمود عبد الكريم (1421هـ). *الشمائل في معاملات وعمليات المصارف الإسلامية*. ط1. بريدة: دار النفائس.
- السبكي، علي بن عبد الكافي (د.ت). *تكملة المجموع*. مصر: مطبعة التضامن الأخوي.
- السرخسي، محمد بن أحمد (د.ت). *المبسوط*. ط2. بيروت: دار المعرفة.
- السعيد، عبد الله بن محمد (1421هـ). *الربا في المعاملات المصرفية المعاصرة*. الرياض: ط2. دار طيبة للتوزيع.
- السمهودي، علي بن أحمد (1404هـ). *وفاء الوفا بأخبار دار المصطفى*. (ق) عبد الحميد، محيي الدين. ط4. بيروت: دار الفكر العربي.
- الصنعاني، عبد الرزاق (1403هـ). *المصنف*. (ق) الأعظمي، حبيب الرحمن. ط2. بيروت: المكتب الإسلامي.
- الطحاوي، أحمد بن محمد (1415هـ). *شرح مشكل الآثار*. (ق) الأرنؤوط، شعيب. ط1. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- الطيالسي، أبو داود سليمان (1420هـ) *مسند أبي داود الطيالسي*. (ق) التركي، محمد بن عبد المحسن. ط1. مصر: دار هجر.
- العمراني، عبد الله بن محمد (1431هـ). *العقود المالية المركبة دراسة فقهية تأصيلية وتطبيقية*. ط2. الرياض: دار كنوز إشبيلية للنشر والتوزيع.
- مجمع الفقه الإسلامي (1418هـ). *قرارات وتوصيات مجمع الفقه الإسلامي*. الرياض: دار القلم.
- المرداوي، علي بن سليمان (1406هـ). *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف*. (ق) الفقي، محمد حامدز بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- المزي، يوسف بن عبد الرحمن (د.ت). *تهذيب الكمال في معرفة الرجال*. (ق) بشار عواد. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- المطري، محمد بن أحمد (1426هـ). *التعريف بما أنست الهجرة من معالم دار الهجرة*. (ق) الرحيلي، سليمان بن سليم الله. الرياض: دار الملك عبد العزيز.
- النسائي، أحمد بن شعيب (د.ت). *سنن النسائي*. جدة: دار الريان للتراث.
- النووي، محيي الدين يحيى (1421هـ). *منهاج الطالبين*. (ق) الحداد، أحمد. بيروت: دار البشائر الإسلامية.



## عقيدة الخُلُود بين الهندوسية والمسيحية «دراسة مقارنة في ضوء العقيدة الإسلامية».

د. فتح الرحمن يوسف عمر أبوعاقلة

أستاذ الدراسات الإسلامية المشارك بكلية التربية- جامعة المجموعة المملكة العربية السعودية- وكلية التربية- جامعة الجزيرة- السودان

### الملخص:

يتناول البحث موضوع عقيدة الخُلُود بين الهندوسية والمسيحية دراسة مقارنة في ضوء العقيدة الإسلامية. هدف البحث: إيضاح تطابق معتقد الهندوسية والنصرانية، وسمو عقيدة التوحيد عن الخرافات والأساطير التي تسيطر على الديانتين، وتأكيد الخرافة في اعتقاد الخُلُود وعدم توافقه مع العقل والفطرة. ويعتمد البحث المنهج الاستقرائي. ومن أهم النتائج: ظهرت من خلال الدراسة أنّ مفهوم الخُلُود الحق هو البقاء الدائم الذي لا ينقطع، وأنّ هناك تشابهاً بين الديانتين الهندوسية والمسيحية في مسألة الخلود، مع تباينه لعقيدة التوحيد، وأنه يقع باعتقاد التناسخ في الهندوسية أو الاتحاد مع الإله في الديانتين، ويبدأ الخُلُود في الدنيا ويستمر إلى الآخرة في المسيحية، وفي الدنيا فقط عند الهندوسية، بينما هو في الآخرة في غير عقيدة التوحيد، خاصّاً بالأجساد الروحانية، فالجنة والنار روحانيتان وليستا ماديتين؛ لذي يكون خُلُود التعميم والعذاب على الروح فقط، وبذا يتبين فساد والخراف تصوّر عقيدة الخُلُود بالديانتين، واستنكار عقيدة التوحيد والعقل الصريح والفطرة السوية لهذا التصور. ومن أهم التوصيات: ضرورة نشر الوعي بعقيدة التوحيد وخصائصها بين النشء؛ بُغية الحفاظ عليها ليقى العقل المسلم والفطرة بعيدين عن كل مؤثر، وإمكان التعويل على البحوث المقارنة لبيان كثير من العقائد المنحرفة في الديانات؛ سعياً وراء سلامة المعتقد وثباته في النفوس.

الكلمات المفتاحية: العقيدة، الخُلُود، التوحيد، الهندوسية، النصرانية.

## **The doctrine of eternity between Hinduism and Christianity, a comparative study in the light of the Islamic believe.**

**Dr. Fath Al-Rahman Yusef Omer Abu Aqla**

Associate Professor, Department of Islamic Studies, College of Education, Majmaah - Majmaah University The College of Education,  
Hantoub - University of Gezira - Sudan.

### **Abstract:**

The topic of research: the doctrine of eternity between Hinduism and Christianity, a comparative study in the light of the Islamic believe, The aim of the research: Clarification the conformation of the beliefs of Hinduism and Christianity, and the superiority of the monotheism doctrine about the superstitions and myths that control the two religions, and confirm of their deviation in the belief of eternity and its incompatibility with mind and instinct.

Research methodology: usage the inductive and deductive and comparative approach, The most important results: This study indicated that the concept of true eternity is permanent and uninterrupted survival, and there is a similarity between the Hindu and Christian religions in the matter of immortality, with their discrepancy in the doctrine of monotheism, and that it falls into the belief of reincarnation in Hinduism or union with God in both religions, and the eternity starts in this world and continues to the afterlife in Christianity, and in the world begins only in Hinduism, while it is in the final day for the doctrine of monotheism, related for spiritual bodies, as well as heaven and hell are two spiritual and not materials, so the eternity of bliss and torment is only on the soul, and thus it becomes clear that the corruption of the eternal doctrine of the two religions, and the denunciation of the doctrine of monotheism and the open mind and normal instinct of this perception, The most important recommendations: The necessity to spread awareness of the doctrine of monotheism and its features among young people in order to preserve it in order to keep the Muslim mind and instinct far from all influences, and the possibility of depending on comparative research to indicate many deviant beliefs in religions and seeking to the integrity and stability of belief in the souls.

**Key words:** believe, eternity, monotheism, Hinduism, Christianity

## المقدمة:

إنَّ الحمدَ لله نحمده، ونستعينه، ونستغفره، ونتوب إليه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يُضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أنَّ محمدًا عبده ورسوله، صلى الله عليه وسلم، أمَّا بعد:

فقد كثرت في زماننا جهود أصحاب الديانات في التبشير بعقائدهم؛ وأتَّما تحمل من الصلاح والخير وسعادة الدارين ما لا تحمله بقية الأديان، وأنفق في ذلك المال العظيم، ووظفوا لهذه المهمة المؤسسات الصحية والتعليمية والإعلامية ووسائل التواصل الاجتماعي وغيرها، كما عظمت جهودهم- في أعلى مستويات الحكم- في تشويه الإسلام ووصمه بأقبح الأوصاف؛ بُغية تنفير العالمين عنه، وإنَّ أعظم ما يُعوَّل عليه للدفاع عن ديننا وصددهم؛ نشر الوعي بالإسلام وبما يحمله من خيري الدنيا والآخرة، كما يُعوَّل المسلمون على قوته الذاتية التي جعلته الأكثر انتشاراً، لكمالته وجماله وحُلُوّه من التناقض والتحريف، وأنَّ من خصائصه موافقة ما جاء به من العقيدة والأحكام والأخلاق للعقل الصريح والفطرة السليمة؛ لذا يهتم البحث ببيان صور الفساد العقديّ في هاتين الديانتين في مسألة ظلَّ الإنسان يبحث لها عن إجابة شافية كافية، وهي مسألة الخُلُود<sup>(1)</sup> بعد الموت (الجرجاني، 1421هـ)؛ لأنَّها حاجة فطرية راسخة في النفس البشرية، فلم تستطع الأديان- عدا الإسلام- ولا المذاهب الفكرية والفلسفية أن توفر الإجابة الشافية المقنعة، لا سيما أنَّ البحث عن البقاء والفرار من فكرة الفناء التام أو العدم، أمر راکز جيلٍ، لا ينفك عن النَّفس الإنسانية، وأنَّ في عقيدة التوحيد ما تبحث عنه العقول الراجحة والفطر السليمة.

## أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- التأكيد على تفرّد العقيدة الإسلامية عن العقائد الأخرى، وسموها في مسألة الخلود.
- 2- الكشف عن الخراف الديانتين النصرانية والهندوسية في عقيدة الخلود، وارتباطهما بكثير من الخرافات والأساطير.

## أهمية البحث وأسباب اختياره:

- كما أنَّ مسألة الخُلُود من الموضوعات المصيرية لدى الإنسان، فإنَّ المؤمن لا يرى في الموت نهاية وجود، بل هو انتقال الخُلُود، فيسعى بفعل الطاعات لنيل نعيم الآخرة، والبُعد عن عذابها، ولم ينشغل الناس -بعد مسألة وجود الله تعالى- بمسألة مثل بحثهم عن الخُلُود.
- يسعى البحث لإثراء المكتبة الإسلامية بأنواع الدراسات العقديّة المقارنة التي تتعلق بالخُلُود الأخرى بين النَّصرانيّة والهندوسيّة في ضوء عقيدة التوحيد.
- يُوَصِّل البحث لحقيقة تفرّد عقيدة التوحيد في تصورها لعقيدة الخُلُود الأخرى والبقاء في الآخرة، ونفي فكرة العدم، على تصوره في العقيدة النَّصرانيّة أو الهندوسيّة.
- وأنَّ لعقيدة الخُلُود علاقة وثيقة بأعمال العباد؛ للترغيب في عمل الصالحات، والترهيب من المعاصي، وارتباطها بطلب الجنة ونعيمها، وتجنُّب النار وعذابها، وصلاح الحياة الدنيا، وأنَّ لها غايةً.
- كما يغطي البحث جانباً من الدراسات المتعلقة بقضايا الأديان؛ إذ إنَّ غالبية الدراسات والبحوث العلمية المتخصصة تتجه إلى دراسة مسائل الاعتقاد ونحو ذلك، وهذا لا شك له أولويته وأهميته وفضله، ولكن دون استغناء عن دراسة الأديان والمذاهب المعاصرة.

(١) المراد به جميع أنواع الخلود الأخرى، سواء للروح أو الجسد، في الدنيا فقط وفق اعتقاد الهندوسية، أو في الآخرة كما في العقيدة الإسلامية.

- أهمية الخلود تكمن في الحاجة النفسية الماسة إليه، كما أنه السبيل الأصيل والوحيد لنيل العدل الإلهي بالثواب والعقاب، زيادة على أنه يجعل للحياة معنى وهدفاً، وهو سبب لصلاحها؛ لذا لا تكاد تخلو العقيدة السماوية أو أرضية من ذكره بصورة ما.
- وقد أفادت دراسة أمريكية (2) أنّ المسيحيين يشكلون أكبر مجموعة دينية في العالم بـ «2.2» مليار نسمة أي 32 بالمئة من سكان العالم، متقدمين على المسلمين البالغ عددهم «1.6» مليار مسلم (23 بالمئة)، ثم الهندوس بـ مليار شخص؛ لذلك يركز البحث على دراسة المسيحية والهندوسية؛ لهما من ثقل وكثرة أتباع، يعيشون على غير هدى بما يُقدّر بثلاثة مليارات ومائتي مليون نفس.

#### حدود البحث:

- البحث في عقيدة الخلود عند الديانتين النصرانية والهندوسية للمقارنة بينهما في ضوء العقيدة الإسلامية، ومدى قبول الفطرة السليمة والعقل الصريح لها أو رفضهما وفق اعتقاد السلف الصالح.
- يتناول البحث خلود التعميم والعذاب؛ الروحي، والجسدي كل على حدة أو معاً وفق معتقد كل ديانة في مبحث منفصل.
- لا يتناول البحث آراء الفلاسفة أو المتكلمين -التي تعتمد العقل سبيلاً مُقدماً أو وحيداً للمعرفة- لمسألة عقيدة الخلود في الشرق أو الغرب.

#### الدراسات السابقة:

- عند البحث، لم أقف على دراسة مقارنة جمعت بين المسيحية والهندوسية في مسألة الخلود، في ضوء العقيدة الإسلامية، إلا أنّ هناك دراسات ذات صلة ببعض أجزاء البحث منها:
- الأولى:** الخلود في القرآن الكريم، للباحثة بديعة السهيان (2012)؛ حيث تناول بحثها الخلود في الجنة، وتأكيده الخلود في النار، وهي دراسة موضوعية في التفسير وعلوم القرآن، في حين تناولت دراستي البناء العقدي لعقيدة الخلود في الديانتين بوصفها دراسة مقارنة تبين أوجه الشبه والحكم عليها في ضوء العقيدة الإسلامية.
- الثانية:** النعيم والعذاب في الآخرة عند أهل الكتاب (عرض ومناقشة)، سامي علي القليطي (1435هـ)، مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، السنة الثانية، العدد 3. فقد بين في الفصل الثالث عن معتقد النصراني في النعيم والعذاب في الآخرة من خلال كتبهم، وقد أوضح فيه أنّ الحساب بيد الابن عيسى حسب معتقد النصراني، يمنح النعيم للمطيعين والعذاب للعاصين غير منقطع وغير جسماني، ولم يتعرض للبحث للمقارنة بدين آخر، ولا إلى موقف التوحيد من المقارنة، كما لم يفصل أنواع خلود العذاب ونعيمه والموقف منه ثم غايته، في حين يناقش هذا البحث تفاصيل الخلود مقارنة بين الهندوسية والمسيحية.

#### منهج البحث:

المنهج المتبع في هذا البحث هو المنهج الاستقرائي بجمع الآيات والأحاديث وأقوال أهل العلم في موضوع عقيدة الخلود، وجمع الشواهد من مصادر المسيحية والهندوسية ومن كتب عنهم، ووصولاً إلى تقوية الفكرة ذات الصلة بموضوع البحث، وإعمال الذهن في المصادر والمراجع، واقتباس ما يؤيد البحث، ومن ثم استخلاص النتائج المترتبة على هذا الاقتباس، وبيان أوجه الشبه والاختلاف في المسألة العقديّة المعينة بين الديانتين في ضوء العقيدة الإسلامية، وتفسيرها وتحليلها؛ لتدعيم المبحث المعني بالتعليق المناسب.

(٢) مركز بيو للدراسات (Pew Research Center) هو مركز أبحاث أمريكي غير حزبي ومقره واشنطن العاصمة، يوفر المركز معلومات حول القضايا الاجتماعية والرأي العام والاتجاهات الديموغرافية التي تشكل الولايات المتحدة والعالم، كما يجري المركز استطلاعات الرأي العام، والبحوث الديموغرافية، وتحليل محتوى وسائل الإعلام وغيرها من بحوث العلوم الاجتماعية التجريبية.

## إجراءات البحث:

- جمع النصوص من مصادر النصرانية والهندوسية؛ للوصول لأوجه التشابه والاختلاف بينهما، وجمع النصوص من الكتاب والسنة وأقوال العلماء -تحديداً- لموقف عقيدة التوحيد.
- يعتمد الباحث المنهج الصواب الذي عليه أهل السنة والجماعة، وهو قول جمهورهم إنَّ النَّارَ تبقى أبد الآباد، وإنَّ أهلها يبقون فيها كذلك أبداً، وهم الكفرة.
- قراءة كتابات مَنْ كتبَ عن أديانهم وعقائدهم والتفاسير والشروح المتعلقة بها؛ لاستخراج أقوالهم وآرائهم لدعم موضوع البحث.
- تقسيم البحث إلى مباحث ومطالب وتقسيم المادة العلمية عليها.
- ضبط ما قد يُشكّل من الكلمات أو المصطلحات.
- يعتمدُ الباحث على الطرق المعروفة في البحث العلمي من تحريجٍ للآيات والأحاديث وتوثيق النصوص المنقولة وعزو كل قول لقائله والنقل من مصادر الأديان الأصلية، والتعريف بالمصطلحات وترجمة الأعلام غير المشهورين ونحو ذلك.
- أفراد مبحث عقيدة خُلُود التَّعِيم والعذاب في الهندوسية والمسيحية، وحده رغم كونه جزءاً من البناء العقديّ للديانتين؛ وذلك لخصوصيته وأهميته، وبيان موقف العقيدة الإسلامية من ذلك.

## خطة البحث:

- اشتمل البحث على مقدمة وتمهيد ومبحثين وست مطالب، وخاتمة وفهرس للمراجع والمصادر على التفصيل الآتي:
- المقدمة وتشتمل على موضوع البحث، ثم مشكلته، وحدوده، وأهميته، والدراسات السابقة، ومنهجه والإجراءات المتبعة في البحث، ثم خطة البحث. أمّا التمهيد فيبيّن علاقة الديانة الهندوسية بالديانة المسيحية.
- تمهيد: عن مفهوم الخُلُود، ثم علاقة الديانة الهندوسية بالديانة المسيحية.
- المبحث الأول: بناء عقيدة الخُلُود في الهندوسية والمسيحية.
- المطلب الأول: إقرار الهندوسية والمسيحية بعقيدة الخُلُود.
- المطلب الثاني: أنواع عقيدة الخُلُود في الهندوسية والمسيحية.
- المطلب الثالث: غاية الخُلُود في الهندوسية والمسيحية.
- المبحث الثاني: عقيدة خُلُود التَّعِيم والعذاب في الهندوسية والمسيحية.
- المطلب الأول: خُلُود التَّعِيم في الهندوسية والمسيحية
- المطلب الثاني: خُلُود العذاب في الهندوسية والمسيحية.
- الخاتمة: وبما أهم النتائج والتوصيات.

تمهيد: عن مفهوم الخلود، ثم علاقة الديانة الهندوسية بالديانة المسيحية:

أولاً: مفهوم الخلود الأخروي:

الخلود لغةً: يقول ابن منظور (1997): «الخلد: دوام البقاء في دار لا يخرج منها، خَلَدَ يَخْلُدُ خُلْدًا وَخُلُودًا: بقي وأقام، ودار الخلد: الآخرة لبقاء أهلها فيها» (164/4).

الخلود اصطلاحاً: ولا يتعد المعنى الاصطلاحي للخلود كثيراً عن المعنى اللغوي، فالخلود اصطلاحاً يعني البقاء بلا انقطاع بعد البعث والحساب، سواء كان بالجنة أو بالنار، يقول الشوكاني (1431هـ): «الخلود: البقاء الدائم الذي لا ينقطع، وقد يستعمل مجازاً فيما يطول، والمراد هنا الأول» (55/1). وفي المفردات في غريب القرآن للأصفهاني (د.ت) «خلد: الخلود هو تبرى الشيء من اعتراض الفساد وبقاؤه على الحالة التي هو عليها، وكل ما يتباطأ عنه التغيير والفساد تصفه العرب بالخلود كقولهم للأثافي خوالد، وذلك لطول مكثها لا لدوام بقائها» (291/1).

فالخلود هو البقاء بلا نهاية إما في الجنة أو في النار، فلا فناء للروح أو الجسد أو الجنة أو النار، فلو كان للروح دون الجسد، أو للجسد دون الروح؛ لما عُدَّ بخلود حقيقي يثاب فيه المرء وينعم، أو يعاقب ويألم بكيانه كله، وما الإنسان إلا روح وجسد، كلٌّ لا يتجزأ، وبذلك تفردت عقيدة التوحيد على غيرها من العقائد.

ثانياً: علاقة الديانة الهندوسية بالديانة المسيحية:

أفادت دراسات شلبي (2000) في علم مقارنة الأديان أنّ هناك تشابهاً كبيراً بين العقيدتين الهندوسية والمسيحية، وما تعلق بعيسى -عليه السلام- وكرشنا في المولد والنشأة والطبيعة أو التعاليم، وما تعلق بالعقيدة في شأن الإله أو الجزاء، ومنها مسألة البقاء بعد الموت أو الخلود؛ حيث التطابق بينهما في الإقرار بوجوده، الخلود الروحي وليس البدني، وكذلك التعميم والعذاب، ومتطلباته وغاياته.

المبحث الأول: بناء عقيدة الخلود في الهندوسية والمسيحية.

يقوم البناء العقدي للخلود في المسيحية والهندوسية على جملة من الأصول؛ الأول: الإقرار بوجود عقيدة الخلود، الثاني: تعدد أنواعه، الثالث: متطلباته من أعمال أو معتقدات، والرابع: غايته ونهايته.

المطلب الأول: إقرار الهندوسية والمسيحية بعقيدة الخلود.

لم تخل عقائد الهندوسية والمسيحية من اعتقاد الخلود في الآخرة أو الخلود في الإله في الدنيا، وإن اختلفت أو اختلفت في تصوراتها وغاياتها وهيئاتها وأسباب نيلها؛ ذلك لأنها تسعى جميعاً لتلبية الحاجة الفطرية للبقاء، وبدونها لا يتصور اعتقاد يُرجى من أتباعه التمسك به والدعوة إليه.

فإنّ الهندوسية تؤمن بالخلود بيقين تام، وأنه قضاء سابق في الأزلي؛ ينقل البيروني (د.ت): حديث الآلهة وهم بين صفوف القتال؛ حيث يقول باسِيدِيُو لَارِيَجِن -وكلاهما إله- وهو يجرضه على القتال: «إن كنت بالقضاء السابق مؤمناً فاعلم أنهم ليسوا ولا نحن معاً بموتى ولا ذاهبين ذهاباً لا رجوع معه فإنّ الأرواح غير مائتة ولا متغيرة، وإمّا تتردد في الأبدان على تغاير الإنسان من الطفولة إلى الشباب والكهولة ثم الشيخوخة» (ص39). وعن الخلود يؤكد مُدعي الألوهية (ت) قوله السابق مستنكراً الموت والقتل مُوقفاً بالأبدية: «إنّ النفس أبدية الوجود لا عن ولادٍ ولا عن تلفٍ، ولا إلى تلفٍ وعدمٍ بل هي ثابتة قائمة لا سيف يقطعها ولا نار تحرقها ولا ماء يُغصّها ولا ريح تبيسّها لكنها تنتقل عن بدنها إذا عُتق نحو آخر» (ص39). ومرجعية الأبدية أنّ الأصول الأساسية التي

يقوم عليها الخُلُود في الهندوسية هي أزلية العالم واعتقاد التناسخ<sup>(3)</sup>، وهو الإيمان بجلول الأرواح بعد الموت في أجسام أخرى، واعتقاد الكارما<sup>(4)</sup>، وهو قانون جزاء العمل، وصولاً إلى النيرفانا، وهي حالة الروح؛ حيث تبقى صالحة في دورات تناسخية متعاقبة، وتلك هي حالة الكمال الخالد، (الكيلاي، د.ت).

ويذكر الشهرستاني (د.ت) أن ملتهم قائمة على مذهب التناسخية الذي يضمن لهم الخُلُود، ولا تكاد تخلو منه ملة من الملل وإن اختلفت طرقهم في تقرير ذلك، ثم بين أصل تقريرهم لعقيدة التناسخ أن طيراً يظهر في وقت معلوم ينزل على شجرة معلومة: «فبيضُ ويفرُحُ، ثم إذا تمّ نوعه بفراخه حكَّ بمنقاره ومخالبه، فتبرق منه نار تلتهب، فيحترق الطير، ويسيل منه دهن يجتمع في أصل الشجرة في مغارة، ثم إذا حال الحولُ وحان وقت ظهوره انخلق من هذا الدهن مثله طير فيطير» (100/3).

ويتوالى ذلك دوماً في كل عام؛ إمعاناً في صياغة الخرافة والأساطير، ومرادها إقناع أشياعها بيقينية الخُلُود، إلا أن العقل يمكنه تليفق مثل هذه الخرافة بطريقة أكثر قوة كما أن الفطرة تنفر من ذلك ولا تجد له قبولاً.

ويكتمل تصور الخُلُود عبر التناسخ فيما يُعرف بتناسخ الأديوار والأكوار، ويعني: «وإذا كانت حركات الأفلاك دورية فلا محالة يصل رأس الفرجار<sup>(5)</sup> إلى ما بدأ ودار دورة ثانية على الخط الأول، أفاد لا محالة ما أفاد الدور الأول؛ إذ لا اختلاف بين الدورين حتى يتصور اختلاف بين الأثرين» (الشهرستاني، د.ت، 100/3).

أما الموت فهو مجرد انتقال وتغيُّر وتحوُّل في تجارب وخبرات الهندوسية؛ لذا كان التناسخ عندهم ضرورياً عقلاً وعدلاً؛ «إنَّ تجدّد الحياة أو تقمص الأرواح، أو التناسخ ليس حقيقة واقعية فقط عرفها علماء الهند القدماء، بل ضرورة منطقية، والعقل والعدل كلاهما يطالبان بتسلسل الحياة» (أثرنا، 1962، 43/1). والحق أنه ليس من العقل تحوُّل الإنسان إلى حية أو حشرة أو دودة ليوجد العدل، ولم تكن طريقة التناسخ مسلكاً منطقياً ولا ضرورياً لتحقيق العدل الإلهي المزعوم، ولكنها الأساطير والخرافات حين تسيطر على العقول والقلوب.

والمسيحية كاليهودية تعترف بعقيدة الخُلُود والتي يُعبّر عنها بالحياة الأبدية: «إنَّها حياة تتسم بالكمال، ثم أدركنا أن الحياة الأبدية هي الله ذاته، وأنه في معرفته -بالمسيح يسوع ابنه- معرفة لهذه الحياة» (مكاروس، د.ت، 3). وتبدأ في اللحظة التي يُؤمن فيها الشخص بالمسيح، في الدنيا قبل الآخرة: «وهذه هي الحياة الأبدية: أن يعرفوك أنت الإله الحقيقي وحدك ويسوع المسيح الذي أرسلته» (إنجيل يوحنا، 17: 3): «إنَّ الأبدية تبدأ من هنا، فالقيامة نشترك فيها روحياً بالتوبة والاعتراف، وما الأبدية في العالم الآخر إلا تكملة وتكميلاً لما بدأه المسيح فينا في كنيسة المقدسة من يوم صلبه» (سيداروس، 1979، ص 13).

وفي كتاب علم اللاهوت النظامي لجيمس أنس (د.ت) تأكيد لورود ما يؤكد الأبدية في الكتاب المقدس: «وصف الكتاب المقدس حالة الأبرار الأخيرة بأوصاف مختلفة منها: الحياة الأبدية، والمجد الأبدية والراحة والمعرفة الكاملة، والقداسة، والخدمة، والعبادة ومعايشة أرواح أبرار مُكتملين والسكن مع الله، وهذا يؤكد أن حالة الأبرار الأخيرة هي مقدسة في الاتحاد بالله وأرواح مكتملة إلى الأبد» (ص 767).

يقول القس جيمس أنس (د.ت) في كتابه علم اللاهوت النظامي: «وقد علّمنا المسيح أن عقاب الأشرار أبدي بنفس المعنى الذي به سعادة القديسين أبدية، فقد قال الكتاب إنَّ الدود لا يموت، والنّار لا تطفأ، وهذا يؤيد أن كلمة أبدي تعني ما لا نهاية له» (ص 765). ففي إنجيل مرقس: «إنَّ أعترتك يدك فاقطعها، خير لك أن تدخل الحياة أقطع من أن تكون لك يدان وتضي إلى

(3) وتعرف بالتناسخ أو هجرة الأرواح، وفي السنسكريتية بـ«سامسارا-samsara»- (سميث، 2007).

(4) أي: إن نظام الكون قائم على العدل المحض، وهو واقع لا محالة في الحياة الحاضرة أو القادمة.

(5) الفرجار: برجل، يركار أو آلة ذات ساقين إحداهما ثابتة والأخرى متحركة، مزود بقلم أو بمكان لوضع بين القلم، تُرسم بها الدوائر والأقواس،

وتستعمل أيضاً لقياس الأقطار الداخلية والخارجية (عمر، 2008).

جهنم، إلى النار التي لا تطفأ، حيث دودهم لا يموت والنار لا تطفأ، وإن أعترتك عينك فاقلعهما، خير لك أن تدخل ملكوت الله أعور من أن تكون لك عينان وتطرح في جهنم النار، حيث دودهم لا يموت والنار لا تطفأ» (9: 43-48).

كما نُقِرُّ المسيحية بالخلود لمن يأكل جسد المسيح ابن الإله ويشرب دمه، كما في إنجيل يوحنا يقول المسيح: «مَنْ يَأْكُلْ جَسَدِي وَيَشْرَبْ دَمِي فَلَهُ حَيَاةٌ أَبَدِيَّةٌ وَأَنَا أَقِيمُهُ فِي الْيَوْمِ الْآخِرِ لِأَنْ جَسَدِي مَأْكَلٌ حَقٌّ وَدَمِي مَشْرَبٌ حَقٌّ، مَنْ يَأْكُلْ جَسَدِي وَيَشْرَبْ دَمِي يَبْثُثُ فِيَّ وَأَنَا فِيهِ، كَمَا أَرْسَلَنِي الْآبُ الْحَيُّ وَأَنَا حَيٌّ بِالْآبِ فَمَنْ يَأْكُلْنِي فَهُوَ يَحْيَا بِي.» (إنجيل يوحنا: 6: 54-57)

ويقول الأنبا مكاريوس: «عندما صرَّح السيد المسيح بان من يأكل جسدي ويشرب دمي يثبت فيَّ وأنا فيه؛ إذ بالاتحاد من خلال التناوب تنتقل هذه الصفات إلينا» (في ماكي، 1966، ص 24). وعن مفهوم الاتحاد عبر الأكل لجسد الإله كمسلك للخلود؛ يقول هيم ماكي (1966): صاحب كتاب بُؤس وتحريف المسيحية: «إنَّ اشتراك المؤمن في جسد المسيح الديني وذلك بالتهام الإله لم يقل به عليه السلام، ولو أنه علم بذلك عندما كان حيًّا لاعتبره مفهوماً مقرفاً مقزراً» (ص 50-51).

ويبدو التناقض واضحاً؛ إذ يخالف كل ذلك الطبيعة البشرية في قبول الأشياء؛ إذ كيف يُتوصل إلى الخلود وهو مراد نفيس بشرب الخمر وأكل الخبز؟ أليست هناك وسيلة أنفع وأنجع وأكثر قبولاً؟ وهل حقاً يريد رسول الله -عليه السلام- بجسده الخبز وبدمه الخمر؟ يقول القرطبي (د.ت) عن هذا الزعم إنه هذيان، لا اعتبار له؛ «لأنه أراد من عمل بعلمي، أو تعلم من علمي، أحببته وأحبني وما ذكره مثل محسوس قصد به التنبيه على معنى معقول، ودليل ذلك قوله: «أنا الخبز النازل من السماء» إنما أراد أنه بمنزلة الخبز الذي يغتذى به؛ لأنه قد جاء بغذاء الأرواح وخبزها» (428/1).

كما يوضح الأنبا دانيال النبي الخلود والقيامة والأبدية للفريقين بقوله: «وكثير من الرافدين في تراب الأرض يستيقظون هؤلاء إلى الحياة الأبدية وهؤلاء إلى العار للزدرء والفاهمون يضيئون كضياء الجلد والذين ردوا كثيرين إلى البر كالكواكب إلى أبد الدهور» (2/12-3). وفي نص آخر، يُشير إلى أنَّ العمل ينبغي أن يكون لأجل حياة الخلود: «اعْمَلُوا لَا لِلطَّعَامِ الْبَائِدِ بَلْ لِلطَّعَامِ الْبَاقِي لِلْحَيَاةِ الْأَبَدِيَّةِ الَّذِي يُعْطِيكُمْ ابْنُ الْإِنْسَانِ لِأَنَّ هَذَا اللَّهُ الْآبُ قَدْ حَتَمَهُ» (البرموسي، 2001، 77/6).

إلا أنه، ورغم تأكيد وجودها، لم تخل من غموض وتعقيد وتناقض أحياناً، كيف يكون للإله أب أو ابن، وأيهما أولى بالجوء إليه وطلب الخلود، وهذا ما تنفر منه الفطر السليمة، ويُبعدها عن الانسجام والتوافق مع هذه العقيدة -فهم يرون أنَّ الأجساد يوم القيامة ستكون أجساداً روحانية.

تؤكد عقيدة التوحيد أنَّ الخلود الأخرى أمرٌ حتمٌ، وأنَّه جزء أصيل في البناء العقدي، ويقوم على ثوابت متينة، وهي: أنَّه خلود سرمدى بلا فناء، وأنَّه إما نعيم وإما عذاب، وهو واقعٌ على الجسد والروح معاً، وليس في الدنيا؛ لا يتوقف على اعتقاد أنَّ العالم غير متناه، أو على أسطورة التناسخية فيما يُعرف بتناسخ الأرواح والأحوار والاتحاد مع الإله براهما أو الرب عيسى كما يقولون، وأمَّا الموت فهو مجرد انتقال من حياة إلى حياة، وليس تغييراً وتحولاً في التجارب والخبرات كما في الديانة الهندوسية.

ولا يقبل العقل الصريح بالاتحاد مع الله تعالى لنيل الخلود كما في الديانتين وأنَّ الحياة الأبدية هي الله ذاته، وأنَّ البقاء رهن بالترقي في الأجساد وصولاً إلى النيرفانا، أو بمعرفة الإله والإيمان به، لمن أكل جسده وشرب دمه، شجرة الحياة التي لا يموت أكلوها، فهم أحياء به وهو حيٌّ بأبيه، تلك عقلية الوساطة التي تقوم عليها المسيحية في كثير من عقائدها، لذا لم تكن عقيدتهم في الخلود بعيدة عنها. فالخلود حتمي كالموت، والسبيل إليه بالعمل الصالح أو السيئ، بلا اتحاد أو تناسخ أرواح، بالجسد والروح معاً، قال الله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَنُدْخِلُهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا لَّهُمْ فِيهَا أَزْوَاجٌ مُطَهَّرَةٌ وَنُدْخِلُهُمْ ظِلًّا ظَلِيلًا﴾ (النساء: 57) خالدون أبداً فيها، وهذا خلود الجنة، أما اثبات الخلود في النار واستحالة الخروج منها يقول الله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا أُولَٰئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾ (البقرة: 39).

وفي حديث ابن عمر، قَالَ: «قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: إِذَا صَارَ أَهْلُ الْجَنَّةِ إِلَى الْجَنَّةِ، وَأَهْلُ النَّارِ إِلَى النَّارِ، جِيءَ بِالْمَوْتِ حَتَّى يُجْعَلَ بَيْنَ الْجَنَّةِ وَالنَّارِ، ثُمَّ يُدْبَحُ، ثُمَّ يُنَادِي مُنَادٍ: يَا أَهْلَ الْجَنَّةِ لَا مَوْتَ، وَيَا أَهْلَ النَّارِ لَا مَوْتَ، فَيَزِدُّهُمُ أَهْلُ الْجَنَّةِ فَرَحًا إِلَى فَرَحِهِمْ، وَيَزِدُّهُمُ أَهْلُ النَّارِ حُزْنًا إِلَى حُزْنِهِمْ» (البخاري، 1422هـ: 6209).

### المطلب الثاني: أنواع عقيدة الخلود في الهندوسية والمسيحية.

ينقسم الخلود في الأديان إلى أنواع؛ منها: خلود دائم، وخلود منقطع، ومنها ما هو في الدنيا كما في الهندوسية -لأنه ليس هناك بعث وأن العالم غير متناه- أو يبدأ في الدنيا، ويستمر حتى الآخرة كما في المسيحية، ومنها ما هو خلود جسدي ومنها ما هو روحي، ومنها جسدي وروحي معاً.

تقرر الديانة الهندوسية أن الخلود دائم غير منقطع، داخل الجسد أو في آفاق الكون، في جنة أو نار، فإن الهندوس يعتقدون بالجنة والنار؛ وهم إله للخلود وهو «إياشاورا»، فالآلهة تنال الجنات؛ لأنها قدمت القرابين، وهكذا يستطيع الإنسان نيلها (بشير، د.ت). فهو دائم بمنهجية خاصة قائمة على التناسخ، فليس هناك آخرة، وإنما هو خلود في عالم لا يفنى: «وهو الإيمان بحلول الأرواح بعد الموت في أجساد أخرى، وأن الإنسان إذا كان صالحاً في واحدة من دورات حياته الحلولية فإنه سيلقى جزاء ذلك في الدورة الثانية، وإذا كان طالحاً فإنه سيلقى جزاءه في الدورة الثانية أيضاً» (كاير، د.ت، ص 110). ومنتهى التناسخ إلى ما يعرف بالنيرفانا، والتي هي: «حالة الروح التي بقيت صالحة في دورات تناسخية متعاقبة، ولم تعد تحتاج تناسخاً جديداً، وهذه هي حالة الكمال في عدم الصيرورة» (كاير، د.ت، ص 110).

ثم تبين أن مصير الجسد اللطيف، أو الجسد الروحي في مقابل الجسد المادي الذي يبقى زمناً في الآفاق الكونية في جنة أو نار بخلاف الجسد المادي الذي يفنى: «فالجسد المادي هو الذي يُولد من جسدي الوالدين، وهو الذي يموت، ويسيطر عليه الجسد اللطيف، ولا يتحلل بموت الجسد المادي، بل يخرج منه ويعيش ويعمل لمدة من الزمن في آفاق الكون اللطيفة التي تشبه حالة أحلامنا، فيجرب هناك أحوال الجنة والنار» (أثريا: 1962، 40/1).

ووفقاً للميول والرغبات القديمة تكون عودة الجسد اللطيف إلى عالمه المادي؛ حيث: «يتقمص جسداً جديداً، فتبدأ دورته الجديدة من الحياة في هذا العالم المادي، وفيه تجتمع جميع التجارب الماضية بسائر تفاصيلها، وهو المركز للضمير والوجدان والتكلم الروحي، والإخبار السري والتنقل الذهني وغير ذلك» (أثريا، 1962، ص 41). وتتجاهل الهندوسية حقيقة أن كل مولود بدلاً من أن يُولد وله قدر عالٍ من التجارب العظيمة المترابطة، يُولد ويبدأ رحلة المعرفة والتجربة من الصفر أو دونه فلا يستقيم ذلك عقلاً. وأما الديانة التصرائية فإن الخلود هو خلود دائم لا ينقطع؛ لأنه في الإله المسيح: «كتبت إليكم بهذا لتعلموا أن الحياة الأبدية لكم أنتم الذين تؤمنون باسم -أي شخص- ابن الله» (إنجيل يوحنا: 1/5-13) فلا خلود بلا إيمان: «بالاختصار: الله هو الحي -ينبوع كل حياة - ينبوع الحياة الأبدية للبشر - يسوع المسيح، أمير الحياة، فهناك حياة وحياة كما أن هناك جسداً وجسداً» (مرميه، 1983، ص 447). فليس هناك خلود خارج عن حياة الإله «ونعلم أن ابن الله قد أتى وآتانا بصيرة لنعرف الإله الحقيقي ونحن في الإله الحقيقي، في ابنه يسوع المسيح، هذا هو الإله الحقيقي والحياة الأبدية» (إنجيل يوحنا، 20/5).

فضمان الخلود والأبدية لكل من يؤمن به في شخصه وإن كُتب عليه الموت المادي فسيحي ثانية، فيقول: «أنا هو القيامة والحياة لمن آمن بي ولو مات فسيحي، وكل من كان حياً وآمن بي فلن يموت إلى الأبد» (إنجيل يوحنا، 11: 25 - 26). وبذا يتمكن المؤمنون من الحياة الخالدة بواسطة الابن الذي له ما للآب من قدرة وسلطة: «خزافي تسمع صوتي وأنا أعرفها فتنبغي، وأنا أعطيها حياةً أبديةً ولن تهلك إلى الأبد ولا يحطفها أحدٌ من يدي، أي الذي أعطاني إياها هو أعظم من الكل ولا يقدر أحدٌ أن يحطف من يدي أبي، أنا والآب واحد» (إنجيل يوحنا، 10: 27-30)

وقد تفردت عقيدة التوحيد في تقسيم الخلود إلى نوعين؛ الأول خلود دائم أبدي، إما في الجنة وإما في النار، والآخر خلود مؤقت في النار، ثم انتقال إلى خلود دائم في الجنة، بينما جعلته النصرانية خلود أجساد روحانية، وليست حقيقية، ومصدر هذا الخلود أو الحياة الأبدية في الإيمان والطاعة، فمن يؤمن بأن يسوع هو المسيح فهو مولود الله، وبالتالي يتغلب على الموت الأبدي، أما في الديانة الهندوسية فإن الخلود أبدي سمردي، لكنه على الروح دون الجسد، وفي الدنيا؛ حيث لا بعث ولا آخرة.

فالخلود الدائم الذي لا ينقطع في العقيدة الإسلامية منه: خلود لأهل الجنة الذين استحقوا برحمة الله الذي وفقهم لطاعته؛ يقول الله تعالى: «يَوْمَ تَرَى الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ يَسْعَى نُورُهُمْ بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَبِأَيْمَانِهِمْ بُشْرَاكُمُ الْيَوْمَ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ (الحديد: 12)، والثاني منه: خلود أبدي لأهل النار، لمن استحقها من الكافرين والمنافقين والمشركين، فمن وقع في النفاق الأكبر كما قال الله تعالى: «إِنَّ الْمُنَافِقِينَ فِي الدَّرَكِ الْأَسْفَلِ مِنَ النَّارِ وَلَنْ يَجِدَ لَهُمْ نَصِيرًا» (النساء: 145)، أو وقع في الشرك الأكبر كما في قول الله تعالى: «وَيَوْمَ الْقِيَامَةِ تَرَى الَّذِينَ كَذَبُوا عَلَى اللَّهِ وُجُوهُهُم مُسْوَدَّةٌ أَلَيْسَ فِي جَهَنَّمَ مَثْوًى لِمُتَكَبِّرِينَ وَيُنَجِّي اللَّهُ الَّذِينَ اتَّقَوْا بِمِيزَاتِهِمْ لَا يَمَسُّهُمُ السُّوءُ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ (الزمر: 65 - 66).

وبالجملية فإن الخلود الأبدي لأهل الجنة وأهل النار، بلا رجوع، وهو الحق الموافق للعقل والفطرة؛ لأنه قائم على العدل الإلهي، فإن: «الجنة والنار مخلوقتان، لا تفتيان أبداً ولا تبيدان، فإن الله تعالى خلق الجنة والنار قبل الخلق، وخلق لهما أهلاً» (الطحاوي، 1404هـ، ص 420) يقول شيخ الإسلام (1991)<sup>(6)</sup>: «وقال أهل الإسلام جميعاً ليس للجنة والنار آخر، وإحدهما لا تزالان باقيتين، وكذلك أهل الجنة لا يزالون في الجنة ينعمون، وأهل النار في النار يعذبون» (358/2). وفي الفصل يقول ابن حزم (د.ت) في باب الكلام في بقاء أهل الجنة والنار أبداً: «اتفقت فرق الأمة على أنه لا فناء للجنة ولا لعنيمها ولا للنار ولا لعذابها إلا جهنم بن صفوان وأبا الهذيل العلاف<sup>(7)</sup>» (70-69/4).

أما النوع الثاني للخلود في عقيدة التوحيد فهو الخلود المؤقت؛ فهو خاص بمن وقع في شيء من المعاصي الصغيرة، أو النفاق العملي، أو الشرك الأصغر؛ لأن صاحبه لا زال على الإسلام، فلا يُخلد به في جهنم، إذا مات على التوحيد فإن أمره إلى الله؛ إن شاء عذبه بذنبه، ثم يدخله الجنة بما معه من التوحيد، وإما أن يتفضل عليه ابتداءً، فيدخله الجنة، ويعفو عن ذنبه الذي وقع فيه، فعن أبي ذر قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «ذَكَرْتُ جَبْرِيلَ عَرَضَ لِي فِي جَانِبِ الْحَرَّةِ، فَقَالَ: بَشِّرْ أُمَّتَكَ أَنَّ مَنْ مَاتَ لَا يُشْرِكُ بِاللَّهِ شَيْئًا دَخَلَ الْجَنَّةَ !! فَقُلْتُ: يَا جَبْرِيلُ، وَإِنْ سَرَقَ وَإِنْ زَنَى؟ قَالَ: تَعَمَّ. قَالَ: تَعَمَّ. قَالَ: تَعَمَّ. قَالَ: قُلْتُ: وَإِنْ سَرَقَ وَإِنْ زَنَى؟ قَالَ: تَعَمَّ، وَإِنْ شَرِبَ الْخَمْرَ» (البخاري، 1422هـ: 6105). وفي العقيدة الطحاوية: «وأهل الكبائر من أمة محمد -صلى الله عليه وسلم- في النار لا يخلدون، إذا ماتوا وهم موحدون، وإن لم يكونوا تائبين بعد أن لقوا الله عارفين، وهم في مشيئته وحكمه، إن شاء غفر لهم وعفا عنهم بفضلهم، وإن شاء عذبهم في النار بعدله» (الطحاوي، 1984، ص 369-370).

(٦) انظر لمعرفة المزيد من آراء شيخ الإسلام وتلميذه؛ كشف الأستار لإبطال ادعاء فناء النار، المنسوب لشيخ الإسلام ابن تيمية وتلميذه ابن قيم الجوزية، علي بن علي الحربي، الطبعة الأولى، دار طيبة الرياض. وانظر: كتاب الرد على من قال بفناء الجنة والنار وبيان الأقوال في ذلك، شيخ الإسلام أحمد بن عبد الحلیم بن تيمية (المتوفى ٧٢٨هـ)، دراسة وتحقيق محمد بن عبد الله السمهری، الطبعة الأولى ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م، دار بلنسية الرياض.

(٧) الجهم بن صفوان: «أبو محرز الراسبي مؤلأهم، السمرقندي، الكاتب، المتكلم، أس الضالكة، ورأس الجهمية. كان صاحب ذكاء وجدال. كتب للأمير خارث بن سريج التميمي وكان يكثر الصفات ويتره الباري عنها بزعمه ويقول: يخلق القرآن ويقول إن الله في الأمكنة كلها. قال ابن خزم: كان يخالف مقابلاً في التجسيم. وكان يقول: الإيمان عقد بالقلب، وإن تلفظ بالكفر. قيل: إن سلم بن أخور قتل الجهم لإنكاره أن الله كلم موسى». شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قنماز الذهبي (المتوفى: ٧٤٨هـ)، سير أعلام النبلاء، الناشر: دار الحديث - القاهرة، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م، ج ٦، ص ٢٠٤.

أبو الهذيل محمد بن الهذيل البصري العلاف « ورأس المعتزلة صاحب التصانيف الذي زعم أن نعيم الجنة، وعذاب النار يشبه جحيم جحيم أهل الجنة تسكن، حتى لا يظفون بكلمة وأنكر الصفات المقدسة حتى العلم، والمقدرة وقال: هما الله، وأن لما يقدّر الله عليه نجاة وأجر وأن للمقدرة نجاة لو خرجت إلى الفعل فإن خرجت لم تعدر على خلق ذرة أصلاً. وهذا كثر وإلخاد. وقيل: إن المؤمن قال لحاجبه: من بالناب؟ قال: أبو الهذيل، وعبد الله بن أبان الخارجي، وهشام بن الكلبي فقال: ما بقي من رؤوس جهنم إلا من حضر». سير أعلام النبلاء، ج ٨، ص ٥٢٨.

أما تصوّر الديانة الهندوسية لعقيدة الخلود كونه خلوداً جسدياً أو روحياً أو جسدياً وروحياً معاً؛ فهو أنّ الخلود إنّما هو خاص بالروح دون الجسد، بناءً على اعتقاد أنّ العالم غير متناهٍ: «فالروح غير متناهية لأمدٍ أيضاً؛ لذا فهي متنقلة أبداً إلى نوعها أو إلى غيره» (ابن حزم، د.ت، 76/1) فالتناسخ، هو السبيل إلى الخلود، وهو خلود للروح فقط بخلاف الجسد، فالروح لا تموت، بل تنتقل من جسد الميت بعد موته إلى جسدٍ آخر.

تعالج الديانة الهندوسية موضوع الخلود على أساس أنّه خلود للروح فقط في الجنة أو في النار؛ في الدنيا فليس هناك بعث ونشور، ومرد ذلك أنّ حقيقة تكوين الإنسان في الديانة الهندوسية هو الروح، ويُبيّن ذلك الكاتب أثريا (1962) أستاذ الفلسفة بجامعة باريس بمجلة ثقافة الهند، فالإنسان الحقيقي في الهندوسية روح، وهي التي تبقى: «إنّ الحياة كلها لا ينبغي أن تنفق في طلب المسرات ومتاع الدنيا؛ لأنّ الإنسان الحقيقي -وهو الروح في داخلنا- لا يطمئن بها وحدها» (ابن حزم، د.ت، 44/1).

أما الجسد فإنّه يُتخلّص منه بالحرق حتى يكون أسرع صعوداً إلى السماء، وبذا تظل الروح ترتقي حتى تلتحم بالإله براهما إذا كانت في جسد طيب وعمل طيب، لا تعود بعدها إلى سابق عهدتها أبداً، كما تظل الروح تتردى وتنحط حتى تحل في طبقة أدنى أو حيوان أو جماد، ويضيف البيروني (د.ت) في التحقيق: «فأما الهند فيرون من حقّ الميت أن تغسل وتعطر وتكفن ثم تحرق بما أمكن من صندل أو حطب وتحمل بعض عظامه المحترقة إلى نهر كنك» (ص 479).

وتشترك الديانة النصرانية ذات الاعتقاد؛ حيث إنّ الخلود هو خلود روحي فيما يُعرف بالأجساد الروحانية، وليست الأجساد الحقيقية، وقد جاء في الإنجيل ما نصّه: «في ذلك اليوم جاء إليه صديقون: الذين يقولون ليس قيامة، فسألوه قائلين: يا معلم، قال موسى: إنّ مات أحد وليس له أولاد يتزوج أخوه بامرأته ويُقيم نسلًا لأخيه، وكذلك الثاني والثالث إلى السبعة، وآخر الكل ماتت المرأة أيضاً، ففي القيامة لمن من السبعة تكون زوجة، فإنها كانت للجميع، فأجاب يسوع وقال لهم: تضلون؛ إذ لا تعرفون الكتب ولا قوة الله؛ لأنهم في القيامة لا يزوجون ولا يتزوجون، بل يكونون كملائكة الله في السماء» (إنجيل متى، 22: 23-30).

وعلى الرغم من أنّ بالمسيحية ذكراً لما يُعرف عندهم بخلود الأجسام الروحانية، فإنّ هناك إشارة لخلود الأرواح والأبدان معاً؛ فالنص المنسوب إلى المسيح فيه تتعّم المؤمن بالطعام والشراب، فقد ذكر إنجيل لوقا أنّ المسيح قال لتلاميذه الذين يؤمنون به: «وأنا أجعل لكم كما جعل لي أبي ملكوتاً لتأكلوا وتشربوا على مائدتي، وتجلسوا على كراسي تدينون أسباط إسرائيل الاثني عشر» (إنجيل لوقا، 22/29).

وقد تأكد في نصوص الأناجيل إثبات الطعام والشراب في الآخرة، إنّ المسيح قال لتلاميذه بعد آخر شراب شربه معهم: «وأقول لكم: إنّ من الآن لا أشرب من نتاج الكرمة هذا إلى ذلك اليوم حينما أشربه معكم جديداً في ملكوت أبي» (إنجيل متى، 26/29) يعني شراب الجنة.

ويؤكد المسيح - الرب - وجود المنازل عند عزائه لتلاميذه حين أراد مفارقتهم: «لا تضطرب قلوبكم أنتم تؤمنون بالله فأمنوا بي، في بيت أبي منازل كثيرة. وإلا فإنّي كنت قد قلت لكم أنا أمضي لأعد لكم مكاناً، وإن مضيت وأعددت لكم مكاناً آتي أيضاً وأخذكم إلى حيث أكون أنا تكونون أنتم أيضاً» (إنجيل يوحنا، 14: 1-3).

إلا أنّ تصوير الأجساد يوم القيامة أجساداً روحانية، وليس فيها شهوات مادية كشهوة الجماع والأكل والشراب، يُحدث ارتباكاً عظيماً ليكون أبعد عن قبول الفطرة السليمة والعقل الصريح، فما حقيقة الأجساد الروحانية؟ ويستدلون بعدم وجود الأجساد وأنهم كالملائكة، بنصوص أحدها في إنجيل متى، وفيه يقول المسيح: «لأنهم في القيامة لا يزوجون ولا يتزوجون، بل يكونون كملائكة الله في السماء» (إنجيل متى، 22/29)، ونص آخر من كلام بولس في كورنثوس الأولى وهو يتحدث عن قيامة الأموات «يزرع جسماً حيوانياً ويقام جسماً روحانياً» (كورنثوس الأولى، 15/44).

اجتمعت الهندوسية والمسيحية في طبيعة الخلود وأنه خلود للروح دون الجسد، وهذا ما تنفر منه الفطرة السليمة، ولا تقبله العقول الصريحة، فكيف يؤدي العبد واجباته التي يستحق بها الثواب والجزاء على الروح دون البدن، وليس من تمام العدل وقوع العذاب أو التعميم على الروح ونجاة البدن، إلا أن عقيدة التوحيد توفر هذا الرضاء النفسي والقبول العقلي بكمال تصور الخلود الروحي والبدني قال تعالى: ﴿وَيَثِّرَ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أَنْ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ كُلَّمَا رُزِقُوا مِنْهَا مِنْ ثَمَرَةٍ رِزْقًا قَالُوا هَذَا الَّذِي رُزِقْنَا مِنْ قَبْلُ وَأُتُوا بِهِ مُتَشَابِهًا وَلَهُمْ فِيهَا أَزْوَاجٌ مُطَهَّرَةٌ وَهُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾ (البقرة: 25)، وكذلك أهل النار خالدون ينال العذاب أبدانهم وأرواحهم، قال عز وجل ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِآيَاتِنَا سَوْفَ نُصَلِّيهِمْ نَارًا كَلَّمًا تَضَعَتْ جُلُودُهُمْ بَدَلًا لِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ (النساء: 56). وتمام التصور المقبول عقلاً وفطرة اجتماع البدن والروح، وما الإنسان إلا البدن والروح معاً، وهو: «المذهب الحق الذي دل عليه القرآن والسنة وأقوال الصحابة، بل الذي عليه جمهور العقلاء أن الإنسان هو البدن والروح معاً، وقد يطلق اسمه على أحدهما دون الآخر بقريئة» (ابن القيم، 1982، ص 241).

### المطلب الثالث: غاية الخلود ونهايته في الهندوسية والمسيحية.

تتفق الأديان في الغاية من الخلود وهي البقاء الدائم، وإثابة العباد على أفعالهم، وتحقيق عدل الإله، والنجاة من أصناف العذاب. وتتضح غاية الحياة الخالدة ومقصدها عند الهندوس وأهميتها فيما يُعرف بموكشا (Moksha)، وتعني الحرية الروحية التي توصل إلى مقام الآلهة في هذه الحياة الدنيا، يقول: «موكشا أي الحرية الروحية والكمال النفسي الذي يصعد به المرء إلى الدرجات العليا - إلى مقام الآلهة - في هذه الحياة الدنيا، وهي غاية الحياة الكبرى التي لا طمأنينة غيرها» (أثريا، 1962، 46/1؛ والبيروني، د.ت، ص 44). وأحياناً تفسر الهندوسية أن غاية الخلود في تلبية الأهواء والشهوات التي تتعلق بالعالم المادي: «لأننا خرجنا من هذا الكون وعلينا ديون كثيرة لا بد من أدائها، ولا مناص لنا من تذوق ثمار أعمالنا التي عملناها في حياتنا السابقة بهذا العالم المادي، إن الشهوة أقوى عامل في حياتنا، ولا بد أن تشبع جميع شهواتنا آجلاً أو عاجلاً» (البيروني، د.ت، 43/1) أم هي شهوة الاتحاد مع براهما؟ أما الغاية العظمى للهندوسي فهي الاندماج مع الخالق براهما، وهي تسمى النيرفانا: «وهي حالة الروح التي بقيت صالحة في دورات تناسخية متعاقبة، ولم تعد تحتاج تناسخاً جديداً، وهذه هي حالة الكمال في عالم الصيرورة» (كاير، د.ت، ص 110) حينها تسمو الروح بتخلصها من الجسد لغاية: «الاتحاد بالجواهر الذاتي، ومن هنا جاء إحراق الموتى تخلصاً من الجسم المادي لتعلو الروح إلى العالم العلوي، والنار هي إحدى مظاهر الألوهية، وهي بدورها تقرب إلى الذات العليا» (الأعظمي، 1424هـ، ص 633). فنفس الهندوسي لا تموت البتة لأجل الجزاء وفق قانون (كارما Karma)، وليس لأحد فكاك منه، ويعتقدون أن نظام الكون إلهي وقائم على العدل المحض، وأن العدل الكوني قضى بالجزاء لكل عمل، وأن في الطبيعة نوعاً من النظام لا يترك صغيرة ولا كبيرة من أعمالنا إلا ويحصيها، ويضعنا حيث نلقى جزاء أعمالنا بكل عدل، وعلى ذلك لا يتمكن أحد من التملص أو الفرار من جزاء أعماله، فإن لم يجاز في حياته هذه، فيلقى الجزاء في حياته القادمة؛ لأنه لا يموت موتاً حقيقياً؛ إذ شخصيته ما زالت ولا تزال حية، وهي لا تموت أبداً (كاير، د.ت). أما غاية الخلود عند المسيحيين فهي مثيلة لما في الهندوسية؛ متمثلة في رغبتهم بمشاركة الرب في الملكوت؛<sup>(8)</sup> حيث يُقِيمُ الله للعبد وقلبه وفكره وإرادته: «لأن هذه هي مشيئة الذي أرسلني أن كل من يرى الابن ويؤمن به تكون له حياة أبدية، وأنا أقيمه في اليوم الأخير» (إنجيل يوحنا، 6: 40) وحقيقة المشاركة للحياة الأبدية مع الرب كما يقول تيودول ري مرميه (1983): «ليست الحياة الأبدية إذاً حياة حيوانية لما وراء الموت، مع كل أجهزة: التنفس وجريان الدم وغيره؛ الحياة الأبدية يقول يسوع لأبيه وهو يتكلم علينا» (ص 448): «هي أن يعرفوك أنت الإله الواحد الحقيقي والذي أرسلته، يسوع المسيح» (إنجيل يوحنا، 8) يُنظر: الرؤيا: (15/11) ملكوت الله أو السماوات هو ملكوت روحي، أي إن يملك الله على كل قلب وفكر وإرادة، ملكوتاً روحياً. وهو مصطلح لاهوتي ومفهوم أساسي من مفاهيم المسيحية. وملكوت السماوات ليس للمتع الحسية، بل للمتعة الروحية فقط. وهو عالم روحي؛ حيث يسود الله كملك، وهو نطاق سلطان الله على الوجود بأكمله.

3/17) ثم بين معنى «أن يعرفوك» فقال: «لا تفكروا معرفة عقلانية محضة تدور حول مفاهيم وتعابير وكلمات علمية وأفكار جميلة لتكلمين لامعين، كلا! بل حب حميم؛ حيث يصبح شخصان شخصاً واحداً، يقول يسوع: «اثبتوا في وأنا فيكم» (إنجيل يوحنا، 4/15) ويتابع الشرح: «كما في الحديد المشتعل يصبح الحديد والنار واحداً؛ الحديد يعرف النار إذ أصبح ناراً، فنحن سنختبر الحياة الأبدية التي في الله كما تختبر الساقية ينبوعها؛ إذ تأخذ منه ماءها بكمية لا تنضب» (مرمره، 1983، ص448).

ويؤمن النصارى بإرثهم للملكوت الذي يجلب لهم التعميم الأبدي في الجنة، كما جاء في إنجيل متى: «ثم يقول الملك للذين عن يمينه: تعالوا يا مباركي أبي رثوا الملكوت المعد لكم منذ تأسيس العالم. ثم يقول أيضاً للذين عن اليسار: اذهبوا عني يا ملاعين إلى النار الأبدية المعدة لإبليس وملائكته، فيمضي هؤلاء إلى عذاب أبدي والأبرار إلى حياة أبدية» (إنجيل متى، 25/34).

إن جوهر الحياة الأبدية تعني الاتحاد مع الرب: «الحياة الأبدية فينا هي علاقتنا التي لا تموت بالإله الحي هذا، وبكلام آخر؛ إلى الأبد نحن بنو الله وبناته، إلى الأبد نحن معه وقربه، هو فينا ونحن فيه، وقد تأهنا بانه، إلى الأبد نحن مع الله» (مرمره، 1983، ص449). فالجنة ليست للأكل ولا للشرب ولا للنكاح ولا شيء من المتع الحسية، وإهم يعتقدون أن المتعة تكون برؤية الله فقط. فلهذا يقول ميخائيل مينا: «إن نعيم الأبرار هو عبارة عن اتصالهم بالله ورؤيتهم جلاله، ورؤية الله هي الجزء الأعظم الفائق كل خير، بل هو سعادته النهائية المشتهاة من كل مشاعره، والتي إليه تتجه كل أشواق قلبه» (عبد الباري، 2004، 164/2) فهل الغاية في الاتحاد مع الله أم في رؤيته أم هما شيء واحد؟

تجعل الهندوسية غايتها من الخلود الوصول إلى مقام الألوهية والاتحاد مع الإله أو الحرية الإلهية والحصول على العلم بالاندماج مع الخالق براهما والتي تسمى النيرفانا، وتتفق المسيحية معها؛ حيث جعلت غاية الخلود الاتحاد مع الرب رغبتهم بمشاركة الرب في الملكوت؛ حيث يصبح شخصان شخصاً واحداً الذي يجلب لهم التعميم الأبدي في الجنة، فإن كان هذا الاتحاد متصوراً ومقبولاً للفطرة والعقل -والواقع خلاف ذلك-؛ فلا يصلح ذلك هدفاً للحياة، لا أن يصير هذا هو الجزء، ولن ينال الإنسان الكيان المكرم عند ربه سعادته التي يريها، حين يسأل عن حظ الجسد من الحياة والسعادة، ولن يجد قناعة حقيقية في أن الغاية الكبرى أن يصبح الفرد أو العبد إلهاً؛ لغياب الوضوح والبيان الشافي الكافي في كل ذلك.

إلا أن عقيدة التوحيد توفر للعبد القناعة العقلية، والطمأنينة التامة حين تستجيب لحاجة الفطرة في أن ما كان في الجنة من التعميم الواضح بلا غموض ولا خرافة، نعيم لا يبلى ولا يفنى ولا يبىد فيها جسد ولا روح، وهي الصورة البشرية الكاملة دون حاجة لمشاركة الله أو الاتحاد معه؛ فعن أبي سعيد وأبي هريرة -رضي الله عنهما- أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- قال: «ينادي مُنادٍ: إن لكم أن تصيخوا فلا تسموا أبداً، وإن لكم أن تحبوا فلا تموتوا أبداً، وإن لكم أن تشبوا فلا تهرموا أبداً، وإن لكم أن تنعموا فلا تباؤوا أبداً» (مسلم، د.ت: 5198).

وتمام التعميم والسعادة في نيل رضوان الله تعالى، عن أبي سعيد الخدري -رضي الله عنه- أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- قال: «إن الله عز وجل يقول لأهل الجنة: يا أهل الجنة، فيقولون: لبيك ربنا وسعديك، والخير في يديك فيقول: هل رضيتم؟ فيقولون: وما لنا لا نرضي يا ربنا وقد أعطينا ما لم نعط أحداً من خلقك، فيقول: ألا أعطيكم أفضل من ذلك؟ فيقولون: وأي شيء أفضل من ذلك؟ فيقول: أحل عليكم رضواني، فلا أسخط عليكم بعده أبداً» (النووي، 1419هـ، ص1894).

أما غاية الغايات بعقيدة التوحيد عقيدة التوسط والاعتدال والتوازن، التي تحفظ للعبد ذاتيته دون خلل نفسي في التصور، وتؤكد عظم مكانة الله تعالى دون أساطير وخرافات فهي رؤية الله تعالى، فليس من شيء أحب إلى المؤمن منها، فعن صهيب، عن النبي -صلى الله عليه وسلم- قال: «إذا دخل أهل الجنة الجنة، قال: يقول الله تبارك وتعالى: ثريدون شيئاً أزيدكم؟ فيقولون: ألم نبيض وجوهنا؟ ألم ندخلنا الجنة، وتنجنا من النار؟ قال: فيكشف الحجاب، فما أعطوا شيئاً أحب إليهم من النظر إلى ربهم عز وجل. وفي

رواية: وزاد ثم تلا هذه الآية: ﴿الَّذِينَ أَحْسَنُوا الْحُسْنَىٰ وَزِيَادَةٌ وَلَا يَرْهَقُ وُجُوهَهُمْ قَتَرٌ وَلَا ذِلَّةٌ أُولَٰئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾ (يونس: 26). (مسلم، د.ت: 298).

## المبحث الثاني: عقيدة خلود النعيم والعذاب في الهندوسية والمسيحية

### المطلب الأول: خلود النعيم في الهندوسية والمسيحية.

ينقسم العالم وفق العقيدة الهندوسية إلى ثلاثة عوالم، الجنة «علو»، وجهنم «سفل»، والعالم الأوسط: «فيسمى العالم الأعلى «سفر لوك»، وهو الجنة، والعالم الأسفل «ناكلوك»؛ أي مجمع الحيات، وهو جهنم، ويُسمى أيضاً «تزلوك»، وربما سموه «باتال»؛ أي أسفل الأرضين، وأما الأوسط الذي نحن فيه فيسمى «مات لوك»، و«ممانش لوك»؛ أي مجمع الناس» (البيروني، د.ت، ص 113). فالأوسط لكسب الأعمال، والأعلى للثواب والأسفل للعقاب للروح من دون البدن.

فصور النعيم الخالد إما بالترقي للروح إلى أجساد أعلى مكانة، وتظل هكذا ترتقي بفعل أعمال الخير حتى تتحد مع الإله براهما، وهو غاية ما يطمح إليه البرهمني من النعيم بعد الموت هو الانطلاق، والاندماج في براهما، أو ما يُعرف النرفانا أو النيرفانا<sup>(9)</sup>.

تلك هي نهاية خلود النعيم الروحي في الاتحاد مع الإله براهما، وفي الفيدات: «ويتوحد براهما من هو هادئ لا يحزن وليست له رغبات، يعامل جميع المخلوقات على حد سواء فإنه يجوز التكرس العلوي بي» (شاكوانتاراواشاسري، 1993، ص 134) فيما يُعرف بعقيدة النرفانا، وقد تسمى بالانطلاق. وهي ما يسعى لها كل برهمني أو هندوسي قضى على شهواته الحيوانية، ورغباته المادية والجسدية: «وإنَّ الاسم العام لواجب الوجود في لغة الهند هو «برهمن»، والبحث عن طبع برهمن، والسعي للشعور به في داخلنا هو الغاية القصوى للفلسفة الهندية والدين البرهمني» (أثريا، 1962، 36/1) أو تجد نعيمها فتصبح ملائكة، أو تنتقل هذه الأرواح لتنعم في الجنة للأبد.

ومن أهل النعيم في الهندوسية من يُخلد كأحد الملائكة: «أما من استحق الاعتلاء والثواب فإنه يصير كأحد الملائكة مخالطاً للمجامع الروحانية غير محبوب عن التصرف في السماوات والكون مع أهلها أو كأحد من أجناس الروحانيين الثمانية» (البيروني، د.ت، ص 117). وتجد خلود نعيمها في العالم الأعلى، «وهو عالم الملائكة، تصعد إليه الروح إن كانت بعملها تستأهل الصعود إليه، والسمو إلى الملكوت الأعلى» (أبو زهرة، 1385هـ، ص 49).

أما عن النعيم في الآخرة بالعقيدة المسيحية فقد بينت النصوص أنَّ النعيم الخالد روحياً وليس مادياً، رغم وجود نصوص أخرى تخالف ذلك (يُنظر: المبحث الأول، أنواع الخلود). وعليه، فإنَّ صور خلود النعيم منها ما تعلق بالروح فقط؛ حيث إنَّ الجنة روحية وليست جسدية شهوانية؛ إذ يقول ميخائيل مينا (د.ت): «إنَّ نعيم الأبرار هو عبارة عن اتصالهم بالله ورؤيتهم جلاله، ورؤية الله هي الجزء الأعظم الفائق كل خير الذي يملأ رغبة كل إنسان، ويشبع شهوات نفسه، بل هو سعادته النهائية المشتهاة» (في عبد الباري، 2004م، ص 311). ويتبين بجملة من النصوص: أحدها وفيه يقول المسيح: «لأنهم في القيامة لا يزوجون ولا يتزوجون، بل يكونون كملائكة الله في السماء» (إنجيل متى، 29/22). وآخر من كلام بولس وهو يتحدث عن قيامة الأموات: «يزرع جسماً حيوانياً، ويقام جسماً روحانياً» (كورنثوس الأولى، 44/15). وعليه يشرح المسيح أنه لا نصيب للجسد من الخلود في النعيم في الآخرة، وتلك هي وراثة الملكوت، ملكوت السموات أو ملكوت الله، وأنه ملكوت روحي لا مادي.

ومن النصوص التي بينت النعيم الخالد المادي، ما ذكره المسيح حين بيّن أنَّ في الجنة خمرًا وطعامًا وشرابًا ومنازل وأهلاً أضعاف ما كان في الدنيا؛ فقد قال لتلاميذه في العشاء الأخير بعد أن: «أخذ الكأس وشكر وأعطاهم فشربوا منها كلهم. وقال لهم: الحق

(9) هي حالة الروح التي بقت صالحة في دورات تناسخية متعاقبة، ولم تعد تحتاج إلى تناسخ جديد، فيحصل له النرفانا (النجاة) من الجولان، وتتحد الروح بالخالق. يُنظر: دراسات في اليهودية والمسيحية وأديان الهند، (ص 630).

أقول لكم: إنِّي لا أشرب بعد من نتاج الكرمة إلى ذلك اليوم حينما أشربه جديداً في ملكوت الله» (إنجيل مرقس، 14: 23-25). «وفي هذه الصلة بين الله والإنسان، في يسوع المسيح، يتوافر لنا الرجاء المسيحي في الخلود؛ لأن هذه الحياة الجديدة أقوى من القبر، ويغدو الموت طوراً من أطوار الرحلة، لا يعقبه أطوار متتالية من الوجود المتتابع، وإنما يعقبه وجود سعيد تظهر فيه بأجلى معانيها الحياة المستترة في المسيح» (سعيد، د.ت، ص ص 94-95).

ووعده المسيح أتباعه ومن تحملوا المشاق والآلام لأجله أن تكون لهم في الآخرة مائة ضعف من البيوت والنساء والأولاد وغيره، جزاء ما تحملوا، فقد قال له بطرس: «ها نحن قد تركنا كل شيء وتبعناك، فماذا يكون لنا؟ فقال لهم يسوع: الحق أقول لكم كل من ترك بيوتاً أو إخوة أو أخوات أو أمّاً أو امرأة أو أولاداً أو حقولاً من أجل اسمي، يأخذ مائة ضعف، ويرث الحياة الأبدية» (إنجيل متى، 19: 27-29)، وقال المسيح: إنَّ في الآخرة: «منازل كثيرة، وإلا فإنِّي كنت قد قلت لكم: أنا أمضي لأعد مكاناً» (إنجيل يوحنا، 14: 2).

وتتشابه الهندوسية والمسيحية في صور خلود النعيم من حيث تعلقه أولاً بالروح، ثانياً الارتقاء إلى مرتبة الملائكة، وأخيراً في الاتحاد مع الإله في أعلى درجات النعيم، كما أنَّ الجنة روحية وليست جسدية شهوانية خاصة بالأرواح، وأنهم لا يزوجون ولا يتزوجون، بل يكونون كملائكة الله في السماء؛ حيث يُزرع جسماً حيوانياً ويقام جسماً روحانياً، والثالثة كون نعيم الأبرار هو عبارة عن اتصالهم بالله ورؤيتهم جلاله، ورؤية الله هي الجزء الأعظم للفائق كل خير.

إلا أنَّ المسيحية لها نصوص تشير إلى تأكيد للنعيم الجسدي ورغم قولهم إنه طعام روحي، فقد ذكر المسيح شيئاً من نعيم الآخرة، فبيّن أنَّ فيها خمراً وطعاماً وشراباً ومنازل وأهلاً أضعاف ما كان في الدنيا، ولتأكيد أنها حقيقية؛ يقول: «كل من ترك بيوتاً أو إخوة أو أخوات أو أمّاً أو امرأة أو أولاداً أو حقولاً من أجل اسمي، يأخذ مائة ضعف، ويرث الحياة الأبدية» وإنَّ لهم كراسي يجلسون عليها. فهل كل ذلك روحي أيضاً؟ وإنما مرد ذلك لما في النصرانية من التحريف والتعارض.

حتى تبلغ العقيدة الإسلامية بالمؤمن درجة خلود النعيم مدى هو فوق التصور، فكل ما يتمنى العبد من كمالات للنعيم فالجنة فوق ذلك التمني أو التصور، وهو وصف جامع للجنة؛ عن أبي هريرة عن النبي -صلى الله عليه وسلم- قال: «قالَ اللهُ تبارَكَ وتعالى: أَعَدَدْتُ لِعِبَادِي الصَّالِحِينَ، ما لا عَيْنٌ رَأَتْ، ولا أُذُنٌ سَمِعَتْ، ولا حَظَرَ عَلَى قَلْبِ بَشَرٍ قَالَ أَبُو هُرَيْرَةَ: اقْرَأُوا «إِنَّ شَيْئاً: فَلَا تَعْلَمُ نَفْسٌ مَّا أُحْفِي لَهُمْ مِنْ قَرَّةٍ أَعْيُنٍ جَزَاءٍ بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ» (السجدة: 17). (البخاري، 1422هـ: 4519).

فأما النعيم الباقي الذي لا يدانيه نعيم، وليس بالجنة أحب إلى العبد منه فهو رؤية الله تعالى، وليس الاندماج أو الاتحاد<sup>(10)</sup> الذي لا يفرق بين الإله الخالق والعبد المخلوق؛ فعن صُهَيْبٍ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: «إِذَا دَخَلَ أَهْلُ الْجَنَّةِ الْجَنَّةَ، قَالَ: يَقُولُ اللهُ تبارَكَ وتعالى: تُرِيدُونَ شَيْئاً أَزِيدُكُمْ؟ فيقولون: أَلَمْ تُبَيِّضْ وُجُوهَنَا؟ أَلَمْ تُدْخِلْنَا الْجَنَّةَ، وَتُخْرِجْنَا مِنَ النَّارِ؟ قَالَ: فَيَكْشِفُ الْحِجَابَ، فَمَا أُعْطُوا شَيْئاً أَحَبَّ إِلَيْهِمْ مِنَ النَّظَرِ إِلَى رَبِّهِمْ عَزَّ وَجَلَّ. وفي رواية: وَزَادَ تَمَّ تِلْكَ هَذِهِ الْآيَةُ: «لَلَّذِينَ أَحْسَنُوا الْحُسْنَى وَزِيَادَةٌ وَلَا يَرْهَقُ وُجُوهَهُمْ قَتَرٌ وَلَا ذِلَّةٌ أُولَئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ» (يونس: 26)». (مسلم، د.ت: 298).

### المطلب الثاني: خلود العذاب في الهندوسية والمسيحية.

وكما كان التناسخ وسيلة لنيل النعيم الخالد في الهندوسية، فهو كذلك عند إلحاق العذاب بالهندوسي؛ حيث تقع صورة العذاب على الروح دون البدن، وتعتمد على ما قدّم الهندوسي من أعمال سيئة؛ فيجازى بها وفق عقيدة التناسخ، فيظل ينحدر بالروح من جسم إلى آخر حتى يبلغ العالم الأسفل، وهو عالم جهنم أو ينحط بعمله السيئ إلى أحقر مخلوق، وفق ما يُعرف بقانون الكارما. أمّا

(10) الاتحاد في الأصل هو صيرورة الشئتين المختلفتين شيئاً واحداً، وله عدة درجات: أدناها درجة الاشتراك البسيط في أمور عرضية، وأعلىها درجة الاتحاد الصوفي» (صليبيبا، 1982، 1/35).

جهنم فإن لها صفات وأسماء وهي ليست واحدة، بل لكل ذنب منها جهنم خاصة؛ إن المدعي بالكذب والشاهد بالزور والمعاون لهما والمستهزئ بالناس يصيرون إلى «رورو» من الجهنمات، وسافكُ الدم بغير حقِّ وغاصب حقوق الناس والمغير عليهم وقاتل البقر يصيرون إلى «روده» منها، وقاتل البرهمن وسارق الذهب ومن صحبهم والأمرء الذين لا ينظرون لرعاياهم ومن يزي بأهل أستاذه أو يضاجع صهرته يصيرون إلى «سبت كنب»، ومن أسمائها الأخرى مهاجال و شول وكِرمش ولأريكش وغيرها. (البيروني، د.ت).  
إلا أن هناك من ينجو منهم من جهنم: «بتقديم التوبة والكفارات وأعظمها التزام ذكر «بشن» في كل عمل، ومنهم من يتردد في النبات وخشاش الطير ومرذول الهوام وقدرها من القمل والدود إلى مدة الاستحقاق» (البيروني، د.ت، ص 117).

وفي الديانات القديمة يقول أبو زهرة (1965) عن عوالم الروح بعد خروجها من الجسد، وإن من عقابها إذا تخلصت من الجسد أن تكون في أسفل سافلين في العالم الثالث، وهو عالم جهنم؛ لأن لها ثلاثة عوالم: «ولما لم تكن أعمالها لا ترتقي بما مراتب التقديس في أعلى عليين، فستنزل بها إلى أسفل سافلين في العالم الثالث: وهو عالم جهنم، وهذا العالم يكون لمرتكبي الخطايا الواقعين في الذنوب، وليس هنالك جهنم واحدة، بل لكل أصحاب ذنب جهنم خاصة بهم» (ص 49).

ووفق قانون ماثو<sup>(11)</sup> فإن قانون الطبقات، يقول صاحب حضارات الهند غوستاف لوبون: «نار جهنم هي دار البرهمي الذي يتزوج امرأة من الشودرا<sup>(12)</sup>، لا من طبقتة، فإذا وُلد له ولد منها طُرد من طبقة البراهمة» (لوبون، 2009، ص 297).

ومسوغ وقوع العذاب الأبدي على الروح في الهندوسية هي الحقيقة المطلقة الوحيدة في الإنسان، بل والكون: «وليس الإنسان وحده، بل يرى الهندو أن جميع المخلوقات والأشياء في الكون، راسخة أصولها في الحقيقة المطلقة الواحدة التي هي روحية في جوهرها، ولا يمكن بيانها وشرحها؛ لأن لغاتنا التي تعبر عن هذا أو ذاك من المعاني لعاجزة عن بيان ما هو الأصل والمنبع والمرجع لسائر الأشياء» (أثريا، 1962، 36/1). وهنا يوصّل البرهمي إلى الأبدية، بهذا الاتحاد السرمدية: «يا بھارتا، أبحث عنه وحده كملاذ أنت وجميع الموجودات، فبركته ستحوز السلام العلوي وتنبأ الأبدية» (شاكواتلاراواشاسري، 1993، ص 141).

ويتشكل إيمان المسيحية لمسألة الجحيم في أن: «الجحيم موجود طبعاً لا كمكان، بل كحالة مُعدّة للشيطان وملائكته بوسع الإنسان أن يلتحق بها، والذي يُجتمَل هلاكه يدخلها رأساً بعد الموت، الجحيم أبدي» (مرمره، 1983، ص 458)؛ ليتوافق ذلك مع اعتقاد خلود الأجساد الروحية.

وفي الحقيقة ليست النار للفسادين، وإنما للشيطان ومن اتحد معه؛ لذا جاء في إنجيل متى ذكرٌ للنار الأبدية، وأنها لإبليس معدة لا لغيره: «ثم يقول أيضاً للذين على اليسار اذهبوا عني يا ملاعين إلى النار الأبدية المعدة لإبليس وملائكته لأني جُعت فلم تطعموني، عطشت فلم تسقوني، كنت غريباً فلم تأووني، عرياناً فلم تكسوني، مريضاً ومحبوساً فلم تزوروني، حينئذ يجيبونه هم أيضاً قائلين: يا رب متى رأيناك جائعاً أو عطشاناً أو غريباً أو عرياناً أو محبوساً أو مخدمك، فيجيبهم قائلاً الحق أقول لكم بما أنكم لم تفعلوه بأحد هؤلاء الأصاغر فبي لم تفعلوا، فيمضي هؤلاء إلى عذاب أبدي والأبرار إلى حياة أبدية» (إنجيل متى، 25: 31-46).

يقول الأنبا مكاريوس شارحاً مراد المُخلص من ذكره صورة النار وفق مألوف الناس: «أن يقرب لأذهانهم فكرة العقوبة والرفض، وما لا شك فيه أن النار الأبدية ليست ناراً ذات طبيعة مادية بالضرورة، وإلا لزم الأمر أن تكون الأجساد في الحياة الآتية أجساداً مادية لحمية، غير أنها ليست كذلك، وما تلك النار سوى الآلام النفسية والحسرة والشعور بالرفض» (مكاريوس، د-ت، ص 20).

(11) قوانين مانو، أو Manusmriti هي جزء من نص هندوسي قديم مكتوب أصلاً باللغة السنسكريتية. وهو جزء من Dharmasastras، وهو عبارة عن مجموعة من الأخلاق الدينية (دارما) التي وضعها المعلمون الهندوس في الكتب المقدسة الهندية القديمة. كان مانو نفسه حكيمًا قديمًا. <https://www.com.efeerit.com/manu-of-laws-the/>

(12) يرجعون إلى أب «شودر» وأم «برهمن» خرجوا منها بالسفاح، فهم منفيون منحطون، هي الطبقة التي تجتهد في الخدمة والتعلق إلى الطبقات الأعلى» (البيروني، د.ت، ص 77، 78).

يسوغ لطبيعة النار غير المادية بكون الأجساد في حياة الخلود ليست مادية.

والحق أنّ الفطرة والعقل الصريح يرفضان ما يُبنى عليه من قواعد لا تمت إلى المنطق والطبيعة الإنسانية بصلة، ولكنها الخرافة والأسطورة.

ومن صور العذاب الأبدي في الديانة المسيحية بحيرة نارية متقدة: «أما الجناة والكفرة والرجسون والقتلة والزناة وأصحاب السموم السحرية وعبدة الأوثان وكل كذاب، فإنّ نصيبهم في البحيرة المتقدة بالنار والكبريت التي هي الموت» (رؤيا: 8/21). ولشرح صور العذاب وأنّ المقصود منها التشابه وليس الحقيقة، بمعنى أنّها ليست حقائق مادية يقول تيودور ري مرميه (1983) صاحب كتاب نؤمن: «عندما يشعل العهد الجديد صور النار المذهلة هذه، فهو يتكلم أيضاً وبطريقة تناقض الأولى عن صور الظلام، عن اللجّة المظلمة؛ مما يدل على أنّه علينا أن نحترس من أن نعتبر هذه الرموز كحقائق مادية، إنّها كما يقول علم اللاهوت تشابه» (ص457). والسبب -بزعمهم- أنّ الله محبة فلا يقصد العذاب والألم، ولكن الهدف تخليص العالم من المعاصي، كما في إنجيل يوحنا: «لم يرسل الله ابنه ليدين العالم، بل ليخلص العالم» (إنجيل يوحنا، 17/3) كان العذاب الروحيّ متعة وليس عذاباً، وأنّ العذاب هو ما يقع على الأجساد فقط، وما ذلك إلاّ لغلبة الإيمان بالماديات عليهم، وفساد اعتقادهم في الله تعالى، في أسمائه وصفاته، وفساد فطرتهم، حتى قرروا في شأنه سبحانه، فالله تعالى يُجازي كلاً وفق عمله بمقتضى عدله ورحمته.

ومن ضلال اعتقادهم فهمهم لصفة المحبة الإلهية لعباده بقولهم: إنّ الله إله المحبة ويستحيل ألاّ يكون إله محبة، ويظل كذلك ومن قوة محبته لا يعذب عباده بالنار: فالجحيم كرفض مطلق للحب، لكنه يستحيل على الله أن يشارك ولو قليلاً في هذا الزيف (مرميه، 1983).

إذن فحقيقة الجحيم -عندهم- ليست في العذاب الجهنميّ ولكنه في الانفصال عن الله: «لذا فكل من انفصل عن الله لم يعد على اتفاق مع شيء ولا مع أحد، مع المسيح فهو سيد الكون معه، ومن لم يكن مع المسيح يصطدم بعالم مخاصم له، يشعر بألم صدمته، إذا كانت النار لنا فهي حرارة ونور وبهاء وغبطة، سحر وحب، موقد ومنزل. أما إذا كانت علينا فهي حريق وعذاب وموت ورماد» (مرميه، 1983، ص459).

تقول الهندوسية وفق ما يُعرف بقانون الكارما: ينحط صاحب العمل السيئ في عالم جهنّم أو إلى أحقر مخلوق وفق التسلسل إلى الأدنى فالأدنى، وأنّ جهنم ليست واحدة، بل لكل ذنب منها جهنّم خاصة، كما أنّ منهم من يتردد في النبات وخشاش الطير ومرذول الهوام وقدرها من القمل والدود إلى مدة الاستحقاق وبئس المصير، وكل ذلك على الروح المكوّن الأساسي للإنسان، أما بالمسيحية فإنّ الجحيم موجود في لا مكان فالمكان جسم ماديّ، ولكن كحالة مُعدّة للشيطان وملائكته، والأصل أنّه ليس للإنسان الفاسد جهنم مُعدّة له؛ وإنما للشيطان ومن اتحد معه؛ لذا فإنّ النار الأبدية ليست ناراً ذات طبيعة مادية بالضرورة، كيف ذلك والأجساد في الحياة الآتية ليست أجساداً مادية لحمية، فتلك النار مقصود بها الآلام النفسية والحسرة والشعور بالرفض، فإنّ الله محبة فلا يعد العذاب والألم، فالله لا يرضى الجحيم مسلماً لبني الإنسان، أما للمؤمنين فالنار بالنسبة لهم هي حرارة ونور وبهاء، أما إذا كانت عليهم فهي حريق وعذاب.

إلاّ أنّ عقيدة التوحيد تبين أنّ عذاب الكفار في النار متواصل: «وعذاب الكفار في النار متواصل لا يفتر عنهم ولا ينقطع ولا يخفف، بل هو متواصل أبداً» (ابن رجب، 1409هـ، ص194) قال تعالى: «إِنَّ الْمُجْرِمِينَ فِي عَذَابِ جَهَنَّمَ خَالِدُونَ لَا يُفْتَرُ عَنْهُمْ وَهُمْ فِيهِ مُبْلِسُونَ» (الزخرف: 74-75).

ويعظم خطر النار أنّها تطلب المزيد والمزيد من أهلها، عَنْ سَعِيدٍ، عَنْ قَتَادَةَ، عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ، عَنِ النَّبِيِّ -صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- أَنَّهُ قَالَ: «لَا تَزَالُ جَهَنَّمُ تَقُولُ: هَلْ مِنْ مَزِيدٍ، حَتَّى يَضَعَ رَبُّ الْعِزَّةِ فِيهَا قَدَمَهُ، فَتَقُولُ: قَطُّ قَطُّ» (البخاري، 1422هـ).

(6312).

وأعظم عذاب أهل النار وأشدّه إيلاماً ودمومةً هو حجابهم عن الله عزّ وجل: «كَلَّا بَلْ رَانَ عَلَى قُلُوبِهِمْ مَا كَانُوا يَكْسِبُونَ كَلَّا إِنَّهُمْ عَنْ رَبِّهِمْ يَوْمَئِذٍ لَمَحْجُوبُونَ ثُمَّ إِنَّهُمْ لَصَالُو الْجَحِيمِ ثُمَّ يُقَالُ هَذَا الَّذِي كُنْتُمْ بِهِ تُكَذِّبُونَ» (المطففين: 14-17). وأبلغ صور العذاب وأعظم عذاب أهل النار: «حجابهم عن الله عزّ وجل، وإبعادهم عنه، وإعراضه عنهم، وسخطه عليهم، كما أن رضوان الله على أهل الجنة أفضل من كل نعيم الجنة، وتجليه لهم ورؤيتهم إياه أعظم من جميع أنواع نعيم الجنة» (ابن رجب، 1409هـ، ص 195-196).

الخاتمة:

أهم النتائج:

1. تؤمن الهندوسية والمسيحية بعقيدة الخلود، وبأنّ لها مكانة عظيمة في الديانتين، وكذا العقيدة الإسلامية مع تباين تام في طبيعته.
2. ترى الديانتان أنّ الخلود دائم وغير منقطع وفق اعتقاد التناسخ في الهندوسية أو الاتحاد مع الإله في الديانتين، بخلاف عقيدة التوحيد التي ترى أنّه دائم ومنقطع إلى دوام.
3. يبدأ الخلود في الدنيا ويستمر إلى الآخرة في المسيحية، ولكنه في الدنيا فقط عند الهندوسية، في حين هو في الآخرة لعقيدة التوحيد.
4. الخلود خاص بالروح أو الأجساد الروحانية عند الديانتين، وهو واقع على البدن والروح معاً في عقيدة التوحيد، وهو الخلود الكامل الذي ترجوه الفطرة السليمة ويقبله العقل الصريح.
5. تتفق الديانتان أنّه ليس هناك خلود خارج الإله براهما «النيرفانا» أو الاندماج، أو خارج الإله المسيح؛ لأنّ الأجساد روحانية «الاتحاد»، وعليه فنهايته الوصول إلى الألوهية، وتلك هي غاية البقاء.
6. الجنة روحانية وليست مادية في الديانتين، ويكون خلود التعميم في الهندوسية في الحرية الروحية بالاندماج مع الإله براهما أو ترتقي الأرواح إلى طبقة الملائكة أو تنتقل إلى الجنة فتتعمد أبد الآباد، ونعيم المسيحية الخالد في الاتصال بالله ورؤية جلاله أو يكونون كملائكة الله في السماء، إلّا أنّ عقيدة التوحيد تجعل التعميم حسياً وروحياً، ومنه أن يُنعم الله تعالى على عباده بصنوف النعم التي تفوق التصور، ثم يتم نعمته بأن يحل عليهم رضوانه فلا يغضب عليهم أبداً، ونهاية التعميم الذي لا يفوقه نعيم النظر إلى وجهه الكريم.
7. النار روحانية وليست مادية في الديانتين، وخلود العذاب في الهندوسية في الخلود بجهنم أو في الانحطاط إلى أحقر مخلوق إلى مدة الاستحقاق، وعذاب المسيحية الخالد في النار أو الجحيم الذي أُعدّ ابتداءً للشياطين ومن تبعهم؛ لذا فهي ليست ذات طبيعة مادية - رغم وجود نصوص تشير إلى العذاب البدني - فالله محبة؛ لذا جعل العذاب آلاماً نفسية وحسرة وضيقة، وهي نور للمؤمنين وبهاء، وحريق ورماد للآخرين، ووفق منهج التوحيد فإنّ العذاب دائم وعظيم على الأرواح والأبدان، وأعظمه على من حُجب عن رؤية الله تعالى.
8. تتفرد العقيدة الإسلامية وتمتاز من غيرها من العقائد بالتوحيد، والربانية، والشمول، والاعتدال، وموافقة الفطرة والعقل، والوضوح، والثبات، والشمول.

## أهم التوصيات:

1. بذل مزيد من البحوث المقارنة؛ لبيان ما تحمله تلك الأديان من فساد اعتقادي، وتخريب للفطرة السليمة، واضطراب للعقل الصريح، بالمقارنة مع ما تحمله عقيدة التوحيد من سلامة الاعتقاد والمنهج لفلاح وسعادة الحياة الدنيا والآخرة.
2. إنشاء مؤسسة دعوية تُعنى بدعوة الغير للخير والتي هي أحسن، متخصصة في الدراسات المقارنة، وتترجم أعمالها إلى عدة لغات، وتنتشر إنتاجها الإذاعي والتلفزيوني عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وهذا مجال خصب يحتاجه الشباب لمعرفة حقائق عقيدة التوحيد، كما تحتاجه الأمم التي تعاني جور الأديان وعذاب المذاهب الفكرية.
3. ضرورة الاهتمام بالنشء داخل الأسرة؛ لما يعرض لهم من شبهات حول الإسلام وعقيدته -بخاصة ما يُبث على شبكة الإنترنت- ضمن حملة شعواء على الإسلام من جهات شتى.

## المراجع والمصادر:

- ابن القيم، الجوزية (1982). (ت751هـ). الروح. حققه وقدم له محمد إسكندر بلدا. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم (1995). الرد على من قال ببناء الجنة والنار وبين الأقوال في ذلك. دراسة وتحقيق: محمد بن عبد الله السمهري. ط1، م. الرياض: دار بلنسية.
- ابن رجب، عبد الرحمن الحنبلي (1988). التخويف من النار والتعريف بحال دار البوار. حققه وخرج أحاديثه وعلق عليه بشير محمد عيون. الطائف: مكتبة المؤيد.
- ابن منظور، محمد بن مكرم (1997). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- أثريا، (1962). ثقافة الهند ووجهاتها الروحية والأخلاقية والاجتماعية. مجلة ثقافة الهند، 1(2).
- الأصفهاني، الراغب (د.ت). المفردات في غريب القرآن. مكتبة نزار مصطفى الباز.
- الأعظمي محمد ضياء الدين (2003). دراسات في اليهودية والمسيحية وأديان الهند. ط2. الرياض: مكتبة الرشد.
- أنس، جيمس (د.ت). علم اللاهوت النظامي. راجعه ونقحه وأضاف إليه القس منيس عبد النور. القاهرة: الكنيسة الإنجيلية بقصر للدوابة.
- البخاري، محمد بن إسماعيل (1422هـ). صحيح البخاري. تحقيق: محمد زهير الناصر. ط1. د.م: دار طوق النجاة.
- بشير، أمة الرفيع (2010). الجنة والنار في الهندوسية: دراسة نقدية مقارنة من وجهة نظر إسلامية. الجامعة الإسلامية العالمية. مجمع البحوث الإسلامية.
- البيروني، محمد بن أحمد (د.ت). تحقيق ما للهند من مقولة مقبولة في العقل أو مردولة. حيدر آباد الدكن الهند: مجلس دائرة المعارف.
- الجرجاني علي بن محمد (2000). بيروت: دار الكتب العلمية.
- الحرابي، علي بن علي (د.ت). كشف الأستار لإبطال ادعاء فناء النار. المنسوب لشيخ الإسلام ابن تيمية وتلميذه ابن قيم الجوزية. ط1. الرياض: دار طيبة.
- الذهبي، شمس الدين (2006). سير أعلام النبلاء. القاهرة: دار الحديث.
- سعيد، حبيب (د.ت). أديان العالم الكبرى. ط2. مصر: دار الشرق والغرب..
- شاكوانتاراواشاسري. الباجفادجيتا (1993). الكتاب الهندي المقدس. (ترجمة: رعد عبد الجليل جواد). الطبعة الأولى. اللاذقية: دار الحوار للنشر والتوزيع.
- شلي، أحمد (2000). مقارنة الأديان. أديان الهند الكبرى. ط11. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الشهرستاني، محمد عبد الكريم (د.ت) الملل والنحل. بيروت: مؤسسة الحلبي.

- الشوكاني محمد بن علي (2010). فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير. ط1. الرياض: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد.
- صليبا، جميل (1982). المعجم الفلسفي. بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- الطحاوي، أحمد بن محمد (1984). شرح العقيدة الطحاوية. حققها وراجعها جماعة من العلماء. خرّج أحاديثها محمد ناصر الألباني. ط 8. بيروت: المكتب الإسلامي.
- عبد الباري، فرج الله (2004). يوم القيامة بين الإسلام والمسيحية والإسلام، القاهرة: دار الآفاق العربية.
- عبد المسيح، سيداروس (1979). دراسات في علم الأسخاطولوجي. الكتاب الثالث. الملكوت. الكلية الأكاديمية اللاهوتية بشبين الكوم. ط1. القاهرة: دار العالم العربي.
- عمر، أحمد مختار (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة. ط1. القاهرة: عالم الكتب.
- القرطبي، محمد بن أحمد (د.ت). الإعلام بما في دين التنصاري من الفساد والأوهام. تقديم وتحقيق دكتور أحمد حجازي السقا. القاهرة: دار التراث العربي.
- قنصوه، صلاح وآخرون (2004). قاموس أديان ومعتقدات شعوب العالم. ط1. القاهرة: مكتبة دار الكلمة.
- كاير، جوزيف (د.ت). حكمة الأديان الحية. (ترجمة حسين الكيلاني). بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة.
- لوبون، غوستاف (2009). حضارات الهند. (نقله إلى العربية عادل زعتر). ط1. القاهرة: دار العالم العربي.
- محمد أبو زهرة (1965). الديانات القديمة. بيروت: دار الفكر العربي.
- مرميه، تيودور (1983). نؤمن. (تعريب الخوري يوسف ضرغام). لبنان: جامعة الروح القدس.
- مكاربوس، الأنبا أسقف المنيا العام (2019). الحياة الأبدية. موقع نداء الهند:

[https://ia801600.us.archive.org/7/items/thaqafath/201702\\_thaqafath.pdf](https://ia801600.us.archive.org/7/items/thaqafath/201702_thaqafath.pdf)

- ميخائيل مينا (د.ت). موسوعة علم اللاهوت. القاهرة: مكتبة المحبة القبطية الأرثوذكسية.
- النووي، محيي الدين (1419هـ). رياض الصالحين. تحقيق: شعيب الأرنؤوط. ط3. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- النيسابوري، مسلم (د.ت). صحيح مسلم. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. د.ط. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- هيم ماكي (1966). موبس وتحريف المسيحية. ترجمة: سميرة عزمي الزين. المعهد الدولي للدراسات الإنسانية.
- يوحنا الذهبي الفم. (2001). شرح إنجيل يوحنا. إعداد القمص أغسطينوس البرموسي. سلسلة كنوز مخطوطات البرموس.

## المسائل العقديّة المستنبطة من وثيقة مكة المكرمة

د. نادر بن بھار متعب العتيبي

أستاذ العقيدة الإسلامية والمذاهب المعاصرة المشارك، قسم الدراسات الإسلامية- كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالدوادمي- جامعة شقراء

### الملخص:

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وبعد: فهذا البحث الموسوم بـ(المسائل العقديّة المستنبطة من وثيقة مكة المكرمة) يهدف إلى: بيان معنى وثيقة مكة المكرمة. وكذلك إلى بيان موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في الإيمان بالله، وعبادته، وفي الوسطية والاعتدال، وفي محاربة الإرهاب والتطرف، والشعارات العنصرية والطائفية، وموافقتها كذلك لمعتقد السلف في الحوار. ومنهج في هذا البحث هو: المنهج الاستقرائي التحليلي. وكان من أبرز نتائج البحث: أن رعاية خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز -حفظه الله- للمؤتمر، وتسلمه للوثيقة أعطى هذه الوثيقة ميزة خاصة، ومكانة مرموقة. ومن النتائج كذلك: موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في المسائل التي تمت دراستها، وهي: الإيمان بالله، وعبادته، والوسطية والاعتدال، ومحاربة الإرهاب والتطرف، والشعارات العنصرية والطائفية. كما وافقت وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في الحوار. ومن النتائج المهمة كذلك: أن من أشد أنواع التحديات التي تواجهها الأمة الإسلامية اليوم: الإرهاب والتطرف. ومن أهم التوصيات التي يراها الباحث: تفعيل بنود وثيقة مكة المكرمة من خلال المؤتمرات، واللقاءات العلمية، وورش العمل. كما أن هناك مسائل عقديّة أخرى في الوثيقة تحتاج إلى دراسات علمية عقديّة. ومن التوصيات المهمة على الجميع مسؤولية حفظ النشء من الأفكار الإرهابية والتطرفيّة، والدعوة إلى الشعارات العنصرية والطائفية.

الكلمات المفتاحية: السلف-الوسطية-الحوار.

## Doctorial issues elicited from the Makkah charter

**Dr. Nadir bin Buhar Mitaib Al-Otaibi**

Associate Professor of Islamic Belief and Contemporary Doctrines, Department of Islamic Studies - College of Science and Humanities - Dawadmi Campus - Shaqra University

### **Abstract:**

Praise be to God and prayer and peace be upon the Messenger of Allah. This research is about Makkah Charter as (Doctorial issues elicited from the Makkah chart .The mai objective is to identify the Muslim World League and clarify the meaning of the Makkah

Charter, and subsequently indicating the significance of this charter in the call or da'wa to belief in Allah, His worship. It also aims to prove that it is an advocacy of moderation, dialogue, observing the reverence and respect for scholars and at the same time combating extremism, terrorism, racism, sectarianism. The methodology adopted in this study results in the following findings; the sponsorship of Makhaah charter by the Custodian of the Two Holy Mosques King Salman bin Abdulaziz has given this document a special position and prominent advanta .

Among the results of this study is the assertion that Makkah charter is in line with the belief of the predecessors in the studied issues , namely: belief and worship of God, moderation, fighting terrorism and extremism, and racist and sectarian slogans. The Mecca document also consolidates the belief of the predecessors in the dialogue. Among the important results also is the assertion that the Islamic Ummah was distinguished by moderation .It also shows that one of the most compelling challenges facing the Islamic Ummah is terrorism and extremism .It further asserts that, only the reverent scholar can oversee the grandeur and interest of the (Umma). Among the most important results that the researcher sees is the need to activate the articles of the Makkah Charter through conferences, forums, workshops, and carrying out other studies related to this charter. Everyone has a unique responsibility to protect young people from terrorist and extremist ideas, and to protect against racist and sectarian slogans.

**Keywords:** Predecessors, Moderation and dialogue

## مقدمة:

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغديه ونستغفره ونتوب إليه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله -صلى الله عليه وسلم- أما بعد:

تحتل المملكة العربية السعودية بمكانتها الدينية بين دول العالم، وتعمل على توحيد المسلمين، ولمّ شملهم، وجمع كلمتهم، وترفع راية محاربة التطرف والإرهاب، وتسعى جاهدة لنشر القيم الإسلامية الصحيحة؛ وانطلاقاً من التزامها بهدي الشريعة؛ عقدت رابطة العالم الإسلامي المؤتمر العالمي: «قيم الوسطية والاعتدال في نصوص الكتاب والسنة»، و«اللقاء التاريخي لإعلان وثيقة مكة المكرمة» بمكة المكرمة خلال الفترة من 22-24/9/1440هـ الموافق 27-29/5/2019م، وذلك برعاية كريمة من خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز آل سعود حفظه الله، وولي عهده الأمين صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان بن عبدالعزيز آل سعود حفظه الله، وبمشاركة أكثر من (1200) من العلماء والمفتين وكبار المسؤولين في العالم الإسلامي، والذين قدموا من (127) دولة. وقد أقروا «وثيقة مكة المكرمة» التاريخية في مؤتمر جمع فيه شرف زمانه ومكانه. وانطلق من رحاب مسجد الله الحرام، وبجوار الكعبة المشرفة، في شهرٍ عظيم، قد أقسم الله بلياليه؛ ليجعل لهذه الوثيقة أهمية كبيرة ومنزلة رفيعة. وقد أشار خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز آل سعود -حفظه الله- في كلمته لذلك (مجلة رابطة العالم الإسلامي، 1440هـ). ولما كانت وثيقة مكة المكرمة تركز في مبادئها ونصوصها على الجانب العقدي في الدين الإسلامي من خلال موافقتها لمعتقد السلف في الإيمان بالله، وعبادته، وفي الوسطية والاعتدال، ومحاربة الإرهاب والتطرف، والشعارات العنصرية والطائفية. وموافقتها كذلك في الحوار؛ عقدت العزم على الكتابة في هذا الموضوع الموسوم بـ«المسائل العقدية المستنبطة من وثيقة مكة المكرمة»، وأسأله تعالى الإخلاص في القول والعمل.

## مشكلة البحث:

لوثيقة مكة المكرمة قيمة المتميزة، ومكانة علمية؛ لذا كان من المناسب بيان ما تضمنته من موافقة لعقيدة السلف في المسائل العقدية التي سأقوم بدراستها.

## حدود البحث:

ستكون الدراسة لوثيقة مكة المكرمة التي صدرت عن المؤتمر العالمي: «قيم الوسطية والاعتدال في نصوص الكتاب والسنة»، والذي نظمته رابطة العالم الإسلامي بمكة المكرمة خلال الفترة من 22-24/9/1440هـ الموافق 27-29/5/2019م، وذلك ببيان موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في المسائل العقدية التالية:

- الإيمان بالله.
- عبادة الله.
- الوسطية والاعتدال.
- محاربة الإرهاب والتطرف.
- محاربة الشعارات العنصرية والطائفية.
- الحوار.

## أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

تعود أهمية الموضوع إلى أمور، منها:

1. رعاية خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز - حفظه الله - للمؤتمر، وتسلمه لوثيقة مكة المكرمة.
2. حضور أكثر من 1200 عالم من 127 دولة، وإقرارهم لوثيقة مكة المكرمة.
3. عقده بجوار البيت الحرام وفي ليالي رمضان المباركة.
4. حصول هذه الوثيقة على جائزة الملك فيصل لخدمة الإسلام<sup>(1)</sup>.
5. أن هذه الوثيقة لم تبحث كدراسة عقدية مستقلة.

#### أهداف البحث:

1. بيان معنى وثيقة مكة المكرمة.
2. بيان موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في الإيمان بالله.
3. بيان موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في عبادة الله.
4. بيان موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في الوسطية والاعتدال.
5. ذكر موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في محاربة الإرهاب والتطرف.
6. إيضاح موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في محاربة الشعارات العنصرية والطائفية.
7. بيان موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في الحوار.

#### أسئلة البحث:

1. ما معنى وثيقة مكة المكرمة؟
2. هل وافقت وثيقة مكة المكرمة معتقد السلف في الإيمان بالله؟
3. هل وافقت وثيقة مكة المكرمة معتقد السلف في عبادة الله؟
4. هل وافقت وثيقة مكة المكرمة معتقد السلف في الوسطية والاعتدال؟
5. هل وافقت وثيقة مكة المكرمة معتقد السلف في محاربة الإرهاب والتطرف؟
6. هل وافقت وثيقة مكة المكرمة معتقد السلف في محاربة الشعارات العنصرية والطائفية؟
7. هل وافقت وثيقة مكة المكرمة معتقد السلف في الحوار؟

#### الدراسات السابقة:

لم أجد دراسة عقدية مستقلة تناولت هذا الموضوع حسب ما قمت به من بحث؛ وذلك لأصالة الموضوع وجِدَّتِهِ. أما الدراسات التي تناولت مواضيع بحثي، كموضوع الوسطية، وموضوع محاربة الإرهاب والتطرف، ومحاربة الشعارات العنصرية والطائفية، وغيرها، فالفرق بينها وبين دراستي هو:

- أولاً: أن تلك الدراسات متفرقة في الأصل، ودراستي جامعة لهذه المسائل.
- ثانياً: لم تتطرق تلك الدراسات لوثيقة مكة المكرمة، والذي هو محور دراستي.

#### منهج البحث:

يعتمد هذا البحث على المنهج الاستقرائي التحليلي.

(1) حصلت وثيقة مكة المكرمة على جائزة الملك فيصل لخدمة الإسلام للعام 2020م. انظر موقع الجائزة: Kingfaisalprize.org.

**خطة البحث:**

ينقسم البحث إلى مقدمة، وتمهيد، وستة مباحث، وخاتمة، وهي على النحو الآتي:

**مقدمة:**

وتتضمن: مشكلة البحث، وحدوده، وأهمية الموضوع وأسباب اختياره، وأهدافه، وأسئلته، والدراسات السابقة، ومنهج البحث. التمهيد: وفيه:

أولاً: التعريف بالعقيدة.

ثانياً: نبذة عن رابط العالم الإسلامي من خلال التعريف، والأهداف.

ثالثاً: التعريف بوثيقة مكة المكرمة.

المبحث الأول: موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في الإيمان بالله.

المبحث الثاني: موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في عبادة الله.

المبحث الثالث: موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في الوسطية والاعتدال.

المبحث الرابع: موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في محاربة الإرهاب والتطرف.

المبحث الخامس: موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في محاربة الشعارات العنصرية والطائفية.

المبحث السادس: موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في الحوار.

الخاتمة: وفيها: أهم النتائج والتوصيات. فهرسة المصادر والمراجع.

الملاحق.

**التمهيد:**

أولاً: التعريف بالعقيدة:

لغةً: من الفعل (عقد)، والعقد، نقيض الحل، ويراد به الربط والشدّ (ابن منظور، د.ت؛ الفيروزآبادي، 1416هـ).

ويطلق كذلك على: العهد، واليمين، والتوكيد، والتغليظ. (ابن الأثير، 1399هـ؛ ابن منظور، د.ت).

**العقيدة اصطلاحاً:**

الإيمان الجازم، والحكم القاطع الذي لا يتطرق إليه الشك لدى المعتقد.

وأما العقيدة الإسلامية فهي:

الإيمان الجازم بالله، وما يجب له في ألوهيته، وربوبيته، وأسمائه وصفاته، والإيمان بملائكته وكتبه، ورسوله، واليوم الآخر، والقدر خيره وشره، وبكل ما جاءت به النصوص الصحيحة من أصول الدين، وأمور الغيب وأخباره، وما أجمع عليه السلف الصالح والتسليم لله تعالى في الحكم، والأمر، والقدر، والشرع، ورسوله -صلى الله عليه وسلم- بالطاعة، والتحكيم، والاتباع (العقل، 1419هـ؛ الفوزان، د.ت).

ثانياً: نبذة عن رابطة العالم الإسلامي من خلال التعريف، والأهداف.

• التعريف بها: منظمة إسلامية جعلت من مكة المكرمة مقرّاً لها، تهتم بالدعوة الإسلامية، وإيصال الدين الإسلامي للعالم.

وقد أنشئت بموجب قرار صدر عن المؤتمر الإسلامي الذي عقد بمكة المكرمة في 14 من ذي الحجة للعام 1381هـ الموافق 18 من مايو 1962م (رابطة العالم الإسلامي، د.ت).

#### أهدافها:

1. التعريف بالدين الإسلامي، وقيمه السمحة.
2. ترسيخ مبادئ الوسطية والاعتدال في الأمة المسلمة.
3. التواصل مع الأقليات المسلمة والاهتمام بها.
4. المحافظة على الهوية الإسلامية، وتحقيق الوحدة (رابطة العالم الإسلامي، د.ت).

#### ثالثاً: التعريف بوثيقة مكة المكرمة:

هذه الوثيقة كُتبت في مكة المكرمة في الخامس والعشرين من شهر رمضان للعام 1440هـ الموافق 30 مايو 2019م، على هامش المؤتمر الدولي حول قيم الوسطية والاعتدال الذي نظّمته رابطة العالم الإسلامي في المملكة العربية السعودية؛ لتمثل دستوراً تاريخياً لتحقيق السلام، وحفظ قيم الوسطية والاعتدال في البلدان الإسلامية. وأقرّ هذه الوثيقة 1200 شخصية إسلامية من 127 دولة من مختلف المذاهب والطوائف الإسلامية. وسلمت لخادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز آل سعود حفظه الله. (ملحق، 1).

#### وتبرز أهميتها من خلال الآتي:

1. شرف الزمان والمكان، فقد عقدت في ليالي شهر رمضان المبارك، وبجوار بيت الله الحرام. مؤكدةً بذلك على أهمية المرجعية الروحية للعالم الإسلامي؛ حيث قبله الإسلام والمسلمين.
  2. رعاية خادم الحرمين الشريفين حفظه الله، وتسلمه للوثيقة. (ملحق، 2).
  3. تبرز هذه الوثيقة مكانة المملكة العربية السعودية، وتبنيها لقضايا العالم الإسلامي.
  4. أن هذه الوثيقة صُدّرت من أكثر من 1200 عالم من 127 دولة.
  5. أن هذه الوثيقة جاءت في زمن تعيش فيه الأمة الإسلامية نوعاً من الاضطرابات والفتن؛ فكانت بحاجة إلى إصدار مثل هذه الوثيقة لتبين موقفها وكيفية التعامل مع الأحداث.
  6. حصول هذه الوثيقة على جائزة الملك فيصل - رحمه الله - لخدمة الإسلام.
- وقد كان لخادم الحرمين الشريفين كلمةً في الحفل الذي أقيم عند تسلمه - حفظه الله - للوثيقة؛ فبين شرف الزمان والمكان الذي يجتمعون فيه العلماء. مؤكداً على منهج الوسطية والاعتدال، والدعوة إلى مكارم الأخلاق، حاثاً على اجتماع الكلمة، والتعاون. ومؤكدًا على خطورة الإرهاب والتطرف، ذاكراً أن هذه البلاد قد خصها الله بخدمة الحرمين الشريفين (مجلة رابطة العالم الإسلامي، 1440هـ).

وكان لعلماء الأمة ومفكرها أقوال حول هذه الوثيقة، وما تضمنته من بنود رسمية وإجماعٍ عليها، ومنهم:

سماحة المفتي العام للمملكة رئيس هيئة كبار العلماء، رئيس المجلس الأعلى لرابطة العالم الإسلامي، الشيخ عبدالعزيز ابن عبدالله آل الشيخ، الذي أبان في كلمته اجتماع علماء العالم الإسلامي في هذه البقعة المباركة، مبيّناً تقدير هؤلاء العلماء لما تقوم به المملكة العربية السعودية من الاهتمام بالحرمين الشريفين. وبين سماحته سعادة العلماء بتقديم وثيقة مكة المكرمة لخادم الحرمين الشريفين (مجلة رابطة العالم الإسلامي، 1440هـ).

- وذكر الأمين العام لرابطة العالم الإسلامي معالي الشيخ الدكتور محمد بن عبدالكريم العيسى: شرف هؤلاء العلماء والمفكرين بلقاء خادم الحرمين الشريفين، وقد صدرت عنهم وثيقة مكة المكرمة، والتي تبين سماحة الإسلام وقيمه، مؤكداً أهمية هذا اللقاء؛ كونه يعقد في رحاب مكة المكرمة (قبلة المسلمين) (مجلة رابطة العالم الإسلامي، 1440هـ).
- وأورد الرئيس العام لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي وإمام وخطيب المسجد الحرام فضيلة الشيخ الدكتور عبدالرحمن السديس (1441هـ) الإشادة بهذه الوثيقة، الصادرة من هيئة علماء المسلمين، وبرعاية من ولاية أمر هذه البلاد، والتي اشتملت توصياتها على الدعوة إلى الحوار، ومحاربة أفكار العنف والتطرف.

### المبحث الأول: موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في الإيمان بالله.

يحسن البدء بتعريف الإيمان في اللغة والشرع. فالإيمان لغة: التصديق، وقد ذكر ذلك الأزهرى (2001)، وبين ابن فارس (1399هـ) أن الهزمة والميم والنون أصلان متقاربان. الأول: يدل على الأمانة. والآخر يدل على التصديق. ويؤكد ابن منظور (د.ت) هذا المعنى، وأن التصديق ضده التكذيب. قال تعالى: ﴿قَالُوا يَا أَبَانَا إِنَّا ذَهَبْنَا نَسْتَبِيحُ وَتَرَكْنَا يُوسُفَ عِنْدَ مَتَاعِنَا فَأَكَلَهُ الذِّبَابُ وَمَا أَنْتَ بِمُؤْمِنٍ لَنَا وَلَوْ كُنَّا صَادِقِينَ﴾ (يوسف: 17)، ومعنى وما أنت بمؤمن، أي: بمصدق (الطبري، 1421هـ)، (البغوي، 1420هـ). ويرجح شيخ الإسلام ابن تيمية (1416هـ) -رحمه الله- أن تفسير الإيمان بالإقرار أقرب من تفسيره بالتصديق، مبيناً أن بينهما فرقاً.

أما الإيمان في الاصطلاح فهو: تصديق بالقلب، وإقرار باللسان، وعمل بالجوارح، والعبد لا يكون مؤمناً إلا بعد اجتماع هذه الخصال الثلاث (الآجري، 1420هـ). ويبين ابن القيم (د.ت) -رحمه الله- أن حقيقة الإيمان مركبة من قول وعمل. والقول قسمان: قول القلب، وهو الاعتقاد، وقول اللسان، وهو التكلم بكلمة الإسلام. وكذلك العمل قسمان: عمل القلب، وهو نيته وإخلاصه، وعمل الجوارح.

يقول البغوي (1403هـ) رحمه الله: «اتفقت الصحابة والتابعون، ومن بعدهم من علماء السنة على أن الأعمال من الإيمان، وقالوا: إن الإيمان قول، وعمل، وعقيدة» (38/1).

وأما الإيمان بالله فهو: الاعتقاد الجازم بأن الله رب كل شيء ومليكه، وأنه المستحق للعبادة، وأنه متصف بصفات الكمال، منزّه عن العيب والنقص، ولا بد من القيام بذلك علماً وعملاً (الفوزان، 1420هـ).

وقد بينت وثيقة مكة المكرمة إلى أن أصل الأديان السماوية واحد، وهو: الإيمان بالله سبحانه إيماناً يوحده جلّ وعلا، لا شريك له. كما في بندها الخامس.

وقد جاءت نصوص الكتاب، والسنة، وأقوال سلف هذه الأمة في بيان أهمية الإيمان بالله، والأمر بذلك؛ فلا يستقيم إيمان المسلم إلا بإيمانه بأركان الإيمان الستة، ومنها الإيمان بالله. قال تعالى: ﴿أَمِنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ﴾ (البقرة: 285)، فالمؤمنون يؤمنون بأن الله لا رب سواه، ولا إله غيره (ابن كثير، 1420هـ). وقال تعالى: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ﴾ (الحجرات: 15). والآيات في تأكيد هذا الأمر كثيرة.

وفي حديث جبريل -عليه السلام- عندما جاء إلى النبي -صلى الله عليه وسلم- فقال: «يَا مُحَمَّدُ أَحْبَبْتَنِي عَنِ الْإِسْلَامِ... إلى أن قال: فَأَحْبَبْتَنِي عَنِ الْإِيمَانِ، قَالَ: أَنْ تُؤْمِنَ بِاللَّهِ، وَمَلَائِكَتِهِ، وَكُتُبِهِ، وَرُسُلِهِ، وَالْيَوْمِ الْآخِرِ، وَتُؤْمِنَ بِالْقَدَرِ خَيْرِهِ وَشَرِّهِ» (مسلم، د.ت، 36/1). فقد الرسول -صلى الله عليه وسلم- أركان الإيمان، وجاء الإيمان بالله في الركن الأول؛ مما يدل على أهميته، وعظيم منزلته. وَعَنْ سُفْيَانَ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ التَّمَمِيِّ، قَالَ: «قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، قُلْ لِي فِي الْإِسْلَامِ قَوْلًا لَا أَسْأَلُ عَنْهُ أَحَدًا بَعْدَكَ - وَفِي حَدِيثِ أَبِي

أُسَامَةَ غَيْرِكَ - قَالَ: « قُلْنَا: آمَنْتُ بِاللَّهِ، فَاسْتَقَمَّ » (مسلم، د.ت، 65/1). وقد جاءت أحاديث كثيرة عن النبي -صلى الله عليه وسلم- دالة على هذا الأمر.

• إن الإيمان بالله يجعل المسلم يسلم أمره إلى الله، راضياً بقضائه وقدره، يقول تبارك وتعالى: ﴿مَا أَصَابَ مِنْ مُصِيبَةٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ وَمَنْ يُؤْمِنْ بِاللَّهِ يَهْدِ اللَّهُ قَلْبَهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ (التغابن: 11). يبين البغوي (1420هـ). -رحمه الله- في قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يُؤْمِنْ بِاللَّهِ﴾ أن المراد به أن يصدق ألا تصيبه مصيبة إلا بإذن الله ﴿يَهْدِ قَلْبَهُ﴾؛ أي: يوفقه لليقين؛ فيسلم لقضائه، ويعلم أن ما أصابه لم يكن ليخطئه.

• أن المؤمن بالله يكون في حفظ الله، ومدافعتة عنه، قال تعالى: «إِنَّ اللَّهَ يُدَافِعُ عَنِ الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ خَوَّانٍ كَفُورٍ» (الحج: 38)، وهذا وعدٌ منه سبحانه (القرطبي، 1384هـ). وقد أشار ابن سعدي (1420هـ) -رحمه الله- لهذا المعنى، وبين أن الله يدافع عن المؤمنين شرور الأنفس، والكفار، والشيطان، وكل مكروه، وهذه المدافعة على حسب إيمانه.

• إن الإيمان بالله يسهم في تحقيق الأمن للمجتمعات، وبعدها عن الفتن، يقول تعالى: «الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ» (الأنعام: 82). وهذا من أسمى المعاني، والأهداف التي تسعى الوثيقة وعلمائها إلى تحقيقه. وهو هدفٌ من الأهداف الرئيسة للمؤتمر. فهم المجتمعات والبلدان، العيش بأمن واستقرار.

• إن المجتمعات التي تلتزم بإيمانها بالله تكون مجتمعات متراحة، ومتماسكة، ومتكاتفه، لا فرقة بينها، ولا خلاف.

وأخيراً: الإيمان بالله يورث الإنسان الحياة الطيبة المطمئنة، فتسكن نفسه، ويطمئن قلبه، وينشرح صدره، قال تعالى: «مَنْ عَمِلْ صَالِحًا مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْتَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ» (النحل: 97)، وقد بين ابن كثير (1420هـ) رحمه الله: في تعليقه على الآية السابقة بأن هذا وعد من الله تعالى لمن عمل صالحاً، وهو العمل المشروع، والمأمور به، بأن الله سيحييه الحياة الطيبة في الدنيا، والجزاء الحسن في الدار الآخرة.

### المبحث الثاني: موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في عبادة الله.

العبادة لغة: ذكر الجوهر (1407هـ) -رحمه الله- أن الخضوع والتذليل هما أصل العبودية. وهناك من زاد، أن العبادة: الطاعة. وأما التعبد فيراد به: التنسك (الرازي، 1420هـ). وأكد ذلك ابن منظور (د.ت)، وبين أن الطريق المعبد يكون مذلاً بكثرة الوطاء (ابن منظور، د.ت).. فالعبادة في اللغة تطلق على الخضوع والذل، والطاعة.

أما العبادة في الاصطلاح: فبينها شيخ الإسلام ابن تيمية (1426هـ) رحمه الله، فقال: «اسم جامع لكل ما يحبه الله ويرضاه من الأقوال، والأعمال، الباطنة والظاهرة...» (ص44).

وقد دلت وثيقة مكة المكرمة على هذا الأمر العظيم الذي خلق الله الناس من أجله، فجاء في البند السابع: فالشرايع المتعددة تدعو في أصولها إلى عبادة الخالق وحده، والتقرب إليه بنفع مخلوقاته، والحفاظ على كرامتهم.

والوثيقة تؤكد بذلك أن الله بعث الرسل -عليهم السلام- للدعوة إلى عبادته وحده، وعدم الشرك؛ فقال تعالى: ﴿وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَّسُولًا أَنْ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاجْتَنِبُوا الطَّاغُوتَ فَمِنْهُمْ مَّنْ هَدَى اللَّهُ وَمِنْهُمْ مَّنْ حَقَّتْ عَلَيْهِ الضَّلَالَةُ فَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَدِّبِينَ﴾ (النحل: 36). أي: عبدوا الله، واتركوا كل معبود دونه، وكذلك كل من دعا إلى ضلال (القرطبي، 1384هـ). ففي كل قرن من الناس رسل، يدعون إلى عبادة الله، ولم يزل الله يرسل هؤلاء الرسل. وكان نوح -عليه السلام- أول رسول أرسله الله إلى قومه بعد ما حدث فيهم الشرك. إلى خاتم الرسل محمد صلى الله عليه وسلم (ابن كثير، 1420هـ).

وكل رسول يأتي إلى قومه يقول لهم: ﴿اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ﴾ (الأعراف: 59)، وقد اتفقت دعوة المرسلين على دين واحد، ومعتقد واحد، وبين ابن تيمية (1426هـ) -رحمه الله- أنه كلما زاد العبد في تحقيق عبودية الله، ازداد كماله، وارتفعت درجته. بل إن من أجهل الخلق من يتوهم أن المخلوق يخرج بأي وجه من الوجوه عن عبودية الله.

وفي موضع آخر يبين رحمه الله (1426هـ) أن حقيقة الإسلام تمام العبودية لله، ومن حققها كان أفضل الخلق وأكملهم، وأقربهم إلى الله.

والنصوص حول أهمية العبادة كثيرة في القرآن الكريم، وسنة النبي صلى الله عليه وسلم، وهي تؤكد الغاية التي خلق الله -عز وجل- الإنسان من أجلها، وهي عبادة الله وحده، وأنه لا يستحق أن يعبد إلا الله، وترك الشرك؛ فقال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ (الذاريات: 56)، فالله خلقنا لعبادته، وهو ليس محتاجاً إلينا (ابن كثير، 1420هـ؛ الشنقيطي، 1425هـ). وقيل: لأجل الإقرار بعبادته، طوعاً، أو كرهاً (الطبري، 1384هـ). فعبادة الله هي غايته المحبوبة له والمرضية، وقد خلق الخلق لأجلها (ابن تيمية، 1426هـ). وفي الآية تصريح بأن الله خلقهم للعبادة، فعليهم الاعتناء بهذا الأمر الذي خلقوا من أجله (النووي، 1419هـ).

وقال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ (البقرة: 21)، وهذه الآية هي أول آية جاءت بصيغة الأمر في كتاب الله؛ مما يدل على أهمية العبادة. فقله تعالى: ﴿اعْبُدُوا رَبَّكُمُ﴾ أمر بالعبادة له. وتوحيد الله، والتزام شرعه هي العبادة هنا (الطبري، 1421هـ). وذكر ابن سعدي (1420هـ) -رحمه الله- في الآية السابقة أن هذا أمر من الله لكل الناس بالعبادة، بامتنال أوامر الله، واجتناب نواهيه، وفي الآية بياناً لما خلقهم الله لأجله.

وقال تعالى: ﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَا مُسْلِمُونَ﴾ (آل عمران: 64)، «ففرد الله بالعبادة، ونخصه بالحب، والخوف، والرجاء، ولا نشرك به نبياً، ولا ملكاً، ولا ولياً...» (ابن سعدي، 1420هـ، ص33).

وعن مُعَاذِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: «كُنْتُ رِذْفَ النَّبِيِّ -صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- عَلَى حِمَارٍ يُقَالُ لَهُ عُفَيْرٌ، فَقَالَ: يَا مُعَاذُ، هَلْ تَدْرِي حَقَّ اللَّهِ عَلَى عِبَادِهِ، وَمَا حَقُّ الْعِبَادِ عَلَى اللَّهِ؟ قُلْتُ: اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، قَالَ: فَإِنَّ حَقَّ اللَّهِ عَلَى الْعِبَادِ أَنْ يَعْبُدُوهُ وَلَا يُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا، وَحَقُّ الْعِبَادِ عَلَى اللَّهِ أَنْ لَا يُعَذِّبَ مَنْ لَا يُشْرِكُ بِهِ شَيْئًا، فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ أَفَلَا أُبَيِّئُ بِهِ النَّاسَ؟ قَالَ: «لَا تُبَيِّئُهُمْ، فَيَتَّكِلُوا» (البخاري، 1422هـ 29/4؛ مسلم، د.ت، 58/1). والمراد بالعبادة هنا: عمل الطاعات، واجتناب المعاصي. وعطف عليها عدم الشرك؛ لأنه تمام التوحيد (ابن حجر، 1379هـ). وكانت القرون السابقة قد وقعت في الشرك بعبادة غير الله، كالأصنام، والأحجار، والأشجار، والقبور؛ حتى أتى الله بالإسلام؛ فنقلهم من ظلام الشرك إلى نور التوحيد.

وعن ابن عمر، رضي الله عنهما، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «بُعِثْتُ بَيْنَ يَدَيْ السَّاعَةِ بِالسِّيفِ، حَتَّى يُعْبَدَ اللَّهُ وَخُدَّه لَا شَرِيكَ لَهُ. وَجُعِلَ رِزْقِي تَحْتَ ظِلِّ رُحْمِي، وَجُعِلَتِ الدَّلَّةُ وَالصَّعَاظُ عَلَى مَنْ خَالَفَ أَمْرِي، وَمَنْ تَشَبَّهَ بِقَوْمٍ فَهُوَ مِنْهُمْ» (ابن حنبل، 1421هـ، 516/4؛ الألباني، د.ت، 546/1). وفي الحديث إشارة إلى دعوة الناس إلى عبادة الله وحده، وتفرد به بذلك، فلا شريك، ولا ند، ولا نظير، لله عز وجل.

### المبحث الثالث: موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في الوسطية والاعتدال.

الوسطية لغة تدل على: العدل، والنصف، ووسط الشيء: ما له طرفان متساويان القدر، وأفضله، وخياره مثل وسط المرعى (ابن فارس، 1399هـ؛ ابن منظور، د.ت). إذن الوسطية ترجع في اللغة إلى: العدل، والنصف، والمساواة، والخيار.

أما في الاصطلاح: فإن المعاني اللغوية السابقة لها علاقة بالمعنى الاصطلاحي، فهي الخير الوسط بين الطرفين سواءً كانا حسين أو معنويين (موسوعة الوسطية، 1435هـ).

إن وثيقة مكة المكرمة صدرت في أصلها من خلال المؤتمر العالمي: (قيم الوسطية والاعتدال في نصوص الكتاب والسنة)، والمتأمل لعنوان المؤتمر يجد تركيزه بالدرجة الأولى على الوسطية؛ فجاءت الوثيقة مؤيدةً لذلك. فذكرت في بندها (العشرين) أن من مسؤوليات مؤسسات التربية والتعليم، ومنصات التأثير، كمنابر الجمعة، (تحسين المجتمعات المسلمة) مراعيةً في ذلك العاطفة الدينيّة، والأخذ بها إلى الوسطية والاعتدال.

ويرى الباحث: أن الوثيقة بهذا تبيين الدور الذي ينبغي أن تقوم به مؤسسات التربية والتعليم، ووسائل التواصل الاجتماعي، والخطباء من خلال منابر المجتمع في التأكيد على مبدأ الوسطية والاعتدال، والابتعاد عن كل ما يخالف ذلك.

وقد وردت الوسطية في القرآن الكريم، وسنة النبي صلى الله عليه وسلم، وأقوال سلف الأمة. قال تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا﴾ (البقرة: 143). وبين الطبري (1421هـ) رحمه الله: أن الله وصفهم بالوسط؛ لتوسطهم في الدين؛ فليس عندهم غلو النصارى، ولا تقصير اليهود. ولكنهم أهل توسط واعتدال. وقال تعالى: ﴿فَكَفَّارْتُهُ إِطْعَامُ عَشْرَةِ مَسَاكِينَ مِنْ أَوْسَطِ مَا تُطْعَمُونَ أَهْلِيكُمْ﴾ (المائدة: 89)، والمراد: «من أوسط ما تطعمون أهليكم في القلّة والكثرة» (الطبري، 1421هـ، 543/10).

وعن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه، قال: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «يُدْعَى نُوحُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ، فَيَقُولُ: لَبَيْكَ وَسَعْدَيْكَ يَا رَبِّ، فَيَقُولُ: هَلْ بَلَغْتَ؟ فَيَقُولُ: نَعَمْ، فَيَقَالُ لِأُمَّتِهِ: هَلْ بَلَغْتُمْ؟ فَيَقُولُونَ: مَا أَنَا مِنْ نَذِيرٍ، فَيَقُولُ: مَنْ يَشْهَدُ لَكَ؟ فَيَقُولُ: مُحَمَّدٌ وَأُمَّتُهُ، فَتَشْهَدُونَ أَنَّهُ قَدْ بَلَغَ: ﴿وَيَكُونُ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا﴾ (البقرة: 143)، فَذَلِكَ قَوْلُهُ جَلَّ ذِكْرُهُ: «وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا» (البقرة: 143) وَالْوَسَطُ: الْعَدْلُ» (البخاري، 1422هـ، 21/6). فقد فسر النبي -صلى الله عليه وسلم- الوسط بالعدل، والتفسير هنا جاء في نص حديث الرسول صبي الله عليه وسلم (ابن حجر، 1379هـ؛ موسوعة الوسطية، 1435هـ).

وعن عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مُعَاوِيَةَ الْعَاضِرِيِّ، مِنْ عَاضِرَةِ قَيْسٍ، قَالَ: قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «ثَلَاثٌ مَنْ فَعَلَهُنَّ فَقَدْ طَعِمَ طَعْمَ الْإِيمَانِ: مَنْ عَدَلَ اللَّهُ وَخَدَهُ وَأَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ، وَأَعْطَى زَكَاةَ مَالِهِ طَيِّبَةً بِهَا تَنْفُسُهُ، زَادَهُ عَلَيْهِ كُلَّ عَامٍ، وَلَا يُعْطِي الْهَرَمَةَ، وَلَا الدَّرَنَةَ، وَلَا الْمَرِيضَةَ، وَلَا الشَّرْطَ اللَّيْمَةَ، وَلَكِنْ مِنْ وَسَطِ أَمْوَالِكُمْ، فَإِنَّ اللَّهَ لَمْ يَسْأَلْكُمْ خَيْرَهُ، وَلَمْ يَأْمُرْكُمْ بِشَرِّهِ» (أبو داود، د.ت، 103/2؛ الألباني، 1415هـ، 38/3). «وفي هذا بيان أن يخرج زكاة ماله من أوسطه» (آبادي، 1415هـ، 325/4).

يقول ابن تيمية (1416هـ) رحمه الله: «دين الله وسط بين الغالي فيه، والجاني عنه. والله تعالى ما أمر عباده بأمر إلا اعترض الشيطان فيه بأمرين، لا يبالي بأيهما ظفر: إما إفراط فيه، وإما تفريط فيه» (318/13).

وبين ابن القيم (1411هـ) -رحمه الله- الوجوه الدالة على وجوب اتباع الصحابة، وعدم الخروج عليهم، وذكر الوجه التاسع: «وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا» (البقرة: 143) وقال: «ووجه الاستدلال بالآية أنه جعلهم أمة خياراً عدولاً. هذا حقيقة الوسط، فهم -أي الصحابة- خير الأمم، وأعد لها في أقوالهم وأعمالهم وإرادتهم ونياتهم، وبهذا استحقوا أن يكونوا شهداء للرسول على أممهم يوم القيامة» (570/5).

ويرى الباحث: أنه ما انتشرت الوسطية والاعتدال في المجتمعات، إلا سادها الأمن، والاستقرار، وأصبحت آمنة مطمئنة.

المبحث الرابع: موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في محاربة الإرهاب والتطرف.

الإرهاب لغة: المراد به -في بحثي هذا- الخوف. فيقال: أرهب، وأرهبه، ورهباً، ورهباً. وكلها بمعنى الخوف (الرازي، 1420هـ؛ الفراهيدي، د.ت؛ ابن منظور، د.ت).

وأما الإرهاب اصطلاحاً: فهو: قيام منظمة أو أفراد بأعمال العنف؛ بقصد الإخلال بأمن الدولة، ولها كذلك أطماع سياسية، أو خاصة (عمر، 1429هـ).

وأما التطرف لغة: فالطاء والراء والفاء أصلان، وفيها دلالة على حدّ الشيء. وحركة في بعض الأعضاء (ابن فارس 1399هـ). وقد يكون طرف الشيء البداية، والنهاية. وآخره، ويستبعد اعتبار ما قرب من الوسط طرفاً (الجصاص، 1405هـ).  
أما التطرف في الاصطلاح فهو: الغلو (ابن الأثير، 1399هـ) سواءً كان في الجانب السياسي، أو الديني، أو الفكري، ويُعد من الأساليب الخطرة المدمرة. وقد بذلت الدولة جهوداً كبيرة للقضاء على التطرف الإرهابي (عمر، 1429هـ). ووقوع الشخص في التطرف؛ هو نتيجة لخللٍ عنده في عقيدته. ولذلك تجده يتبنى الفكر الغالي البعيد عن معتقد أهل السنة والجماعة. ولقد آلت الأمور بمعتنقيه إلى القتل، والتكفير.

إن من أهم البنود التي نصت عليها وثيقة مكة المكرمة ما يتعلق بالتحذير من الإرهاب والتطرف؛ كونهما متلازمين، وقد جاء التحذير منهما في ثلاثة بنود:

**ففي البند التاسع ذكرت الوثيقة ضرورة سنّ التشريعات، والأحكام ضد المحرضين على العنف والإرهاب.**  
وهذا أمر شرعي لا خلاف فيه؛ فإقامة حدود الله، وتطبيق الأحكام الشرعية في حق كل من يحمل فكراً إرهابياً، أو تطرفياً، كفيلة بإذن الله؛ لتحقيق الأمن في المجتمع، فقد قال تعالى: ﴿إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خِلَافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾ (المائدة: 33)، ويصدق إطلاق المحاربة على قطع الطريق، وتخويف السبيل، والكفر (عمر، 1429هـ). وفي الإرهاب مخالفة، وإفساد في الأرض. فكم من الدماء سفكت؟ وكم من الأنفس أزهقت؟ وقد جاء في البيان الصادر من مجمع الفقه الإسلامي في دورته السادسة عشرة التي عقدت خلال الفترة من 21-26/10/1399هـ، ما يؤكد ذلك من ذكر صنوف الإرهاب، من تخويف، وتهديد، وأذى، وإلحاق الضرر بالمرافق العامة (https://alabasirah.com).

وأوردت الوثيقة في بندها الحادي عشر: أن مكافحة الإرهاب، واجب على الجميع. ويرى الباحث ذلك، ويؤكد عليه فمحاربة الإرهاب، والظلم، وانتهاك حقوق الإنسان. واجب على الجميع. بل إن مساندة القضايا العادلة لا يقوم على عاتق فرد دون آخر، بل هي مسؤولية مشتركة، وكلّ مسؤول عن ذلك. فقد قال تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾ (المائدة: 2). فلا بد أن يتعاون الناس مع بعضهم على البر، والتقوى. والتحذير من التعاون على الإثم والعدوان (الطبري، 1421هـ).

وشددت الوثيقة في بندها الثالث والعشرين على احترام أماكن العبادة<sup>(2)</sup>، بوصف أن ما يحدث فيها من اعتداء يعد عملاً إجرامياً. وأكدت على التصدي للأفكار المتطرفة المحفزة عليه.

وما أعظم الجرم الذي يحدث في المساجد، قال تعالى: ﴿وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّن مَنَعَ مَسَاجِدَ اللَّهِ أَنْ يُذَكَّرَ فِيهَا اسْمُهُ وَسَعَىٰ فِي خَرَابِهَا أُولَٰئِكَ مَا كَانَ لَهُمْ أَنْ يَدْخُلُوهَا إِلَّا خَائِفِينَ ۚ لَهُمْ فِي الدُّنْيَا خِزْيٌ وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾ (البقرة: 114). فالظلم كل الظلم ممن يمنع إقامة ذكر الله في المساجد. بل يمضي في خرابها الحسي والمعنوي. وقد بين المناوي (1356هـ) -رحمه الله- التحريم الشديد في ترويع المسلم.

ونظراً لأهمية هذه المسألة-التطرف والإرهاب- وأنها مصدر كل شر يحدث في أي بلد، ومجتمع؛ فإني أضيف كذلك:

(٢) أعظم مكان للعبادة المسجد. وللأسف نال بيت الله جزءاً من أعمال العنف والإرهاب؛ وذلك بسبب تلك الأفكار المخالفة لمعتقد السلف، بل إن مسجد الرسول -صلى الله عليه وسلم- بالمدينة النبوية لم يسلم من ذلك.

أن الدين الإسلامي جاء بتحريم كل ما منه ضرر على الفرد والمجتمع، ومن ذلك الإرهاب، وما يحدثه من تخويف الأمنين، وبث الرعب والقلق في نفوسهم، مع ما يصحبه من قتل، وتشريد، وزرع للفوضى؛ مما يصعب معه العيش في مثل هذه المجتمعات. وكانت أدلة القرآن الكريم واضحة في هذا الأمر، ومنها:

- 1- أن الإرهاب من صنوف الإفساد في الأرض؛ فقال تعالى: ﴿وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ﴾ (القصص: 77). أي لا تعمل بالمعاصي (القرطبي، 1384هـ)؛ ابن سعدي، 1420هـ). ومن أشدها خطرًا، وضررًا الإرهاب.
  - 2- أوجد الشارع الحكيم العقوبة المناسبة والمترتبة على الإفساد في الأرض، والذي يعد الإرهاب أساسه، فقال تعالى: ﴿إِنَّمَا جَاءَ رَأْيَ الَّذِينَ يُجَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خِلَافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾ (المائدة: 33).
- وأما التطرف فقد ذكرت في تعريفه قبل قليل أنه المغالاة والغلو، وقد جاء القرآن الكريم بدم الغلو؛ ومن ذلك:

- 1- قوله تعالى: «يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ وَلَا تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ، إِنَّمَا الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ رَسُولُ اللَّهِ وَكَلِمَتٌ هُوَ أَقْلَاهَا إِلَى مَرْيَمَ وَرُوحٌ مِنْهُ» (النساء: 171)، ومجاوزة الحد هو: أصل الغلو (البغوي، 1420هـ).
- 2- وأكد ذلك الشارع الحكيم في موضع آخر، فقال تعالى: ﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ غَيْرَ الْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعُوا أَهْوَاءَ قَوْمٍ قَدْ ضَلُّوا مِنْ قَبْلُ وَأَصْلَحُوا كَثِيرًا وَضَلُّوا عَنْ سَوَاءِ السَّبِيلِ﴾ (المائدة: 77). أي: «لا تجاوزوا الحد في اتباع الحق، ولا تطروا من أمرتم بتعظيمه فتبالغوا فيه، حتى تخرجوه عن حيز النبوة إلى مقام الإلهية» (ابن كثير، 1420هـ، 159/3).

وأما السنة النبوية فقد عاجت خطورة الإرهاب من خلال ما يأتي:

- 1- بينت أن تخويف الأمن وإرهابه ظلم واعتداء، وقد بين الشارع الحكيم حرمة الظلم، عن أبي ذرٍّ، عن النبي صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فيما روى عن الله تبارك وتعالى أَنَّهُ قَالَ: «يَا عِبَادِي إِنِّي حَرَّمْتُ الظُّلْمَ عَلَى نَفْسِي، وَجَعَلْتُهُ بَيْنَكُمْ مُحَرَّمًا، فَلَا تَظَالُمُوا...» (مسلم، د.ت، 1994/4).
- 2- بيان حرمة دم المسلم، فعن عبد الله بن مسعود، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «لَا يَجِلُّ دَمُ امْرِئٍ مُسْلِمٍ، يَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَأَنَّ رَسُولَ اللَّهِ، إِلَّا بِإِخْدَى ثَلَاثٍ: النَّفْسُ بِالنَّفْسِ، وَالنَّيْبُ الرَّائِي، وَالْمَارِقُ مِنَ الدِّينِ التَّارِكُ لِلْجَمَاعَةِ» (البخاري، 1422هـ، 5/9)؛ مسلم، د.ت، 1303/3).

وأما التطرف فقد جاءت السنة النبوية محذرةً منه، ومن نحوه وسلوكه. فخير الهدي هدي محمد -صلى الله عليه وسلم- والذي أكد على ما يأتي:

- 1- بيان سماحة الدين الإسلامي ويسره، فعن أبي هريرة، عن النبي صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- قَالَ: «إِنَّ الدِّينَ يُسْرٌ، وَلَنْ يُشَادَّ الدِّينَ أَحَدٌ إِلَّا غَلَبَهُ، فَسَدِّدُوا وَقَارِبُوا، وَأَبْشِرُوا، وَاسْتَعِينُوا بِالْعَدْوَةِ وَالرَّوْحَةِ وَشَيْءٍ مِنَ الدُّلْجَةِ» (البخاري، 1422هـ، 16/1). فدين الإسلام ذو يسر. والتعمق، وترك الرفق، يؤدي إلى العجز، فلا إفراط، ولا تفريط (ابن حجر، 1379هـ).
- 2- التحذير من الغلو، فعن عبد الله بن مسعود، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «هَلَكَ الْمُتَنَطِّعُونَ». فَالَهَا ثَلَاثًا (مسلم، د.ت، 2055/4). وهم كل متعمق غالي قد جاوز الحد في القول والفعل (النووي، 1392هـ). وما يحدث من تبني للأفكار المتطرفة هو نتيجة الغلو في الدين، فكل من خالف منهج النبي -صلى الله عليه وسلم- وسلف الأمة فقد ابتعد عن الطريق المستقيم، وأوقع نفسه في التهلكة.

المبحث الخامس: موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في محاربة الشعارات العنصرية والطائفية.

الشعارات جمع شعار: ويمكن القول بأنها العلامة التي يتعارف بها القوم في حربهم وسفرهم (مصطفى وآخرون، د.ت).

وذكر أنها رسم، أو عبارة يتيسر ترديدها؛ للتمييز بها دولة، أو جماعة (عمر، 1429هـ).  
والعنصرية هي: مذهب يقوم على تفریق الأجناس حسب الأصول والألوان (عمر، 1429هـ). وأما الطائفية فهي: التعصب لطائفة بعينها (مصطفى وآخرون، د.ت).  
وأما معنى الشعارات العنصرية والطائفية فهي: تلك العلامات والنداءات التي تتميز بها دولة أو جماعة تقوم على أساس التفریق بين الأفراد والجماعات، وتتعبس لطائفة معينة، مع نشرها للفوضى في المجتمع التي تظهر فيه.  
وقد جاءت وثيقة مكة المكرمة مشددة على هذا الأمر، ومحدرة منه؛ إيماناً من علماء هذه الوثيقة بمدى الخطورة التي تجرّها هذه الشعارات العنصرية والطائفية، واستشعاراً لما آلت إليه البلدان التي ظهرت فيها، من ترويع الأمنين، وانقسام المجتمع إلى طبقات، وسفك الدماء، والخروج على ولاة الأمر؛ فذكرت وثيقة مكة المكرمة في بندها الثاني: رفض العبارات والشعارات العنصرية، وبينت أن أكرم الناس أتقاهم الله، قال تعالى: ﴿أَأَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (الحجرات: 13)، كما أن خيارهم أنفعهم للناس.  
وعدّت الوثيقة أن التدخل في شؤون الدول من تسويق الأفكار الطائفية أمر مرفوض، كما جاء في البند الثامن عشر، وأنه لا يصح التدخل ما لم يكن هناك مصلحة راجحة<sup>(3)</sup>.

لقد جاء الدين الإسلامي ليحارب كل ما من شأنه التفریق بين الناس، وإظهار روح العنصرية والطائفية على مختلف أشكالها وأنوعها. ودعا إلى المساواة، وأن الناس صغيرهم، وكبيرهم، وذكرهم، وأنثاهم لا فرق بينهم؛ ويظهر ذلك واضحاً في نصوص القرآن، والسنة النبوية، وأقوال سلف الأمة، وذلك من خلال الآتي:

• بين الله تعالى حكمته من وجود الشعوب، وأن معيار التفاضل بين الناس هو التقوى، فقال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (الحجرات: 13)، والمعنى: إنما جعلنا هذه الشعوب والقبايل لكم أيها الناس، ليعرف بعضكم بعضاً في قرب القرابة منه وبعده، لا لفضيلة لكم في ذلك، وثيرة تقربكم إلى الله، بل أكرمكم عند الله أتقاكم (الطبري، 1421هـ).

• أمر الله عز وجل في كتابه بالاعتصام، والنهي عن الفرقة، فقال تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا لَنْ تُغْنِي عَنْهُمْ أَمْوَالُهُمْ وَلَا أَوْلَادُهُمْ مِنَ اللَّهِ شَيْئًا وَأُولَئِكَ هُمْ وَقُودُ النَّارِ﴾ (آل عمران: 10)، فاجتماع المسلمين على دينهم؛ فيه مصالح كثيرة، كما أن الافتراق، والعداوة، فيه مفسدات كثيرة. تجعل الشخص يبحث عن مصلحة نفسه، في مقابل الصالح العام (ابن سعدي، 1420هـ).  
وجاءت سنة النبي صلى الله عليه وسلم مكملّة للقرآن الكريم في التحذير من الشعارات العنصرية والطائفية، وذلك من خلال الآتي:

1- حذر الرسول - صلى الله عليه وسلم - من الخروج عن الجماعة، والقتال تحت الرايات، ومن الدعوة إلى العصبية، عن أبي هريرة رضي الله عنه، عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: «مَنْ خَرَجَ مِنَ الطَّاعَةِ، وَفَارَقَ الْجَمَاعَةَ فَمَاتَ، مَاتَ مِيتَةً جَاهِلِيَّةً، وَمَنْ قَاتَلَ تَحْتَ رَايَةٍ عِمِّيَّةٍ يَغْضَبُ لِعَصْبَةٍ، أَوْ يَدْعُو إِلَى عَصْبَةٍ، أَوْ يَنْصُرُ عَصْبَةً، فُقُتِلَ، فَقَتِلَتْ جَاهِلِيَّةٌ، وَمَنْ خَرَجَ عَلَى أُمَّتِي، يَضْرِبُ بِرَءِهَا وَفَاجِرَهَا، وَلَا يَسْحَاشِي مِنْ مُؤْمِنِيهَا، وَلَا يَغِي لِيذِي عَهْدٍ عَهْدَهُ، فَلَيْسَ مِنِّي وَأَلَسْتُ مِنْهُ» (مسلم، د.ت، 1476/3).

ذكر النووي (1392هـ) رحمه في شرحه لمعنى مات ميتة جاهلية، أي: على صفة موتهم، من حيث هم فوضى لا إمام لهم، ثم بين كذلك معنى: يغضب لعصبية، أو يدعو إلى عصبية، أو ينصر عصبية، أي: أنه يقاتل لشهوة نفسه وغضبها لها.

ومن الآثار السلبية للشعارات العنصرية والطائفية: الدعوة للخروج على الحكام، وقتالهم. قال الإمام أحمد بن حنبل رحمه

(3) عَنْ عَلِيِّ بْنِ حُسَيْنٍ، عَنْ أَبِيهِ، رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «مَنْ حُسِنَ إِسْلَامُ الْمَرْءِ تَزَكَّاهُ مَا لَا يَغْنِيهِ» أَخْرَجَهُ أَحْمَدُ فِي مُسْنَدِهِ، 3/2، 352، رقم الحديث: 1737، وضححه الألباني في مشكاة المصابيح، محمد بن عبد الله التبريزي، 3/1361، رقم الحديث: 4839. وللمسألة جوانب أخرى، كموافقة الدول، واستقلال كل حاكم بدولته. لا أرى مناسبة التفصيل فيها في هذا البحث.

الله: «ولا يجل قتال السلطان ولا الخروج عليه لأحد من الناس، فمن فعل ذلك فهو مبتدع على غير السنة والطريق» (في اللالكائي، 1423هـ، 1/175). فالخروج على الحكام محرّم بإجماع المسلمين (النووي، 1392هـ).

2- قرر الإسلام المساواة بين الناس: عَنْ جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ قَالَ: حَظَبْنَا رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي وَسْطِ أَيَّامِ التَّشْرِيقِ حُطْبَةَ الْوُدَّاعِ، فَقَالَ: «يَا أَيُّهَا النَّاسُ، إِنَّ رَبُّكُمْ وَاحِدٌ، وَإِنَّ آبَاءَكُمْ وَاحِدٌ، أَلَا لَا فَضْلَ لِعَرَبِيٍّ عَلَى عَجَمِيٍّ، وَلَا لِعَجَمِيٍّ عَلَى عَرَبِيٍّ، وَلَا لِأَحْمَرَ عَلَى أَسْوَدَ، وَلَا أَسْوَدَ عَلَى أَحْمَرَ، إِلَّا بِالتَّقْوَى، إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ، أَلَا هَلْ بَلَّغْتُ؟» «قَالُوا: بَلَى يَا رَسُولَ اللَّهِ، قَالَ: «فَلْيُبَلِّغِ الشَّاهِدُ الْغَائِبَ» (البيهقي، 1423هـ، 7/132؛ الألباني، 1415هـ، 6/312). وهذا الحديث تأكيد لما سبق. في أن معيار التفاضل بين الناس هو التقوى (الطبري، 1421هـ).

وقد سعت المملكة العربية السعودية للقضاء على التمييز العنصري، فنصت المادة الثامنة في النظام الأساسي للحكم على أن يقوم الحكم في المملكة العربية السعودية على أساس العدل، والشورى، والمساواة وفق الشريعة الإسلامية. وشاركت المملكة العربية السعودية كعضوٍ للجنة القضاء على التمييز العنصري بمجلس حقوق الإنسان بالأمم المتحدة. وحاربت كل ما من شأنه إيجاد شعارات ونداءات توحى بالعنصرية (هيئة الخبراء، مادة 8).

ويرى الباحث: أهمية رفض علماء هذه الوثيقة لتلك النداءات والشعارات التي ليس من شأنها إلا حدوث الانقسام، والفرقة، والتنازع، والصدام، فهي شعارات تبرز طوائف دون أخرى، وأفراداً دون آخرين، وقد بين الإسلام أن معيار التفاضل بين الناس هو التقوى..

#### المبحث السادس: موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في الحوار

الحوار، والمخاطبة، والتحاو، في اللغة: الرجوع عن وإلى الشيء. والمراد في الكلام (ابن منظور، د.ت؛ الرازي، 1420هـ؛ الأصفهاني، 1412هـ).

قال لبيد (1425هـ):

«وما المرء إلا كالشهاب وضوئه، ... يحور رماداً بعد إذ هو ساطع» (ص56)

قال تعالى: ﴿وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمْ﴾ (المجادلة:1)؛ أي: مراجعتكما الكلام (البغوي، 1420هـ؛ القرطبي، 1384هـ).

والحوار في الاصطلاح هو: تناول طرفان فأكثر الحديث حول موضوع معين؛ للوصول إلى نتيجة (النحلوي، 1428هـ).

وقد دلت وثيقة مكة المكرمة على أهمية الحوار؛ فقد ورد في الوثيقة في ثلاثة مواضع؛ بياناً لأهميته.

فجاء في البند الرابع أن الاختلاف الديني والثقافي ليس مبرراً للصراع، بل لا بد من الحوار، والبحث عن الأمور المشتركة؛

وكيفية استثمارها<sup>(4)</sup>.

قال تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ (118) إِلَّا مَنْ رَجِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ خَلَقَهُمْ وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ أَجْمَعِينَ﴾ (هود: 118-119). إذن، لا بد من الحوار، والوصول إلى الحق كما فعل النبي -صلى الله عليه وسلم- مع خادمه اليهودي الذي زاره فأعلن إسلامه، فعَنْ أَنَسِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: «كَانَ غُلَامٌ يَهُودِيٌّ يَخْدُمُ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَمَرَضَ، فَأَتَاهُ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَعُودُهُ، فَقَعَدَ عِنْدَ رَأْسِهِ، فَقَالَ لَهُ: أَسْلِمَ، فَتَنَظَّرَ إِلَى أَبِيهِ وَهُوَ عِنْدَهُ فَقَالَ لَهُ: أَطْعَ أَبَا الْقَاسِمِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَأَسْلَمَ، فَخَرَجَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَهُوَ يَقُولُ: «الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَتَقَدَّهُ مِنَ النَّارِ» (البخاري، 1422هـ، 3/94)

(4) من أعظم الأمور المشتركة التي يمكن استثمارها: البيع، والشراء، والعلوم النافعة، فهي تسهم في إيجاد الحوار، وتسهل تحقيق هدفه. ولنا في دخول الإسلام في البلاد غير المسلمة عن طريق حركة التجار، أسوة حسنة في أخلاقهم.

وبين ابن حجر (1379هـ) - رحمه الله - أن في الحديث: جواز عيادة المشرك إذا مرض، وفيه استخدام الصغير، ودعوته إلى الإسلام إذا كان مشركاً. وأكدت الوثيقة على أهمية الحوار الحضاري؛ باعتباره يتغلب على المشكلات ذات الصلة، وإعطاء كل ذي حق حقه بتحقيق العدالة والتفاهم بين الفرقاء؛ كما في البند السادس من الوثيقة.

وأجمع مصدر وثيقة مكة المكرمة بإيجاد منتدى علمي، يهتم بمشكلات الشباب، وسط جوّ يسوده الحوار، والنقاش الهادف، والبناء، بأيدي متخصصين في العلم والجانب التربوي، وذكروا ذلك في البند السابع والعشرين.

إذن الحوار أمر مطلوب، ومشروع حتى مع غير المسلم، فقد ذكر ابن القيم (1415هـ) رحمه الله من فقه محاوره النبي صلى الله عليه وسلم لوفد نجران: جواز مجادلة أهل الكتاب ومناظرتهم، بل استحباب ذلك، بل وجوبه إذا ظهرت مصلحته من إسلام من يرجى إسلامه منهم، وإقامة الحجّة، عليهم، ولا يهرب من مجادلتهم إلا عاجز عن إقامة الحجّة. و(ابن حجر، 1379هـ).

**وللحوار ثلاثة أركان: طرفا الحوار، وقضية الحوار. ولا بد للمتحاورين أن يلتزما بأداب الحوار وأخلاقه، ومنها:**

■ اللين والرفق، والبعد عن الغلظة والشدة. ولنا في رسول الله - صلى الله عليه وسلم - أسوة حسنة فقال تعالى: ﴿قِيمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لَئِن لَّيْتَّ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ﴾ (آل عمران: 159)، فلو كنت سيئ الكلام قاسي القلب عليهم؛ لانفضوا عنك وتركوك، ولكن الله جمعهم عليك، وألان جانبك لهم؛ تأليفاً لقلوبهم (ابن كثير، 1420هـ). فعن عائشة رضي الله عنها، زوج النبي صلى الله عليه وسلم، عن النبي صلى الله عليه وسلم، قال: «إِنَّ الرِّفْقَ لَا يَكُونُ فِي شَيْءٍ إِلَّا زَانَهُ، وَلَا يَنْتَرَعُ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا شَانَهُ» (مسلم، د.ت، 2004/4).

■ العلم بقضية الحوار، قال تعالى: ﴿وَمِنَ النَّاسِ مَن يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَيَتَّبِعُ كُلَّ شَيْطَانٍ مَّرِيدٍ﴾ (الحج: 3)، فهناك أناس ساروا على طريق الضلال. يجادلون الحق بباطلهم. وهم في جهل، لا يملكون من العلم شيئاً، بل يقلدون أئمة الضلال (ابن سعدي، 1420هـ).

■ التزام القول بالحسن، والابتعاد عن منهج التحدي والإفحام، قال تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن صَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ (النحل: 125)، وبين ابن كثير (1420هـ) رحمه الله أن المناظرة تكون بالوجه الحسن من حسن خطاب، ورفق، ولين (ابن كثير، 1420هـ).

■ أن يكون الغاية من الحوار الوصول إلى الحق، قال ابن سعدي (1420هـ) رحمه الله: «وأن لا تؤدي المجادلة إلى خصام، أو مشاتمة تذهب بمقصودها، ولا تحصل الفائدة منها، بل يكون القصد منها؛ هداية الخلق إلى الحق، لا المغالبة ونحوها» (ص 452).

ومما يبين أهمية الحوار، أن كلمة الحوار وردت في القرآن الكريم في ثلاثة مواضع، وهي كالتالي:

7. قال تعالى: ﴿وَكَانَ لَهُ تَمَرٌ فَ قَالَ لِصَاحِبِهِ وَهُوَ يُحَاورُهُ أَنَا أَكْثَرُ مِنْكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا﴾ (الكهف: 34).
8. قال تعالى: ﴿قَالَ لَهُ صَاحِبُهُ وَهُوَ يُحَاورُهُ أَكْفَرْتَ بِالَّذِي خَلَقَكَ مِنْ تُرَابٍ﴾ (الكهف: 37).
9. قوله تعالى: ﴿قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا﴾ (المجادلة: 1).

وفي السنة النبوية استعمل النبي - صلى الله عليه وسلم - الحوار أكثر من مرة، ومنها:

1- قصة الشاب الذي جاء يستأذن النبي - صلى الله عليه وسلم - في الزنا، عن أبي أمامة قال: «أَنَّ فَتًى شَابًا أَتَى النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، ائْتِدْنِي بِالزَّيْنِ، فَأَقْبَلَ الْقَوْمُ عَلَيْهِ فَرَجَرُوهُ وَقَالُوا: مَهْ. مَهْ. فَقَالَ: اذْنُهُ، فَدَنَا مِنْهُ قَرِيْبًا. قَالَ: فَجَلَسَ قَالَ: نُجِبُهُ لِأُمِّكَ؟، قَالَ: لَا. وَاللَّهِ جَعَلَنِي اللَّهُ فِدَاكَ. قَالَ: وَلَا النَّاسُ يُجِبُونَهُ لِأُمَّهَاتِهِمْ. قَالَ: أَفْتَجِبُهُ لِابْنَتِكَ؟، قَالَ: لَا. وَاللَّهِ يَا رَسُولَ اللَّهِ جَعَلَنِي اللَّهُ فِدَاكَ قَالَ: وَلَا النَّاسُ يُجِبُونَهُ لِابْنَاتِهِمْ. قَالَ: أَفْتَجِبُهُ لِأَخْتِكَ؟، قَالَ: لَا. وَاللَّهِ جَعَلَنِي اللَّهُ فِدَاكَ. قَالَ: وَلَا النَّاسُ يُجِبُونَهُ لِإِعْمَاتِهِمْ. قَالَ: أَفْتَجِبُهُ لِخَالَاتِكَ؟، قَالَ: لَا.

وَاللّٰهُ جَعَلَنِي اللّٰهُ فِدَاءَكَ. قَالَ: وَلَا النَّاسُ يُجِبُونَهُ لِجَلَالَتِهِمْ. قَالَ: فَوَضَعَ يَدَهُ عَلَيْهِ وَقَالَ: اللّٰهُمَّ اغْفِرْ ذَنْبَهُ وَطَهِّرْ قَلْبَهُ، وَحَصِّنْ قَرَجَهُ قَالَ: فَلَمْ يَكُنْ بَعْدُ ذَلِكَ الْفَتَى يَلْتَفِتُ إِلَى شَيْءٍ» (ابن حنبل، 1421هـ، 545/36؛ الألباني، 1415هـ، 713/1).

2- عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ جَاءَهُ أُعْرَابِيٌّ فَقَالَ: «يَا رَسُولَ اللَّهِ، إِنَّ امْرَأَتِي وَكَلَدَتْ غُلَامًا أَسْوَدًا، فَقَالَ: هَلْ لَكَ مِنْ إِبِلٍ؟ قَالَ: تَعَمْ. قَالَ: مَا أَلْوَأَثَهَا؟ قَالَ: حُمْرٌ. قَالَ: هَلْ فِيهَا مِنْ أُورَقٍ؟ قَالَ: تَعَمْ. قَالَ: فَأَتَى كَانَ ذَلِكَ، قَالَ: أَرَأَيْتَ عَزْرُقُ تَرَعَهُ، قَالَ: فَلَعَلَّ ابْنَكَ هَذَا تَرَعَهُ عَزْرُقُ» (البخاري، 1422هـ، 173/8؛ مسلم، د.ت، 1137/2). وفي الحديثين السابقين استعمل -صلى الله عليه وسلم- الحوار؛ للوصول إلى الحق بكل لين، ولطف ورفق. وما أحوج الأمة إلى استخدام هذا الأسلوب. فالرفق ما جاء في شيء إلا زانه، وما نزع من شيء إلا شانه.

#### الخاتمة:

الحمد لله على إتمام البحث وتيسره، ولعل من أبرز النتائج التي خرجت بها ما يأتي:

1. أن رعاية خدام الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز -حفظه الله- للمؤتمر، وتسلمه للوثيقة أعطى هذه الوثيقة ميزة خاصة، ومكانة مرموقة.
2. تمثل وثيقة مكة المكرمة دستوراً تاريخياً؛ لتحقيق السلام، وحفظ قيم الوسطية والاعتدال.
3. موافقة وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في المسائل التي جرى دراستها، وهي: الإيمان بالله، وعبادته، والوسطية والاعتدال، ومحاربة الإرهاب والتطرف، والشعارات العنصرية والطائفية. كما وافقت وثيقة مكة المكرمة لمعتقد السلف في الحوار.
4. من أشد أنواع التحديات التي تواجهها الأمة الإسلامية اليوم: الإرهاب والتطرف.
5. من أعظم ما يفرق المجتمعات، وينشر الفوضى، ويؤجل بالأمن: الشعارات العنصرية والطائفية.

#### التوصيات:

1. تفعيل بنود وثيقة مكة المكرمة من خلال المؤتمرات، واللقاءات العلمية، وورش العمل.
2. هناك مسائل عقدية أخرى في الوثيقة؛ تحتاج إلى دراسات علمية عقدية.
3. القيام بدراسات أخرى تُعنى بهذه الوثيقة. (غير الدراسات العقدية).
4. على الجميع مسؤولية حفظ النشء من الأفكار الإرهابية والتطرفية، والدعوة إلى الشعارات العنصرية والطائفية.

#### قائمة المصادر والمراجع

- آبادي، محمد (1415هـ). عون المعبود شرح سنن أبي داود. ط2. بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن الأثير، المبارك (1399هـ). النهاية في غريب الحديث والأثر. تحقيق: طاهر الزاوي ومحمود الطناجي. د.ط. بيروت: المكتبة العلمية.
- ابن القيم، محمد (1411هـ). إعلام الموقعين عن رب العالمين. تحقيق: محمد عبدالسلام إبراهيم. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن القيم، محمد (1415هـ). زاد المعاد في هدي خير العباد. ط27. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ابن القيم، محمد (د.ت) الصلاة وأحكام تاركها. د.ط. المدينة المنورة: مكتبة الثقافة.
- ابن تيمية، أحمد (1416هـ). مجموع الفتاوى. تحقيق: عبدالرحمن بن محمد قاسم. د.ط. المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

- ابن تيمية، أحمد (1426هـ). العبودية. تحقيق: محمد زهير الشاويش. ط6. بيروت: المكتب الإسلامي.
- ابن حنبل، أحمد (1416هـ). مسند الإمام أحمد. تحقيق: أحمد محمد شاكر. ط1. القاهرة: دار الحديث.
- ابن حنبل، أحمد (1421هـ). مسند الإمام أحمد بن حنبل. تحقيق: شعيب الأرنؤوط وعادل مرشد وآخرين. إشراف: عبدالله التركي. ط1. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ابن سعدي، عبدالرحمن (1420هـ). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. تحقيق: عبدالرحمن بن معلا اللويحق. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ابن فارس، أحمد (1399هـ). معجم مقاييس اللغة. تحقيق: عبدالسلام محمد هارون. د.ط. د.م: دار الفكر.
- ابن كثير، إسماعيل (1420هـ). تفسير القرآن العظيم. تحقيق: سامي بن محمد سلامة. ط2. د.م: دار طيبة.
- ابن منظور، محمد (د.ت). لسان العرب. ط3. بيروت: دار صادر.
- أبو داود. سليمان (د.ت). سنن أبي داود. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. د.ط. صيدا: المكتبة العصرية.
- الأجري، أبو بكر (1420هـ). الشريعة. تحقيق: عبدالله الدميجي. ط2. الرياض: دار الوطن.
- الأزهري، محمد (2001). تهذيب اللغة. تحقيق: محمد عوض مرعب. ط1. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- الأصفهاني، الحسين (1412هـ). المفردات في غريب القرآن. تحقيق: صفوان الداودي. ط1. دمشق: دار القلم.
- الألباني، محمد (1415هـ). سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها. ط1: الرياض: مكتبة المعارف.
- الألباني، محمد (د.ت). صحيح الجامع الصغير وزيادته. د.ط. د.م: المكتب الإسلامي.
- الألباني، محمد (1405هـ). غاية المرام في تخريج أحاديث الحلال والحرام. ط3. بيروت: المكتب الإسلامي.
- البخاري، محمد (1422هـ). صحيح البخاري. تحقيق: محمد زهير الناصر. ط1. د.م: دار طوق النجاة.
- البغوي، الحسين (1403هـ). شرح السنة. تحقيق: شعيب الأرنؤوط ومحمد الشاويش. ط2. بيروت: المكتب الإسلامي.
- البغوي، الحسين (1420هـ). معالم التنزيل. تحقيق: عبدالرزاق المهدي. ط1. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- البيهقي، أحمد (1423هـ). شعب الإيمان. تحقيق: عبدالعلي عبدالحميد حامد. ط1. الرياض: مكتبة الرشد.
- التبريزي، محمد (1985). مشكاة المصابيح. تحقيق: محمد بن ناصر الدين الألباني. ط3. بيروت: المكتب الإسلامي.
- الخصاص، أحمد (1405هـ). أحكام القرآن. تحقيق: محمد صادق القمحاوي. د.ط. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- الجوهري، إسماعيل (1407هـ). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. تحقيق: أحمد عبدالغفور عطار. ط4. بيروت: دار العلم للملايين.
- رابطة العالم الإسلامي، استرجع بتاريخ 11/10/2020 من موقع <https://themwl.org/ar>
- الرازي، محمد (1420هـ). مختار الصحاح. تحقيق: يوسف الشيخ محمد. ط5. بيروت: المكتبة العصرية.
- السديس، عبدالرحمن (1441/6/6هـ). خطبة الجمعة. المسجد الحرام. المملكة العربية السعودية: التلفزيون السعودي.
- الشنقيطي، محمد الأمين (1425هـ). أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن. د.ط. بيروت: دار الفكر.
- الطبري، محمد بن جرير (1421هـ). جامع البيان في تأويل القرآن. تحقيق: أحمد محمد شاكر. ط1. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- العامري، ليبيد (1425هـ). ديوان ليبيد بن ربيعة العامري. اعتنى به: حمدو طماس. ط1. د.م: دار المعرفة.
- العسقلاني، ابن حجر (1379هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري. د.ط. بيروت: دار المعرفة.
- العقل، ناصر (1419هـ). بحوث في عقيدة أهل السنة والجماعة. ط2. الرياض: دار العاصمة.
- عمر، أحمد (1429هـ). معجم اللغة العربية المعاصرة. ط1. بيروت: عالم الكتب.

- الفراهيدي، الخليل (د.ت). العيز. تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي. د.ط. د.م. دار مكتبة الهلال.
- الفوزان، صالح (1420هـ). شرح العقيدة الواسطية. ط6. الرياض: رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء.
- الفوزان، صالح (د.ت). عقيدة التوحيد وبيان ما يضادها أو يتفصها من الشرك الأكبر والأصغر والتعطيل والبدع وغير ذلك. د.ط. د.م. د.ن.
- الفيروزآبادي، محمد (1416هـ). القاموس المحيط. ط8. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- القرطبي، أبو عبدالله (1384هـ). الجامع لأحكام القرآن. محمد بن أحمد. تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش. ط2. القاهرة: دار الكتب المصرية.
- اللالكائي، هبة الله (1423هـ). شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة. تحقيق: أحمد بن سعد الغامدي. ط8. السعودية: دار طيبة.
- مجلة رابطة العالم الإسلامي (شوال 1440هـ. يونيو 2019)، (633).
- مصطفى، إبراهيم وآخرون (د.ت). المعجم الوسيط. د.ط. القاهرة: دار الدعوة.
- المنأوي، عبدالرؤوف (1356هـ). فيض التقدير شرح الجامع الصغير. ط1. مصر: المكتبة التجارية الكبرى.
- موسوعة الوسطية (1435هـ). كرسي الأمير سلطان بن عبدالعزيز للدراسات الإسلامية المعاصرة. د.ط. الرياض: جامعة الملك سعود. كلية التربية.
- موقع جائزة الملك فيصل استرجع بتاريخ 20 / 1 / 2021 من موقع : [Kingfaisalprize.org](http://Kingfaisalprize.org)
- موقع على بصيرة، استرجع بتاريخ 20 / 1 / 2021 من موقع : [https://alabasirah.com](http://alabasirah.com)
- النحلأوي، عبدالرحمن (1428هـ). أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع. ط25. د.م: دار الفكر.
- النووي، محيي الدين (1392هـ). المنهاج شرح صحيح مسلم ابن الحجاج. ط2. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- النووي، محيي الدين (1419هـ). رياض الصالحين. تحقيق: شعيب الأرنؤوط. ط3. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- النيسابوري، مسلم (د.ت). صحيح مسلم. تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي. د.ط. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- هيئة الخبراء، رئاسة الوزراء، النظام الأساسي للحكم، استرجع بتاريخ 12 / 1 / 2020 من موقع، <https://laws.boe.gov.sa>

ملحق رقم (١) وثيقة مكة المكرمة



**وثيقة مكة المكرمة**

صدرت عن ألف وما نتسبب ويتب  
من كبار مفتي و علماء الأئمة الإسلاميه  
عن مؤسسه التاريخي المنعقد بجوار الكعبه المشرفه  
خلال الفتره ٢٢ - ٢٤ من شهر رمضان المباركي لعام ١٤٤٠هـ  
الموافق ٢٧ - ٢٩ من شهر مايو لعام ٢٠١٩م

**بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ**

الحمد لله، والصلوة والسلام على رسول الله، نبينا محمداً، وعلى آله وصحبه أجمعين،  
أقابتنا:  
فوق رحاب البيت الحرام، ومن أقدار الكعبة المشرفة، يستضيف حضوراً مؤثراً  
وثيقة مكة المكرمة، من كبار علماء الأئمة الإسلاميه، وفي طليعه كبريات مفتيها،  
السني الكبار، والأشكال البارزة، وثيقة المدينة المنورة، التي عكسها النبي ﷺ  
قبل أربعة عشر قرناً مع المكاتب الخليفة في أديانها وقت أقالها وأنها في مدينته  
المنورة، فكانت وثيقة دسوقية تحتدع في إرساء فهم العالمين، وتحقيق السلام بين  
مكاتب المجتمع الإنساني.

و وثيقة مكة المكرمة، هي هدي إنساني شديداً مهاباً من معالم مكة المكرمة  
الخالد، عند ذكر كبار علماء الأئمة الإسلاميه من قبلها الجامعة إلى عالم السنن  
الحارس عشر الهجري، القرن الحادي والعشرين الميلادي.

و صدور هذه الوثيقة من جناب البيت النبوي، مهوناً أفيدوا المسلمين، وتأكيدهم،  
على أهميته المرجعية والسياسية الإسلامية، حيث وفية إلى الإسلام والمسلمين،  
و صفة داعية للعالمين برسالته الطاهرة في مكة المكرمة بالملك والعربية المشرفة،  
و تحريمه، بالانسحاق الكبير ليدانها السياسية، وما اضطلعت به من خدمات  
جليلة للإسلام والمسلمين والإنسانية جمعاء.

والمسلمون إذ يصدرون هذه الوثيقة فمخلصين في سيرة جديده التي وافق  
النظام عقدها الميوزن شرف الزمان والمكان، حيث جازوا به جميعاً التاريخي -  
البيت النبوي في العترة الأواخره من شهر رمضان المباركي، يؤكدون أنهم جزء من هذا  
العالم بتدبير الحكيم، يشهدون للواصل مع مكاتبها كإثبات لفتن صالح البشرية،  
وتربيتها في القبله، ونسبها جمهور الحية والرسول الإنساني، والقصدية في أساسيات  
الفهم والهدى الحضاري وسبلات الكراهية.

كما يؤكد المؤرخون على مصداق هذه الوثيقة التاريخية مشتملة على الأئمة  
والمباني الأئمة:

- ١- البشعر على اختلاف شكلها في عهد الرسول إلى أصل واحد، وهم ثمتاؤين في إنسانيتهم،  
قال الله تعالى: ﴿يَتْلُوهَا النَّاسُ التَّوَارِكُ الَّذِي عَلَّمَهُنَّ نَفْسٌ وَحِدٌ وَوَعَلَقَ مِنْهَا  
رُوحَهُمْ وَنَزَّلَهُمْ فِيهَا رُوحَهُمْ وَنَزَّلَهُمْ فِيهَا رُوحَهُمْ وَنَزَّلَهُمْ فِيهَا رُوحَهُمْ وَنَزَّلَهُمْ فِيهَا رُوحَهُمْ  
لأن الله كان عليهما رؤيا ﴿١٤﴾ النساء، وفتحهم جديداً الإلهي،  
قال الله تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَخَلَقْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ  
مِنْ الطَّيْرِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴿١٤﴾ الإسراء ١.
- ٢- رفض العبادة والعبادات العنصرية، والتفويض بتدبير الاستيعاب العنصرية التي  
تربتها أوتام الفضيل المشتملة، فأكرم الناس أتمامهم، يقول تعالى: ﴿يَتْلُوهَا  
النَّاسُ إِذْ كَلَّمْنَا كُرُونِ ذِكْرٍ وَأُنشِئْنَا كُرْمًا وَمُعْتَمِدًا وَمُعْتَمِدًا وَمُعْتَمِدًا وَمُعْتَمِدًا  
عند الله أنشد كُرُونِ اللهُ عليه خير ﴿١٤﴾ الشعراء ١، كما أن جبارنة  
أنتم من الناس، وفي الحديث الشريف: خير الناس أئمة من الناس، انجيل القبراني ١.

- ٣- الانسلاف بين الأئمة في معتقداتهم وأفعالهم وعبادتهم وطرائق شكرهم؛  
قد ألهي قصت بوحدة الله الباقية، والإقرار بربود الشرة الكريمة والتعامل  
منها وتلقي العقل والحكمة بالوصول إلى السلام والتسامح الإنساني، غير من شكارتها  
ومصداقتها، قال الله تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ  
مُخْتَلِفِينَ ﴿٥٠﴾ (هود)، وعلى كل من هدى إلى الحق بيانه للناس.
- ٤- التسامح والبر في التعاطف في المجتمعات الإنسانية لا يربو إلا بالبر والصيام، بل  
يستدعي إقامة شر كتحصانها وإجابتها، وتوأمها كإثباتها من التسامح جسراً  
للحوار، والتسامح، والتعاون والسلطة للجميع، وتبني على التأخر في خدمة الإنسان  
والتسامح، والعرض عن المشركات الجماعية، واستجابتها في بقاء دولة المواطنة القابلة،  
التي يوق على القيم والمعدل والتسامح المشروعة، وقبائل الاختلاف، وتبني الخير للجميع.
- ٥- أحسن الأدب في العبادة والعبادة، ومراعاة الإيمان بالقرآن بعبادته إيماناً لا يسهل ولا  
لا يترك له، وتسامحها وتسامحها منسوجة، ولا يجوز التذنب بين الدين والممارسات  
السياسية القاطنة لا يحد من التقيين إليه.
- ٦- الحوار الحضاري أفضل السبل إلى التفاهة التسوية مع الآخر، والتعجب على  
الشركاء منه، وتجاوز موقفات القائلين، والتسامح على المشركين ذوات الصلوة،  
ومواهبهم في الاختلاف القاطن الآخر، وتبني في الرجوع، وتسامحهم للفرقة،  
مع تحقيق العدل والتفاهة بين الفرقاء، بما يعزز احترام خصوصياتهم، وتجاوز  
الحكم المسبقة الختلفة بد أدب التاج التي استندت من مجازات العسكرية  
وتطبيقاته المؤثرة، والتبني القاطن لشؤونها الموقفات والتسامح، مع التأكد



عَنْ أَنَّ النَّبِيَّ عَمِلَ فِي دَمَةِ أَصْحَابِهِ، وَلَا تَسْرُورَةً وَوَزْناً مَرْمُوحًا، أَمَا كَانَتْ فَضُولُ النَّبِيِّ  
 الشُّعْرُوقَ الْإِنْسَانِ، وَاجِبَ الْجَمْعِ، وَلَا يَجُوزُ فِيهَا التَّجْيِيزُ وَلَا الْخُفَاةُ؛ فَأَلَيْتُمْ الْعَادِلَةَ  
 لَا تَهْدِي الْبُحَيْرَةَ، وَرُفْعَ الظُّلْمِ وَمَسَانِدَ الْعَادِلَةِ، وَتُجَوِّدُ رَأْيَ عَالِمٍ عَلِيٍّ  
 يُتَابِعُهَا وَيُؤَيِّمُ الْعَدْلَ فِيهَا، وَاجِبَ اتِّبَاعِهِ لَا يَجُوزُ التَّجْوِيزُ لِتَلَجُّجِ فِي إِسْقَاتِهِ، وَلَا الْغَادِي  
 فِي نَيْسَابِهِ.

١٢- الطَّيْبَةُ أَلْبِي تَبِيضُ بَيْنَ جَنَابَتَيْهَا، وَهَبَةُ الْفَالِقِ الطَّيْبِ الْإِنْسَانِ، فَهَذَا يَحْتَكِرُ كَمَا فِي  
 الْمَثَلِ وَأَبُو تَمِيمٍ فِي الرُّضِيِّ، وَالْإِسْتِغْنَاءُ عَلَى مَوَارِدِ الطَّيْبَةِ وَهَذَا يُعَالِمُهَا وَيُطَوِّبُهَا، فَجَاوِزُ  
 وَاعْتِبَالُهُ عَلَى الْحَقِّ الْإِنْتِهَالِ الْعَادِمَةَ.

١٣- أَمْرُوسَةُ الصَّرَاحِ الْمُحْتَصِرِي، وَالذُّعْرَةُ الْعَيْدُ، وَالغُرُوبُ مِنَ الْآخِرِ، مَطْلُوعُ مَنْ  
 مَنَظَرُ الْمَرْوَةِ وَالْإِسْتِعْلَامُ الْقَوْلُ عَنِ الرَّغْمِ الْمُتَقَرَّرِ، وَالْمُهَيَّبَةُ الْكُتَابَةُ التَّلْبِيَّةُ،  
 وَالْإِنْخِرَاقُ عَلَى الدَّابِّ، وَهُوَ فِي أَحْسَنِ أَعْرَابِهِ: صَحْلًا مَسْتَهْجًا، وَأَصْحَابُهُ كُوكِبَةٌ، أَوْ  
 شَمُورٌ مُصَنَّفٌ مَقْتُولَاتِ الْبِنَاءِ الْمُحْتَصِرِي، وَمِنْ شَرِّ السُّعْيِ لِلدَّعْوِ وَالصَّرَاحِ حَوْرُ  
 الْمُوَاسَّطَةِ عَوَضًا عَنْ أَنْ يُسَوِّدَ سِيَادَةَ طَبِيبِيَّةٍ سِلْبِيَّةٍ مَنِ امْتَلَكَ الْقُوَّةَ الدَّابِيَّةَ.

١٤- الصَّرَاحُ وَالصِّلَةُ يَجْعَلُ عَلَى تَجْوِيزِ الْكِرَاهِيَّةِ، وَاسْتِحْبَابِ الْعَدَاءِ بَيْنَ الْأَسْبَرِ  
 وَالضُّمُورِ، وَيَجْعَلُ دُونَ حَقِّقِ مَغْلَبَا الْعَيْشِ الْمَشْتَرِكِ، وَالْإِنْتِجَاعِ الْوَلِيِّ الْإِبْرَاهِيمِي،  
 وَيَحَاسِبُهُ فِي ذِكْرِ الْقُرْعِ الْبِزِي وَالْإِنْفِي، كَمَا أَنَّ فِي يَدَا الْعَوَاذِ الْأَوَّلِيَّةِ لِحَابَةِ  
 الشُّنْفِ وَالْإِرْعَابِ.

١٥- طَاهِرَةُ الْإِسْلَامِ مُرُوبِيَّةٌ، وَوَلِيَّةٌ عَدُوِّهِ بِمَقَرَّةٍ بِحَقِيقَةِ الْإِسْلَامِ وَأَبَايَا الْمُحْتَصِرِي  
 وَغَايَا الْعَارِيَّةِ، وَالْعَتْفُ الْحَقِيقِيُّ عَلَى الْإِسْلَامِ، يَسْتَعْدِي الرُّؤْيَةَ الْمُؤَسَّرَةَ الَّتِي  
 تَحْتَمِلُ مِنَ الْأَفْكَارِ الْمُسْتَبْعَةِ، لِتَقْتُلَهُ بِدَمِهَا صَوْلُهُ بِمَوَارِدِهِ، لِأَنَّ الشُّنْفَ وَشُدُودَاتِ

عَنْ أَنَّ النَّبِيَّ عَمِلَ فِي دَمَةِ أَصْحَابِهِ، وَلَا تَسْرُورَةً وَوَزْناً مَرْمُوحًا، أَمَا كَانَتْ فَضُولُ النَّبِيِّ  
 الشُّعْرُوقَ الْإِنْسَانِ، وَاجِبَ الْجَمْعِ، وَلَا يَجُوزُ فِيهَا التَّجْيِيزُ وَلَا الْخُفَاةُ؛ فَأَلَيْتُمْ الْعَادِلَةَ  
 لَا تَهْدِي الْبُحَيْرَةَ، وَرُفْعَ الظُّلْمِ وَمَسَانِدَ الْعَادِلَةِ، وَتُجَوِّدُ رَأْيَ عَالِمٍ عَلِيٍّ  
 يُتَابِعُهَا وَيُؤَيِّمُ الْعَدْلَ فِيهَا، وَاجِبَ اتِّبَاعِهِ لَا يَجُوزُ التَّجْوِيزُ لِتَلَجُّجِ فِي إِسْقَاتِهِ، وَلَا الْغَادِي  
 فِي نَيْسَابِهِ.

١٦- تَرْسِخُ الْعَيْمِ الْأَشْرَاقِيَّةِ الْبَيْلَةَ، وَتَقْبِيعُ الْعَائِنَاتِ الْإِجْتِمَاعِيَّةِ التَّاسِيَّةِ، وَاجِبَ  
 الْجَمْعِ، وَكَذَا الْعَاوُنُ فِي الْقَدْسِيِّ الْبَحْرِيَّةِ الْأَشْرَاقِيَّةِ، وَالْبَيْلِيَّةِ، وَالْأَشْرَاقِيَّةِ، وَفِي  
 الْمَقَامِ الْإِسْرَاقِيَّةِ وَالْإِسْرَاقِيَّةِ الْمَشْرُوكِيَّةِ.

١٧- الْحَرِيَّةُ الْخَفِيَّةُ لَا تُشْرَعُ فِي الْإِسْرَاقِيَّةِ عَلَى الْعَبْرِ الْإِسْرَاقِيَّةِ، وَلَا تَدِيمُ لِنَقَطَاتِ  
 الْإِجْتِمَاعِيَّةِ، وَهِيَ وَفِي بَيْنِ الْحَرِيَّةِ وَالْفَرُوقِ، وَكُلُّ حَرِيَّةٍ يَجِبُ أَنْ يَتَوَقَّفَ عِنْدَ حُدُودِ الْعَيْمِ  
 وَيُجْرَبَاتِ الْآخِرِينَ، وَعِنْدَ حُدُودِ الشُّغْرِ وَالْقَطَامِ، مُرَاعِيَةً الْوِجْدَانَ الْعَامَّ، وَسَيَكُنُّهُ  
 الْجَمْعِيَّةُ.

١٨- الْقَدْحُ فِي شُؤْنِ الدُّوَلِ، عَرَفَاقٌ مَرْمُوحٌ، وَلَا يَجْمَعُ أَسَالِيْبَ الْعَيْمِ الْبَيْلِيَّةِ  
 بِعَلَامَتِهَا الْإِسْرَاقِيَّةِ وَيَتَبَرَّأُ، أَوْ تَقْوِيْقُ الْأَفْكَارِ الْبَيْلِيَّةِ، أَوْ عَاطِلَةٌ وَفِي الشَّوْنِ  
 عَلَى ظَرْفِهَا الْمَكَانِيَّةِ، وَأَعْرَابُهَا، وَأَعْرَابُهَا الْكَلَامِيَّةِ، وَلَا يُشْرَعُ الْقَدْحُ مَهْمَا تَكُنُّ  
 ذَرَانَةُ الْحَمُونَةِ، وَالْأَوْفَى شَرِيَّةٌ تُشْرَعُ فِي ذَلِكَ مِنْ جِلْدِ لَدَيْهِ رَشِيْقُ الْمَصْلَمَةِ رَاجِحَةٌ  
 فِي مَوَاسِمِهِ مُعْتَدٍ أَوْ تَابِثٍ أَوْ مُفْسِدٍ، أَوْ لِإِنْعَاشِهِ أَوْ رَعَالَةٍ أَوْ تَجْوِيزِهِ أَوْ حَوْرِهِ ذَلِكَ.

١٩- تَجَارِبُ التَّجْوِيزِ النَّاجِحَةُ عَالِمِيًّا، أَلْفُودُجٌ يَحْتَكِرُ فِي رُفْعِ الْكَمَالِ الْمَسَادِكَةِ، وَأَفَالُ  
 مَسَاكِنِ الْمُنَاسِبَةِ بِمُؤَسَّسٍ كَامٍ، وَالْعَلُّ عَلَى تَجْوِيزِ الْأَمْثَالِ الْإِسْرَاقِيَّةِ الَّتِي تُشْرَعُ بِرَاجِحِ  
 التَّجْوِيزِ، وَتَسْتَنْزِفُ الْقَدْرَاتِ، وَتُهَيِّدُ الْقُرُودَاتِ.

٢٠- تَحْوِيْنُ الْجَمْعَاتِ الْمَسْلُوبَةِ، مَسْؤُولِيَّةٌ مُؤَسَّسَاتِ الرَّبِيَّةِ وَالْقَلِيمِ بِتَابِعِيَّتَيْهَا  
 وَمُعَالِمِيَّتَيْهَا وَأَدْوَارِهَا ذَوَاتِ الصِّلَةِ، وَغُورُومُ مَعْنَايَاتِ الْبَيْلَةِ، وَبِحَاسَبَةِ مَتَابِرِ الْجَمْعَةِ،  
 وَتَوْسِطَاتِ الْفَيْجِ الْمَدِينِيِّ، مَسْؤُولِيَّةٌ تَوْجِيْعِيَّةٌ تَعَالِمِيَّةٌ لِلرَّبِيَّةِ، وَالْأَخْذُ بِالرَّبِيَّةِ حَقٌّ

عَنْ أَنَّ النَّبِيَّ عَمِلَ فِي دَمَةِ أَصْحَابِهِ، وَلَا تَسْرُورَةً وَوَزْناً مَرْمُوحًا، أَمَا كَانَتْ فَضُولُ النَّبِيِّ  
 الشُّعْرُوقَ الْإِنْسَانِ، وَاجِبَ الْجَمْعِ، وَلَا يَجُوزُ فِيهَا التَّجْيِيزُ وَلَا الْخُفَاةُ؛ فَأَلَيْتُمْ الْعَادِلَةَ  
 لَا تَهْدِي الْبُحَيْرَةَ، وَرُفْعَ الظُّلْمِ وَمَسَانِدَ الْعَادِلَةِ، وَتُجَوِّدُ رَأْيَ عَالِمٍ عَلِيٍّ  
 يُتَابِعُهَا وَيُؤَيِّمُ الْعَدْلَ فِيهَا، وَاجِبَ اتِّبَاعِهِ لَا يَجُوزُ التَّجْوِيزُ لِتَلَجُّجِ فِي إِسْقَاتِهِ، وَلَا الْغَادِي  
 فِي نَيْسَابِهِ.

٢١- تَحْوِيْنُ مَسَانِدَ الْعَيْشِ الْمَشْتَرِكِ الْأَمْرِيَّةِ بَيْنَ جَمْعِ الْمَكَانَاتِ الدِّيْنِيَّةِ وَالْإِسْرَاقِيَّةِ وَالْقَلِيمِ  
 عَلَى الْبَسَاطَةِ الدِّيْنِيَّةِ الْإِسْرَاقِيَّةِ، يَسْتَعْدِي تَمَازُجَ الْعَائِنَاتِ الْعَالِيَّةِ وَالْمُؤَسَّسَاتِ الدِّيْنِيَّةِ  
 كَأَقْفَى، وَتَعْدَمُ الْقُرْبَانَ، وَعِنْدَ مَدَى يَدَا الْعَوَاذِ الْبَيْلِيَّةِ أَوْ الْإِسْرَاقِيَّةِ -  
 بَيْنَ التَّاسِ عَلَى كَسَائِرِ دِيْنِيٍّ أَوْ عَرَقِيٍّ أَوْ غَيْرِهِ.

٢٢- الْمُوَاطَلَةُ الْقَابِلَةُ لِتَحْوِيْنِ مَسَانِدِ الْعَدَالَةِ الْإِسْرَاقِيَّةِ بِمَقَرَّةٍ الْقُرْعِ الْوَلِيِّ،  
 يَحْتَكِرُ فِيهَا الدُّشُورُ وَالْقَطَامُ الْمُرْتَمِزُ الْوِجْدَانَ الْوَلِيِّ بِإِتْمَاعِهِ أَوْ أَكْرَمِيَّةِ، وَكَمَا  
 عَلَى الدَّوَلَةِ الْإِسْرَاقِيَّةِ فِي ذَلِكَ؛ فَكُلُّ مَوَاطِلِيَّتَيْهَا وَاجِبُ الْوَلَاءِ الْعَادِلِيِّ، وَالْمَقَاطِلَةُ  
 عَلَى الْأَمْنِ وَالسَّلَامِ الْإِسْرَاقِيَّةِ، وَرَعَايَةُ الْحُرْمَاتِ وَالْمَقْدَسَاتِ، وَذَلِكَ كَمَا وَفَى  
 مَسَانِدُ الْإِسْرَاقِيَّةِ الْمَشْتَرِكِ، وَالْحَقُوقِ الْعَادِلَةِ بَيْنَ الْجَمْعِ، وَمَنْ يَسْتَعْدِي: الْأَهْلِيَّةَاتِ  
 الدِّيْنِيَّةِ وَالْإِسْرَاقِيَّةِ.

٢٣- الْإِسْرَاقِيَّةُ عَلَى دَوَارِ الْعِبَادَةِ عَمَلٌ إِجْرَامِيٌّ يَسْتَلْبُ الْوَقْفَ لِإِدَامَةِ حَقْنِ قَسْرِ بِيْعِهِ  
 وَمَسَانِدِ سَبَابَةِ تَوْجِيْعِيَّةٍ وَالْقَدْسِيِّ الدَّوْمِ الْإِسْرَاقِيَّةِ الشُّغْرِ وَالْمُؤَسَّسَاتِ الْعَالِيَّةِ.

٢٤- تَجْوِيزُ مَسَانِدِ دَرَاتِ وَتَرَاجُجِ كَلَامَةِ الْجَمْعِ، وَالْقَدْرُ، وَالْمَرْصِ، وَالْمَهْمَلِ، وَالْقَبْرِ  
 الْمُتَقَرَّرِ، وَالْقَدْحُورِيُّ الْبَيْلِيُّ، مَسْؤُولٌ بِمَعْنَايَاتِ الْمَسْؤُولَةِ كَأَقْفَى، الْمَكْرُمِيَّةِ  
 وَالْأَمْرِيَّةِ وَالْعَالِيَّةِ وَالْمَسْأُولِينَ دَوِي الصِّلَةِ فِي خِدْمَةِ الْعَمَلِ الْإِسْرَاقِيَّةِ، وَبِحَاسَبَةِ  
 كَرَامَةِ الْإِنْسَانِ وَحَقِّقِ حَقُوقِهِ.

عَنْ أَنَّ النَّبِيَّ عَمِلَ فِي دَمَةِ أَصْحَابِهِ، وَلَا تَسْرُورَةً وَوَزْناً مَرْمُوحًا، أَمَا كَانَتْ فَضُولُ النَّبِيِّ  
 الشُّعْرُوقَ الْإِنْسَانِ، وَاجِبَ الْجَمْعِ، وَلَا يَجُوزُ فِيهَا التَّجْيِيزُ وَلَا الْخُفَاةُ؛ فَأَلَيْتُمْ الْعَادِلَةَ  
 لَا تَهْدِي الْبُحَيْرَةَ، وَرُفْعَ الظُّلْمِ وَمَسَانِدَ الْعَادِلَةِ، وَتُجَوِّدُ رَأْيَ عَالِمٍ عَلِيٍّ  
 يُتَابِعُهَا وَيُؤَيِّمُ الْعَدْلَ فِيهَا، وَاجِبَ اتِّبَاعِهِ لَا يَجُوزُ التَّجْوِيزُ لِتَلَجُّجِ فِي إِسْقَاتِهِ، وَلَا الْغَادِي  
 فِي نَيْسَابِهِ.

٢٥- تَرْسِخُ الْعَيْمِ الْأَشْرَاقِيَّةِ الْبَيْلَةَ، وَتَقْبِيعُ الْعَائِنَاتِ الْإِجْتِمَاعِيَّةِ التَّاسِيَّةِ، وَاجِبَ  
 الْجَمْعِ، وَكَذَا الْعَاوُنُ فِي الْقَدْسِيِّ الْبَحْرِيَّةِ الْأَشْرَاقِيَّةِ، وَالْبَيْلِيَّةِ، وَالْأَشْرَاقِيَّةِ، وَفِي  
 الْمَقَامِ الْإِسْرَاقِيَّةِ وَالْإِسْرَاقِيَّةِ الْمَشْرُوكِيَّةِ.

٢٦- الْحَرِيَّةُ الْخَفِيَّةُ لَا تُشْرَعُ فِي الْإِسْرَاقِيَّةِ عَلَى الْعَبْرِ الْإِسْرَاقِيَّةِ، وَلَا تَدِيمُ لِنَقَطَاتِ  
 الْإِجْتِمَاعِيَّةِ، وَهِيَ وَفِي بَيْنِ الْحَرِيَّةِ وَالْفَرُوقِ، وَكُلُّ حَرِيَّةٍ يَجِبُ أَنْ يَتَوَقَّفَ عِنْدَ حُدُودِ الْعَيْمِ  
 وَيُجْرَبَاتِ الْآخِرِينَ، وَعِنْدَ حُدُودِ الشُّغْرِ وَالْقَطَامِ، مُرَاعِيَةً الْوِجْدَانَ الْعَامَّ، وَسَيَكُنُّهُ  
 الْجَمْعِيَّةُ.

٢٧- الْقَدْحُ فِي شُؤْنِ الدُّوَلِ، عَرَفَاقٌ مَرْمُوحٌ، وَلَا يَجْمَعُ أَسَالِيْبَ الْعَيْمِ الْبَيْلِيَّةِ  
 بِعَلَامَتِهَا الْإِسْرَاقِيَّةِ وَيَتَبَرَّأُ، أَوْ تَقْوِيْقُ الْأَفْكَارِ الْبَيْلِيَّةِ، أَوْ عَاطِلَةٌ وَفِي الشَّوْنِ  
 عَلَى ظَرْفِهَا الْمَكَانِيَّةِ، وَأَعْرَابُهَا، وَأَعْرَابُهَا الْكَلَامِيَّةِ، وَلَا يُشْرَعُ الْقَدْحُ مَهْمَا تَكُنُّ  
 ذَرَانَةُ الْحَمُونَةِ، وَالْأَوْفَى شَرِيَّةٌ تُشْرَعُ فِي ذَلِكَ مِنْ جِلْدِ لَدَيْهِ رَشِيْقُ الْمَصْلَمَةِ رَاجِحَةٌ  
 فِي مَوَاسِمِهِ مُعْتَدٍ أَوْ تَابِثٍ أَوْ مُفْسِدٍ، أَوْ لِإِنْعَاشِهِ أَوْ رَعَالَةٍ أَوْ تَجْوِيزِهِ أَوْ حَوْرِهِ ذَلِكَ.

٢٨- تَجَارِبُ التَّجْوِيزِ النَّاجِحَةُ عَالِمِيًّا، أَلْفُودُجٌ يَحْتَكِرُ فِي رُفْعِ الْكَمَالِ الْمَسَادِكَةِ، وَأَفَالُ  
 مَسَاكِنِ الْمُنَاسِبَةِ بِمُؤَسَّسٍ كَامٍ، وَالْعَلُّ عَلَى تَجْوِيزِ الْأَمْثَالِ الْإِسْرَاقِيَّةِ الَّتِي تُشْرَعُ بِرَاجِحِ  
 التَّجْوِيزِ، وَتَسْتَنْزِفُ الْقَدْرَاتِ، وَتُهَيِّدُ الْقُرُودَاتِ.

٢٩- تَحْوِيْنُ الْجَمْعَاتِ الْمَسْلُوبَةِ، مَسْؤُولِيَّةٌ مُؤَسَّسَاتِ الرَّبِيَّةِ وَالْقَلِيمِ بِتَابِعِيَّتَيْهَا  
 وَمُعَالِمِيَّتَيْهَا وَأَدْوَارِهَا ذَوَاتِ الصِّلَةِ، وَغُورُومُ مَعْنَايَاتِ الْبَيْلَةِ، وَبِحَاسَبَةِ مَتَابِرِ الْجَمْعَةِ،  
 وَتَوْسِطَاتِ الْفَيْجِ الْمَدِينِيِّ، مَسْؤُولِيَّةٌ تَوْجِيْعِيَّةٌ تَعَالِمِيَّةٌ لِلرَّبِيَّةِ، وَالْأَخْذُ بِالرَّبِيَّةِ حَقٌّ

٢٥- القبول المشروح للزاد وفق تأويله يحفظ حدوده الله تعالى، حتى من شعوبها، ولا يجوز الاضطرار عليه وتجهيز ذوقها، أو انتهاك كرامتها، أو التثليل من شأنها، أو إغارة وجهها، سواء في الشؤون الدينية أو الولوية أو السياسية أو الاجتماعية أو غيرها، ولا يتحقق ذلكها في ذلك غير المراد المستفاد لها دون تمييز بينها، ومن ذلك المشاورة في الأمور والفرض، وذلك كله وفق طبيعتها، وتساير الكفاية والتكافؤ العادل بين الجميع، والتحمل لمدون تحقيق تلك العداوة، جناية على المراد بحماسته والمجتمعات بآثاره.

٢٦- الهيئة بالاطفال حرمنا وتعدوياً وتعليقاً بسلامة مسؤوليات الدول والهيئات والمنظمات الأجنبية والأهلية ذوات الصلوة، فضلاً عن مسؤوليات الأسرة، وبخاصة العمل على مساندة وحزم بما يوسع آفاقه وتبني قدره، وتجنب الفرض البتة وما زاد مما شابه، وتجنب شعور الأخراف.

٢٧- تعزيز هوية الشباب المسلم بكارها الحسنة، والوطن، والتفاني، والتاريخ، والذمة، وواجباتها من محاملات الإحصاء أو الذم أو المصنوع وغير المتعدى، بتكليف جماعة الشباب من أفكار الصلوة والتعبئة القوية منية الخائب، والقلوب الموكنة بصدق أو غش أو أذى، مع تقوية مهاراتهم وتأصيل الشباب مع الآخرين برحمة تحفظ أقدان الإسلام الواسع وأدبه المولف للقلوب، ولا سيما في الشائخ والتفاني بسلامة ووقار يتفهمه وجمود الكفر، ويحفظ كرامته ومخاطبته، ويترجم أنظمة الدول التي يعتم على أرضها، مع الصلوة والتبادل التابع مئة، وفق مبادئ الأسرة الإنسانية التي ترسخ الإسلام بباؤها الوافية.

٢٨- تجاوزاً للقرارات والمبادئ والبرامج صكاً لها من قبلها، وفيما بينها التكتوية، وتجاوبها في المجرية، إن القاطنين من خلال أفعالها في تونس، يتكلمون بالهوية، والمصلحة، ونحوه المتكلمة، ويجتمع ما يتفق بإتساق العلم والأمن الدولي، ولذا أتت أساليب الإادة والتجارية، والتكوير العرفي، والتجديد العصري، والإيجار بالبشر، والإيجار غير المشروح.

٢٩- لا ينبغي شأن الأمة الإسلامية، وتحدثت باسمها في أمورها الدينية والحكي ذي صلوة به، إلا غنائها الراسخ في جميع نواحيها الوثيقة، وما اتفقت به من بركتة رسالته وقبيلها الجميلة، وأعمال الدين والإنشائي المشترك الهادف لمستلمة الجميع، فيقوم بتلك الجميع دون إضفاء أو غشيرة أو تحيز لإتساق دين أو عرف أو لون، وصل الله على نبيها محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

ملحق رقم (٢) خدام الحرمين الشريفين يتسلم وثيقة مكة المكرمة



صدقت في مكة المكرمة بجمهورية المملكة العربية السعودية  
 عن مؤسسة «وثيقة مكة المكرمة»  
 المنبثقة خلال الفترة ٢٢-٢٤ من شهر رمضان المبارك لعام ١٤٤٠هـ  
 الموافق ٢٧-٢٩ من شهر يناير لعام ٢٠١٩م

## تأثير اللغة الأمّ في نطق العمالة الباكستانية لبعض الأصوات العربية (دراسة تقابلية)

د. منى محمد علي بشر

أستاذ اللغويات المشارك - علم اللغة- الأصوات، كلية التربية و الآداب- عرعر، جامعة الحدود الشمالية

### الملخص:

يهدف البحث إلى دراسة تأثير اللغة الأمّ للعمالة الباكستانية (الأردنية) على نطق بعض الأصوات العربية أثناء الحديث باللغة العربية الفصحى في إمارة عرعر بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال وصف طريقة نطق العمالة الباكستانية وتحليلها لبعض الصوامت المختارة (الانفجارية والاحتكاكية) في منطقة عرعر بالمملكة العربية السعودية، ومقارنتها بطريقتين: أولاً: مع مجموعة من أصحاب اللغة الأم وفق شروط معينة، ثانياً: مع وصف بعض علمائنا العرب القدامى والمحدثين لتلك الأصوات المختارة. وقد اتبعت المنهج التقابلي لتحليل النتائج التي توصلت إليها. تم اختيار مجموعتين من الإناث وفق شروط محددة: المجموعة الأولى من العمالة الباكستانية، والمجموعة الثانية من العربيات في عرعر، وبالشروط نفسها، وتم تدريبهن على نطق أصوات مختارة من الأصوات الانفجارية والاحتكاكية، والمقطع المستخدم: القصير (ص ح) أو (CV). وقد توصلت الدراسة إلى اختلاف نطق مجموعة العمالة الباكستانية عن المجموعة العربية للأصوات المختارة، وذلك من خلال تحليل النتائج بطريقتين: أ- بالاستماع ب- باستخدام برنامج (برات)، واقترحت الدراسة بعض الحلول والآليات لحلها. ويوصي البحث بضرورة وضع برامج وآليات لتعليم اللغة ونطقها بشكل سليم، وذلك من خلال أنماط تركيبية بسيطة، مع دعم وتشجيع هذا النوع من الأبحاث، فمازال درس الصوتي بحاجة شديدة وملحة إلى مثل هذه الدراسات الصوتية والتقابلية.

الكلمات المفتاحية: الأردنية- الصوامت - (برات) - الأصوات العربية.

## The Effect Of Mother Tongue Language In Uttering Some Arabic Sounds By Pakistani Expatriates the Effect Of Mother Tongue Language In Uttering Some Arabic Sounds By Pakistani Expatriates) A Contrastive Study

**Dr.: Mona Mohaed Aly Beshr**

Associate Professor In Linguistics-Phonetics Faculty Of Education And Literature- Arar Northern Border University

### **Abstract:**

This research study describes and analyzes the differences of pronouncing some segments by the Pakistani workers at Arar in Saudi Arabia. Two female groups were tested; (1) Pakistani workers and (2) Arab workers. The researcher examined some plosives and fricatives with the three vowels /a/, /i/ and /u/. All the syllables are clustered (c v). The descriptive used in this study. The researcher analyzed the results in two ways: (a) by hearing; (b) by using PRAAT program. The researcher compared the results in two ways: (a) between the two selected groups; (b) with the description of the ancient and modern Arab linguists. Taken together, the researcher suggests methods to better address pronunciation-related issues. Given the research limitations, we need to conduct further studies to enhance contrastive phonetics and interdisciplinary issues to better maintain and keep Arabic intact, warding off the negative impact of interferences of other languages.

**Keywords:** Urdu, Consonant, Praat, Arabic Segments.

## المقدمة:

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، ثمّ أمّا بعد: تحفل الدراسات اللسانية عموماً، والصوتية خصوصاً بالعديد من الدراسات التطبيقية، ولما كان علم اللغة التطبيقي يهتم بدراسة المشكلات اللغوية وغير اللغوية؛ فقد ركزت في البحث على الجانب الصوتي، انطلاقاً من قول ابن جني (ت392هـ) (1955) في كتابه: سر صناعة الإعراب «اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم» (310/1)؛ والحاجة للغة والتفاهم بين البشر ضرورة لا غنى عنها، ويؤكد بشر (2007) ذلك بقوله «اللغة وليدة المجتمع» (ص42)، فمجموعة البشر لا تعيش مع بعضها البعض دون أداة تربط بين عناصرها (مرتاض، 2001:8)، ويذهب فندريس إلى القول بأن اللغة وجدت يوم أحس الناس بالحاجة إلى التفاهم فيما بينهم، وقد شهدت منطقة الخليج العربي منذ السبعينيات توافد أعداد كبيرة من الجنسية الآسيوية على المنطقة؛ سعياً للرزق، وظهرت لغة تواصلية جديدة - لغة العمالة الوافدة - في المجتمع الخليجي، والتي قد تقترب أو تبتعد عن الفصحى، وذلك لتسهيل المعاملات اليومية، وعلى الرغم من وجود نسبة غير قليلة منهم يدينون بالإسلام، لكن نطقهم للفصحى اختلف عن طريقة نطق أهل اللغة لها، وقد لاحظت أثناء تواجدي في منطقة الحدود الشمالية بعرعر، ومن خلال تعاملاتي اليومية وجود اختلافات لغوية بين الفريقين؛ أصحاب اللغة الأم، والعمالة الوافدة، كما لاحظت أن الأجيال الناشئة من العرب - على اختلاف بلدانهم العربية - أصبحوا يميلون إلى التواصل معهم بلغة العمالة، وهذا ما أثار فضولي، ودفعني إلى البحث والدراسة في هذا الموضوع. ولما كانت هذه اللغة التواصلية تتضمن ملاحظات صوتية وتركيبية و صرفية ودلالية؛ فقد أثرت في بحثي التركيز على بعض الأصوات الانفجارية والاحتكاكية وطريقة نطق العمالة الباكستانية لها في كلمات عربية بسيطة.

أما سبب اختياري هذا الموضوع، فقد لاحظت اختلاف نطق العمالة الباكستانية لبعض الأصوات أثناء الحديث العادي باللغة العربية بالفصحى في المعاملات اليومية. وهذه الملاحظات السمعية والصوتية تستدعي الوصف والتحليل العلمي، وذلك من خلال التطبيق العملي للوصول إلى نتائج علمية صائبة؛ لذا يسعى البحث إلى الكشف عن الطريقة التي تتحدث هذه العمالة اللغة العربية بها، وذلك من خلال التركيز على بعض الصوامت، ومحاولة وضع حلول لحلها، ومن ثمّ مقارنتها بوصف الأقدمين والمحدثين من علمائنا العرب، وقد أجري البحث في منطقة الحدود الشمالية بعرعر، أما بالنسبة إلى الحدود الزمانية، فقد اعتمد للتدريب مدة ثلاثة أشهر، وتمّ التسجيل والاستماع إلى هذه التسجيلات ومن ثمّ اختيار التسجيل الأفضل. وللبحث جانبان: الجانب النظري، ويتضمن المقدمة، والتمهيد، والدراسات السابقة، وآليات التجربة، والعينة الكلامية، والأجهزة المستخدمة، والأصوات المختارة (أربعة أصوات احتكاكية وصوتان انفجاريان)، والكلمات المختارة، وحالات النطق، وطريقة التدريب. أمّا الجانب التطبيقي فيشمل الجداول والتعليق عليها والتحليل، يليه عرض للنتائج والمناقشات والمقارنات، وأخيراً الخاتمة، وتتضمن أهم النتائج والتوصيات التي توصل إليها البحث، فالملاحق والمصادر والمراجع.

## تمهيد

تقع جمهورية باكستان الإسلامية جنوب قارة آسيا، وتنتمي اللغة الباكستانية إلى عائلة اللغات الهندو أوروبية، ولا تُوجد لغة مشتركة بين الشكّان؛ فاللغات الباكستانية كثيرة، وتختلف باختلاف المدن والأقاليم، وعلى الرغم من أنّ اللغة الأردية هي اللغة الوطنيّة والمفهومة لمعظم سُكان باكستان، فإنّ نسبة المتحدّثين بها - بوصفها لغةً أولى - لا تتجاوز 8%، أمّا أكثر لغات باكستان الإقليمية المستخدمة فيها فهي: البنجابية، والسندية، والبلوشية، والباشتوية، ويوجد في هذه اللغات الكثير من المفردات العربية، لكن اللغتين الرسميتين لدولة باكستان هما: الأردية والإنجليزية. والأردية لغة دستور البلاد، وكتلتاها



جدول رقم (1) يوضح الصوائت في اللغتين: العربية والأردية

م	الحركة في العربية	الحركة في الأردنية	الرمز الصوتي لها
1	الفتحة	الفتحة	/a/
2	الكسرة	الكسرة	/i/
3	الضمة	الضمة	/u/
4	الألف	الألف	/a:/
5	الياء	الياء	/:i/
6	الواو	الواو	/:u/
7	-----	ع	/:e/

9- أمّا الصوائت في اللغة الأردنية والتي نجدتها في العربية كصورة من صور نطق الصامت (ديلون 1977، 136)، ففي الجدول الآتي:

جدول رقم (2) يوضح بعض الصوائت في الأردنية والموجودة في العربية كصورة من صور نطق الصامت

م	رمز الصامت	طريقة النطق في الأردنية
1	/g/	ج ويشبهه الجيم القاهرية

10- وفيما يلي جدول يوضح رمز الصوائت الموجودة في اللغتين: العربية والأردية:

جدول رقم (3) يوضح رمز الصوائت الموجودة في اللغتين: العربية والأردية

م	رمز الصامت	ما يقابله في العربية	ما يقابله في النطق في الأردنية
1	/a/	الألف	ah
2	/b/	الياء	Ba
3	/t/	التاء	Ta
4	/g/	الجيم	Ga
5	/d/	الذال	Da
6	/r/	الراء	Ra
8	/s/	السين	Sa
10	/ʃ/	الشين	Sha
11	/f/	الفاء	Fa
14	/q/	القاف	Qa
15	/k/	الكاف	Ka
17	/l/	اللام	La
18	/m/	الميم	Ma
20	/n/	النون	Na
21	/h/	الهاء	Ha
22	/w/	الواو	wa
23	/y/	الياء	ya

11- والصوائت العربية غير الموجودة في الأردنية (ديلون 1977، 136)، ففي الجدول الآتي:

## جدول رقم (4) يوضح الصوامت العربية غير الموجودة في الأردية

م	الصامت ورمزه الصوتي	ما يقابله في العربية
1	/θ /	الثاء
2	/ð /	الذال
3	/sʕ /	الصاد
4	/ʒʕ /	الضاد
5	/ðʕ /	الظاء
6	/tʕ /	الطاء
7	/ʕ /	العين

11- أما الصوامت الأردية غير الموجودة في العربية (ديلون 1977،، 136)، ففي الجدول الآتي:

## جدول رقم (5) يوضح الصوامت الأردية غير الموجودة في العربية

م	الحرف ورمزه	طريقة النطق في الأردية	الرمز الصوتي
1	پ	پا	/p/
2	گ	تشا	/g/
3	ٹ	مثل ال (T) في الإنجليزية	/t/
4	چ	مثل ال (ch) في الإنجليزية	/tʃ/
5	ژ	مثل ال (ي) في العربية	/y/
6	ڦ	ڦي	/v/
7	گ	مثل ال (g) في الإنجليزية	/g/
8	ے	مثل ال (ي) في العربية	/y/

12- وفيما يلي جدول لبعض الكلمات العربية الموجودة في اللغة الأردية بالمعنى نفسه:

## جدول رقم (6) لبعض الكلمات العربية الموجودة في اللغة الأردية ولها بالمعنى نفسه

م	الكلمة باللغة العربية	المقابل لها باللغة الأردية	الكتابة الصوتية للكلمة بالأردية
1	السلام عليكم	سلام عليكم	sala:mu alikum
2	خاص	خاص	χa:š
3	مسافر	مسافر	musa:fir
4	خدمة	خدمت (الثناء المربوطة تنطق مفتوحة)	χedmat
5	دماغ	دماغ	dama: ɤ
6	جاسوس	جاسوس (الجيم تنطق جيماً شامية)	jasu:s
7	تنظيم	(الطاء تنطق زاياً) تنظيم	tanzi:m
8	قائمة	فهرست	fihrešt

## الدراسات السابقة:

1- Gomaa, Y.(2007): Pidginization: The case of Arabic Pidgin in KSAjournal of Assuit U., (p85-p120).

هدفت هذه الدراسة السوسيوولوجية إلى وصف ورصد لغة المتكلمين من العمالة الوافدة في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وركزت على وصف لغة العمالة وتحليلها من النواحي المورفولوجية والسمائية، ومدى تأثير البيئة الجديدة

عليها، واعتمدت على دراسة ووصف لغة الحياة اليومية، ولم تركز على اللغة العربية الفصحى.  
2-Saalim, A.(2013): Linguistic Features of Pidgin Arabic in Kuwait: Ph.D. in TEFL - Institute of Educational Studies and Researches, Cairo University Egypt (p105-p110)

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على لغة العمالة الوافدة المستخدمة في التعاملات اليومية في دولة الكويت، وركزت على النواحي التركيبية والمعجمية والفونولوجية للغة العربية، ولم تركز على الجوانب الأخرى في النظام اللغوي للفصحى.  
3-Al-bakrawi, H.(2013).The Linguistic effect of Foreign Asian Workers on the Social Pidgin Science, 9 (2) in Saudi Arabia. Journal of Research on Humanities and Arabic (p127-p133).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير التنوع اللغوي ولهجات القبائل العربية الموجودة في مختلف مناطق المملكة على طريقة نطق العمالة الآسيوية للغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى أن اللهجات المحلية الموجودة في المملكة العربية السعودية أثرت في استخدام العمالة لصيغة الأمر والنفي وزمن الفعل والعامل والمعدود بما يتناسب مع لغاتهم الأم.  
4-Avram, A.: (2014): Immigrant workers and language formation: Arabic Gulf Pidgin, journal of lingua migration, 6(2) (p7-p40).

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة الخصائص التركيبية والمورفولوجية والدلالية والفونولوجية للغة العمالة الموجودة في منطقة الخليج العربي، ودراسة مدى تأثير البيئة الجديدة في ظهور لغة العمالة الوافدة، ولم تتناول اللغة العربية الفصحى.  
5-Alghamdi, E A.(2014): Gulf Pidgin Arabic A Descriptive and Stastical Analysis of Stability, Journal of Research on Humanities and Social Sciences, 9(2),(p127-p133).

أجريت هذه الدراسة على عدد من العمالة الآسيوية ومن الجنسين ومن جنسيات مختلفة ( البنجالية والإندونيسية، والسيريلانكية والهندية)، وركزت على مدى تأثير مدة الإقامة في المملكة العربية السعودية على لغة المهجرين المستخدمة في التعاملات اليومية، وتوصلت إلى أن طول مدة الإقامة في المملكة قد أثرت في طريقة استخدام العمالة للجملة العربية وإعادة تركيبها وصياغتها. وقد أوضحت الدراسة مدى تأثير التنوع اللغوي ولهجات وأثر البيئة الموجودة في مختلف مناطق المملكة على النطق، ولم تتعرض هذه الدراسة للفصحى.

6-Al zubairy, H.(2015): Linguistic Analysis of Saudi Pidgin Arabic as produced by Asian Foreign Expatriate, International journal of Applied Linguistic and English Literature. 42 (2). (p47-p52).

- أجريت التجربة على ثلاثين شخصاً من الجنسيات الفلبينية والماليزية والبنجالية والهندية والإندونيسية؛ وذلك لمعرفة كيفية استخدامهم للتركيب النحوية والمورفولوجية، وتوصلت هذه الدراسة إلى ميل تلك الجنسيات للاختصار والحذف وتبسيط الجمل العربية دون مراعاة للنظام اللغوي للغة العربية، وذلك محاولة منهم للتكيف مع نظام لغاتهم الأم في طريقة الاستخدام الفعلي للغة العربية، وقد ركزت هذه الدراسة على الجانبين: التركيبي والمورفولوجي للغة العمالة، ولم تتعرض الدراسة للغة العربية الفصحى. وصفوة القول إن الدراسات السابقة ركزت على العامية، ولم تتعرض للغة العربية الفصحى.

منهج البحث: سأتبع المنهج التقابلي، محللة النتائج بعد المناقشات والمقارنات.  
العينة المختارة:

تم اختيار عينة عشوائية من الإناث، والعينة عبارة عن مجموعتين؛ المجموعة الأولى من العمالة الباكستانية، والمجموعة الأخرى من أصحاب اللغة في المنطقة الشمالية بعرعر، وتتكون كل مجموعة من عشرين حالة، ثم جرى اختيار أفضل عشر حالات من المجموعتين، واختيرت الحالات للمجموعة الأولى بالشروط الآتية:

- 1- كلهنّ مقيمات بعرعر لأكثر من ثلاث سنوات. 2- ليس لديهنّ عيوبٌ نطقيةٌ أو أمراضٌ جهازية (ضغط دم -سكر ..الخ). 3- لديهنّ إلمامٌ باللغة العربية.
  - 4- أعمارهنّ تتراوح ما بين ( 35-45) عاماً.
- وفيما يلي الجدولان (7، 8) يوضّحان مواصفات العينة البشرية المختارة للمجموعتين:

الجدول رقم (7): حالات المجموعة الأولى (الباكستانية)

م	رمز الحالة	السن	مدة الإقامة	المهنة
1	ح1	36	3	ممرضة
2	ح2	37	5	عاملة
3	ح3	45	4	طبيبة
4	ح4	38	8	ممرضة
5	ح5	38	7	عاملة
6	ح6	37	3	عاملة
7	ح7	36	11	عاملة
8	ح8	44	12	طبيبة
9	ح9	42	7	طبيبة
10	ح10	39	8	ممرضة

الجدول رقم (8): حالات المجموعة الثانية (العربية)

م	رمز الحالة	السن	مدة الإقامة	المهنة
1	ح1	36	8	طبيبة
2	ح2	37	5	طبيبة
3	ح3	38	4	طبيبة
4	ح4	38	8	طبيبة
5	ح5	44	15	طبيبة
6	ح6	36	13	طبيبة
7	ح7	37	11	طبيبة
8	ح8	43	12	طبيبة
9	ح9	42	7	طبيبة
10	ح10	41	18	طبيبة

أدوات البحث: الأصوات المختارة: ستة أصوات (أربعة أصوات احتكاكية، وصوتان انفجاريان):  
 (الناء-الصاد - العين - الطاء - الضاد - الطاء)، والرمز الصوتي بالترتيب: (/tʃ /, /dʒ/, /ðʒ/, /ʒ/, /š/, /Ø/),  
 والصائت المستخدم: القصير (ص ح) أو (C V).

#### إجراءات البحث:

تمَّ التدريب على القراءة بطريقتين:

- 1- استماع الحالات لشريط التسجيل قبل التسجيل.
- 2- الاستماع للحالات قبل التسجيل وبعده لمدة ثلاثة أشهر، والتسجيل ثلاث مرات، ثمَّ اختيار التسجيل الأفضل للتحليل والمقارنة.
- 3- وهناك بعض النقاط المهمة يجب التنويه إليها، وهي كالآتي:
  - 1- كُتبت الكلمات العربية بالحروف اللاتينية للمجموعة الأولى (العمالة الآسيوية)؛ وذلك لتسهيل عملية القراءة بشكل سليم.
  - 2- أضيفت كلمات غير مدرجة في الدراسة في نهاية القائمة مثل: (حائل - بععر... إلخ)؛ لأنَّ القارئ قد يُغيّر من نغمة الصوت عندما يوشك على الانتهاء من التسجيل.

الأجهزة والبرامج المستخدمة:-1 جهاز تسجيل.

2- الحاسوب المحمول. 3- شرائط تسجيل وأقراص ممغنطة (سي دي).

4- برنامج التحليل الصوتي والمعروف باسم برات (PRAAT) - (12.6.1) (64bit) - إصدار 2020م.  
العينة الكلامية:

العينة عبارة عن كلمات عربية بالفصحى ومتداولة بشكل يومي، وتتضمن الصوامت المختارة، وبالحركات القصيرة الثلاثة: الفتحة، الكسرة، الضمة، في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، ونوع المقطع المستخدم القصير (CV) أو (صامت-حركة)، ورمزه (ص ح). أمّا حالات النطق فهي كالآتي:

9- حالات نطق (كلمات) x (مجموعتان) x 210 حالات x 6 صوامت = 840 حالة نطق.

- الكلمات المختارة (وفق الكتابة الدولية الصوتية):

1- الثاء/Ø

Øawaa:b - Øimaa:r - ØulaØaa:aʔ -  
- ikØaa:r kaØii:r -buØu:r -ʔ-  
ʔiktraa:Øa - iktraa:Øaʔi - ʔiktraa:Øaʔu -

2- الصاد:/š/

šalaa:h - šiyaa:m - šubʃ-  
:bašal -bašii:rah - ʃušu:ši -  
miqqaša - miqqaši - miqqašu -

3- الظاء:/ð/

ðuhr- ðaa:li:m -ðibaa: ʔ-  
maðaa:lim -faðii:ʃ - ʃaðii:rah -  
maʃfuu:ða - maʃfuu:ði - maʃfuu:ðu -

4- العين:/ʕ/

ʕaruu:s - ʕii:d - ʕuu:d-  
ʕarii:ʕah -baʕii:r- šuʕuu:d-  
sarii:ʕa - sarii:ʕai - sarii:ʕu-

5- الضاد /d/

-dʕaa:ʃii: - dʕiyaa: ʔ- dʕuʃa: -madʕaa:wy -wadʕii:ʕ -wudʕuu: ʔ  
-baydʕa -baydʕi - baydʕu

6- الطاء /tʕ/

tʕaa:lib -tʕib -tʕuu:bah-  
batʕii:ʔ -batʕuu:tʕah -batʕaa:t-  
nafʔii:tʕa - nafʔii:tʕi - nafʔii:tʕu-

والجدول الآتي يوضح الكلمات المختارة (جدول رقم 9):

جدول رقم (9) يوضح الكلمات والأصوات المختارة والكتابة الصوتية لها

نهاية الكلمة	وسط الكلمة	بداية الكلمة	الحركة	الكلمة باللغة العربية	الكلمة بالألفباء الدولية الصوتية	الصامت
		√	الفتحة	ثَوَاب	Øawaa:b	/Ø/ الثاء
	√			إِكْتَار	? ikØaa:r	
√				اِكْتِرَات	?iktiraa:Øa	
		√	الكسرة	ثِمَار	Øimaa:r	
	√			كَثِير	kaØii: r	
√				اِكْتِرَات	?iktiraa:Øi	
		√	الضمة	ثَلَاثَاء	Øulaa:Øaa:?	
	√			بُئُور	buØuu: r	
√				اِكْتِرَات	?iktiraa:Øu	
		√	الفتحة	صَلَاة	šalaa:h	/š / الصاد
	√			بِصَل	basal	
√				مِقْص	miqqaša	
		√	الكسرة	صِيَام	šiyaa:m	
	√			بِصِيرَة	bašiiirah	
√				مِقْص	miqqaši	
		√	الضمة	صُبح	šubḥ	
	√			خِصُوصِي	:χušuu:ši	
√				مِقْص	miqqašu	
		√	الفتحة	ظَلَم	aa:lim <sup>ʕ</sup> ð	/ð/ الظاء
	√			مِظَلَم	aa:lim <sup>ʕ</sup> ðma	
√				مِخْفُوط	:a <sup>ʕ</sup> ð mafḥuu	
		√	الكسرة	ظِبَاء	ibaa? <sup>ʕ</sup> ð	
	√			فِظْيِيع	<sup>ʕ</sup> ðfa iiʕ	
√				مِخْفُوط	:i <sup>ʕ</sup> ð mafḥuu	
		√	الضمة	ظَهْر	uhr <sup>ʕ</sup> ð	
	√			حِظْيِرَة	hað <sup>ʕ</sup> ii:rah	
√				مِخْفُوط	:u <sup>ʕ</sup> ð mafḥuu	
		√	الفتحة	صَاحِي	:d <sup>ʕ</sup> aa:ḥii	/d <sup>ʕ</sup> / الصاد
	√			مِضَاوِي	:mad <sup>ʕ</sup> aa:wii	
√				بِيض	bayd <sup>ʕ</sup> a	
		√	الكسرة	ضِيَاء	d <sup>ʕ</sup> iyaa:?	
	√			وَضِيِع	wad <sup>ʕ</sup> ii:ʕ	
√				بِيضِي	bayd <sup>ʕ</sup> i	

الصامت	الكلمة بالألفباء الدولية الصوتية	الكلمة باللغة العربية	الحركة	بداية الكلمة	وسط الكلمة	نهاية الكلمة
	:dʰuʃaa	ضحى	الضممة	√		
	wudʰuu:ʔ	وضوء			√	
	baydʰu	بيض			√	
/tʰ/ الطاء	tʰaa:lib	طالب	الفتحة	√		
	:batʰaa:tʰaa	بطاطا			√	
	naʃii:tʰa	نشيط			√	
	tʰib	طب	الكسرة	√		
	batʰtʰiii:χ	يطبخ			√	
	naʃii:tʰi	نشيط			√	
	tʰuu:bah	طوبة	الضممة	√		
	batʰtʰuu:tʰah	بطوطة			√	
	naʃii:tʰu	نشيط			√	
/ʃ/ العين	ʃaruu:s	عروس	الفتحة	√		
	ʃarii:ʃah	شريعة			√	
	sarii:ʃa	سريع			√	
	ʃii:d	عيد	الكسرة	√		
	baʃii:r	بجير			√	
	sarii:ʃi	سريع			√	
	ʃuu:d	عود	الضممة	√		
	ʃ uʃuu:d	صعود			√	
	sarii:ʃu	سريع			√	

آلية الإجراءات:

تم التدريب على القراءة بطريقتين:

1. سماع التسجيلات بصوت واضح للكلمات المختارة.
2. سماع الحالات قبل التسجيل وبعده، ثم اختيار الأكثر وضوحاً.
3. أضيفت كلمات لا علاقة لها بالتجربة (بومباي-بارود... إلخ)؛ لأن الإنسان بطبيعته عندما يبدأ في القراءة يكون بطيئاً وعند الشعور بأنه أوشك على الانتهاء فإنه يسرع أو يغير من صوته.

التحليل والقياس:

اعتمد التحليل على قياس قيم المكونات الذبذبية الأولى والثانية (F1، F2) بال(هيرتز/ملي ثانية) أو (Hz/msec)، وذلك باستخدام برنامج برات للتحليل الصوتي، ووفقاً للمعادلة الرياضية التي ذكرها فانك (1983)، تم تحويل (الهيرتز) إلى (بارك) (رفعت، 2003، ص ص 13-23):  $(hertz/Bark = 7 \times \log_2(23 + 650))$  والهدف: مقارنة المعلومات الأكوستيكية بالانطباع السمعي أولاً؛ حيث إن مقياس (بارك) ناتج عن التجارب السمعية، وهو متفق عليه عالمياً، واختار الباحث برنامج (برات) للتحليل الصوتي.

وتمَّ قياس قيم المسافة بين المكونات الذبذبية الأولى والثانية للأصوات المجهورة Hz بالمهيرتز (F1,F)، وذلك لمعرفة الفرق بين المجموعتين، ومتوسط تركيز الطاقة بالنسبة للمهموسة.

تحليل النتائج:

حللت النتائج بطريقتين:

أولاً: بالاستماع: لوحظ وجود تباين واضح عند سماع المجموعتين.

ثانياً: بالتحليل الفوناتيكي باستخدام برنامج (برات) (الجدولان 10، 11):

الجدول رقم (10) يوضح متوسط ترددات الصامت لحالات المجموعة الأولى وبالحرركات الثلاث

الحالة رقم 10	الحالة رقم 9	الحالة رقم 8	الحالة رقم 7	الحالة رقم 6	الحالة رقم 5	الحالة رقم 4	الحالة رقم 3	الحالة رقم 2	الحالة رقم 1	الصامت والكلمة
3200	2980	3350	3270	3290	3280	3350	3200	3350	3200	ثواب
3220	3250	3200	3200	3200	3220	3200	3200	3300	3250	إكثار
3250	3320	3250	3300	3300	3250	3250	3300	3200	2290	اكتران
3200	3000	3200	2720	2710	3200	3200	3700	3200	3225	نمار
3200	3250	3220	2710	2700	3200	3200	2600	3350	3300	كثير
2550	3550	2580	3250	3250	2550	2580	3250	2710	2700	اكتران
3320	3550	2570	3320	3300	2590	2580	3300	3320	2600	ثلاثاء
3220	3210	2580	3000	3000	2500	2580	3000	3200	2700	بثور
2530	3250	2600	2560	2560	2580	2600	2560	2580	3250	اكتران
4360	4580	4550	4350	3500	3540	3580	3500	4350	3560	صلاة
4350	4520	4550	4200	4350	3550	4350	3570	4200	3500	بصل
4200	4350	4600	4250	4200	3570	4200	3580	4250	3800	مقص
4250	4450	4520	4550	4250	3350	4250	3550	4200	4350	صيام
4200	4700	4350	4520	4520	4500	4200	4350	4580	4200	بصيرة
4550	4550	4200	4550	3850	4200	4580	4200	3750	4250	مقص
4750	4850	4250	4750	3500	4350	3750	4250	3900	4200	صبح
4520	4570	4200	4520	3850	4200	3900	4200	3250	4580	خصوصي
3850	4750	4580	3650	3350	4250	3580	4580	3700	4350	مقص
3150	3350	3200	3200	3200	3150	2580	3200	3340	3150	ظالم
3200	3440	3250	3250	3250	3230	3400	3250	2950	3300	مظالم
3350	3390	3220	3200	3290	3250	3350	3260	2590	3370	محموظ
3300	3410	3400	3220	3220	3400	3250	3300	3250	3200	ظباء
3200	3340	2550	2570	2580	3340	3200	2580	2590	3150	فطيع
2550	3370	3380	2580	2580	2550	3210	3370	3150	3200	محموظ
3200	3250	2530	2580	2550	2570	2560	2580	3220	2580	ظهر

الحالة رقم 10	الحالة رقم 9	الحالة رقم 8	الحالة رقم 7	الحالة رقم 6	الحالة رقم 5	الحالة رقم 4	الحالة رقم 3	الحالة رقم 2	الحالة رقم 1	الصامت والكلمة
3250	3300	3250	2580	3350	3150	3200	3100	3200	3150	حظيرة
3265	3350	3320	2580	3250	3260	3260	3220	3250	3290	محفوط
3250	3400	3200	2550	3260	3250	3230	3250	3240	3340	ضاحي
2580	3270	3290	2570	3200	3230	3240	3210	3240	2570	مضاوي
2550	3200	3250	2900	2580	3150	2540	3150	2560	2580	بيض
2570	3550	3200	3250	2580	3100	2580	3200	3000	3150	ضياء
2550	3340	2570	3200	3240	3340	2570	3240	2560	3240	وضع
2590	3380	2570	3200	3300	2550	2900	2560	2900	2580	بيض
3200	3240	2900	2570	2520	2580	3250	2550	3240	2580	ضحى
3200	3190	3250	2500	2580	3650	2550	3240	3240	2570	وضوء
2580	3340	2800	3250	3240	2570	2580	3310	2520	2580	بيض
2970	3390	3530	3260	3210	3240	2960	2950	3210	3240	طالب
2900	3480	3150	3550	3150	2550	2580	2590	3220	3240	بطاطا
3850	3580	3800	3560	3200	3000	3150	3200	2570	2520	نشط
2770	3600	3230	3240	3210	3340	2570	3220	3240	2580	طب
2600	3780	3270	3580	3150	2980	2565	2580	3240	3240	بطيخ
2850	3650	3290	3240	3210	3370	2570	2570	3250	3210	نشط
2780	3580	3130	2980	3150	2750	2580	2900	2590	3150	طوبة
2920	3880	3100	2880	3200	3800	3150	3250	3260	3240	بطوطة
3250	3200	3230	3240	3210	3240	2590	3200	3200	3260	نشط
2500	3530	2700	3150	2950	3210	3240	2970	3200	3520	عروس
2520	3250	2550	2850	2590	3220	3240	2900	3480	3150	شريعة
2540	3800	2540	2750	3200	2570	2520	3850	3580	3800	سريع
2500	3230	2500	2550	3220	3240	2580	2770	3600	3230	عيد
2850	3270	2550	2350	2580	3240	3240	2600	3780	3270	بغير
2580	3290	2540	2650	2570	3250	3210	2850	3650	3290	سريع
2490	3330	2520	2550	2900	2590	3150	2780	3480	3130	عود
3240	3210	2590	2570	3230	3210	2565	2590	3210	3230	صعود
3280	3150	3200	2570	3270	3180	2580	3200	3150	3270	سريع

جدول رقم (11) يوضح متوسط ترددات كل صامت لحالات المجموعة الثانية مع الحركات الثلاثة<sup>(1)</sup>

الحالة رقم 10	الحالة رقم 9	الحالة رقم 8	الحالة رقم 7	الحالة رقم 6	الحالة رقم 5	الحالة رقم 4	الحالة رقم 3	الحالة رقم 2	الحالة رقم 1	الصامت والكلمة
4580	4150	4200	4580	4250	4950	4530	4700	4580	4300	ثواب
4200	4250	4350	4780	4550	4750	4200	4150	4600	4250	إكثار
4580	4250	4300	4850	4400	4350	4580	4250	4560	4200	اكترات
4550	4580	4250	4570	4580	4200	4650	4580	4750	4550	ثمار
4220	4350	4270	4580	4250	4550	4200	4700	4600	4350	كثير
4580	4220	4580	4900	4750	4250	4580	4250	4580	4200	اكترات
4600	4250	4350	4750	4200	4220	4680	4000	4800	4350	ثلاثاء
4350	4350	3950	4700	4250	4600	4280	4100	4550	4200	ثبور
4200	4200	4150	4750	4300	4580	4350	4550	4900	4250	اكترات
5540	5650	5680	5500	5500	5540	5580	5500	5100	5000	صلاة
4500	5230	4950	4910	4900	4550	5100	4570	5230	4900	بصل
4570	5200	4850	5230	5100	4575	5100	4580	5100	4850	مقص
4560	4850	5100	5200	5200	5230	5220	4550	5450	5100	صيام
5100	5200	5400	5450	5230	5200	4700	4730	5230	4500	بصيرة
5200	4900	5230	5230	5200	5450	4550	5200	5200	5230	مقص
5230	4850	5450	5250	5100	5200	5230	5440	5430	5200	صبح
4900	5100	5430	5000	5800	5230	5200	5230	5230	5450	خصوصي
4850	5250	5490	4350	4550	5200	5450	4850	5200	5550	مقص
4750	4850	4580	4750	4200	3750	4100	3850	3750	3800	ظالم
4850	4700	4950	4850	4250	3800	4200	3850	3850	3650	مظالم
4700	4500	4850	4700	4200	3250	4350	3600	3700	3550	محفوظ
4200	4750	4700	4200	4750	3500	4250	4700	3600	3600	ظباء
4580	4850	4900	4680	4850	4750	4700	4850	3850	3750	فظيع
4750	4200	4800	4580	4700	4850	4200	4700	3950	3850	محفوظ
4550	4580	4750	4480	4500	4700	4580	4500	3550	3850	ظهر
4850	4750	4850	4380	4750	3750	4750	3750	3500	3700	حظيرة
4580	4850	4700	4550	4850	3850	4650	3850	3750	3520	محفوظ
4550	4700	4550	4560	4000	4550	4250	4500	4700	4850	صاحي
4580	4200	4580	4560	4580	4750	4550	4560	4260	4700	مضاوي
4500	4580	4860	4700	4850	4750	4700	4550	4580	4500	بيض
4570	4750	4800	4200	4700	4850	4270	4700	4750	4750	ضياء

(1) ملحوظة: الأرقام المكتوبة في الجدولين رقم (10 و 11) بخط عريض تعني أقل وأعلى متوسط للترددات.

الحالة رقم 10	الحالة رقم 9	الحالة رقم 8	الحالة رقم 7	الحالة رقم 6	الحالة رقم 5	الحالة رقم 4	الحالة رقم 3	الحالة رقم 2	الحالة رقم 1	الصامت والكلمة
4550	4850	4570	4560	4500	4700	4580	4200	4850	4500	وضيع
4750	4700	4850	4750	4550	4650	4750	4150	4200	4200	بيض
4850	4200	4700	4580	4750	4700	4680	4350	4750	4700	ضحى
4700	4580	4750	4580	4850	4200	4580	4250	4850	4200	وضوء
4720	4700	4750	4250	4590	4580	4550	4560	4850	4200	بيض
4750	4700	4850	3850	4750	4850	4200	4100	3450	4050	طالب
4850	4200	4700	3450	3550	4700	4580	4500	3500	3850	بطاطا
4700	4580	4590	3550	3850	3750	4750	3750	3500	3700	نشيط
3750	4750	4750	4500	3700	3850	4850	3850	3750	3500	طب
4850	4200	4800	3450	3550	4750	4700	4250	3850	3750	بطيخ
4700	4580	4800	3550	3850	4850	4200	4700	3450	3550	نشيط
3750	4750	4750	3500	3700	4700	4580	4500	3550	3850	طوبة
3850	4850	4850	3750	3550	3750	4750	3750	3600	3500	بطوطة
4550	4850	4800	4700	4850	4750	4700	4850	3850	3750	نشيط
4750	3570	4750	3450	3550	4750	4700	3850	4550	4200	عروس
4850	3550	4850	3750	3850	4850	4200	3700	4700	4580	شريعة
4700	4550	4700	3500	3700	4700	4580	3500	3750	4750	سريع
4200	3850	4850	4200	4570	4750	3550	3550	4750	4700	عيد
4580	3900	4800	4580	3850	4850	3750	3650	3850	4200	بجير
4550	3500	4750	4750	4750	4700	3500	3700	4700	4580	سريع
4700	4850	4750	4700	4850	4200	4000	3500	3750	4750	عود
4200	3850	4850	4200	4700	4580	3450	3550	4750	4700	صغود
4580	3700	4700	4580	4750	4750	3550	3850	4850	4200	سريع

مناقشة النتائج:

أولاً: صوت الثاء/θ/

الثاء: صوت صامت مما بين الأسنان احتكاكي مهموس (بشر، 2000، ص 298).

- المجموعة الأولى: بالاستماع: نطقت المجموعة الأولى الثاء العربية سينا مع كل الكلمات.

الترددات: يتراوح متوسط تركيز الطاقة ما بين (2290، 3350) Hz مع الفتحة، وما بين (2550، 3700) Hz مع

الكسرة، وما بين (2500، 3350) Hz مع الضمة.

- المجموعة الثانية: بالاستماع: نطقت الثاء مع كل الحركات، مثل وصف كل من السعران وبشر والغامدي وغيرهم (جدول

رقم 13).

**الترددات:** يتراوح متوسط تركيز الطاقة ما بين (4150، 4850) Hz مع الفتحة، وما بين (3200، 3500) Hz مع الكسرة، وما بين (3500، 3650) Hz مع الضمة.

**والتفسير:** أن صوت الناء من الأصوات الضعيفة في شدتها، ولنطق الناء يوضع طرف اللسان بين أطراف الثنايا؛ بحيث يكون هناك المنفذ الضيق للهواء، ويرفع الحنك اللين فلا يمرّ الهواء عن طريق الأنف ولا يتذبذب الوتران الصوتيان، ويكون معظم جسم اللسان مستويًا، لكن التأثير باللغة الأم أولاً، وبالإنجليزية ثانياً، مع عدم الرغبة في بذل الجهد المطلوب لنطق الصوت النطق الصحيح أثر على الإنجاز الصوتي، وعلى الرغم من وجود معظم أصوات العربية في اللغة الأردنية، يبدو أن الحالات لم تبذل الجهد المطلوب منها، والفروق كانت واضحة، وتمثل فارقاً سمعياً مميزاً، كما أن حجم التجويف الفموي يؤثر بلا شك في النطق.

### /š/ ثانياً: الصاد

**الصاد:** صوت صامت لثوي احتكاكي مهموس مفخم (بشر، 2000، ص 302-301).

- المجموعة الأولى: بالاستماع: نطقت الصاد سيناً ونطقها لثوية.

**الترددات:** يتراوح متوسط تركيز الطاقة ما بين (3350، 4580) Hz مع الفتحة، في حين يتراوح متوسط تركيز الطاقة بين (3350، 4580) Hz مع الكسرة، وما بين (34850، 3500) Hz مع الضمة.

- المجموعة الثانية: بالاستماع: نطقت صوت الصاد صاداً مع كل الحركات مثل وصف كل من بشر وشاهين وخلييل (جدول رقم 13)، فيما عدا حالتين فقط، فقد أبدلتا هاتان الحالتان كلمة (صيام) بكلمة (صوام).

**الترددات:** يتراوح متوسط تركيز الطاقة ما بين (4500، 5680) Hz مع الفتحة، وما بين (4550، 5450) Hz مع الكسرة، وما بين (4900، 5550) Hz مع الضمة.

**والتفسير:** أن الصاد من أصوات الصفيير القوية المهموسة، وهو كالسين لكنه مفخم، ويتذبذب الوتران الصوتيان، وواضح بالاستماع أن اللسان لم يرجع للخلف، ولم يتقعر وسطه ويرتفع طرفه وأقصاه، وهذا سبب نطق الصاد كالسين مع المجموعة الأولى، فلم تبذل الجهد الكافي لنطق الصاد كما يجب، وقد ذكر سيبويه (1988) في كتابه أن الصاد كالسين لكنه مفخم. ومعروف أن الفرد يغير بطبيعته، وكلما زادت المسافة الفونولوجية بين الأصوات زاد التنوع. أما الأصوات المجاورة للصاد، فقد لوحظ في المجموعة الأولى ما يلي:

- القاف /q/ في كلمة (مقص) تحولت إلى كاف مع كل الحركات.

- الخاء /x/ في كلمة (حُصوصي)، نطقها البعض مثل الكاف، والبعض الآخر نطقها خاء.

- الناء المربوطة في كلمتي (صلاة- بصيرة) تحولت إلى ناء مفتوحة (صلات- بصيرت).

- الكلمات الباقية نطقت كما هي في العربية.

أما إبدال حالتين من المجموعة الثانية (العربية) كلمة (صيام) بكلمة (صوم) بالواو، وهي امتداد للضم، فواضح أن لهجات القبائل العربية لها دور في النطق بهذه الطريقة؛ فقبيلة تميم تميل إلى الضم؛ لخشونته، في حين تحرص الحجاز على الكسر لرقته

(الصالح، 1968، ص 97). وقد تأثرت المجموعة الأولى بالمجتمع العربي إلى حد ما. ويرى حسنين (2007) أن الحروب

الصليبية كانت سبباً في التعرف على الحضارة الأوروبية وثقافتهم، «وهو ما يؤكد (لييوف) من وجود علاقة متساوية بين كل من

السلوك الإنساني والسلوك الاجتماعي» (حسين، 2007: 358). والاختلاف في النطق يعتمد على اللغة المستخدمة، وهذا

دليل على تأثير البيئة في النطق بهذه الطريقة، ولا ننسى عامل الخجل فله دور في النطق كما سمعنا مع المجموعتين، ونطق المجموعة

العربية للصاد، فكان مثل وصف كل من خليل وبشر وحسان (لثوي احتكاكي... إلخ) (الجدول رقم 13).

### ثالثاً: الظاء /ʔ/

**الظاء:** صوت صامت مما بين الأسنان احتكاكي مجهور مفخم (بشر، 2000).

- المجموعة الأولى: بالاستماع: نطقت الظاء ذالاً مع كل الحركات.

**الترددات:** يتراوح متوسط ((F2-F1) ما بين (2580، 3440) Hz مع الفتحة، وما بين (2250، 3380) Hz مع

الكسرة، وما بين (2530، 3350) Hz مع الضمة.

- ولوحظ بالنسبة للأصوات المجاورة للطاء ما يلي:
- الحاء /ħ/ في كلمتي (محفوظ-حظيرة) أبدلت هاء عند البعض مع كل الحركات.
- الهمزة /ʔ/ في كلمة (ظباء) حذفها البعض، والبعض أبدلها هاء.
- العين /ʕ/ في كلمة (فظيع) حذفت.

-المجموعة الثانية: بالاستماع: نطقت جميع الحالات صوت الطاء بطريقة سليمة، ومع كل الحركات. الترددات: يتراوح متوسط ((F2-F1) ما بين (3550، 4950) Hz مع الفتحة، وما بين (3500، 4900) Hz مع الكسرة، وما بين (3500، 4850) Hz مع الضمة.

**والنفسير:** أن الطاء من الأصوات القوية المفخمة وهو النظير المفخم للذال، ويتذبذب الوتران الصوتيان، وواضح بالسمع أن اللسان لم يرجع للخلف ولم يتقعر وسطه ويرتفع طرفه وأقصاه، وهذا سبب نطق الطاء كالذال مع المجموعة الأولى، فلم تبذل الجهد الكافي لنطقه كما ينبغي، ولما كان الفرد يغير بطبيعته، ومع ازدياد المسافة الفونولوجية بين الأصوات، يزداد التنوع، فاستسهلت المجموعة نطقه كالذال، ولم تبذل الجهود الكافي، ويرى بشر أن التبادل بين الطاء والذال موجود في التراث اللغوي القديم (بشر، 2000: 300). أما (ليبوف) فيرى أن هناك علاقة متساوية بين كل من السلوك الإنساني والسلوك الاجتماعي (حسنين، 2007: 359). فالبيئة والمجتمع سببا لاختلافات النطق فضلاً عن عامل الحجل الذي يؤثر بلا شك في النتائج، وتُطق المجموعة الثانية للطاء، فكان مثل وصف كل من خليل وبشر وشاهين وحسان (صوت صامت مما بين الأسنان احتكاكي مجهور مفخم. (الجدول رقم 13)،

#### رابعاً: الضاد /ʔd/

**الضاد:** صوت صامت أسناني- لثوي وقفة انفجارية مجهور مفخم. (بشر، 2007: 272-253).

-المجموعة الأولى: بالاستماع: نطقت الضاد مثل الدال مع كل الحركات، عدا حالتين نطقتهما زاياً، وحالتين ونطقتهما طاءً /ʔd/.

الترددات: يتراوح متوسط ((F2-F1) ما بين (2540، 3400) Hz مع الفتحة، وما بين (2560، 3380) Hz مع الكسرة، وما بين (2500، 3340) Hz مع الضمة.

ولوحظ بالنسبة للأصوات المجاورة للضاد ما يلي:

- الضاد في كلمة (بيض) تحولت إلى زاي عند البعض، وتحولت إلى دال عند البعض الآخر مع كل الحركات.
- الهمزة /ʔ/ في كلمة (وضوء) حذفت وأشبعت الواو الثانية.
- العين /ʕ/ في كلمة (وضيع) حذفت ولم تسمع.

- المجموعة الثانية: بالاستماع: نطقت الحالات صوت الضاد بطريقة سليمة ومع كل الحركات. الترددات: يتراوح متوسط الترددات بالنسبة إلى ((F2-F1) ما بين (4000، 4860) Hz مع الفتحة، ونطقته ما بين (4150، 4850) Hz مع الكسرة، وما بين (4050، 4850) Hz مع الضمة.

**والنفسير:** أن الضاد من الأصوات المفخمة أو المطبقة التي يصعب على غير العرب نطقها، ولنطق الضاد يرتفع طرف اللسان وأقصاه ويتقعر وسطه ويرجع للخلف قليلاً ليحدث الإطباق، ويحبس الهواء الخارج من الرئتين خلف اللثة والأسنان الأمامية، ويرفع الحنك اللين فلا يمر الهواء عن طريق الأنف ويتذبذب الوتران الصوتيان، والتفسير: أن التأثر في المجموعة الأولى باللغتين: الأردنية والإنجليزية، يليه عدم الرغبة في بذل الجهد المطلوب مع عدم التعود على النطق الصحيح للصوت كان له الأثر الواضح في النطق بهذه الطريقة، ووفقاً لقوانين الإحلال والحذف والإبدال، نطقتها أغلبهن دالاً /d/، ونطقتها حالة واحدة زاياً /z/، ونطقت حالتان فقط الضاد طاءً /ʔd/، والسبب هو التأثر بنطق أهل المنطقة في نطقهم الضاد طاءً، ولكن لم تبذل الحالات الجهد الكافي لنطق الضاد بالشكل المطلوب، فنطقوها كما ذكرنا، والضاد هو الصوت المرقق للذال ومن المخرج نفسه، والفروق

السمعية تمثل فارقاً سمعياً مميزاً. كما أن حجم التجويف الفموي يؤثر بلا شك في النطق. أمّا نُطق المجموعة العربية للضاد، فكان مثل وصف كل من خليل وبشر وشاهين. (الجدول رقم 13)، وواضح أن هذا النطق اختلف عن وصف كل من سيوييه وابن جنى. ويبدو أن الضاد عندهما اختلفت عن الضاد التي نطقها اليوم (بشر، 2000، ص ص 250-253). فتفسير نطق بعض حالات المجموعة الأولى الضاد ظاءً مع الحركات الثلاثة معناه أن التأثير بلهجة أهل الخليج له تأثيره الواضح في طريقة النطق، ونطق البعض الآخر الضاد مثل الدال، فقد تناولته أغلب الكتب اللغوية، فالخلط بين الضاد والدال والطاء امتد إلى الكتابة لدى البعض من أهل اللغة (بشر، 2000، ص ص 267-253).

#### خامساً: الطاء /t/

الطاء: صوت صامت أسناني لثوي انفجاري مهموس مفخم (بشر، 2000).

- المجموعة الأولى: بالاستماع: تنوع نطق الطاء: القسم الأول نطقت الطاء العربية مثل صوت التاء / t / مرفقة ونطقها القسم الثاني مثل الدال مع كل الحركات، أمّا القسم الثالث فنطقها طاءً مهمزة.

الترددات: يتراوح متوسط تركيز الطاقة ما بين (3850، 2520) Hz مع الفتحة، وما بين (3780، 2565) Hz مع الكسرة، وما بين (3880، 2580) Hz مع الضمة.

- المجموعة الثانية: بالسمع: نطقت الطاء مع كل الحركات مثل وصف كل من خليل وشاهين وحسان (جدول رقم 13). عدا حالتين نطقنا الطاء تاءً. الترددات: يتراوح متوسط تركيز الطاقة ما بين (4850، 3500) Hz مع الفتحة، وما بين (4850، 3450) Hz مع الكسرة، وما بين (4850، 3500) Hz مع الضمة.

والنفسير: أن الطاء من الأصوات المفخمة، وفيه يتذبذب الوتران الصوتيان، وواضح بالسمع أن اللسان لم يرجع للخلف ولم يتقعر وسطه ويرتفع طرفه وأقصاه، وهذا سبب نطق الطاء كالتاء مع القسم الأول، فلم تبذل الحالات الجهد الكافي لنطقه، فالطاء كالتاء لكنه مفخم، والفرد قد يغير بطبيعته، وكلما زادت المسافة الفونولوجية بين الأصوات زاد التنوع. أمّا القسم الثاني فقد نطقت الطاء مثل الدال؛ لأنه النظير المهموس للدال، وهو ما ذكره سيوييه. أما نطق القسم الثالث الطاء مُهمزة، فأهل الصعيد في مصر وبعض أهل السودان ينطقونها مهمزة؛ أي مجهورة، فيُغلقون الحبلين الصوتيين (بشر، 2007). كما لوحظ بالنسبة للأصوات المجاورة للطاء ما يلي:

- الباء /b/ في كلمة (نشيط) أبدلت من صائت طويل إلى صائت قصير (نشيط).

- الخاء /x/ في كلمة (بطيخ)، أبدلت هاء عند البعض، والبعض الآخر حذفها.

- التاء المربوطة في كلمة (بطوطة) أبدلت ألف عند البعض (بطوطا).

أما الحالتان اللتان نطقنا الطاء دالاً في المجموعتين، فاللهجات العربية في المنطقة لها تأثيرها الواضح في النطق (أنيس، 1955)، وهو ما أشار إليه سيوييه (1988) في كتابه بقوله: «فهذه الأربعة لها موضعان من اللسان، وقد بين ذلك بحصر الصوت. ولولا الإطباق لصارت الطاء دالاً، والصاد سيناً، والطاء ذالاً، ولخرجت الضاد من الكلام؛ لأنه ليس شيء من موضعها غيرها» (4/436)، ونُطق المجموعة الثانية للطاء، فكان مثل وصف كل من خليل وحسان وشاهين (أسناني لثوي). (الجدول رقم 13). سادساً: العين /ʕ/ «العين صوت صامت حلقي انفجاري مجهور» (بشر، 2000، ص 304).

أما موضع النطق فهو كالتالي:

- المجموعة الأولى: بالاستماع: نطقته همزة مع كل الحركات.

- الترددات: يتراوح متوسط (F2-F1) ما بين (4580، 3350) Hz مع الفتحة، وما بين (4580، 3350) Hz مع الكسرة، وما بين (34850، 3500) Hz مع الضمة.

- المجموعة الثانية: بالاستماع: نطقت العين كما يجب مع كل الحركات مثل وصف معظم علمائنا المحدثين (جدول رقم 13).

الترددات: يتراوح متوسط ((F2-F1) ما بين (4500، 5680) Hz مع الفتحة، وما بين (4550، 5450) Hz مع الكسرة، وما بين (4900، 5550) Hz مع الضمة.

والتفسير الأرجح: أنّ العين تنضم إلى قائمة الأصوات التي يصعب على العمالة الوافدة نطقها مثل العرب؛ نظراً إلى عدم وجودها ضمن أصواتهم، والتأثر باللغتين: اللغة الأم واللغة الإنجليزية كان واضحاً. ولوحظ في المجموعة الأولى مع الأصوات المجاورة للعين ما يلي:

-الشين /ʃ/ في كلمة (شريعة) أبدلت شيئاً مع كل الحركات، والتاء المربوطة أبدلت تاءً مفتوحة.

-العين /ʕ/ في كلمة (سريع) البعض حذف ولم تسمع.

-الصاد /s/ في كلمة (صعود) أبدلت شيئاً مع كل الحركات.

-ويرى حسنين (2007) أن الحروب الصليبية كانت سبباً في التعرف على الحضارة الأوربية وثقافتهم ولغاتهم (ص359) وهو ما يؤكد (ليبوف) أن هناك علاقة متساوية بين كل من السلوك الإنساني والسلوك الاجتماعي (حسين، 2007، ص358). والاختلافات في النطق تعتمد على اللغة المستعملة، وهذا دليل على ضرورة مراعاة مواصفات العينة المختارة.

ونلاحظ أن الفروق السمعية كانت واضحة بالنسبة لحالات المجموعة الأولى في بعض الأصوات محل الدراسة في المقاطع الطويلة، في حين كانت أقل وضوحاً بالسمع في المقاطع القصيرة (CV) واختزلت المجموعة الأولى الصوائت الطويلة في أغلب الكلمات، وحولتها إلى قصيرة؛ تكيفاً مع لغاتهم الأم، وهذه الملاحظات تتطلب أبحاثاً أخرى.

#### جدول رقم 12 يوضح وصف بعض علمائنا القدامى للأصوات المختارة

اسم العالم الصوت	ابن سينا، رسالة أسباب حدوث الحروف (ص72-80) (ت370)	الفراهيدي، العين: (58/1) (ت170هـ)	سيبويه، 1988، (433/4) (ت180هـ)	الزنجشيري، (2004)، (419) (ت538هـ)	ابن يعيش، (د.ت)، (123/10) (ت643هـ)	ابن الجزري، (د.ت)، (201-200/1) (ت833هـ).
1- التاء / Ø /	طرف اللسان وكأنه ما بين أطراف اللسان	لثوية	مما بين طرف اللسان وأطراف الثنايا	ما بين طرف الثنايا وأطراف اللسان	نفس وصف سيبويه	من بين طرف اللسان وفوق الثنايا العليا
2-الصاد /s/	حبس غير تام أضيق من حبس السين وأيس	أسلية	مما بين طرف اللسان وفوق الثنايا	مما بين الثنايا وطرف اللسان	نفس وصف سيبويه	من بين طرف اللسان وفوق الثنايا السفلى
3-الطاء / /ðˤ	حبس كالإشمام بجزء صغير من طرف اللسان وإمرار الهواء على سائر سطح اللسان	لثوية	مما بين طرف اللسان وأصول الثنايا	ما بين طرف الثنايا وأطراف اللسان	نفس وصف سيبويه	من بين طرف اللسان وفوق الثنايا العليا
4-الضاد / dˤ /	انطباق سطح اللسان وأكثره مع سطح الحنك والشجر	شجرية	من بين أول حافة اللسان وما يليها من الأضراس	من أول حافة اللسان وما يليها من الأضراس	نفس وصف سيبويه	نفس وصف الزنجشيري
5-الطاء / /tˤ	انطباق اللسان أكثره مع سطح الحنك والشجر	نطعية	مما بين طرف اللسان وأصول الثنايا	من بين طرف اللسان وأصول الثنايا	نفس وصف سيبويه	من طرف اللسان وأصول الثنايا
6- العين /ʕ/	حفز الهواء مع فتح الطرجهالي مطلقاً وفتح الذي لا اسم له متوسطاً	حلقية	من أوسط الحلق	نفس وصف سيبويه	نفس وصف سيبويه	نفس وصف سيبويه

جدول رقم (13) يوضح وصف بعض علمائنا المحدثين للأصوات المختارة

اسم العالم الصوت	السعران، 1962، ص ص (178-174)	شاهين، 1980، ص (120)	بشر، 2000، ص ص (184-183)	خليل، مقدمة، ص (217)	الغامدي، الصوتيات، ص (98)	حسان، مناوح: ص (105)	أيوب، أصوات اللغة، ص ص (201-216)
1- الثاء / Ø /	مما بين الأسنان	أسناني لثوي	أسنانية	أسنانية	طرف اللسان وأطراف الثنايا	لثوي	أسناني
2- الصاد / ð /	لثوي	لثوي	لثوية	أسنانية لثوية	طرف اللسان وما فوق الثنايا	أسناني لثوي	لثوي
3- الظاء / ðˤ /	مما بين الأسنان	بين أسناني	أسنانية	أسنانية	طرف اللسان وأطراف الثنايا	أسناني	أسناني
4- الضاد / dˤ /	سني مطبق	أسناني لثوي	أسنانية لثوي	أسنانية لثوية	طرف اللسان وما فوق الثنايا	أسناني لثوي	لثوي
5- الطاء / tˤ /	سني مطبق	أسناني لثوي	أسنانية لثوي	أسنانية لثوية	طرف اللسان وما فوق الثنايا	أسناني لثوي	طرف اللسان مع الأسنان العليا
6- العين / ʕ /	حلقي	حلقي	حلقي	حلقي	وسط الحلق	حلقي	بلعومي حنجري

## الخاتمة:

وبعد هذه الدراسة التطبيقية، توصلنا إلى النتائج الآتية:

1- اتفقت بعض النتائج للمجموعتين مع وصف بعض علمائنا القدامى مثل: ابن سينا والخليل وسيبويه وابن يعيش وابن الجزري، واختلفت مع البعض الآخر، كما في أصوات الضاد والطاء والظاء، فهي على الأغلب من الأصوات الرخوة الاحتكاكية بعكس وصف المحدثين، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، اتفقت بعض النتائج مع وصف بعض علمائنا المحدثين مثل السعران وشاهين وبشر والغامدي، واختلفت مع البعض الآخر.

2- المجموعة الأولى: التأثير باللغتين (الأردنية والإنجليزية) كان واضحاً، كما أن التواجد في منطقة الحدود الشمالية يمثل عاملاً مهماً في النطق بهذا الشكل، فالاختلاط بالجنسيات العربية المختلفة الموجودة في هذه المنطقة له تأثيره الواضح؛ حيث إنه يوجد عدد لا بأس به من عرب الشمال (العراق، وسوريا، والأردن، وفلسطين..). يعيشون منذ سنوات طويلة في المنطقة، كل هذه الأسباب أدت إلى تواجدهم مزيج من الثقافات والحضارات واللهجات، وهو بلا شك أثر في النتائج، فاقترب البعض من وصف النطق لدى علمائنا القدامى، واقترب البعض الآخر من وصف علمائنا المحدثين، واختلف البعض عن الوصفين السابقين، فالمنطقة الشمالية تنحدر معظم قبائلها من أصول عربية تتميز بالتأني في الكلام والميل نحو خفض الصوت، والنتائج مع الفتحة كانت واضحة، تليها الكسرة، ثم الضمة، واللغة الأم تأتي في المقام الأول للتأثير على النطق، وتأتي اللغة الإنجليزية في المرتبة الثانية، والفرد قد يغير بطبيعته ليتكيف مع البيئة الجديدة قدر المستطاع، فالمسافة الفونولوجية تزداد بين الأصوات، ومن ثمَّ يزداد الاختلاف في النطق، هذا فضلاً عن وجود تشابه في طريقة نطق بعض الحروف لتواجدها في اللغتين العربية والأردنية، كما أن الرغبة في النطق بشكل صحيح لدى الحالات له أثره الواضح في النتائج، هذا بالإضافة إلى اللغات الكثيرة إلى جانب اللغة الرسمية للبلاد، كل ذلك كان له أكبر الأثر في هذه النتائج، فالمجموعة الثانية تأثرت تأثراً واضحاً باللهجات الموجودة في بلادها.

3- تغيير النبر (الفونيمات الثانوية) على بعض المقاطع يرجع سببه إلى تأثير اللغة الإنجليزية، فالإنجليزية من اللغات النبرية، وتضطر المجموعة الأولى إلى إضافة صامت أو تحويل صائت طويل إلى قصير؛ وذلك لتتمكن من النطق كالمجموعة

- الثانية، فاستخدمت قوانين الحذف والتعويض والتحويل والإبدال والإضافة والتعويض لتتطرق الحرف بالشكل السليم.
- 4- تأثرت المكونات الأربعة (F1،F2،F3،F4) بالتغير الكمي للصوت؛ وذلك نتيجة تدفق الهواء أثناء النطق.
- 5- يُعدُّ العامل الاجتماعي من أهم العوامل المؤثرة لاكتساب المجموعة الأولى اللغة العربية.
- 6- العوامل النفسية كالغربة والخجل من أهم العوامل المؤثرة في نطق الأولى، فإعطاء الأصوات دلالتها يرجع لحقائق نفسية، والسامع حين يستمع إلى أصوات، فإنها بالتالي تتحول إلى سلسلة من العمليات العقلية والنفسية قبل أن يشرح في الكلام.
- 7- عامل السن أثر بشكل واضح؛ مما أكسب المجموعة الأولى النظام والنسق العربي للمورفولوجي.
- 8- عامل المدة كان له تأثيره الواضح في النتائج؛ الأمر الذي أدى إلى اكتساب المجموعة الأولى اللغة العربية، فمع ازدياد المدة، زادت المفردات اللغوية، وبالتالي زاد التمكن من نطق الأصوات المختارة بشكل سليم وواضح.
- 9-العوامل الثقافية والاجتماعية والجغرافية أثرت بشكل واضح وكبير في نتائج المجموعتين.
- 10- اعتمد استخدام المجموعة الأولى لقوانين الحذف والإضافة والإحلال على نوع الصائت الذي يليه، لكننا ركزنا في البحث على الصائت القصير، وهذا يتطلب أبحاثاً أخرى.

#### توصيات البحث:

- 1-وضع برامج ناطقة لتعليم اللغة العربية للعمالة الوافدة من خلال أنماط تركيبية ومفردات سهلة.
- 2- التركيز على أبحاث التداخل اللغوي والدراسات المقارنة والتقابلية، مع زيادة الدعم المادي والمعنوي للباحثين.
- 3-التنبه إلى مدى خطورة لغة العمالة على الأجيال الصغيرة الناشئة.
- المصادر والمراجع:

#### أولاً: المراجع العربية:

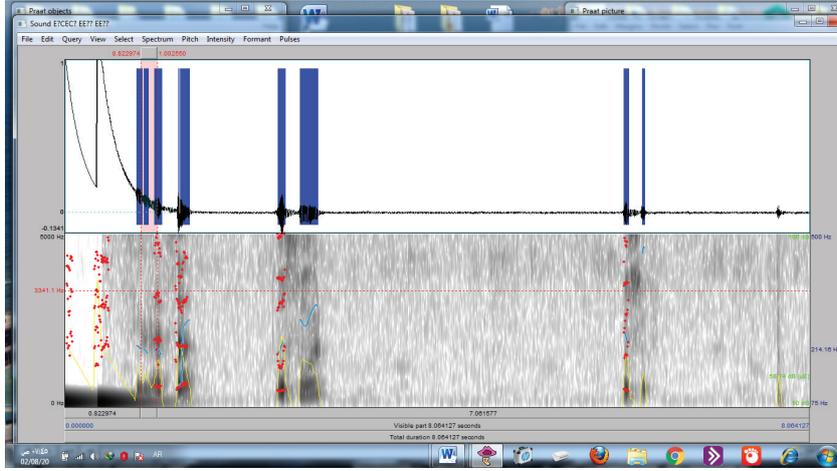
- ابن الجزري، شمس الدين (د.ت). النشر في القراءات العشر. د. ط. تحقيق: علي محمد الضباع. القاهرة: المطبعة التجارية الكبرى.
- ابن جني، عثمان (1955). سر صناعة الإعراب. ج1. تحقيق: محمد النجار. ط1. القاهرة: دار الكتب المصرية.
- ابن سينا، الحسين (1983). رسالة أسباب حدوث الحروف. تحقيق: محمد حسَّان الطيان ويحيى مير علم. تقديم شاكر الفخام وأحمد النَّقَّاح. د.ط. دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية.
- ابن يعيش، يعيش (د.ت). شرح المفصل. د.ط. القاهرة: إدارة الطباعة المنيرية.
- أنيس، إبراهيم (1995). في اللهجات العربية. ط9. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أيوب: عبدالرحمن (1968). أصوات اللغة. ط2. القاهرة: مطبعة الكيلاني.
- بشر، كمال (1979). علم اللغة العام (الأصوات). ط1. القاهرة: دار المعارف.
- بشر، كمال (2000). علم الأصوات. ط5. القاهرة: دار غريب.
- بشر، كمال (2007). علم اللغة الاجتماعي. ط1. القاهرة: دار غريب.
- حسَّان، تمام (1990). مناهج البحث في اللغة. د.ط. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- حسنين، صلاح الدين (2007). دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن. د.ط. القاهرة: دار؟
- خليل، حلمي (2012). مقدمة لدراسة علم اللغة. ط1. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الزحخشري، محمود (2004). المفصل في صنعة الإعراب. تحقيق: محمد صالح قدرة. عمان، ط1. دار عمار للنشر.
- الزحخشري، محمود (1993). المفصل في شرح العربية. تحقيق: علي بو ملحم. د.ط. بيروت: مكتبة الهلال.
- السعران، محمود (1962). علم اللغة (مقدمة للقارئ العربي). د.ط. القاهرة: دار المعارف.

- سيبويه، عمرو بن عثمان (1988). الكتاب. تحقيق: عبد السلام هارون. ط3. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- شاهين، عبدالصبور (1987م). دراسات لغوية. دراسة وتعريب كتاب (برتيل مالميرج). ط2. القاهرة: مكتبة الشباب.
- شمس الدين، جلال (د.ت.). علم اللغة النفسي. ج2. د.ط. الإسكندرية: مؤسسة الثقافة الجامعية.
- الصالح، صبحي (1986). دراسات في فقه العربية. ط11. بيروت: دار العلم للملايين.
- طاهر، نسرین. (2013). أثر اللغة العربية على اللغة الأردنية. بحث على الشبكة: تم الاسترجاع من موقع: <http://vfast.6519-org/index.php/VTIR@2013ISSN-2309>
- عبداللطيف، محمد حماسة (2001). العلامة الإعرابية بين القديم والحديث. د.ط. القاهرة: دار غريب.
- الغامدي، محمد (2001). الصوتيات العربية. الرياض: مكتبة التوبة، ط1.
- الغامدي، محمد (2006). تصميم رموز حاسوبية لتمثل ألفبائية صوتية دولية تعتمد على الحرف العربي. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم الهندسية. 2(16). (27-64).
- الفراهيدي، الخليل (1967) العين. تحقيق: عبد الله درويش. ج1. د.ط: بغداد: مطبعة العاني.
- فندريس، جوزيف (1950). اللغة. ترجمة: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص. د.ط. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مرتاض، عبد الجليل (2001). مقاربات أولية في علم اللهجات. د.ط. بيروت: دار الغرب للنشر والتوزيع.

#### ثانياً: الأجنبية:

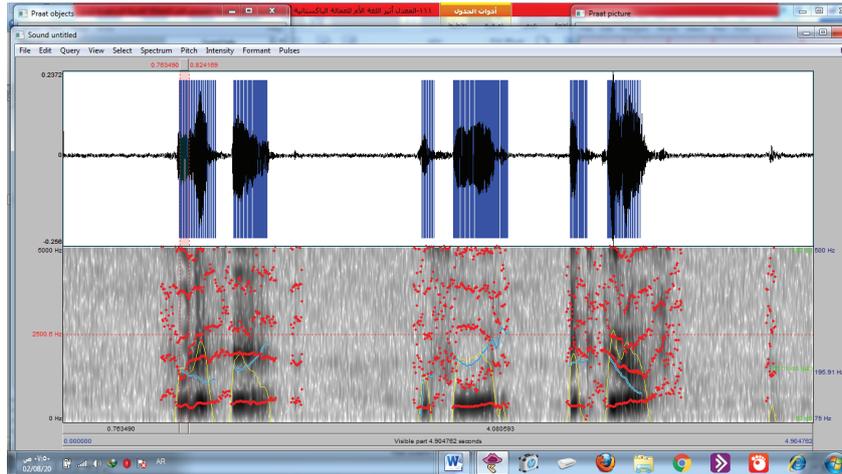
- Al bakrawi, Hamad. "The Linguistic effect of Foreign Asian Workers on the Arabic Pidgin in Saudi Arabia". Journal of Research on Humanities and Social Sciences, no.9 (2), (2013): 127-133.
- Al Ghamdi, Emad. (2014): Gulf Pidgin Arabic, A Descriptive and Statistical Analysis of Stability, Journal of Research on Humanities and Social Sciences, no.9(2) (2013): 127-133.
- Al zubairy, Hamad" Linguistic Analysis of Saudi Pidgin Arabic as produced by Asian Foreign Expatriate", International journal of Applied Linguistic and English Literature., no.42 (2), (2015): 47-52.
- Avram, A. (2014). Immigrant workers and language formation: Gulf Pidgin Arabic. Journal of lingua migration, 6(2),( p7-p40).
- Dillon, G.L. Introduction to contemporary linguistics semantics. P136.
- Gomaa. Yasser: Pidginization: The case of Arabic Pidgin in KSA, Journal of Arts, Assuit University,. (2007) (p85- p120).
- Saalim, Ahmed." Linguistic Features of Pidgin Arabic in Kuwait: PhD. in TFL- Institute of Educational Studies and Researches, Cairo University, Egypt,(2013), (p105-110).Gilchrist, John. Borthwick. : A Grammar of the Hindoostanee Language, 1/3<sup>rd</sup> Volume
- First, of a System of Hindoostanee Philology, Calcutta: Chronicle Press, 1796.
- Ghowail, Thanaa: The acoustic phonetics study of the two Pharyngeal, / fǧ /, /3/ and the Two laryngeals/?/ / h /in Arabic, Indiana University, Press. 1988.
- Labov, William. "The intersection of Sex and Social class in the course of Linguistic Reader, Gender and discourse" journal of. Language Variation and Change, no. 2, (1991): 1-52.
- Rifaat, Khalid. "Acoustic phonetically study for some hoarseness cases", Journal of Linguistic sciences, no. 2(3), (1999) .112-143.

### صور لأصوات بعض الحالات: الصورة رقم (1):



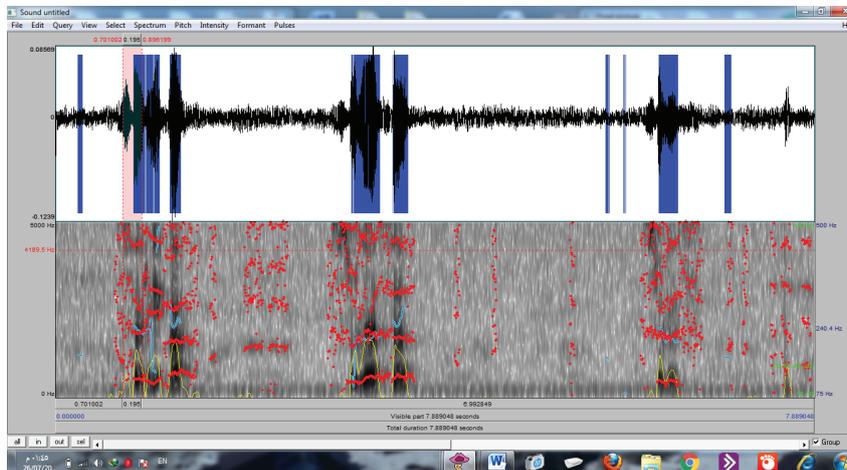
صوت الاء في الكلمات (ثلاثاء- بثور- بثور) بصوت إحدى حالات المجموعة الأولى

### الصورة رقم (2):



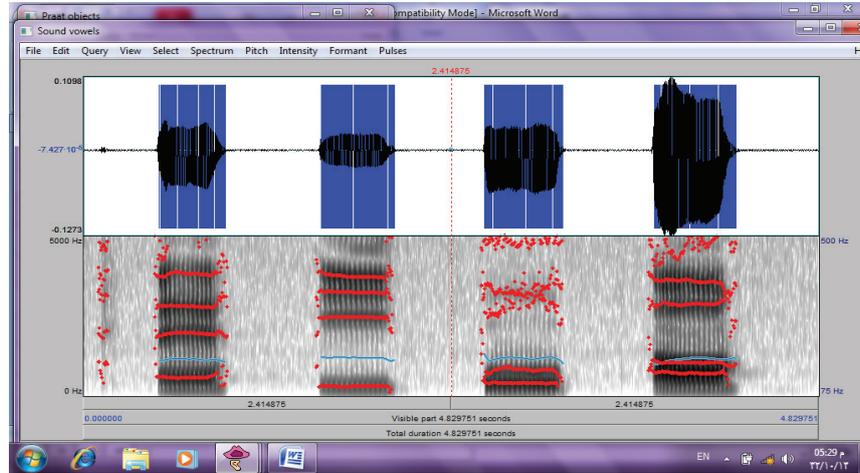
صوت الاء في الكلمات (ثلاثاء- بثور- بثور) بصوت إحدى حالات المجموعة الثانية

### الصورة رقم (3)



صوت العين بالفتحة في وسط الكلمة (شريعة) والاء بالضممة في بداية الكلمة (ثلاثاء)

## الصورة رقم (4)



صوت الحركات: الفتحة والكسرة والضممة باستخدام برنامج (برات)

## قائمة بالصور الموجودة في البحث

م	رقم الصورة	الشرح
1	الصورة رقم (1)	الكلمات (ثلاثاء - بثور - بثور) بصوت إحدى حالات المجموعة الأولى
2	الصورة رقم (2)	الكلمات (ثلاثاء - بثور - بثور) بصوت إحدى حالات المجموعة الأولى
3	الصورة رقم (3)	العين في وسط الكلمة (شريعة) والناء في بداية الكلمة (ثلاثاء)
4	الصورة رقم (4)	الحركات: الفتحة والكسرة والضممة باستخدام برنامج (برات)

## قائمة بالرموز الموجودة في البحث

م	الرمز	الشرح
1	(c) أو ص	الصوت الصامت
2	(v) أو ح	الحركة (فتحة - كسرة - ضمة)
3	CV	صامت - حركة أو (ص ح)
4	/ø/	صوت الناء
5	/3ʕ/	صوت العين
6	/ɛ/	صوت الغين
7	/ħfj/	صوت الحاء
8	/xɣ/	صوت الحاء
9	/ð/	صوت الذال
10	/ðʕ/	صوت الطاء
11	/dʒdʕ/	صوت الضاد
12	/tʕ/	صوت الطاء
13	F1, F2, F3, F4	المكونات الذبذبية الأربعة (م1 وم2 وم3 وم4)
14	Hz	هيرتز: وحدة قياس الذبذبات

م	الرمز	الشرح
15	Msec	مللي ثانية: زمن نطق الفونيم
16	گ	صوت التشا
17	/g/	صوت الجيم القاهرية
18	/j/	صوت الجيم الشامية (ج أو چ)
19	/v/	صوت (ف) وهو النظير المجهور للفاء
21	/p/	صوت (پ) وهو النظير المهموس للباء
22	/ʔ/	صوت المهمزة

## قائمة بالجدول الموجودة في البحث

م	رقم الجدول	الشرح
1	الجدول رقم (1)	الصوائت في اللغة العربية وما يقابلها في الأردية
2	الجدول رقم (2)	الصوائت في الأردية والموجودة في العربية كصورة من صور التنوع اللهجي
3	الجدول رقم (3)	الصوائت الموجودة في اللغتين العربية والأردية
4	الجدول رقم (4)	الصوائت العربية غير الموجودة في الأردية
5	الجدول رقم (5)	الصوائت الأردية غير الموجودة في العربية
6	الجدول رقم (6)	بعض الكلمات العربية الموجودة في الأردية وبنفس المعنى
7	الجدول رقم (7)	مواصفات المجموعة الأولى
8	الجدول رقم (8)	مواصفات المجموعة الثانية
9	الجدول رقم (9)	الأصوات والكلمات المختارة بالحركات الثلاثة وكتابتها الصوتية
10	الجدول رقم (10)	متوسط ترددات حالات المجموعة الأولى
11	الجدول رقم (11)	متوسط ترددات حالات المجموعة الثانية
12	الجدول رقم (13)	وصف بعض علمائنا القدامى للأصوات المختارة في البحث.
13	الجدول رقم (14)	وصف بعض علمائنا المحدثين للأصوات المختارة في البحث.

تم بحمد الله



## صيغ الفاعلية والمفعولية في سورة القلم وأثرها في الدلالة

د. حمادة عبد الإله حامد

أستاذ النحو والصرف والعروض المساعد، جامعة جازان - المملكة العربية السعودية

### الملخص:

وضع هذا البحث الصيغ الدالة على الفاعلية والمفعولية من اسم فاعل، واسم مفعول، وصيغ للمبالغة، وصفة مشبهة ضمن محيط الدراسة الصرفية الدلالية بشقيها النظري والتطبيقي في سورة القلم؛ ليقف على أثر تنوع هذه الصيغ في إيضاح المقاصد القرآنية، وبيان أثر تقارض صيغ الفاعلية والمفعولية في المعنى؛ فليس ثمة تغيير في اللفظ إلا وتبعه تغيير في الدلالة؛ ليخلص إلى دقة توظيف النص القرآني لتلك الصيغ، بوصفها أداة لغوية، لها أبعادها الجمالية والإثرائية .

الكلمات المفتاحية: الصيغ - الفاعلية - المفعولية - القلم - دلالية

## **Formulas of Subjectivity and Objectivity in Surat Al-Qalam and Its Impact on Meaning**

**Dr. Hamada Abdul Ilah Hamed**

Professor of grammar and presentations assistant, Jazan University - Kingdom of Saudi Arabia

### **Abstract:**

This paper places the formulas indicating subjectivity and objectivity from present participle, past participle, active participle-like attributive adjective and the hyperbolic Forms within the context of the semantic study, in both theoretical and practical in Surat Al-Qalam. This is done to show the impact of the diversity of these formulas in clarifying the Qur'anic aims, and to show the effect of the contradictory formulas of **subjectivity and objectivity** forms in meaning. When there is a change in the wording, there is a change in meaning which has a relation to the accuracy of the Qur'an text's use of these formulas as a linguistic tool having its aesthetic and enriching dimensions.

**Key words:** formulas –subjectivity- objectivity-Al-Qalam – semantic

## المقدمة:

الحمد لله الذي كرم الإنسان بالبيان والتبيين، وجعلهما وسيلة لتدبر كلامه، كتاب العربية الأكبر، وصلاة وسلاما على خير خلقه، وبعد

لقد كان من تحمّي سرّوات الباحثين، وأساطين البلاغة بكلام الله - تعالى - أن نال أسلوب القرآن الكريم آمادا متطاولة لا تنقضي - منذ تنزله حتى وقتنا هذا- اشتغال اللغويين بتراكيبه، واستبطان معانيه، وكشف مفاتيح بيانه، وتأمل ألفاظه، بيدئ كل منهم ويعيد، على قدر وُجدهم بما يملكون من أدوات بحثية، حتى بات وِردهم المورد، وذلك هو الفضل الكبير، وما كان هذا ليتأتى إلا لمن كان حسن الاستدلال، حاضرَ الذهن، بعيد الغور، بصيرا باستنباط مكامن الدلالة، ذا نظرة بحثية ثاقبة تصيب مقاتل الأغراض، وشواكل السداد، ومخبات الفنون، دقائق وأسرار، طريق العلم بما الروية والفكر، وما يعلم تأويله إلا الله - جلّت حكمته - والراسخون في العلم، وكلٌّ من الأخيار.

وتأتي أهمية هذا البحث في أن تنوع البحث القرآني يضم في تضاعيفه النظر في التراكيب والوقوف على الألفاظ، ومنها الصيغ الصرفية، وإحلال الواحدة منها محل نظيرتها، والعدول أحيانا عن المأنوس منها لغيره، وإخلاف التوقع، وبيان أثر تنوعه في إثراء الدلالة وازدواج المعنى؛ فليس ثمة عدول عن صيغة (فعل) إلى (فعلال) في صيغ المبالغة مثلا، كما في (غفور) و(غفار) إلا لمقصدية دلالية، ومعنى مغاير، فما هذه كتلك مع كونهما للمبالغة. ولقد استوفقني ما حفل به الأسلوب القرآني في سورة القلم المكية ذات الاثنتين والخمسين آية من أسماء الفاعلين وأسماء المفعولات وصيغ المبالغة والصفة المشبهة التي ترددت (40) أربعين مرة، كاشفة ثراء اللغة العربية التي تولد الألفاظ بعضها من بعض، ليتأكد لنا أنها كالكائن الحي تتكاثر لتتمكن من البوح عن مكنون الفكر، ومرادية المتكلم، ومعروف أن للمشتقات عموما دلالة مركبة في سياقها على غير المصدر والفعل؛ لذا يميل إليها الكتاب والشعراء بشكل عام، متى شرعوا في شحن اللفظ بكتلة مكنتزة من المعنى.

كما لفتني أيضا فوق تقارض هذه الصيغ مجيئها أكثر ما يكون في الفاصلة؛ لتمنح الإيقاع وضوحا أكثر، وتكون آخر ما يقف عليه الصوت فيركز في الذهن، بالإضافة إلى تبادل الفواصل بين الميم والنون، وبينهما تأخ إيقاعي، يرتاح إليه الذوق اللغوي، وتأنس إليه الأذن، ولم لا؟ والعرب أمة سماعة

أما عن خطتي في التناول؛ فقد سعى البحث إلى زَم تحت صيغ الفاعلية والمفعولية لدراستها دراسة نظرية تطبيقية، تكشف سر توخي الآيات صيغة دون صنوها، بما يتوافق مع السياق دلالة وصوتا ومعجما، لتحدث تناسبا بين الحروف؛ متضافرة مع غيرها من الدوال داخل التركيب لتصنع جديلة مكنتزة الدلالة، فيأتي المعنى لطيفًا مجفواً غير صنيع، ومن هنا فقد قرّ عزمي على دراسة «صيغ الفاعلية والمفعولية في سورة القلم، وأثرها في الدلالة» وقد أذنت طبيعتها أن تكون في مقدمة ومبحثين يعقبها خاتمة وفهرس، تطوي المقدمة طبيعة الموضوع وأهميته والدراسات السابقة ومنهجه، ثم المبحث الأول وفيه تعريف بالسورة الكريمة موضع الدراسة، يعقبه المبحث الثاني، وتحتته دراسة صيغ اسم الفاعل، واسم المفعول، وصيغة المبالغة، والصفة المشبهة، ثم الخاتمة، وفيها أهم ما توصل إليه البحث من نتائج.

أما عن الدراسات السابقة، فلم أجد منها ما استقلّ بهذا الموضوع، غير أنه لا نعدم أن نجد ما أمكننا الإفادة منه، والتهديّ به بعد مطالعته، ومن ذلك:

- المشتقات الدالة على الفاعلية والمفعولية، دراسة صرفية إحصائية (2002) (رسالة دكتوراه لسيف الدين طه الفقراء، الجامعة الأردنية.
- الأبنية الصرفية ودلالاتها في سورة يوسف عليه السلام (2004) رسالة ماجستير للطالبة بن ميسية رفيقة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر..

- التحليل الدلالي للبنية الصرفية في سورة الفتح (1435هـ) بحث لحمدي صلاح الدين السيد المهدهد، كلية الآداب جامعة طيبة.
  - أثر تنوع الصيغ الصرفية في إيضاح المقاصد القرآنية، نماذج قرآنية (2018)، رسالة ماجستير للطالبين بشير فويضل وخير الدين لونس، كلية الآداب، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.
- هذا، وقد سلكت المنهج الوصفي التحليلي منهجا لتلك الدراسة، مستعينا بما يخدم ذلك من مراجع نحوية وصرفية وتفسير لغوية، سائلا الله - جلّ ذكره- أن يكون ما بذرتة نبتة صالحة ذات نفع، تثري البحث القرآني، وتؤتي أكلها هديا للدارسين من بعد، وإني لأشكر سلفا كل من يصوّب لي خطأ أو يقوم فيما قدمت اعوجاجا. وبالله التوفيق، ومنه العون وعليه التكلان.

## المبحث الأول

### التمهيد

#### تقديم السورة:

ذكر الثعلبي (1422هـ) أن سورة القلم مكية من سور المفصل، وقد بلغت اثنتين وخمسين آية، وثلاث مائة كلمة، وألفا ومائتين وستة وخمسين حرفا، وترتيبها في المصحف (68) ثمان وستون، وقد فصلّ الماوردي (2005) في تفسيره اختلاف المفسرين في كونها مكية أم مدنية، فأفاد أنها مكية في قول الحسن وعكرمة وعطاء وجابر، وساق قول ابن عباس أنها «من أولها إلى قوله سبحانه: «سَنَسِئُهُ عَلَى الْحُرطُومِ» (القلم: 16) مكي، ومن بعد ذلك إلى قوله تعالى: «لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ» (القلم: 33) مدني، ومن بعد ذلك إلى قوله (يَكْتُوبُونَ) مكي، ومن بعد ذلك إلى قوله: «مِنَ الصَّالِحِينَ» مدني، وباقي السورة مكي» (59/6).

ومن ثم يفهم مما سبق أنها مكية في نظر الأكثرين، وعند آخرين أن بعضها مكي وبعضها مدني، وذكر الزمخشري (1407هـ) قول ابن عباس ومجاهد أنها أول سورة نزلت» وأكثر المفسرين على أن الفاتحة أول ما نزل ثم سورة القلم» (534/5).

**مقاصد السورة وأسباب النزول:** استهلّت السورة بحرف النون قصدا يليه القسم بالقلم إيماء بعظم شأنه، وعلو شأنه عند الله - جل شأنه- ثم شرعت في الدفاع عن النبي - صلى الله عليه وسلم- بما كان من خلق عظيم كشراف نسب، وسمو مكانة، ووفرة عقل، وشدة حياء وفصاحة لسان، والتسرية عن تلك الفئة المؤمنة المستضعفة في تلك الفترة من عمر الدعوة، وما لاقته من عذابات وسخرية واستهزاء وصد عن سبيل الله وكفر به من كفار قريش وصناديدهم، ثم انتقلت السورة للحديث عن مآلات كفران النعمة، فسأقت قصة أصحاب الجنة الذين دفعهم جحودهم للبخل وعدم شكران النعمة، فكان جزاؤهم وفاق أعمالهم، وفي الآيات تهديد للمشركين وتحذير لهم من أن يحل بهم ما حلّ بمؤلاء إن تمادوا في غيهم، واستهوتهم نفوسهم الجاحدة، ثم عرضت السورة مشهدا من مشاهد القيامة ليثبت المؤمنين على ما هم عليهم، ويلقي في قلوب الذين كفروا الرعب بما أشركوا بالله ما لم ينزل به سلطانا، ثم ما كان من حث النبي - صلى الله عليه وسلم على الصبر والثبات في الإماعة لما حلّ بنبي الله يونس - عليه السلام - لما تعجّل أمر ربه، وقد ذكر بعض المفسرين أن من آياتها ما نزل في الأخنس بن شريق أو الأسود بن عبد يغوث، وهو قوله - تعالى - « وَلَا تُطْعَمُ كُلِّ خَلْفٍ مَّهِينٍ » (القلم: 10)، (ابن أبي حاتم، 1419هـ)، وذكر أبو حيان (1420هـ) أن معظمها نزل في الوليد بن المغيرة وأبي جهل، وفي مناسبتها لما قبلها ذكر أنه فيما قبلها ذكر أشياء من أحوال السعداء والأشقياء، وذكر قدرته الباهرة وعلمه الواسع، وأنه تعالى لو شاء لحسف بهم أو لأرسل عليهم حاصبا، ثم كان الختام بطمأنة النبي - صلى

الله عليه وسلم - من عيون المشركين الحاسدة، وما كان من سؤالهم رجلا من بني أسد اشتهر بنظرته الحسود التي ما رأت ناقة إلا أصابتها، فما تبرح أن تقع (السمعاني، 1418هـ)، وفي ذلك تقول الآيات: « وَإِنْ يَكَاذُ الَّذِينَ كَفَرُوا لَيُرْلِفُونَكَ بِأَبْصَارِهِمْ لَمَّا سَمِعُوا الذِّكْرَ وَيَقُولُونَ إِنَّهُ لَمَجْنُونٌ » (القلم: 51)، وما كانت الآيات إلا موعظة للعالمين، وتنبهها للغافلين.

## المبحث الثاني

### (صيغ الفاعلية والمفعولية)

#### أولاً: اسم الفاعل وأثره في الدلالة:

أشرنا قبل إلى أن للمشتقات دورا كبيرا في تنوع الدلالة، وازدواجية المعنى، كما أن لكل صيغة دلالتها المتوخاة التي يوظفها النص القرآني بما يتواءم مع السياق، وبما يحقق تناغما إيقاعيا وصوتيا ومعجميا مع غيرها من الألفاظ التي رافقتها، فكما أن اسم الفاعل يدل على الحدث والحدوث ومن قام به، ويأخذ دلالات متباينة، فيفيد حيناً الدلالة على الوصف وحيناً الدلالة على المهنة، وحيناً الدلالة على العلمية، أو النسبة، نجد أن صيغ المبالغة تتخذ دلالة التقوية لحدث اسم الفاعل وتكثيره، أو اسم المفعول، فتمنح التركيب تكثيفا يختلف به عن غيره، وكذا اسم المفعول الذي يدل على من وقع عليه الفعل وحدوثه، كما أن الصفة المشبهة تفيد ثبوتاً للصفة بعيداً عن الزمن والحدوث، بما تختلف عن دلالة اسم الفاعل وصيغ المبالغة اللذين يتجدد فيهما المعنى بتجدد الزمن، والحق أن معنى الحدوث في اسم الفاعل يختلف فيه بين النحاة، على الرغم من تأكيد جلهم على إفادته الحدث والحدوث ومن قام به - فالبعض قد سوى بين زيد منطلق وبين زيد طويل (الرجاني، 1987؛ ابن هشام، 2017)، ولا شك أن السياق قد ينحو باسم الفاعل منحى الثبوت، نحو قولنا (الله غافر)، يقول الصبان (1997): «والأصل في اسم الفاعل الحدوث، وقصد الثبوت طارئ» (2/314)، ويسميه الكوفيون الفعل الدائم (الفراء، د.ت) فتراك تقول (قارئ) مثلاً ليحمل اللفظ معنى القراءة ومن قام بها، وهو في هذا يشاكل المضارع في ستمته، وفي معناه الدال على الحاضر أو المستقبل، لذا يعمل عمله - رغم اسميته - بشروط معينة أقرها النحاة، ويصاغ من الثلاثي على وزن فاعل، ومن غيره على وزن مضارعه مع إبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وكسر ما قبل الآخر. يقول سيبويه (1408هـ) عن اسم الفاعل (الذي) جَرَى مَجْرَى الفِعل المضارع في المفعول في المعنى، ملمحاً لعمل اسم الفاعل عمل مضارع: «فإذا أردت فيه من المعنى ما أردت في يَفْعَلُ كان نكرةً منوناً، وذلك قولك: هذا ضاربٌ زيداً غداً. فمعناه وعمله مثل هذا يَضْرِبُ زيداً غداً، فإذا حدثت عن فعلٍ في حينٍ وقوعه غير منقطع كان كذلك. وتقول: هذا ضاربٌ عبد الله الساعة، فمعناه وعمله مثل «هذا» يَضْرِبُ زيداً الساعة؛ فإِذَا تُحْدِثُ أيضاً عن اتِّصالِ فعلٍ في حال وقوعه. وكان مُؤاَفَقاً زيداً، فمعناه وعمله كقولك: كان يَضْرِبُ» (1/164).

ومعنى ذلك أن سيبويه يرى أن اسم الفاعل جرى مجرى الفعل المضارع في معناه وعمله، فرفع فاعلا حال كان لازماً، ورفع ونصب مفعولاً حال كان متعدياً، وهكذا، ولقد قال المبرد (2008) في مقتضبه كلاماً قريباً مما قاله سيبويه، وأضاف أن اسم الفاعل لا ينون إذا أردت به معنى الماضي، ولا يجوز أن تدخل عليه الألف واللام وتضيفه، كما لم يجز ذلك في الغلام فهو كالأسماء التي لا معنى للفعل فيها، وتقول هؤلاء حواج بيت الله أمس» (4/148)، وقد أشار ابن السراج (2014) في كتابه الأصول إلى أن سبب عمل اسم الفاعل عمل المضارع هو أنه «لما ضارع الفعل، وصار الفعل سبباً له وشاركه في المعنى وإن افترقا في الزمان، كما أعربوا الفعل لما ضارع الاسم، فكما أعربوا هذا أعلموا ذلك» (52/1)، كما رأى ابن الوراق (1420) أن «اسم الفاعل مشتق من الفعل، فجاز أن ينوي به الزمان، لاشتقاقه من لفظ يدل على الزمان» (1/141).

ومعلوم أن اسم الفاعل يعمل عمل الفعل بشرط دلالاته على الحال أو الاستقبال، وأن يعتمد على ما يسبقه كمبتدأ أو نفي

أو استفهام يسبقه أو موصوف (السيوطي، 2010)، وقد يدل اسم الفاعل على الوصف أو العلمية أو المهنة، وذلك ما يحدده السياق، غير أنه قد يشي بالثبات دون الحدوث إذا ما لازم الوصف صاحبه ولا ينفك عنه، وهو في هذا يشبه الصفة المشبهة في إفادة الثبوت، وذلك في التنزيل كثيرا، خصوصا حين يرد وصفا لله تعالى، ويرى السامرائي (2007) أن اسم الفاعل وسط بين الفعل والصفة المشبهة، فإنه قد يشبهها في الثبوت أحيانا. أما في سورة القلم، فقد تردد اسم الفاعل فيها (22) اثنتين وعشرين مرة، بأنماط مختلفة على ما سيبيته الجدول الآتي:

الجدول (1):

م	اسم الفاعل	فعله	وزنه	مجرد	مزيد	لازم	متعد
1	المهتدين	اهتدى	افتعل				
2	المكذبين	كذب	فعل				
3	معتد	اعتدى	افتعل				
4	أصحاب	صحب	فعل				
5	مصبحين	أصبح	أفعل				
6	طائف	طاف	فعل				
7	ناتمون	نام	فعل				
8	مصبحين	أصبح	أفعل				
9	صارمين	صرم	فعل				
10	قادرين	قدر	فعل				
11	ضالون	ضلّ	فعل				
12	ظالمين	ظلم	فعل				
13	طاغين	طغى	فعل				
14	راغبون	رغب	فعل				
15	للمتقين	اتقى	افعل				
16	المسلمين	أسلم	أفعل				
17	المجرمين	أجرم	أفعل				
18	بالغة	بلغ	فعل				
19	صادقين	صدق	فعل				
20	خاشعة	خشع	فعل				
21	سالمون	سلم	فعل				
22	الصالحين	صلح	فعل				

ويمكن مما سبق استنتاج الآتي:

١- ورد اسم الفاعل المشتق من الفعل الثلاثي (14) أربع عشرة مرة، بينما حاز اسم الفاعل المشتق من غير الثلاثي البقية التي بلغت (8) ثماني مرات فقط، وهذا من باب التوسع في الاستعمال والتنوع؛ إذ إن هناك من الأفعال ما اقتضى زيادة في مبناه لزيادة في المعنى، وكذا تنوع الأحداث اقتضى الجمع بين المجرد والمزيد من الأفعال وأسماء الفاعلين منها، نجد ذلك في أسماء الأفعال التي جاء فعلها من (فعل) دالا على التكثر والاستمرار، وكذا (أفعل) الدالة على تعدي الفعل لغيره، كما (المكذبين - المجرمون).

٢- جاء اسم الفاعل الجمعي مستحوذا على معظم أسماء الفاعل الواردة على حساب اسم الفاعل الدال على المفرد، فقد بلغ الأول (18) ثماني عشرة مرة، بينما لم يرد المفرد إلا (4) أربع مرات فقط، وهذا يدل على ارتفاع صوت الجموع على المفرد، كما يدل على حضور أحكام جماعية شاملة وعمامة، وهذا يتناسب مع حديث السورة عن أهل قريش ثم عن أصحاب الجنة.

- ٣- جاء اسم الفاعل من الفعل اللازم (17) سبع عشرة مرة، بينما كان نصيب الفعل المتعدي في أسماء الفاعلين (5) خمس مرات فقط.
- ٤- جاءت أسماء الفاعلين مركوزة في دلالة الوصف، إلا ما كان منها دالا على الحال، كما في (مصباحين وقادرين)، أو كان مسوقا للدلالة على الفعل كما في قوله (خاشعة)، ومنها ما دل على الثبوت، نحو (أصحاب) ولم يأت منها في العلمية أو المهنة أو الآلة شيء؛ وهذا يدل على انشغال التراكيب بأوصاف المتحدث عنهم؛ فسورة القلم كانت معنية بسرد صفات أهل الكفر وأصحاب الجنة بما كان منهم في مزاولتهم، ومن ذلك (هَمَّاز - مَشَاء - مَنَاع - عَتَل - عَظِيم - طَائِف - المسلمِين - المجرمين).
- ٥- وردت معظم المشتقات في الفاصلة مقفوا بها؛ ليمنح ذلك التركيب إيقاعا عاليا، كما راوح بين النون والميم في ختام الفاصلة، وهما حرفان تقاربا في الصفات، ولهما نغم محبوب إلى الذوق اللغوي (أنيس، 1975).

### التحليل:

وسببكتفي البحث بنماذج يخصها بالتحليل والدراسة؛ إذ إن المقام لا يتسع لاستيعاب كل ما ذكر في السورة، وما لا يذكر يقاس على ما ذكر، ومن ذلك:

- 1- اسم الفاعل (المهتدين) في قوله - تعالى - ﴿إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ (القلم: 7). اختارت الآية اسم الفاعل (المهتدين) الجمعي من الفعل (اهتدى)، وهو فعل لازم ثلاثي مزيد بحرفين، و«(اهتدى) مُطَاوَع (هدى) ومطواع الشيء لا يكون مُحَالِفاً لهُ فِي أَصْلِ الْمَعْنَى» (الكفوي، 1998م، 1/952). وفي إينار هذا البناء مقاصد معنوية وجمالية تبدت في جمال الإيقاع المتساوق مع الفاصلة القرآنية، فإن الآيات لما اختارت الفعل (ضلل) في وصف أهل الضلال، وجاءت لتستدعي مقابلهم استدعت اسم الفاعل (المهتدين) لا الفعل (اهتدى)؛ ليتواءم مع الفاصلة قبله (المفتون) وبعده (المكذبين)، كما أن إينار الاسم كان أولى من ناحية المعنى؛ لأنه الألق في الصفة عن الفعل، فبان أن الاهتداء من لوازمهم كما لو كان اسما لهم، وكان الجملة في الأصل (وهو أعلم بالقوم المهتدين)، فحذف لفظ (القوم) وأسقطها لتظهر أن المهتدين وسم لهم، وفي بيان ذلك أنك إن قلت (أخطأ فلان) غير قولك (فلان مخطئ)، فإنك في الأولى قصدت حدوث الخطأ في الماضي ثم انتهائه، لكنك في الثانية أردت وصفه بالخطأ، فتكشفت لنا ثبوت الصفة في الماضي، وتراك أحيانا تقفوها أو تصدرها بلفظ (أصلا)، فتقول (أنا أصلا مخطئ أو أصلا عارف)، وهكذا لتؤكد ثبوت الأمر على غير ما كان في الفعل، وقس على ذلك (بسطة وباسط) في قول الله - تعالى -: «لَئِنْ بَسَطْتَ إِلَيَّ يَدَكَ لِتَقْتُلَنِي مَا أَنَا بِبَاسِطٍ يَدِيَ إِلَيْكَ» (المائدة: 28)، والمعنى إن كنت ستبسط إلي يدك بالقتل؛ فأنا أصلا ليس من صفتي البسط، وفي موضع السورة إيماء بما لا يخفي على ذي البصيرة؛ إذ إن الآيات تسرية للنبي صلى الله عليه وسلم ضد اللزمة الذين وصفوه بالجنون، ووعيد لهم بفضحهم وكشف أمرهم، يقول الطبري (2000): «وهذا من معاريض الكلام. وإنما معنى الكلام: إن ربك هو أعلم يا محمد بك، وأنت المهتدي، وبقومك من كفار قريش، وإنهم الضالون عن سبيل الحق» (23/530).

يضاف إلى ذلك أن هناك تلميحا إلى أن الاهتداء ينبغي أن يكون صفة ملازمة لطبيعة الإنسان التي فطره الله عليها، على غير الضلال الذي هو عارض للإنسان وعدول عن الفطرة السليمة، وانفكاك عنها، ومن ثم اختار للحدث العارض -وهو الضلال- الفعل (ضلل) كما أثر للهداية وهي الأصل الاسم، وهو (المهتدين)، وهو بهذا شبيهه بقوله - تعالى -: ﴿أَوَلَمْ يَسْرِوا إِلَى الظَّيْرِ فَوْقَهُمْ صَاقَاتٍ وَيَقْضُونَ﴾ (الملك: 19)، فإن اصطفاك الطير أصل في الطيران في السماء، وهو الأكثر والأثبت

فناسبه اسم الفاعل، والقبض عارض عليه فناسبه الفعل، وقد ذكر قريبا من هذا ابن عاشور (1984هـ). ولا يعد من نافلة القول أن نشير إلى أن هذه الآية وردت ثلاث مرات في كتاب الله، مرتان منها بالحروف نفسها كما هي، في سورة القلم هنا، وسورة النحل: ﴿إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ (القلم: 125)، وكان ذلك مناسبا الفاصلة قبلها: ﴿وَإِنَّ رَبَّكَ لَيَحْكُمُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ﴾ (النحل: 124) على حين وردت في سورة النجم بختام مختلف؛ إذ قال تعالى: «إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ اهْتَدَى» (النجم: 30)؛ لأنه لما كانت فواصل السورة قبل الآية وبعدها تنتهي بالألف اللينة؛ ناسب ذلك الختام بالفعل (اهتدى)، وقبلها ﴿وَلَمْ يُرِدْ إِلَّا الْحَيَاةَ الدُّنْيَا﴾ (النجم: 29) وبعدها ﴿وَيَجْزِي الَّذِينَ أَحْسَنُوا بِالْحُسْنَى﴾ (النجم: 31) فجاءت الفواصل متناسقة الإيقاع (الدنيا - اهتدى - الحسنى)، كما أن اختيار لفظ (المهتدين) مع النبي - صلى الله عليه وسلم - فيه تكريم له؛ إذ صار وسما ثابتا له، أما الآيات الأخرى؛ فإن حديثها كان عاما غير مخصوص بالنبي صلى الله عليه وسلم.

2- اسم الفاعل (طائف) في قوله تعالى: ﴿فَطَافَ عَلَيْهَا طَائِفٌ مِّن رَّبِّكَ وَهُمْ نَائِمُونَ﴾ (القلم: 19). طافَ به وأطافَ قَالَ بعض أهل اللُّغَةِ: طافَ به، إذا حَامَ حوله كَمَا يُطَافُ بِالْبَيْتِ وَأَطَافَ بِهِ، إذا طَرَقَهُ لِيَلَّا» (ابن دريد، 1997، 1263/2)، وفي الآية الكريمة اسم الفاعل (طائف) من الفعل طاف، وهو لازم معتل، وقد اختلف المفسرون في تأويله والمقصود به، فأفاد مقاتل (1432هـ) بأنه عذاب من ربك يا محمد، وأورد الطبري (2000) أقوالا، منها أنه الموت أو الطوفان، أو المطر الشديد، أو أنه جمع ومفرده طوفانة، أو هو أمر من الله طاف بهم، ويقول الثعلبي (1422هـ): ﴿طَائِفٌ عَذَابٍ مِّن رَّبِّكَ وَلَا يَكُونُ الطَائِفُ إِلَّا بِالذَّلِيلِ﴾ وكان ذلك الطائف نارا أنزلت من السماء فأحرقتهما ﴿(16/10)﴾. وذكر البغوي (1420هـ) قول نخاعة الكوفة أن الطوفان مصدر لا يُجْمَعُ كالرَّجْحَانِ وَالنَّقْصَانِ. بينما نقل عن أهل البصرة أنه جَمْعٌ واحدا طوفانة، وقال الزمخشري (1407هـ): «هالك طائفٌ كقوله -تعالى-: «وَأُحْيِيظُ بِئْسَرِهِ» (الكهف: 42) وقرئ: طيف» (590/4)، بينما نفى القرطبي (1964) في تفسيره أن تكون بمعنى المصدر (طيف)، فقال: «فَلَا يُقَالُ فِيهِ: طَيْفٌ، لِأَنَّ اسْمَ فَاعِلٍ حَقِيقَةً وَيُقَالُ: إِنَّهُ جَرِيْلٌ» (241/18). قَالَ الرَّجَّاحُ (1408هـ): «طُفْتُ عَلَيْهِمْ أَطُوفُ، وَطَافَ الْحَيَالُ يَطِيفُ» (350/7). يضاف إلى ذلك أن «الطائف هنا وصف دال على النسب، كما نقول لذي الرمح رامج، ولذي السيف سائف» (الزمخشري، 1993، 123/2)، وتأتي دقة اختيار التنزيل لفظ طائف على هيئة اسم الفاعل، لمناسبته السياق؛ فالطائف لا يكون إلا ليلا، وهو ما ناسب قوله (وهم نائمون) في الآية، كما أن في اللفظ ما يشي بقدرة الله تعالى وعظمته؛ فهو مجرد طائف لم يمكث طويلا، ومع ذلك صارت جنتهم صريحا، كما تساوق مع لفظ الصريم، وبينهما جناس؛ وهي بمعنى الليل الأسود المظلم أو الرماد في لغة بعض العرب (الأزهري، 2001؛ الخليل، د.ت)، كما أن في التطويق معنى الدوران والإحاطة بالشيء، يضاف إلى ذلك أن تعدد المعنى في اللفظ يومية بالتهويل؛ لأن الخاطر فيه يذهب كل مذهب، فهي بمعنى المطر والطوفان والعسس والموت والهلاك.

3- اسما الفاعل (مصباحين و صارمين) في قوله تعالى: «فَتَنَادَوْا مُصْبِحِينَ، أَنْ ائِدُوا عَلَي حَرَّتِكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَارِمِينَ» (القلم: 21).

جاء اسم الفاعل مصباحين من الفعل غير الثلاثي (أصبح)، وقد سيقنت دلالة على حالهم، فإن من معاني اسم الفاعل دلالاته على الحال، كقولك - مثلا - لزميل لك: مالك واجما؟ وفي ذكر الزمان هنا وشي بعزمهم وسعيهم الحثيث لإنجاز ما نوا فعله، وقد تناسب ذلك مع اسم الفاعل (صارمين) بعدها، فقد ذكر المفسرون بأنها من صرام النخل أو العنب أي قطعته وحصاده، وقد تكون بمعنى عازمين ومصممين (أبو حيان، 1420هـ)، وعدَّ بعض أهل اللغة الصرم لفظا دخيلا، و قال «الصَّرْمُ: قَطْعُ بَائِنٍ لِحَبْلِ وَعِدْقٍ وَنَحْوِهِ. وَالصَّرَامُ: وَقْتُ صِرَامِ النَّخْلِ، وَالصَّرِيمَةُ: إِحْكَامُكَ أَمْرًا وَالْعَزْمُ عَلَيْهِ» (الخليل، د. ت، 121/7). وصرم فلان

فلانا أي قطع ما بينهما من مودة وإخاء (الأنباري، 1992)، قال امرؤ القيس (1984):

أفأطم مهلاً بعض هذا التدلُّل... وإن كنت قد أزمعتِ صرْمِي فأجملي (ص12)

وقد أثر التنزيل لفظ (صارمين) وهو اسم فاعل جمعي يصف حال أصحاب الجنة حين نادوا أن يغدو على حرثهم واختار (على) مع الفعل (اغدوا) تناسبا مع نيتهم الحصاد، فكأنهم سيقعون على المحرث، ويحيطون به، وهذا أدق من (إلى) المتوقعة مع (اغدوا) غالباً، ولما كان السياق قد ذكر من قبل كلمات، نحو: (ليصْرْمَنَهَا)، و (الصَّرْمِ) المدثرتين بصوت الصاد، وفيها همس وإصرار؛ ناسب ذلك اسم الفاعل (صَارْمِين) ليتحصل الجناس اللفظي، كما أن في ذلك مناسبة لفواصل الآيات المنتهية بحرف النون وقبلها المد، وإن كان لفظ (صارمين) بمعنى العزم، فقد ناسبت الحقل الدلالي للقسم قبلها في قوله - تعالى -: «إِذْ أَقْسَمُوا لِيَصْرْمَنَهَا فُصْبِحِينَ» (القلم: 17).

والحقيقة أن المتبصر آيات التنزيل يلحظ حرص الآيات على مراعاة الفواصل بما تتناسب مع مجريات الحدث وسياق الموقف دلالة وصوتا، يتجلى هذا بالنظر في سورة مريم - مثلاً- إذ اختار القرآن فاصلة الياء مع الألف منذ استهلكت السورة: (زكريا - خفيًا - شقيًا - وليًا) في إيقاع رخي لين يناسب حالة الرحمة التي تظلل الآيات، ثم لما جاء الحديث عن قضية سيدنا عيسى - عليه السلام - وادعائهم أنه ابن الله عدل القرآن إلى فاصلة أخرى تناسب المقام، فاتخذ من النون متكماً لها؛ إذ قال تعالى: «ذَلِكَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ ۖ قَوْلَ الْحَقِّ الَّذِي فِيهِ يَمْتَرُونَ» (مريم: 34)، ثم بعد انتهاء عرض القضية عاد ديدن الآيات ومسلكها لفاصلة الياء متلوقة بالألف: «وَأَذْكُرُ فِي الْكِتَابِ إِبْرَاهِيمَ ۖ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَبِيًّا» (مريم: 41)، وهكذا كان دأب التنزيل وقرواه.

#### ثانياً: اسم المفعول وأثره في الدلالة:

يأتي اسم المفعول من الفعل المبني لغير المعلوم للدلالة على الحدث والحدوث وذات المفعول، وهو الجاري على يُفعل من فعله، نحو مضروب؛ لأن أصله مُفعل، ويعمل عمل الفعل، تقول: زيد مضروب غلامه «وأمره على نحو من أمر اسم الفاعل في إعمال مثناه وجمعه واشتراط الزمانين والاعتماد» (الزمخشري، 1993، 247/1).

وقد أشار ابن هشام (2017) أن اسم المفعول لا يختص بزمان معين لاعتماده على الألف واللام وتقول زيد مَضْرُوبٌ عبده فتعمله فيه إن أردت به الحال أو الاستقبال، على حين لا يجوز أن تقول «مَضْرُوبٌ عبده وأنت تُريدُ الماضي خلافاً للكسائي، ولأن تقول مَضْرُوبٌ الزيدان لعدم الإعتماد خلافاً للأخفش» (277/1).

والمتبصر الفرق بين اسم الفاعل و اسم المفعول يجد أن اسم المفعول ينفرد عن اسم الفاعل «بجواز إضافته إلى ما هو مرفوع به في المعنى، وذلك بعد تحويل الإسناد عنه إلى ضمير راجع للموصوف، ونصب الاسم على التشبيه، تقول: «الورع محمودٌ مقاصده»، ثم تقول: «الورع محمودٌ المقاصد» بالنصب، ثم تقول: «الورع محمودٌ المقاصد» بالجر» (ابن هشام، 2017، 196/3).

هذا، ويأتي وصف المفعول من الثلاثي المجرد على وزن «مفعول»؛ ك«مضروب» و«مقصود»، و«ممرور به» كما أننا نراعي ما يحدث مع الفعل المعتل، نحو: مبيع، ومقول، ومقضي، ومن غيره بلفظ مضارعه، بشرط الإتيان بميم مضمومة مكان حرف المضارعة.

هذا وقد تتقارض الصيغ في معانيها ودلالاتها، فتلغي مثلاً صيغة «فعليل» نائبة عن «مفعول» ك«جريح»، و«طريح»، وذلك راجع للسمع، وقيل: ينقاس فيما ليس له «فعليل» بمعنى «فاعل»؛ نحو: قدر ورحم؛ نحو: قدير ورحيم» (ابن هشام، 2017).

ويأتي اسم المفعول بعد اسم الفاعل في حضوره في السورة، على ما سيوضحه الجدول الآتي:

## الجدول (2):

م	اسم المفعول	فعله	وزنه	مجرد	مزيد	لازم	متعدد
1	مجنون	جَنَّ	فُعل				
2	ممنون	مَنَّ	فَعَلَ				
3	مفتون	فَتَنَ	فعل				
4	محرومون	حَرَّمَ	فعل				
5	مثقلون	أثَقَلَ	أفعل				
6	مكظوم	كَظَمَ	فعل				
7	مذموم	ذَمَّ	فعل				
8	مجنون	جَنَّ	فعل				

وبالنظر للجدول السابق نجد الآتي:

1. ورد اسم المفعول (8) ثماني مرات، استحوز الثلاثي المجرد على سبع منها، بينما لم يأت من المزيد إلا فعل واحد، هو (مثقلون).
2. جاءت أسماء المفعول كلها مفردة، عدا مرة واحدة جاءت جمعا، هي (محرومون).
3. جاءت أسماء المفعول كلها في الوصف، ولم يأت منها في العلمية أو المهنة شيء يذكر، وهذا يتساق مع أكثر استعمالنا لأسماء المفعول.
4. حاز اسم المفعول من الفعل المتعدي (4) أربع مرات، ومعروف أن الأصل في اسم المفعول مجيئه من غير اللازم، ويأتي من اللازم بشرط أن يتبعه جار ومجرور، وقد تردد في السورة (4) أربع مرات.

## التحليل:

1- قوله تعالى: ﴿مَا أَنْتَ بِنِعْمَةِ رَبِّكَ بِمَجْنُونٍ ۗ وَإِنَّ لَكَ لَأَجْرًا غَيْرَ مَمْنُونٍ﴾ (القلم: الآية 2-3).

وردت تأويلات عدة للمفسرين في المقصود بكلمة (مجنون)، وعلاقتها بشبه الجملة المتقدم عليها (بنعمة ربك)، ومن ذلك: أحدها: أي: نعمة ربك حفظتك عن الجنون؛ فنفي عنه الجنون بقوله: ما أنت بما أنعم الله عليك بمجنون، وهذا كما يقال: ما أنت بحمد الله بمجنون، يراد به نفي الجنون. والثاني: أنك لست ممن خدعته النعمة واغتر بها حتى شغلته عن العمل بما له وعليه، أو ما أنت بغافل عن نعمة ربك وذكرها وشكرها (الماتريدي، 2005).

وعد الزمخشري (1407هـ) الباء في (مجنون) زائدة، ولم يمنع وجودها عملها في (بنعمة ربك) الواقعة حالا في رأيه، كأن الحق يقصد ما أنت بمجنون منعما عليك بذلك، ويرى أن المعنى في ذلك استبعاد ما كان ينسبه إليه كفار مكة عداوة وحسدا، وخالفه في ذلك أبو حيان (1420هـ)، ورأى عدم صحته، وذهب إلى أن المعنى ﴿مَا أَنْتَ بِنِعْمَةِ رَبِّكَ لِقَوْلِهِمْ: سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ وَبِحَمْدِكَ﴾ (235/10)، بينما رأى آخرون أن النعمة هنا الرحمة، والآية رد على الكفار حيث قالوا: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِي نَزَّلَ عَلَيْهِ الدِّكْرُ إِنَّكَ لَمَجْنُونٌ﴾ (الحجر: 2) (الشوكاني، 1414هـ)، وقد جاء اختيار اسم المفعول (مجنون) من الفعل (جَنَّ) مناسبا للرد على قول المشركين ﴿ويقولون إنه لمجنون﴾، حيث جاء قولهم مؤكدا بمؤكدين، هما (إن واللام)، بينما جاء الرد على ادعائهم مؤكدا بأكثر من مؤكدين؛ حيث ورد القسم في مستهل السورة (ن) و (القلم) وكذا الجملة الاسمية المنفية التي تفيد الثبوت، والباء الزائدة التي يجوز وقوعها في خبر (ما) كما تقع في خبر ليس، كما أشار لذلك ابن هشام (2017)، وناسب ذلك الفاصلة القرآنية التي تحتم بالنون المسبوقة بالواو، قبلها (يسطرون) وبعدها (ممنون) في قوله - تعالى -: ﴿وَإِنَّ لَكَ لَأَجْرًا غَيْرَ مَمْنُونٍ﴾ (القلم: 3).

2- اسم المفعول (ممنون) في قوله - تعالى -: ﴿وَإِنَّ لَكَ لَأَجْرًا غَيْرَ مَمْنُونٍ﴾ (القلم: 3).

اسم مفعول من الفعل (مُنَّ)، والمقصود بما غير مقطوع، أو غير منقوص لا يمنّ به عليك «من قولهم: حبل متين، إذا كان ضعيفا، وقد ضعفت منته: إذا ضعفت قوته» (الطبري، 2000، 528/23).

«ومنه سُمي الموت: منونا لأنه ينقص الأشياء و الأعمار، وَيُفْطَعُ الأَعْدَارُ» (الأنباري، 1424هـ، 598/2)، ويجوز أن يكون ذلك مشتقا من مَنّ المعطي على الآخذ إذا عدّ عليه عطاءه، وعيّر به (ابن عاشور، 1984)، وقد ناسبت اللفظة هنا السياق حيث تساوقت مع الفاصلة قبلها (مجنون)، كما أن في كلمة (ممنون) ثنائية المعنى، أي لست مقطوعا غير منقوص، كما أنك لست ممن يُعَيَّرُ بالعطاء، وهذا يشي بمكانة النبي صلى الله عليه وسلم عند ربه، على خلاف ما ساقه من لفظ اسم المفعول (مجنود) في سورة (هود) التي لا تحتل الوجهين معا، وذلك لأن الخطاب عام، فبان هنا تكريمة النبي - صلى الله عليه وسلم ومؤانسته، وقد ألفت ابن عاشور (1984) قد عرّج على ذلك أيضا، وألغ إليه، كما أن لفظ (ممنون) جاء منونا عاملا دالا على المستقبل، لبيان استمرار الوصف، وهذا يعد زيادة في التكريم لأن الأجر مستمر غير منقطع.

يضاف إلى ذلك أن مبتدأ السورة من القسم حتى قوله (ممنون) تعد جملة واحدة مستطيلة مترابطة تنغيها هدفا واحدا هو الدفاع عن النبي صلى الله عليه وسلم ضد من ادعوا عليه الجنون، وبث المؤانسة في قلبه، وإقحامهم الحجة، فناسب ذلك أن تأتي الفواصل متحدة متناسقة كلها تنتهي بحرف النون المسبوق بالمد: (ن - يسطرون - مجنون - ممنون) ثم لما فرغ من الرد عليهم، وانطلق لبيان مكانة النبي صلى الله عليه وسلم عدل لفاصلة أخرى غير اسم المفعول (خلق عظيم)، فبان تمييز هذا الجملة الأخيرة عما قبلها، ومنحها شحنة مكتنزة من التركيز، ليلتفت إليها القارئ، ثم عادت الآيات قرّواها إلى النون بعد ذلك، فقال الله - تعالى :- ﴿فَسْتَبْصِرُ وَيُبْصِرُونَ﴾ (القلم: 5).

٣- اسم المفعول (مكظوم) في قوله - تعالى - : ﴿فَاصْبِرْ لِحُكْمِ رَبِّكَ وَلَا تَكُنْ كَصَاحِبِ الْحُوتِ إِذْ نَادَى وَهُوَ مَكْظُومٌ﴾ (القلم: 48).

ورد في معنى الكظم في الصحاح أن: «كَظَمَ غِيظَهُ كَظْمًا: اجْتَرَعَهُ، فَهُوَ رَجُلٌ كَظِيمٌ. وَالغَيْظُ مَكْظُومٌ. وَالكَظِيمُ: غَلَقَ الْبَابَ، وَالكَظُومُ: السُّكُوتُ. وَكَظَمَ الْبَعِيرُ يَكْظُمُ كُظُومًا، إِذَا أَمْسَكَ عَنِ الْحِجْرَةِ، فَهُوَ كَاطِمٌ. وَإِبِلٌ كَظُومٌ. تَقُولُ: أَرَى الْإِبِلَ كَظُومًا لَا تَحْتَرُّ. وَقَوْمٌ كُظُومٌ، أَي سَاكِتُونَ» (الجوهري، 1407هـ، 2022/5).

وقد ذكر المفسرون أن في الآية دعوة النبي - صلى الله عليه وسلم - إلى الصبر على تبليغ رسالته؛ لئلا يحل به كما حل بني الله يونس حين حَبَسَهُ الحوت فِي بَطْنِهِ: إِذْ نَادَى وَهُوَ مَعْمُومٌ، قد غلبه الهم (الطبري، 2000). وذكر الزجاج (1408هـ) أنه المملوء عَمًا وكرهًا، ومعروف أن نبي الله يونس - عليه السلام - دعا على قومه، لكنه لم يظهر ذلك، وإنما تبدت مغاضبته ومفارقته قومه قبل أن يأذن الله له.

وعلى هذا فالكظم في القلب على غير الكرب الذي يكون في الأنفاس، واختيار الآيات (مكظوم) جاء دقيقا؛ لأن حزن نبي الله يونس كان مكتوما، وكانت نفسه قد امتلأت غما «والكظم، ستر المكروه في القلب» (الكرماني، د. ت، 608/1)، كما أن مجيء اسم المفعول هنا (مكظوم) من الفعل المبني لغير المعلوم (كُظِمَ) في الفاصلة فيه تناسب مع ما يلحقها من الفاصلة بعدها المقفولة بقوله تعالى: «لَوْلَا أَنْ تَدَارَكُ نِعْمَةً مِّن رَّبِّهِ لَتَبُدَّ بِالْعَرَاءِ وَهُوَ مَذْمُومٌ» (القلم: 49)، ويرى ابن عطية (1422هـ) أن (مكظوم) هنا بمعنى (كاظم) في الحقيقة، وأخذ القرطبي (1964) أخذته في ذلك فأيده، ولعل الآيات آثرت (مكظوم) بدلا من (كاظم)، لأنها الأنسب؛ إذ إن في (مكظوم) معنى وقوع الحدث على الذات، وهذا يشي بالمعاناة والمكابدة، كما أن اختياره اسما مفعولا دلّ على ثبوت الأمر في نفسه، على غير اختيار الفعل (نادى) فالنداء كان حدثا عارضا، لكن كونه مكظوما كان مستقرا في نفسه ثابتا، يضاف إلى ذلك إحداث التجانس بين لفظي (مكظوم) و(مذموم) مخلفا أثرا إيقاعيا، كما أنهما معا ينتهيان بحرف

الميم ذي النغم الشجي، يسبقها حرف المد الواو الذي منح الصوت امتدادا يتساق مع حالة سيدنا يونس -عليه السلام- من استطالة الحزن وثقل حمله، إضافة إلى التوازي التركيبي الحاصل بين جملي الحال الواقعتين في نهاية جملة الفاصلة (وهو مكظوم - وهو مذموم) بما يدعم تكثيف الإيقاع، فوق أن مجيء جملي الحال جملة اسمية يشي بثبوت حاله من الحزن والذم وبلوغه مبلغا، لا يرحي له النجاة إلا أن تتداركه نعمة من ربه.

### ثالثا: صيغة المبالغة، وأثرها في الدلالة:

هي أوزان نخرج بها اسم الفاعل من مجرد القيام بالحدث إلى المبالغة في الوصف، وقد وضع النحاة لذلك صيغا مشهورة مقيسا عليه، لكنه لا يقتصر عليها لوجود صيغ غير مشهورة في ذلك؛، ولا تصاغ غالبا إلا من فعل ثلاثي متصرف متعد، وقد تصاغ من الرباعي أو اللزوم على قلة، كما أنها تعمل عمل الفعل بالشروط نفسها التي يعمل بها اسم الفاعل عمل فعله، وذكر ابن هشام (2017) أن «تحول صيغة فاعل للمبالغة والتكثير إلى: فعّال، أو فعول، أو مفعال يحدث بكثرة، بينما إلى فعيّل أو فَعِل؛ بقلّة، فيعمل عمله أيضا بشروطه» (184/3).

وقد أشار ابن مالك (د. ت) إلى بعض هذه الأوزان، ومنها: فعال، فعيّل، فعّال، فعول، فَعِل، مفعال، فَعَلّة، ومفعيل وصيغ المبالغة تعمل عمل الفعل بشروط عمل اسم الفاعل، غير أن هناك خلافا وقع بين النحاة في ذلك؛ نظرا لعدم مطابقتها التامة معنى الفعل الذي تقوم به، فمنهم من يرى عدم عملها؛ لأنها زادت عن الفعل كونها للمبالغة، وقد أورد السيوطي (2010) خلافهم في ذلك، فقال:

«(وَأُنْكَرَ الكُوفِيَةُ الكَل) أَيِ إِعْمَالِ الخَمْسَةِ (أَيِ فَعَّالِ مَفْعَالِ فَعُولِ فَعِيلِ فَعَلٍ)؛ لِأَنَّهَا زَادَتْ عَلَى مَعْنَى الْفِعْلِ بِالمَبَالِغَةِ؛ إِذْ لَا مُبَالِغَةَ فِي أَفْعَالِهَا وَلِزَوَالِ الشَّبَهِ الصُّورِيِّ أَيْضَا فَمَا وَرَدَ بَعْدَهَا مُنْصَوِّبًا؛ فَبِإِضْمَارِ فَعَلٍ يَفْسِرُهُ الْمِثَالُ وَأُنْكَرَ (أَكْثَرَ البَصْرِيِّينَ) أَيْ (فَعِيلِ وَفَعَلٍ) لِقَلْتَهُمَا، وَأُنْكَرَ (الجُزْمِيِّ فَعَلٍ دُونَ فَعِيلٍ)؛ لِأَنَّه أَقْلُ وَرُودًا حَتَّى إِنَّهُ لَمْ يَسْمَعْ إِعْمَالَهُ فِي نَشْرِ» (64/3) وهناك ما قد يأتي على أي من صيغ المبالغة ولا يفيد مبالغة، ولما كانت أسماء الله - تعالى - وصفاته كثيرا ما ترد في التنزيل على هيئة صيغة المبالغة وأوزانها دون أن تقتضي مبالغة، ذهب بعضهم إلى أنها صيغة المبالغة مجازا؛ لأن المبالغة تكون في صفات تقبل الزيادة والنقصان وصفات الله تعالى منزهة عن ذلك. وفي الكشاف المبالغة في (التوابع) على كثرة من يتوب عليه. والجمهور أن الرحمن أبلغ من الرحيم، قال السهيلي (1412هـ): «لأنه على صيغة التثنية والتثنية تضعيف فكأن البناء تضاعفت فيه الصفة» (ص41)، ولعل البحث يميل إلى أن صيغ المبالغة قد تقع على الصفة نفسها، كما تقع على متعلقاتها، فالله - عز وجل - رحيم، لا لأن الصفة تقبل الزيادة والنقصان، بل لكثرة من تقع عليهم الرحمة، فالأمر متعلق بما يدور في فلك الوصف، والله أعلم.

وعلى كل، فقد اتكأ التنزيل كثيرا على توظيف صيغ المبالغة بما يخدم السياق، فليس انتخاب صيغة (فَعِيل) مثلا متساويا باختياره صيغة (فَعَّال) التي تتردد كثيرا في آيات القرآن، يقول أبو الهلال العسكري (1353هـ): «فأما في لغة واحدة؛ فمحال أن يختلف اللفظان والمعنى واحد كما ظن كثير من النحويين واللغويين» (ص 12-13) يتجلى ذلك أكثر في ذلك الكم الكثيف التي تتدثر به التراكيب القرآنية من تلك الصيغ المشهورة.

### رابعا: الصفة المشبهة وأثرها في الدلالة:

وهي صفات مصوغة من فعل لازم غير متعد، نحو (حسن) مثلا «وهي صالحة للإضافة إلى ما هو فاعل في المعنى ولا تجرّي على الفَعْل مَّا لَا مُبَالِغَةَ، ينعى بها كما ينعى بأسماء الفاعلين، وتذكر وتؤنث ويدخلها الألف واللام وتجمع بالواو والنون

كاسم الفاعل وأفعال التفضيل، كما يجمع الضمير في الفعل، وذلك نحو: حَسَنٍ وشديد وما أشبهه، تقول: مررت برجل حسنٍ أبوه، وشديد أبوه؛ لأنك تقول: حسن وجهه» (ابن السراج، 2014، 130/1).

هذا، وتدل الصفة المشبهة على معنى ثابت متعلق وراسخ لا ينفك عن موصوفه كالسجايا مثلا، على خلاف اسم الفاعل في ذلك فإن قصد الحدوث قيل هو حاسن الآن أو غداً، ومنه قوله عز وجل: « وَصَائِقُ بِهِ صَدْرُكَ » (هود: 12)، كما أنها تضاف إلى فاعلها كقولك: كريم الحسب وحسن الوجه، وأسماء الفاعل والمفعول يجريان مجراها في ذلك، فقولنا مثلا: حادّ البصر، ومهنول الجسد، (الزمخشري، 1993).

وقد ذكر الأستراباذي (1425هـ) أنها تأتي من نحو فَرِحَ عَلِيٌّ فَرِحَ غَالِيَا. وَقَدْ جَاءَ مَعَهُ الضم في بَعْضِهَا، وَجَاءَتْ عَلِيٌّ سَلِيمٌ وَشَكْسٌ وَحُرٌّ وَصِفْرٌ وَغَيُورٌ، كما ذكر أنها تأتي من الألوان والعيوب والحلى على «أَفْعَلٌ»، ومن نحو كَرُمَ عَلِيٌّ كَرِيمٌ غَالِيَا، وكما ذكر أمثلة لأوزان أخرى، نحو: «حَسِنٌ وَحَسَنٌ وَصَعْبٌ وَضَلْبٌ وَجَبَانٌ وَشُجَاعٌ وَوَقُورٌ وَجُنُبٌ، وَهِيَ مِنْ «فَعَلٌ» قَلِيلَةٌ. وَقَدْ جَاءَ نَحْوُ حَرِيصٌ وَأَشْيَبٌ وَضَيْقٌ وَبَجِيءٌ مِنْ الْجَمِيعِ بِمَعْنَى الْجُوعِ وَالْعَطَشِ وَضِدَّهُمَا عَلِيٌّ «فَعْلَانٌ» نَحْوُ: جَوْعَانٌ وَشَبْعَانٌ وَعَطْشَانٌ وَرِيَّانٌ» (173/1).

والحقيقة أن دلالة اسم الفاعل على الحدوث أمر فارق بينه وبين الصفة المشبهة الدالة على الثبوت، رغم أن هناك ترددا بين النحاة في ذلك، فهناك من اسم الفاعل ما يدل على الثبوت، كما في قولنا (الله غافر) مثلا، وقولنا (امرأة حائض)، وهناك من الصفة المشبهة ما يدل على الحدوث لا الثبوت، وخلاصة الأمر أن اسم الفاعل يدل على الثبوت إذا ما قورن بالفعل، ويدل على الحدوث مقارنة بالصفة المشبهة، وللسياق في ذلك دخل كبير، فالمعنى مرهون به.

وقد أتت كل من صيغ المبالغة والصفة المشبهة في نسبة الحضور بعد اسم الفاعل واسم المفعول، على ما سيوضحه

الجدولان الآتيان:

#### الجدول (3):

م	صيغة المبالغة	وزنها	فعلها
1	حَلَّافٌ	فَعَالٌ	حَلَفَ
2	مُهَيِّنٌ	فَعِيلٌ	هَانَ
3	هَمَّازٌ	فَعَالٌ	هَمَزَ
4	مَثَّاءٌ	فَعَالٌ	مَشَى
5	مَنَاعٌ	فَعَالٌ	مَنَعَ
6	أَتِيمٌ	فَعِيلٌ	أَتَمَّ

#### الجدول (4):

م	الصفة المشبهة	وزنها	فعلها
1	عَظِيمٌ	فَعِيلٌ	عَظَمَ
2	عُتُلٌ	فُعُلٌ	عَتَلَ
3	زَنِيمٌ	فَعِيلٌ	زَنَمَ
4	مَسْكِينٌ	مَفْعِيلٌ	سَكَنَ

ومما سبق نلاحظ الآتي:

١. حازت صيغ المبالغة تكرارًا بلغ ست مرات، متقدمة على الصفة المشبهة التي وردت أربع مرات في السورة.
٢. كانت النسبة الأكبر في الحضور لوزن (فَعَال) تليها وزن (فَعِيل) مرتين، وهي الأنسب حين يتعلق الأمر بشيء يقتضي المزاولة والتجديد، كما في (اللوامة) في قوله تعالى: «وَلَا أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ» (القيامة: 2)؛ فاللوم متجدد بتجدد الذنب، والسورة معنية ببيان أحوال الكافرين وصفاتهم المنطبعة التي يزاولونها.
٣. ورود صيغة (فَعَال) بهذه الكثرة تساوقا مع ورودها في التنزيل كثيرا، فقد جاء منها (48) ثمانية وأربعون لفظا، مع الأخذ في الاعتبار تكراره، بما تبلغ نسبته 43.5 %، بينما حازت صيغتا (فَعِيل) و(فَعُول) أربعة وعشرين لفظًا لكل واحد منهما بالتساوي، بما نسبته 26.1% لكل صيغة (صالح، 1992).
٤. جاءت الصفة المشبهة على وزن (مفعيل وفعليل، وقُعَل) مفيدة الثبوت تناسبًا مع الصفات التي يريد التنزيل وصفها بأنها متأصلة في طبائع الموصوفين بها، خصوصا (فَعِيل)، التي حازت نسبة أكبر، نحو (عظيم وزنيم)، يقول ابن فارس (1910): «وتكون الصفات اللازمة للنفوس على (فَعِيل) نحو شريف وخفيف وعلى أضعادها، نحو وضعيع» (ص ص 191-192) وهذه الدلالة أبرز ما يميز هذا البناء، فالثبوت في (فَعِيل)، فإذا ما أردنا أن نبالغ في الوصف حولنا إلى (فَعَال)، وقس على ذلك (عجيب وعُجاب) في قوله - تعالى -: «بَلْ عَجِبُوا أَنْ جَاءَهُمْ مُنذِرٌ مِّنْهُمْ فَقَالَ الْكَافِرُونَ هَذَا شَيْءٌ عَجِيبٌ، أَجَعَلَ الْإِلَهَةَ إلهًا وَاحِدًا إِنْ هَذَا لَشَيْءٌ عُجَابٌ» (ص: 2 - 5) وقد فصل القول في ذلك السامرائي (2007) بما مؤده أن صيغة (فَعِيل) تأتي مع الصفات اللازمة، و(فَعَال) تأتي لبيان الزيادة فيها.

#### التحليل:

1. في قوله - تعالى -: «وَلَا تُطْعَمُ كُلُّ حَلَّافٍ مَّهِينٍ، هَمَّازٌ مَّشَاءٌ بِنَمِيمٍ، مَنَّاعٌ لِلْخَيْرِ مُعْتَدٍ أَثِيمٌ، عُثْلٌ بَعْدَ ذَلِكَ زَنِيمٌ» (القلم: 10 - 13).

(الحلّاف) هنا كثير الحلف بالباطل، وهي صيغة مبالغة من الفعل الثلاثي (حَلَف)، مبالغة لاسم الفاعل، أما لفظ (مهين) فقد يحتل أن يكون صفة مشبهة إذا أفاد صفة الضعف، وهي صفة راسخة بمن وصف بها، ويحتل أن تكون للمبالغة أيضا إذا حملناها على وصف (كذاب) وهي صفة متجددة الحدوث، وقد ذكر لها الماوردي (2005) أربعة أوجه؛ أحدها: «أنه الكذاب»، قاله ابن عباس. الثاني: الضعيف القلب، قاله مجاهد. الثالث: أنه المكتار من الشر، قاله قتادة. الرابع: أنه الذليل بالباطل» (6/63)، وسوف يأتي البحث على ذكر ذلك مفصلا في تقاض الصيغ، مشفوعا بمناسبته.

و (الهَمَّاز) صيغة مبالغة من (همز)، «والهَمَّازُ والهَمْزَةُ: الَّذِي يَخْلِفُ النَّاسَ مِنْ وِرَائِهِمْ، وَيَأْكُلُ لِحُومِهِمْ، وَيَقَعُ فِيهِمْ، وَهُوَ مِثْلُ الْعَيْبَةِ» (ابن سيده، 2000، 4/242)، لذا كان من الطبيعي والمناسب أن يردفها بوصف (مشاء) لتناوب الصفتين، والمشاء كثير المشي وقويته، (عمر، 2008) من الفعل (مشى).

أما (عُثْلٌ)، فقد ورد في المعاجم منها أن العُثْلُ: الدَّفْعُ والإرهاق بالسَّوْقِ العنيف، ووصف الرجل بأنه رجل عُثْلٌ أي: أكوْلُ مُنوع متكبر جاف غليظ سريع إلى الشر (الأزهري، 2001؛ الخليل، د.ت)، وتأتي (عُثْلٌ) هنا على وزن «فُعْلٌ بمعنى مفعول، أما (الرَّزِيم) فهو الدَّعِي، وَرَزَمَةُ الشَّاةِ وَرُزْمَتُهَا: هَنَةٌ مُعَلَّقَةٌ فِي حَلْقِهَا» (ابن سيده، 2000، 99/66).

والمتبصر ترتيب صيغ المبالغة أو ما جاء منها صفة مشبهة، يجد تناسبًا في الآيات صوتا وسياقا، يقول أبو حيان (1420هـ) «جَاءَتْ هَذِهِ الصِّفَاتُ صِفَاتٍ مُبَالِغَةٍ، وَتُوسِبَ فِيهَا فَجَاءَ حَلَّافٍ وَبَعْدَهُ مَهِينٍ؛ لِأَنَّ التَّوْنَ فِيهَا مَعَ الْمِيمِ تَوَاحٍ

مع الميم، أي ميم أثيم، ثم جاء: هَمَّازٌ مَشَاءٌ بِنَمِيمٍ بِصِفَتِي الْمُبَالِغَةِ، ثُمَّ جَاءَ: مَنَاعٌ لِلْحَزْرِ مُعْتَدٍ أَثِيمٍ، فَمَنَاعٌ وَأَثِيمٌ صِفَتَا مُبَالِغَةٍ» (238/10)، وإنما أردف مهين بعد حلاف؛ «وَذَلِكَ أَنَّ الْكَاذِبَ لِيُضَعِّفَهُ وَمَهَانَتِهِ إِنَّمَا يَتَّقِي بِأَمَانِهِ الْكَاذِبَةَ الَّتِي يَجْتَرِئُ بِهَا عَلَى أَسْمَاءِ اللَّهِ تَعَالَى، فَيَجْتَرِئُ وَيُسْتَعْمَلُهَا فِي كُلِّ وَقْتٍ فِي غَيْرِ مَحَلِّهَا» (ابن كثير، 1999، 190/8)، وقد جاءت هماز تليها مشاء اللتان توافقتا في صيغتهما، ثم بنميم؛ لتتوافق مع أثيم، ومن ثم تشعر بتنوع إيقاعي داخلي يتضافر معه الإيقاعي الخارجي المستكن في الفاصلة، كما أنك تشعر أن ترتيب الصفات جاء من الخاص للعام، ومن المتعدي على نفسه أولاً للمتعدي على غيره وعلى المجتمع، ومن ثم يعد أشد أذى وفساداً، فالهَمَّازُ جاء أولاً؛ لأنه أخص، ولا يحتاج حركة كما في المشاء بالنميمة، الذي تعدى شره واستشرى بشكل يفوق الهماز، كما أن المناع للخير يكون في الأصل لنفسه، أما المعتدي الأثيم؛ فهو متعد في الضرر لغيره، مستفحل شره. كما أن تلك الصيغ تتضافر مع ما حولها من دوال وتتآزر معها لتصنع معا جديدة محكمة من المعاني المكتنزة، فالنهي بلا للنبي - صلى الله عليه وسلم - وفيه من النصح والتوجيه، ثم دورن الفعل (تطع) إسناداً لفاعله (كل) التي تشي بالإحاطة والشمول، ثم تتابع الصفات المتخذة صيغ المبالغة شكلاً لها وهيئة، دلالة على كثرة وقوعها في نفس صاحبها، وتمكنها منه. أما عن إثارة التنزيل صيغ (فَعَال) في (هَمَّازٌ وَمَشَاءٌ وَمَنَاعٌ) هنا، بينما أثر لفظ صيغة (فُعْلَة) في لفظي (الهمزة واللمزة) في مطلع سورة (الهمزة)؛ فلأنه لما كانت صيغ (فَعَال) دالة على الحرفة والصناعة، وصيغ (فُعْلَة) دالة على بلوغ الغاية في الأمر ومآله (ابن سيده، 1996) ناسب أن يذكر (فَعَالاً) في سورة القلم؛ حيث لون الآيات حديثها عن التعامل مع الناس، وبيان تعاملهم وصفاتهم - اتضح ذلك في: خلق عظيم و حلاف و مهين وهماز وعتل و ذا مال وبنين - دون التركيز على المآلات، فجاء بالصفات وكأنها حرفتهم من باب المزاولة، بينما كانت (فُعْلَة) مع سورة الهمزة أنسب لأن الجو العام فيها يتحدث عن العقاب وبلوغ غاية الجرم الموصل إليه - نحو الحطمة و الموقدة - فناسب ذلك صيغة (فُعْلَة) المختوم بالثناء، للمبالغة في الوصف، يقول السامرائي (2007): «تزداد التاء على قسم من الصفات فتكون للمبالغة في الوصف كراوية لكثير الرواية، وإنما أثنوا المذكر لأنهم أرادوا أنه غاية في ذلك الوصف، والغاية مؤنثة» (ص104).

#### تقارض الدلالة بين الصيغ الصرفية:

يحدث أن تأتي الصيغة بمعنى غير المعنى الذي وضع لها، فتأتي (فعول) بمعنى (فاعل)، و(فعليل) بمعنى (مفعول)؛ وشيئاً بمرونة اللغة واتساعها وتنوعاً في الأساليب والمعاني، ومما يكشف ذلك الاستعمال اللغوي واللهجات، نحو قول الله - تعالى -: «لَا عَاصِمَ الْيَوْمَ» (هود: 43)، أي لا معصوم اليوم من أمر الله إلا من رحم، وقوله - تعالى -: «مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا» (البقرة: 17)، واستوقد هنا بمعنى أوقد، وهكذا، وقد أطلق ابن جني (د. ت) لفظ (الدلالة الاصطناعية) على المعنى الذي تحمله الصيغة وتخرج عنه أحياناً، وتوالت في ذلك جهود المحدثين الذي تقبوا عن تلك الصيغ التي تحمل أكثر من معنى، أو تنفتل إلى معنى صيغة أخرى في الأسلوب القرآني<sup>(1)</sup>، وقد أشار الهروي (1420هـ) إلى أوزان بعض الصيغ المتبادلة، ومن ذلك:

«فعل بمعنى مفعول، كقوله: «نحو: ماء سكب، أي مسكوب» وفعل بمعنى فعليل، كقوله: «فالهددي على فعل، مثل ظي، والهددي فعليل، وفعولة بمعنى مفعولة، كقوله: «وأأكولة الراعي بالواو، وفعل بمعنى فاعل، كقوله: «امرأة صبور، وفعليل بمعنى مفعول، كقوله: والفصال: جمع فصيل» (191/1).

أما عن ذلك في سورة القلم، فقد كان له حضور في كثير من الصيغ التي نورد منها:

1- مفعول بمعنى الفعول (المصدر) في قَوْلُهُ تَعَالَى: «بِأَيْكُمُ الْمَفْسُوثُونَ» (القلم: 6).

(1) من أبرز ذلك (معاني الأبنية في العربية)، وبلاغة الكلمة في التعبير القرآني لفاضل السامرائي، وراجع أيضاً بحث (التناوب الدلالي للصيغ الصرفية، تطبيق على القرآن الكريم)، لعبد الله البسيوني ودوكوري ماسيري، وهو جهد مبرور وسعي في سبيل العلم مشكور.

في الآية تهدية ووعيد للكافرين، بعدما كان من مؤانسة للنبي صلى الله عليه وسلم ومنافحة عنه ضد من ادعوا عليه الجنون، ووسموه به، وقد ذكر المفسرون أن المعنى أنك سترى يا محمد وسترون يا مشركي مكة حين يقع بكم العذاب يوم بدر بأيكم الجنون، وعدوا الباء هنا زائدة، وقد اختلف النحاة وأهل اللغة في كون المفتون هنا مصدرا أم اسم مفعول من (فُتن)، فرجح الزمخشري (1998) في المفصل أن من المصادر ما يأتي وزنه على صيغة مفعول، وضرب لذلك مثلا بالآية الكريمة موضع دراستنا، وذهب مذهبه في ذلك الرعي (1982)، فقال: «فَمِنْهُمْ مَنْ جَعَلَ الْمُفْتُونَ يُرَادُ بِهِ: الْمَصْدَرُ، أَيْ: الْفِتْنَةُ، وَمِنْهُمْ مَنْ جَعَلَهُ عَلَى بَابِهِ، وَجَعَلَ الْبَاءَ فِي: (بِأَيْكُمْ) زَائِدَةً، وَالتَّقْدِيرُ: أَيُّكُمْ الْمُفْتُونُ، وَاعْلَمْ أَنَّ سَبِيحَتَهُ لَمْ يَثْبُتْ وَضَعُ اسْمِ الْمُفْعُولِ مَوْضِعَ الْمَصْدَرِ، وَأَثْبَتَهُ غَيْرُهُ» (73/1)، بمعنى أن سبويه يثبت الأمر على ظاهره، ويراه اسم مفعول لا مصدرا.

وعلى كل، فالمفتون من أصابته الفتنة، أو الفتون، ويجوز أن يكون الجنون، كما يصح أن يكون الخبل والاضطراب، ولقد كان التنزيل دقيقا في اختياره اللفظ وتوحيه، لأنه فضلا عن مناسبته الفاصلة القرآنية، والجو العام للآيات، فإنه يحمل معنيين في وقت واحد، وهذا ما يركي الاختيار ويقويه، لما فيه من تورية وصحة فرضه للمعنيين جميعا معا، يقول ابن عاشور (1984): «فإن لم يكن بعض المشركين بمنزلة المجانين الذين يندفعون إلى مقاومة النبي صلى الله عليه وسلم بدون تبصّر يَكُنْ في فتنة اضطراب أقواله وأفعاله كأبي جهل والوليد بن المغيرة وأضرابهما الذين أغرؤا العامة بالطعن في النبي صلى الله عليه وسلم بأقوال مختلفة» (65/29).

## 2- فعيل بمعنى فاعل في قوله - تعالى - : ﴿وَلَا تَطْعَمْ كُلَّ حَلَاْفٍ مَهِينٍ﴾ (القلم: 10).

نزلت هذه الآية في الأحنس بن شريق وقيل في الأسود بن عبد يغوث (ابن أبي حاتم، 1419هـ). وقال ابن عباس: هُوَ الْوَلِيدُ بْنُ الْمُغِيرَةِ (السمعاني، 1418هـ)، وذهب جل المفسرين إلى أن (المهين) يقصد بها هنا الكذاب أو الضعيف، وكثرة حلفه من ضعفه ومهاتته، والعرب كانوا يرون كثرة الحلف مما يُذمّ في المرء، وقد ذكر البحث قبلا رأي أبي حيان أن مهين صيغة مبالغة، فقد ذكر في معرض حديثه عن تلك الصفات المتتالية في تناسقها قوله: «وَجَاءَتْ هَذِهِ الصِّفَاتُ صِفَاتٍ مُبَالَغَةٍ، وَتُوسِبَ فِيهَا فَجَاءَ حَلَاْفٍ وَبَعْدَهُ مَهِينٍ، لِأَنَّ التُّونَ فِيهَا مَعَ الْمِيمِ تَوَاحٍ. ثُمَّ جَاءَ: هَمَّاَزٌ مَشَاءٌ بِمِيمٍ بِصِفَتِي الْمُبَالَغَةِ، ثُمَّ جَاءَ: مَنَاعٌ لِلْحَيْرِ مُعْتَدٍ أَتِيْمٍ، فَمَنَاعٌ وَأَتِيْمٌ صِفَتَا مُبَالَغَةٍ» (أبو حيان، 1420هـ، 238/10)، بينما خالفه ابن عاشور (1984هـ) فرأى أن (مهين) تقابل (فَعِيلٌ) «مَنْ مَهَّنَ بِمَعْنَى حَفَّرَ وَذَلَّ، فَهُوَ صِفَةٌ مُشَبَّهَةٌ، وَفَعْلُهُ مَهَّنَ بِضَمِّ الْهَاءِ، وَمِيمُهُ أَصْلِيَّةٌ وَيَاوُهُ زَائِدَةٌ، وَهُوَ فَعِيلٌ بِمَعْنَى فَاعِلٍ، أَيْ لَا تُطْعَمُ الْفَاجِرَ الْحَفِيرَ، وَقَدْ يَكُونُ (مَهِينٍ) هُنَا بِمَعْنَى ضَعِيفِ الرَّأْيِ وَالتَّمْيِيزِ، وَكُلُّ ذَلِكَ مِنَ الْمَهَانَةِ» (70/29)، والذي يراه البحث هو أن تكون (مهين) هنا بمعنى (فاعل) صفة مشبهة لما فيه من ثباتها ولزومها في نفس من وُصف بها من المشركين، وكان المهانة صفة لازمة لا تفارقه.

## 3- (فعيل بمعنى مفعول) في قوله تعالى: ﴿فَأَصْبَحَتْ كَالصَّرِيمِ﴾ (القلم: 25).

تناول المفسرون المقصود بلفظ الصريم، وقد داروا في فلك معان لا تخرج عن كونها تعني الليل أو النهار أو الحرث الذي حل به الهلاك، أو الرملة التي لا تنبت، يقول الطبري (2000): «اِخْتَلَفَ أَهْلُ التَّأْوِيلِ فِي الَّذِي عُيِّنَ بِالصَّرِيمِ، فَقَالَ بَعْضُهُمْ: عُيِّنَ بِهِ اللَّيْلُ الْأَسْوَدُ، وَقَالَ بَعْضُهُمْ: مَعْنَى ذَلِكَ: فَأَصْبَحَتْ جَنَّتُهُمْ مَحْتَرَقَةٌ سَوْدَاءَ كَسَوَادِ اللَّيْلِ الْمُظْلِمِ الْبَهِيمِ» (174/22)، وقد ذكر الزمخشري (1407هـ) أن من معانيها أيضا النهار الذي لا شيء فيه. وألعبت تسمي العامر من الأرض نهارا لبياضه، والعامر لئلا لسواده وخضرته. كما ذكر أن (الصريم) من الأضداد، وهو اسم لليل والنهار جميعا؛ لأن كل واحد منهما يقطع عن صاحبه، وقيل الصريم رملة لا تنبت شيئا ينفع.

وقد جاءت (الصريم) هنا على وزن فعيل من باب ما يحدث من تبادل الصيغ؛ فقد ذكر الإلبيري (2002) هنا أن الصريم بِمَعْنَى الْمَصْرُومِ، وَهُوَ الْهَالِكُ الدَّاهِبُ، وَتَبِعَهُ فِي ذَلِكَ أَبُو السَّعُودِ (د. ت) فِي تَفْسِيرِهِ، إِذْ ذَهَبَ إِلَى أَنَّهَا فَعِيلٌ هُنَا بِمَعْنَى مَفْعُولٍ.

ويأتي الوصف على فعيل بمعنى (مفعول) دالاً على هلك أو توجّع، كـ (قتيل) و (قتلى) و (جريح) و (جرحى) (ابن الصائغ، 2004؛ المرادي، 2008)، ومعنى ذلك أن صيغة (مفعول) تقبل الشدة، لكن صيغة ((فعيل) تأتي حين يكون الأمر بالغ الشدة وأعمق فيها، فمن جرح نقول له (مجروح) لكن من أصيب إصابة بالغة فإننا نقول له (جريح)، ومن هنا كانت دقة انتظام اللفظة في موضعها، فوق أنه يتناسب مع الفعل المتضمن العقاب لأصحاب الجنة، وفاقاً لما نونا فعله من حرمان المساكين، وقد تبدى هذا في قوله تعالى: « فَطَافَ عَلَيْهَا طَائِفٌ مِّن رَّبِّكَ وَهُمْ نَائِمُونَ » (القلم: 19)، وقوله: ﴿ كَذَلِكَ الْعَذَابُ ﴾ (القلم: 33) كذلك جاء مشاكلا للفظي (ليصرمنها - صارمين) الواردتين في الآيات؛ ليحدث نوعاً من التجانس الحاصل بين حروف كل منه، كما أن صيغة (فعيل) تأتي بمعنى (مفعول) ليشي بأن الصفة صارت ثابتة للموصوف كالسجعية، يقول السامرائي: « (حميد) أبلغ من (محمود) لأن (حميد) تدل على أن صفة الحمد ثابتة له، وكذا (الرجيم) أي الذي يستحق أن يرحم على وجه الثبوت» (السامرائي، 2007، ص 53)، وذلك كما في قوله - تعالى -: « فَجَعَلْنَاهَا حَصِيدًا كَأَن لَّمْ تَعْنِ بِالْأَمْسِ » (يونس: 24)، ف(حصيد) هنا بمعنى (محضود)، ومن هنا فإن صيغة (فعيل) تدل على الثبوت أو ما كان منه قريباً على غير صيغة (مفعول) التي تدل على الحدوث فقط.

وهكذا تبدى للبحث من خلال مراصدة الصيغ الصرفية في السورة كيف تعانق كل من الصيغ الصرفية مع الدلالة، وكيف عدلت بعض الصيغ عن معناها لتؤدي معنى صيغ أخرى، بما يؤدي إلى تكتيف الدلالة، وقد تحمل الصيغة أكثر من معنى في سياقها، ليزداد كل متأمل فيه يقينا بأن الأسلوب القرآني مشرق المعاني، مطرد النظام، آخذ بعضه بأعناق بعض، متناسق الأطراف بدءاً ومنتهاً، فجّل الذي كان هذا كلامه !

#### الخاتمة

أهم نتائج البحث:

1. حفلت سورة القلم بكثير من صيغ الفاعلية والمفعولية التي ناهزت (40) أربعين صيغة ما بين اسم فاعل واسم مفعول وصيغة مبالغة وصفة مشبهة، وكان لتلك الصيغ أثرها في إيضاح المقاصد، وإثراء الدلالة.
2. حاز اسم الفاعل النسبة الكبرى من بين الصيغ المترددة في السورة.
3. كان لاختيار الصيغة أثره في إيضاح المقاصد بما يتوافق مع غيرها من الدوال داخل التركيب صوتياً ومعجمياً ودلالياً، كما كان من الترتيب القرآني في قوله تعالى: ﴿ وَلَا تُطِغْ كُلَّ حَلَّافٍ مَّهِينٍ ﴿١٥﴾ هَمَّازٍ مَّشَاءٍ بِنِيْمٍ ﴿١٦﴾ مَنَّاعٍ لِلْخَيْرِ مُعْتَدٍ أَثِيمٍ ﴿١٧﴾ عُنْتَلٍ بَعْدَ ذَلِكَ زَنِيمٍ ﴿١٨﴾ ﴾ (القلم: 10 - 13)
4. كان لتقارص الصيغ الصرفية داخل السورة أثره الدلالي في السياق، نحو أن تأتي فعيل بمعنى مفعول، مثل لفظ (صريم) وقد تأتي مفعول بمعنى فعول، نحو (المفتون) بمعنى الفتون.
5. ختمت كثير من الفواصل بمشتق كاسم الفاعل وغيره، فمنح ذلك التركيب تقفية وموسيقى، وقد ضاعف من ذلك انتهاء الفاصلة بالميم أو النون والمراوحة بينهما، وهما حرفاً نغم، بينهما تقارب شديد في الصفات.

#### قائمة المراجع:

- الأزهري، محمد (2001). *تحمذيب اللغة*. تحقيق: محمد عوض، (ط1). بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- الأستراباذي، حسن (2004). *شرح شافية ابن الحاجب*. تح عبد المقصود محمد، (ط1). القاهرة: مكتبة الثقافة العربية.
- الإلبيري، محمد (2002). *تفسير القرآن العزيز*. تح أبو عبد الله حسين، ومحمد مصطفى، (ط1). القاهرة: الفاروق الحديثة.
- امرؤ القيس، ابن حجر (1984). *ديوان امرئ القيس*. تح محمد أبو الفضل، القاهرة: دار المعارف.

- الأنباري، محمد (1992). الزاهر في معاني كلمات الناس. تحقيق: حاتم صالح، (ط1). بيروت: مؤسسة الرسالة.
- الأنباري، عبد الرحمن (1424هـ). الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين. (ط1). بيروت: المكتبة العصرية.
- أنيس، إبراهيم (1985). الأصوات اللغوية. (ط5). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- البيسوي، عبد الله؛ وماسيري، ذكوري (2013). التناوب الدلالي للصيغ الصرفية، تطبيق على القرآن الكريم. ماليزيا، مجلة جامعة المدينة العالمية، 2-33.
- البغوي، الحسين (1420هـ). معالم التنزيل في تفسير القرآن. تحقيق: عبد الرزاق المهدي، (ط1). بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- الثعلبي، أحمد (2002). الكشف والبيان عن تفسير القرآن. تحقيق: الإمام أبي محمد بن عاشور، مراجعة وتدقيق: الأستاذ نظير الساعدي، (ط1). بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- الجرجاني، عبد القاهر (1987). دلائل الإعجاز. تحقيق: السيد محمد رضا، بيروت: دار المعارف.
- ابن جني، أبو الفتح (د. ت). الخصائص. تحقيق: محمد علي النجار، (ط2). بيروت: دار الهدى للطباعة والنشر.
- الجوهري، إسماعيل (1987). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. تحقيق: أحمد عبد الغفور العطار، (ط4). بيروت: دار العلم للملايين.
- ابن أبي حاتم، عبد الرحمن (1419هـ). تفسير القرآن العظيم. تحقيق: أسعد الطيب، (ط3). المملكة العربية السعودية: مكتبة نزار مصطفى الباز.
- أبو حيان، محمد (1420هـ). البحر المحيط في التفسير. تحقيق: صدقي محمد جميل، بيروت: دار الفكر.
- دريد، محمد (1987). جمهرة اللغة. تحقيق: رمزي منير، بيروت: دار العلم للملايين.
- الرازي، محمد (1420هـ). مفاتيح الغيب. (ط3). بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- الرعي، أحمد (1982). اقتطاف الأزاهر والتقاط الجواهر. تحقيق: عبد الله حامد النمري، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الشريعة، جامعة أم القرى
- رفيقة، ميسية (2004). الأبنية الصرفية ودلالاتها في سورة يوسف عليه السلام. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- الزجاج، إبراهيم (1408هـ). معاني القرآن وإعرابه. تحقيق: عبد الجليل عبده شلي. (ط1). بيروت: عالم الكتب.
- الزحيلي، وهبة (1418هـ). التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج. (ط2). دمشق: دار الفكر المعاصر.
- الزحشري، محمود (1993). المفصل في صناعة الإعراب. تحقيق: د علي أبو ملحم، (ط1). بيروت: مكتبة الهلال.
- السامرائي، فاضل (2007). معاني الأبنية في العربية. (ط2). عمان: دار عمار.
- السراج، محمد (2014). الأصول في النحو. تحقيق: الحسين الفتلي، بيروت: مؤسسة الرسالة..
- السعود، محمد بن محمد (د. ت). إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- السمعاني، منصور (1997). تفسير القرآن. تحقيق: ياسر بن إبراهيم وغنيم بن عباس بن غنيم، (ط1). الرياض: دار الوطن.
- السهيلي، عبد الرحمن (1412هـ). نتائج الفكر في النحو للسهيلي. تحقيق: عادل أحمد وعلي محمد عوض، (ط1). بيروت: دار الكتب العلمية.
- سيبويه، عمرو (1988). الكتاب. تحقيق: عبد السلام محمد هارون، (ط3). القاهرة: مكتبة الخانجي.

- بسيده، علي (2000). المحكم والمحيط الأعظم. تحقيق: عبد الحميد الهنداوي، (ط1). بيروت: دار الكتب العلمية.
- السيوطي، عبد الرحمن (2010). همع الهوامع في شرح جمع الجوامع. تحقيق: عبد الحميد الهنداوي، القاهرة: المكتبة التوفيقية.
- الشوكاني، محمد (1414هـ). فتح القدير. (ط1). دمشق: دار ابن كثير.
- صالح، كمال (2002). صيغ المبالغة وطرائقها في القرآن الكريم. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة النجاح بفلسطين.
- ابن الصائغ، محمد (2004). اللمحة في شرح الملحة. تحقيق: إبراهيم الصاعدي، (ط1). عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- الصبان، محمد (1997). حاشية الصبان. (ط1). بيروت: دار الكتب العلمية.
- الطبري، محمد (2000). جامع البيان في تأويل القرآن. تحقيق: أحمد محمد شاكر، (ط1). مؤسسة الرسالة.
- ابن عاشور، محمد (1984). تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد، تونس: الدار التونسية للنشر.
- ابن عطية، عبد الحق (1422هـ). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، (ط1). بيروت: دار الكتب العلمية.
- عمر، أحمد، بمساعدة فريق عمل (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة. (ط1). القاهرة: عالم الكتب.
- ابن فارس، أحمد (1910). الصحاحي في فقه اللغة. القاهرة: مطبعة المؤيد.
- الفراء، يحيى (د.ت.). معاني القرآن. تحقيق: محمد علي النجار، القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة.
- الفراهيدي، الخليل (د. ت.). كتاب العين. تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، بغداد: دار ومكتبة الهلال
- الفقراء، سيف الدين (2002). المشتقات الدالة على الفاعلية والمفعولية، دراسة صرفية إحصائية، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية.
- فويض، بشير، ومونس، خير الدين (2018). أثر تنوع الصيغ الصرفية في إيضاح المقاصد القرآنية، نماذج قرآنية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.
- القرطبي، محمد (1964). الجامع لأحكام القرآن. تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، (ط3). القاهرة: دار الكتب المصرية.
- ابن كثير، إسماعيل (1999). تفسير القرآن العظيم. تحقيق: سامي بن محمد سلامة، (ط2). دار طيبة للنشر والتوزيع.
- الكرماني، محمود بن حمزة (د.ت.). غرائب التفسير وعجائب التأويل. جدة، السعودية: دار القبلة للثقافة الإسلامية.
- الكفوي، أيوب (1998). الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية. تحقيق: عدنان درويش و محمد المصري، بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة.
- الماتريدي، محمد (2005). تأويلات أهل السنة. (ط1). بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن مالك، محمد (د. ت.). شرح الكافية الشافية. تحقيق: عبد المنعم أحمد، (ط1). جامعة أم القرى، مكة.
- المبرد، محمد (2008). المقتضب. تحقيق: أحمد عبد الخالق عظيمة، بيروت: عالم الكتب.
- المرادي، بدر الدين (1428هـ). توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك. تحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، القاهرة: دار الفكر العربي.
- مقاتل، أبو الحسن (1423هـ). تفسير مقاتل بن سليمان. تحقيق: عبد الله محمود شحاتة، (ط1). بيروت: دار إحياء التراث.
- الهدهد، حمدي (1435هـ). التحليل الدلالي للبنية الصرفية في سورة الفتح. بحث لحمدي صلاح الدين السيد الهدهد، كلية الآداب جامعة طيبة.

- الهروي، محمد (1420هـ). *إسفار الفصيح*. تحقيق: أحمد بن سعيد بن محمد قشاش، (ط1). المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية: عمادة البحث العلمي.
- ابن هشام، عبد الله (2017). *شرح قطر الندى وبل الصدى*. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (ط11). القاهرة: دار الفكر والطباعة والنشر، و (د.ت)، *أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك*، تحقيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي: القاهرة: دار الفكر.
- أبو الهلال، الحسن (1353هـ). *الفروق اللغوية*. القاهرة، مصر: مكتبة القدسي.
- ابن الوراق، محمد (1999). *علل النحو*. تحقيق: محمود جاسم محمد الدرويش، (ط1). الرياض: مكتبة الرشد.

## أثر أبعاد التدوير الوظيفي على رضا العاملين في المنظمات العامة: دراسة ميدانية على الموظفين الإداريين في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض

د. محمد عواض الطريسي

كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء، قسم الموارد البشرية، جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية

### الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أبعاد التدوير الوظيفي (التدريب وتنمية المهارات، توصيف الوظائف، إستراتيجية التطور أو النمو الوظيفي، النظم والإجراءات التنظيمية) على الرضا الوظيفي لدى الموظفين الإداريين في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددهم (١٢٠) موظفًا وموظفة، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأبعاد التدوير الوظيفي على الرضا الوظيفي للموظفين، وبناءً على تحليل الانحدار الخطّي المتعدد، فقد بينت النتائج أن كل معايير التدوير الوظيفي لها تأثير على الرضا الوظيفي، وأن معيار إستراتيجية التطور أو النمو الوظيفي يعد الأكثر تأثيراً على الرضا الوظيفي، وقد خلصت الدراسة إلى أن التدوير الوظيفي يلعب دوراً مهماً في زيادة الرضا الوظيفي لدى موظفي الشؤون الصحية بمنطقة الرياض إذا تم تطبيق أبعاده بنجاح، وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات.

**الكلمات المفتاحية:** الرضا الوظيفي، التدوير الوظيفي، التدريب وتنمية المهارات، توصيف الوظائف، النمو الوظيفي، النظم والإجراءات التنظيمية.

## **Impact of Job Rotation Dimensions on Employee Satisfaction in Public Organizations: A Field Study on Administrative Staff in Health Sector in Riyadh**

**Dr. Muhammad Awad Al-Taraisi**

College of Sciences and Humanities in Haremla, Human Resources Department, Shaqra University, Kingdom of Saudi Arabia

### **Abstract:**

The study aimed to recognize the impact of job rotation dimensions (training and skills development, job description, career development strategy, and organizational systems and procedures) on job satisfaction among administrative employees in the health sector in Riyadh. The study adopts a descriptive and analytical approach to answer the study's questions. A questionnaire was used to collect data from the study sample of (120) male and female employees. The study found a statistically significant impact of the dimensions of job rotation on employee satisfaction. Based on linear regression analysis, the results showed that all job rotation dimensions have an impact on job satisfaction, with the strategy of career development or growth having the greatest impact on job satisfaction. The study concludes that job rotation plays an important role in enhancing job satisfaction among health sector employees in Riyadh, if relevant dimensions are deployed appropriately. Finally, the research presents a number of recommendations in light of the results of the study.

**Keywords:** Job satisfaction, job rotation, training and skills development, job description, career growth, organizational systems and procedures

## المقدمة:

إن نجاح أي مؤسسة تعليمية يعتمد بشكل أساسي على قدرات الموظف ورضاه الوظيفي في المنظمة، وعليه، يولي المديرون في مؤسسات اليوم أهمية كبيرة لمسألة الرضا الوظيفي لموظفيهم؛ وذلك لأن الموظفين الذين يشعرون بالرضا هم أكثر أداءً وأكثر ولاءً والتزاماً للمؤسسات التي يعملون فيها (Ramalho Luz، C. M. D.، Luiz de Paula، S.، & de Oliveira، 2018). وفي هذا الإطار، أشار (Kaymaz، 2010) إلى أن التدوير الوظيفي، والذي يتم النظر إليه في معظم أدبيات الموارد البشرية كطريقة إدارية فعالة لتطوير المهارات وتوفير الحافز والدافعية لدى العاملين. ولذلك يُعد التدوير الوظيفي من أهم المناهج لتصميم الوظائف وتنمية رأس المال البشري، والتي لديها القدرة أيضاً على تحسين الرضا الوظيفي، وزيادة القدرات لدى الموظفين.

فقد بينت الدراسات السابقة بأن التدوير الوظيفي يساعد على مضاعفة إنتاجية الموارد البشرية، وتحسين أداء المنظمة سواء على مستوى الأفراد أو مستوى المنظمة ككل، وذلك من خلال المهارات المتعددة التي يمكن أن يكتسبها الأفراد؛ نتيجة ممارستها لأكثر من عمل في المنظمة، وتوفير آفاق جديدة لنمو قدرات مهارات العاملين (Soltani، 2001). وعلى الرغم من أن موضوع التدوير الوظيفي وأهميته بالنسبة للمنظمة والفرد قد تمت مناقشته في العديد من الدراسات السابقة، فإن تأثير التدوير الوظيفي على رضا الموظفين لم يحظَ باهتمام كافٍ، وهناك حاجة لدراسته، بخاصة في الدول النامية (النشومي والمؤيد، 2015). فضلاً عن ذلك، فإن معظم الدراسات السابقة قد أجريت في مجالات مختلفة كمجال الخدمات الإدارية (Chen، Wu، Chang، & Lin، 2015؛ Ho، Chang، 2009؛ Shih، & Liang، 2009)، ومجال المنشآت الصناعية (Jorgensen، 2005) ومجال الخدمات المصرفية (Saravani & Abbasi، 2014؛ Nafei، 2013). وكذلك في مجال خدمات الاتصالات (Al-Nashmi & Almoayad، 2015). إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي ناقشت موضوع التدوير الوظيفي وأهميته في مجال العاملين في المنشآت الصحية - على حد علم الباحث.

## مشكلة البحث

تُعد مؤسسات القطاع الصحي من المؤسسات ذات الكثافة العالية من حيث عدد الموظفين، وبالتالي فالاستفادة المثلى من الإمكانيات والقدرات للموارد البشرية والعمل على تطوير أدائهم يُعد أمراً بالغ الأهمية؛ وذلك لتحقيق أهداف المؤسسات الصحية. ومع ذلك، فقد تجاهلت أغلب الدراسات السابقة مناقشة أداء الموظفين (وبخاصة القطاع الإداري)، والعوامل المؤثرة على رضاهم الوظيفي في المؤسسات الصحية (Pitman، 2000)، وفضلاً عن ذلك، فإن فعالية الأداء في المنظمة لا يمكن تحقيقها بدون رضا الموظف، وبالتالي فقد أصبح الرضا الوظيفي وسبل تحقيقه واحدة من الاهتمامات الرئيسة لجميع المؤسسات الصحية (Ashraf، 2012). وفي هذا السياق كان لزاماً أن تركز المؤسسات الصحية في المملكة العربية السعودية على سياسات إدارة الموارد البشرية التي يمكن أن تعزز رضا الموظفين، وبالتالي تحسين فعالية أدائهم (Allui & Sahni، 2016).

وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة بأن التدوير الوظيفي هو النهج الأكثر أهمية في سياسات تنمية رأس المال البشري، وفي مساعدة الموظفين على اكتساب قدرات متعددة، وبالتالي تحسين مهاراتهم وقدراتهم الإدارية، وأنه يمكن اعتباره كذلك نهجاً مميزاً للحد من ضغوط العمل والشعور بالملل (Nanthavanij & Chongphaisal، 2006). وبالتالي، فإن الهدف الأساسي لهذا البحث هو دراسة العلاقة بين التدوير الوظيفي والرضا الوظيفي للعاملين الإداريين بالشؤون الصحية بمنطقة الرياض؛ بغرض سدّ الفجوة البحثية الموجودة التي جرى تحديدها من خلال مراجعة الأدبيات البحثية في هذا المجال.

**أسئلة الدراسة:**

يمكن صياغة أسئلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى تأثير التدوير الوظيفي على الرضا الوظيفي للعاملين الإداريين بالشؤون الصحية بمنطقة الرياض؟  
ويتفرع عن هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مدى تأثير التدريب وتنمية القدرات على الرضا الوظيفي للإداريين بالشؤون الصحية بمنطقة الرياض؟
2. ما مدى تأثير تصميم الوظائف على الرضا الوظيفي للإداريين بالشؤون الصحية بمنطقة الرياض؟
3. ما مدى تأثير النظم والإجراءات في المنظمة على الرضا الوظيفي للإداريين بالشؤون الصحية بمنطقة الرياض؟
4. ما مدى تأثير النمو الوظيفي على الرضا الوظيفي للإداريين بالشؤون الصحية بمنطقة الرياض؟

**أهداف الدراسة:**

- 1- التعرف على مدى تأثير التدريب وتنمية القدرات على الرضا الوظيفي للإداريين بالشؤون الصحية بمنطقة الرياض
- 2- التعرف على مدى تأثير تصميم الوظائف على الرضا الوظيفي للإداريين بالشؤون الصحية بمنطقة الرياض.
- 3- التعرف على مدى تأثير النظم والإجراءات في المنظمة على الرضا الوظيفي للإداريين بالشؤون الصحية بمنطقة الرياض.
- 4- التعرف على مدى تأثير النمو الوظيفي على الرضا الوظيفي للإداريين بالشؤون الصحية بمنطقة الرياض.

**أهمية الدراسة:**

تتضح الأهمية العلمية والعملية لهذه الدراسة كما يلي:

**الأهمية العلمية:**

1. تُعد هذه الدراسة -حسب علم الباحث- الأولى التي تبحث في تأثير أبعاد التدوير الوظيفي على رضا العاملين الإداريين بالشؤون الصحية بمنطقة الرياض؛ مما يمثل إضافة علمية جديدة للمكتبة العربية على وجه عام، والمكتبة السعودية على وجه الخصوص.
2. قد تسهم هذه الدراسة في فتح آفاق علمية جديدة لدى الباحثين لبحث العلاقة بين التدوير الوظيفي والعديد من المتغيرات الأخرى، مثل ضغوط العمل، والالتزام التنظيمي، والتمكين الإداري.
3. قد تساعد هذه الدراسة على ردم الفجوة بين الدراسات في الدول العربية والمملكة العربية السعودية في هذا المجال.

**الأهمية العملية:**

1. قد تفيد هذه الدراسة المسؤولين في الشؤون الصحية في معرفة أثر أبعاد التدوير الوظيفي على رضا العاملين، وأياً من هذه الأبعاد أكثر أهمية، وبالتالي العمل على وضع الخطط والإجراءات المناسبة لتطبيق هذه الأبعاد، والرفع من مستوى رضا العاملين بما يساهم في تحقيق أهداف الشؤون الصحية.
2. قد تساعد المسؤولين عن اتخاذ القرار في وزارة الصحة للتركيز على التدوير الوظيفي والاعتماد عليه في العديد من الوظائف المتشابهة، والتي من شأنها أن تؤدي إلى زيادة الإنتاجية، وبالتالي زيادة رضا العاملين.

**حدود الدراسة:**

1. **الحدود المكانية:** اقتصر التطبيق الميداني في الدراسة الحالية على العاملين في الجانب الإداري في القطاعات التابعة للشؤون الصحية بمنطقة الرياض.
2. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على معرفة تأثير متطلبات التدوير الوظيفي على الرضا الوظيفي للإداريين في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض.
3. **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة خلال الفترة من 1441/1/25 إلى 1441/9/13 هـ.

**مصطلحات الدراسة:**

اعتمدت الدراسة على التعاريف الإجرائية التالية لمتغيرات الدراسة:

**التدوير الوظيفي:** يعرف الباحث التدوير الوظيفي إجرائياً على أنه أحد الأساليب الإدارية الحديثة المبنية على أسس مدروسة، ويتم من خلالها نقل الموظف من عمل إلى عمل آخر لغرض تحقيق أهداف متعددة؛ منها ما يتعلق بالموظف نفسه، ومنها ما يتعلق بالمنظمة. وتشمل إستراتيجية التدوير أربعة أبعاد رئيسية لا بدّ من توفرها؛ لضمان نجاح تطبيقها، وهذه الأبعاد هي: التدريب وتنمية المهارات، النظم والإجراءات، تصميم الوظائف، إستراتيجية التطور أو النمو الوظيفي.

**الرضا الوظيفي:** هو شعور الموظف بالراحة تجاه وظيفته، بما تنتجه هذه الوظيفة من عائد مادي وفرصة للترقية، وعلاقات مع زملائه، ومما يحظى به من تقدير ومكانة في المنظمة والمجتمع (الخزاعلة، 2014، ص311).

**الإطار النظري:****مفهوم التدوير الوظيفي:**

يُعد التدوير الوظيفي من أساليب الإدارة الحديثة التي تتيح للعاملين فرصة لكسب العديد من المهارات من خلال تنقل الموظف بين عدّة وظائف مرتبطة بعمله الأساسي داخل المنظمة.

وفي هذا الإطار يعرف بركات (2011) التدوير الوظيفي بأنه « النقل المنظم من وظيفة إلى أخرى بهدف تحقيق عدة أهداف؛ أهمها تطوير الأداء وتعزيز القدرات الإدارية الناجحة والمؤهلة، وكذلك تفعيل الإصلاح الإداري في المنظمات» (ص27).

كما يرى العدلي (2008) بأن التدوير الوظيفي يعني أن يعد الموظف بممارسة أعمال أخرى بشكل مدروس ومجدول وفق خطة إدارية واضحة، ولفترة زمنية محددة؛ لإعطاء الفرصة للموظف لممارسة نشاطات الوظيفة الجديدة، واكتساب المعرفة والمهارات المتعلقة بوظيفته الجديدة. وبالتالي فالتدوير الوظيفي مدخل إداري منظمّ موجه يتم نقل الموظف بين عدّة وظائف في المنظمة، ولفترة زمنية معينة يتم خلالها إكساب الموظف مهارات جديدة؛ بحيث يتم القضاء على الإرهاق والملل الناتجين عن الممارسة الروتينية المتعلقة بوظيفته الحالية. ويعرف سالم (2009) التدوير الوظيفي بأنه أسلوب يتم من خلاله تنقل الموظف من عمل إلى آخر داخل المنظمة. والغرض من هذا التنقل هو أن يتقن الموظف عدداً من العمليات المتشابهة أو التي يكمل بعضها بعضاً؛ من أجل تكوين صورة شاملة عن طبيعة عمله. وقد يتم تعريف التدوير الوظيفي على أنه وسيلة لتدريب وتنمية الموظف، وبالتالي رفع كفاءته وقدراته من خلال نقله من وظيفة إلى أخرى وفق خطة منظمة (زكي، 2010).

**أهمية التدوير الوظيفي**

تكمن أهمية التدوير الوظيفي في العديد من التأثيرات الإيجابية سواء على الموظف أو على المنظمة. فيبرز أهمية التدوير الوظيفي بالنسبة للموظف من خلال اكتسابه المهارات الجديدة، وبالتالي تنمية قدراته وإمكاناته، وكذلك يقضي على الملل والرتابة في العمل؛

نتيجة الممارسة اليومية والروتينية لوظيفة معينة خلال فترة زمنية طويلة، ومن خلال التنقل بين الوظائف المختلفة تزداد العلاقات الشخصية بين أفراد المنظمة، ويتعرف كل واحد منهم على مقدار الجهد المبذول من قبل الآخرين داخل المنظمة؛ لتحقيق أهدافها، وبالتالي يستشعر المسؤولية في إنجاز الأعمال الموكلة إليه بكفاءة عالية. وأما بالنسبة للمنظمة فهناك العديد من الفوائد التي يمكن أن تحققها نتيجة استخدامها للتدوير الوظيفي، من ضمن هذه الفوائد سدّ النقص النوعي والكمي في القوى العاملة، والتكيف السريع للمتغيرات الطارئة التي قد تواجهها المنظمة، وقد تساعد هذه الإستراتيجية المنظمة على التجديد الذاتي، وتضمن لها الاستمرار والبقاء لفترات طويلة ( العبادي، 2008).

وكذلك تبرز أهمية التدوير الوظيفي بأن له تأثيراً كبيراً، بخاصة في المنظمات التي تعمل في بيئة إدارية تقليدية تتسم بالجمود والروتين وصعوبة التخلص من الموظفين التي أثبتت نتائج عملهم انخفاضاً في مستوى إنتاجهم وولائهم للمنظمة، وكذلك من ناحية أخرى تسهم في رفع مستوى الرضا للموظفين، وذلك من خلال إشعارهم بأن المنظمة تعطي المتميز الفرصة للتقدم والترقي الوظيفي (المدرع، 2014). وفي هذا السياق بيّن عزام (2013) وعلي (2017) أن من أهم الإيجابيات للتدوير الوظيفي أنه: يساعد الإدارة في المنظمة في اكتشاف المواهب الخفية لدى العاملين، وكذلك يساعد الموظفين على استكشاف مواهبهم وإمكاناتهم المختلفة من خلال العمليات المختلفة التي يقومون بها في الوظائف المتعددة أثناء التدوير الوظيفي، وكذلك أيضاً يساعد في معرفة المهارات والقدرات المختلفة للأفراد، وبالتالي العمل على رفع وتحسين القصور في مهارات العاملين إن وجدت، ويزيد التدوير الوظيفي من رضا العاملين وتحفيزهم على أداء التحديات الجديدة عند تكليفهم بمهام ووظائف جديدة، وبالتالي تحسين التنمية الشاملة للمنظمة؛ بحيث يجعل الموظفين أكثر قيمة بالنسبة لأصحاب القرار في المنظمة.

### أبعاد أو متطلبات التدوير الوظيفي

لنجاح عملية التدوير الوظيفي في أي منظمة؛ لا بد من التطبيق الناجح لمجموعة من الأبعاد أو متطلبات التدوير الوظيفي، وفي هذا الإطار يبين (Karadimas & PapaStamatiou, 2007) أن استخدام التدوير الوظيفي بوصفه إستراتيجية لتحسين الأداء وزيادة الكفاءة الإنتاجية للمنظمة، وتتحقق هذه النتائج من خلال استخدام أبعاد أو متطلبات التدوير الوظيفي. وأهم هذه الأبعاد التي تناولتها الدراسات السابقة هي التدريب وتطوير القدرات، التصميم الوظيفي، النظام والإجراءات في المنظمة، إستراتيجية التطوير الوظيفي (بدر، 2016؛ Al-Nashmi and Almoayad, 2015) وقد أكدت الدراسات السابقة أن تطبيقها بالشكل السليم سيؤدي حتماً إلى نجاح عملية التدوير الوظيفي. ولذلك ستركز هذه الدراسة على معرفة تأثير هذه الأبعاد على الرضا الوظيفي للإداريين بجامعة شقراء والتعرف على أيّ من هذه العوامل أكثر تأثيراً على الرضا الوظيفي.

### 1. التدريب وتطوير القدرات

يُعد التدريب عنصراً أساسياً لتحسين الأداء التنظيمي، فهو يزيد من مستوى الكفاءات الفردية والتنظيمية. وعلى الرغم من التحفظات حول تكلفة التدريب من قبل المنظمة، فإن إستراتيجية التدريب وتنمية المهارات ما تزال العامل الرئيس والمهم في تعزيز القدرة التنافسية للمنظمة. وفي هذا السياق أكد (Saravani and Abbasi, 2013) أن التدوير الوظيفي واحدٌ من أهم أساليب التدريب؛ حيث يتم إلحاق الموظف بعدد من الوظائف المختلفة في المنظمة لفترة قصيرة أو فترات طويلة؛ من أجل تمكينه من التعرف على أهداف ونشاطات المنظمة، ومعرفة طرق أداء العمل في مختلف الإدارات، وعلى مستويات مختلفة، وبالتالي يوفر فرصة لتنمية مهارات وقدرات الموظف ومعرفته بالأعمال الأخرى في المنظمة ومدى الترابط بين تلك الأعمال.

ومن ناحية أخرى يرى (Jaturanonda et al. 2006) أن التدوير الوظيفي كأحد أشكال التدريب في مكان العمل، يسهم

في أن يكون الموظف أكثر مرونة، ولديه أكثر من مهارة، ولكن يشترط في عملية التدوير أن يكون مدروسًا، كما يمكن استخدامه كوسيلة لمكافحة الأشخاص العاملين بما يتناسب مع عملية تطوير الإدارة.

وبالتالي فالعلاقة تكاملية بين التدريب والتدوير الوظيفي، فلا يمكن أن نتحدث عن تدوير وظيفي ناجح داخل المنظمة في ظل غياب التدريب العملي المدروس للموظف في المواقع الإدارية التي يشغلها، فعملية اكتساب المهارات الجديدة تتطلب تخطيطًا منظمًا، ووقتًا كافٍ؛ حتى يتسنى للموظف اكتساب الخبرات الجديدة، وبالتالي يتحقق الرضا الوظيفي وتزداد الإنتاجية.

## 2. التصميم الوظيفي

يقصد بالتصميم الوظيفي تقسيم وترتيب أنشطة وعمليات المنظمة إلى مجموعة من الوظائف، ويأخذ في الحسبان عند تصميم الوظائف مجموعة من المتغيرات المرتبطة بالمنظمة، والموظفين، وكذلك المتغيرات البيئية الخارجية (Alnashmi & Almoayad, 2015). وقد أشار Alnashmi & Almoayad, (2015) إلى أن التصميم الوظيفي له تأثير كبير على سلوكيات العاملين وإنتاجهم، فشاغل الوظيفة الذي يشعر بالرضا الذاتي لشغله الوظيفية؛ بسبب إدراكه أهمية هذه الوظيفة والنشاطات المرتبطة بها، يكون متحمسًا بشكل أكبر للقيام بالمهام الموكلة إليه، وبالتالي تزداد إنتاجياته.

وفي هذا الإطار أكد Russon and Brown (2008) أن التصميم الوظيفي له هدفان رئيسان، وهما كالتالي:

أولاً: زيادة إنتاجية وكفاءة العاملين في المنظمة من خلال تحقيق متطلبات التنظيم.

ثانيًا: إشباع حاجات العاملين في مواجهة التحديات والرغبة في الإنجاز. وعلى الرغم من أهمية وتداخل هذه الأهداف مع بعضها، فإن الهدف الجوهري للتصميم الوظيفي يكمن في إيجاد علاقة تكاملية بين احتياجات الأفراد التي يسعى إلى تحقيقها مع تلك الاحتياجات الخاصة بالمنظمة. وفي هذا السياق، فإن إستراتيجية التدوير الوظيفي تُعد واحدة من أهم الطرق التي تهدف إلى زيادة الرضا الوظيفي، وبالتالي زيادة أداء العاملين من خلال اكتسابهم فهمًا أوسع وأشمل للمنظمة والأنشطة الخاصة بالوظائف التي يقومون بها.

## 3. التطوير الوظيفي

يعرف التطور الوظيفي بأنه عملية تصميم وتنفيذ الأهداف والإستراتيجيات من أجل إرضاء رغبات القوى البشرية العاملة وتحقيق طموحاتهم في التقدم الوظيفي (جعدان، 2013). وفي هذا الإطار، أكد Lazim (2003) أن هناك العديد من النتائج الإيجابية التي يمكن الحصول عليها نتيجة التخطيط الجيد لبرامج التطوير الوظيفي، ومن هذه النتائج تحقيق أهداف الأفراد والمنظمة، والحدّ من الشيخوخة في العمل، والحدّ من تكلفة العمالة، وتحسين سمعة المنظمة.

وقد ذكر العنزي (2017) أن التطوير الوظيفي يمكن النظر إليه من عدة زوايا؛ فقد ينظر إليه بأنه مجموعة الوظائف المتعاقبة التي يشغلها الموظف خلال فترة عمره الوظيفي التي تتأثر بطموحات ومشاعر وآمال واتجاهات الموظف، وقد يُنظر إليه من منظور الحركة داخل التنظيم في الانتقال من مكان إلى آخر، وكذلك قد يُنظر لمفهوم التطوير الوظيفي بوصفه سمة مميزة للموظف؛ حيث يتكون مسار الموظف من مجموعة من الوظائف والمراكز الإدارية والخبرات المتنوعة على امتداد العمر الوظيفي.

وقد بين الكردي والطار (2011) أن هناك عدة وسائل وطرق للتخطيط والتطوير والوظيفي في المنظمة، منها: تنوع المهام، التأهيل إشراك المدراء التنفيذيين في ممارسات المسار الوظيفي، الترقية والتدوير الوظيفي. فالتدوير الوظيفي كما أشار Al-Nashmi & Almoayad, (2015) يُعد واحدًا من أهم طرق ووسائل التطوير الوظيفي، فمن خلال التدوير الوظيفي يكتسب الموظف

الجديد خبرات العمل المتعددة من خلال تنقله من وظيفة إلى أخرى، وهذا يساعده في التعرف على الموظفين الآخرين وأنشطتهم والعمل الاجتماعي وبيئة العمل، ويساعد في وقت لاحق في أداء العمل مع الجهات الفاعلة المختلفة؛ حيث يتكون لدى الموظف تصورٌ شامل عن العمل، ومع من يجب أن يتصل، والطريقة المناسبة للاتصال، ونوع المعلومات اللازمة التي يجب أن يحصل عليها، ومصدرها، وكيفية الحصول على تلك المعلومات؛ أي إن الهدف هو تزويد الموظفين بمعلومات كاملة حول كل ما يتعلق بوظائفهم لتحقيق الأداء الجيد في المنظمة.

#### 4. النظم والإجراءات

هي عبارة عن مجموعة من السياسات أو القواعد والمبادئ والإرشادات، يتم وضعها من قبل المنظمة لتحقيق أهدافها، وتلعب هذه السياسات والقواعد دورًا مهمًا في تنمية مهارات العاملين، وحثهم على الإنتاجية من خلال ما توفر لهم من بيئة عمل محفزة. وقد أشار عزام (2013) إلى أن هناك نظامين في ممارسة إدارة الموارد البشرية لفهم إنتاجية الموظفين في المنظمة، وهذان النظامان هما: النظام المبتكر والنظام التقليدي.

فالنظام المبتكر لممارسة إدارة الموارد البشرية في هذا النظام يشمل فرق حل المشكلات، الاختيار والتوظيف الدقيقين للعاملين، ويشمل كذلك نظام اتصالات فعال بين العاملين والإدارة، وكذلك خططًا للحوافز وتوفير الأمن الوظيفي للعاملين. فالممارسات الإدارية المستخدمة في هذا النظام تحقق السلامة النفسية للموظفين؛ إذ إن تصميم الوظائف القائم على التدوير الوظيفي يساعد على اكتساب الخبرات المتنوعة من خلال الممارسات الإدارية في أكثر من قسم أو إدارة وبناء جسور الثقة داخل المنظمة. بالنسبة للنظام التقليدي، فيتم تصميم الوظائف على أساس فردي، ويقوم في الأساس على أسلوب الحوافز الفردية، ويتم مكافأة العاملين بناء على أدائهم الفردي. فأسلوب التدوير الوظيفي لا يأخذ بعين الاعتبار بهذا النظام؛ لأن الوظائف تم تصميمها على أساس تنفيذها بشكل فردي. فالأفراد العاملون في هذا النظام أقل عرضة لتطوير مهاراتهم والابتكار في العمل؛ بسبب الخوف من التقييم الصارم، والخوف من العقاب إذا لم يتم الالتزام بمتطلبات الوظيفة التي صممت لأدائها بشكل فردي.

#### الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع التدوير الوظيفي كإحدى القضايا البحثية المعاصرة، لكن القليل منها اهتمت بدراسة أبعاد التدوير الوظيفي وأهميته لتحقيق الرضا الوظيفي للعاملين، فأغلب تلك الدراسات تمت في بيئة غير المؤسسات الصحية، ومنها: تم ادخال التناوب الوظيفي في مختلف الصناعات كشكل إستراتيجي للعمل لتحسين المهارات الوظيفية للعمال وأحوالهم الصحية، وفي هذا الصدد استهدفت دراسة (Shin, et al (2021) فحص العلاقة بين التناوب الوظيفي وآلام أسفل الظهر المرتبطة بالعمل، وهي أحد الأعراض العضلية الهيكلية النموذجية المرتبطة بالعمل لدى العمال الكوريين، وقد توصلت الدراسة باستخدام الانحدار اللوجستي، إلى أن التناوب الوظيفي ارتبط بشكل كبير بانتشار منخفض وآلام أسفل الظهر المرتبطة بالعمل بين العمال من ذوي الياقات الزرقاء.

في حين اهتمت دراسة (Battiston, et al (2021) بدراسة التناوب الوظيفي في مجال الخدمات، وما يسهم فيه من زيادة المهارات التي تزيد من إنتاجيتهم الخاصة بخدمة العميل، وتزيد من الاحتمالية المتعلقة بالاستفادة والتعلم لمهارات جديدة في التعامل مع العملاء.

لقد كان الهدف من دراسة (Rerkjirattikal, et al (2020) التي توصلت إلى أهمية دور التناوب الوظيفي في التخفيف من المخاطر المهنية أو القضاء عليها، من خلال الحد من النسيان والملل، كما يزيد من نسبة التعلم.

وتؤكد دراسة (Prasetyanto (2020) على أن التدوير الوظيفي يسهم في اكتساب الموظفين خبرة جديدة، وتعلم أشياء جديدة يمكنها في النهاية تحسين المهارات والكفاءات والأداء التي تعود بالنفع على المؤسسة.

كما يرى (Bakhshi, et al (2020) أنه يمكن استخدام نماذج رياضية للتناوب الوظيفي للأشخاص في الوظائف مختلفة والتبديل بين الموظفين في الوظائف ذات الصلة، وأن ذلك يسهم في التقليل من عبء العمل والأنشطة المتكررة والمخاطر التي يمكن أن يتعرض لها العمال.

بينما تناولت دراسة إمام، وآخرون (2019) استكشاف أثر التدوير الوظيفي على مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في شركات السياحة المصرية عند توسيط الاستغراق الوظيفي، وقد توصلت الدراسة إلى أن التدوير الوظيفي يؤثر معنوياً وإيجابياً على الالتزام التنظيمي والاستغراق الوظيفي، ويلعب الاستغراق الوظيفي يلعب دوراً وسيطاً جزئياً في العلاقة بينهما، كما ويساعد تطبيق سياسة التدوير الوظيفي على تحسين مستوى أداء العاملين في الشركات محل الدراسة.

وفي توجه آخر هدفت دراسة عبد القادر (2018) إلى التعرف إلى واقع التدوير الوظيفي في جامعة الاستقلال من وجهة نظر موظفيها، ومساهمتها في إعداد قيادات الصف الثاني، وكذلك معرفة أهم المعوقات التي تواجه عملية التدوير الوظيفي في الجامعة، وقد أظهرت النتائج أن التدوير الوظيفي يسهم في تقديم خدمات مميزة، ويكسب الموظفين خبرات جديدة ويساعد في الاستفادة من القوى البشرية بشكل أفضل، وأنه يسهم في تبادل المعارف والخبرات، واكتشاف القيادات المبدعة، وإكساب الموظف مهارات قيادية، وتمكين الموظفين من الأداء. وتبين أن توفر المعلومات عن التدوير يسهم في إعداد قيادات الصف الثاني.

في حين سعت دراسة فوراري والعياشي (2019) إلى معرفة واقع التدوير الوظيفي وأثره في تحسين الأداء بجامعة أحمد دراية أدرار، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين التدوير الوظيفي والأداء.

إلا أن دراسة علي (2017) التي تناولت التدوير الوظيفي ودوره في تنمية الموارد البشرية دراسة تحليلية لآراء عينة من الموظفين الإداريين في جامعة زاخو - كردستان - العراق، وبينت الدراسة وجود علاقة ارتباط معنوية بين التدوير الوظيفي وتنمية الموارد البشرية، قد أشارت إلى ضرورة زيادة الاهتمام بالتدوير الوظيفي ومضامينه وفق خطة مدروسة وواضحة من قبل الإدارة العليا.

إلا أن دراسة العنزي (2016) ركزت على تأثير التدوير الوظيفي على الروح المعنوية للعاملين في سلاح الإشارة بمدينة الرياض، وبينت الدراسة وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الأبعاد الأربعة للتدوير الوظيفي والروح المعنوية للعاملين، فكلما وجدت وتطورت الأبعاد الأربعة للتدوير الوظيفي كلما زادت الروح المعنوية للعاملين في سلاح الإشارة بمدينة الرياض، والعكس صحيح.

أما بدر (2016) فقد درس التدوير الوظيفي ودوره في الكفاءة الإنتاجية في الوزارات الفلسطينية، وبينت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين أبعاد التدوير الوظيفي الأربع والكفاءة الإنتاجية. وقد بينت الدراسة أن التطور الوظيفي من أكثر الأبعاد تأثيراً على مستوى الكفاءة الإنتاجية في الوزارات الفلسطينية، تتبعها في ذلك كل من الأبعاد الأخرى للتدوير الوظيفي، كتصميم الوظائف، والتدريب، وتطوير القدرات، ومن حيث التأثير على الكفاءة الإنتاجية، جاء النظم والإجراءات في المرتبة الأخيرة.

أما دراسة (Almoayad (2015) Al Nashmi and التي هدفت إلى دراسة تأثير الأبعاد المختلفة للتدوير الوظيفي (التدريب وتطوير القدرات، تصميم الوظائف، المهنة، إستراتيجية التطوير ولوائح الشركة أو نظمها وإجراءاتها) على دافعية الموظفين في شركات شبكات المحمول العاملة في اليمن، فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن أبعاد التدوير الوظيفي لها تأثير إيجابي ومهم على دافعية الموظفين، وبالإضافة إلى ذلك، أكدت الدراسة أن الأنظمة والإجراءات كانت أكثر تأثيراً من بقية الأبعاد، يليها التدريب والتطوير.

وركزت دراسة المدرع (2014) على التدوير الوظيفي وعلاقته بأداء العاملين في دراسة مسحية على العاملين بالإدارة العامة للشؤون الإدارية والمالية بوزارة الداخلية بالرياض. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية بين واقع التدوير الوظيفي وواقع أداء

العاملين، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على التوسع في تطبيق التدوير الوظيفي على الإدارات المختلفة في الوزارة بشكل تدريجي؛ مما يساعد في تحسين أداء الموظفين.

وقام القحطاني (1432هـ) بدراسة التدوير الوظيفي ومدى إسهامه في تنمية الموارد البشرية؛ دراسة مسحية على الضباط العاملين بالمديرية العامة للدفاع المدني بمدينة الرياض. وبينت الدراسة أهمية تطبيق التدوير الوظيفي لتنمية الموارد البشرية. وأظهرت دراسة الشريف (2011) أثر التدوير الوظيفي على أداء أعضاء هيئة التدريس أصحاب المناصب الإدارية في الجامعات السعودية بمنطقة مكة المكرمة، وكشفت نتائج الدراسة أن تطبيق التدوير الوظيفي يساعد في القضاء على الفساد الإداري داخل الجامعات، كما بينت الدراسة أن التدوير الوظيفي يساعد على تحسين أداء الإدارة العليا للجامعة. وهدفت دراسة فلانة (2011) إلى دراسة التدوير الوظيفي للقيادات الإدارية وانعكاساته على الروح المعنوية للعاملين بمستشفى القوات المسلحة بالرياض، وبينت الدراسة أن مستوى الروح المعنوية لدى العاملين يتأثر بشكل كبير بإستراتيجية التدوير الوظيفي، وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات، أهمها العمل على التدوير الوظيفي للقيادات؛ حتى يساعد على التنافس بين القيادات الإدارية، وبالتالي تحسين العمل وتطويره من خلال الاستفادة من القيادات الجديدة.

#### الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة والفجوة البحثية:

تتفق الدراسة الحالية مع كل الدراسات السابقة بوصف التدوير الوظيفي متغيراً مستقلاً، كما تتفق مع القليل من الدراسات في مجال التطبيق في القطاع الصحي كدراسة فلانة (2011)، كما تتفق في استخدام أبعاد التدوير الوظيفي مع دراسة (Almoayadand 2015) Al Nashmi (2015) والمدرع (2014)، والشريف (2011). ولكنها تختلف مع كل الدراسات السابقة في المتغير التابع، وهو رضا العاملين. ويتبين أن هناك فجوة بحثية بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة؛ حيث يتضح تنوع الاتجاهات البحثية لتلك الدراسات التي تناولت التدوير الوظيفي وأهميته للفرد والمنظمة، وكذلك علاقته ببعض المتغيرات كالروح المعنوية للعاملين، والكفاءة الإنتاجية ودافعية وتحفيز الموظفين، وتنمية الموارد البشرية. ولاحظ الباحث أن أيًا من الدراسات السابقة لم تتناول أثر أبعاد التدوير الوظيفي على رضا العاملين الإداريين في القطاع الصحي وهذا ما تناولته الدراسة الحالية، وتتميز به عن الدراسات السابقة.

#### منهجية الدراسة

انطلاقاً من أهداف الدراسة الحالية؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لقياس تأثير أبعاد التدوير الوظيفي على رضا الموظفين، وقد تم جمع البيانات عن طريق الاستبانة التي جرى إعدادها بناءً على العديد من الدراسات السابقة.

#### مجتمع وعينة الدراسة:

يعرف مجتمع الدراسة بأنه «كل الأفراد والمنظمات التي تكون محل اهتمام الباحث ويرغب بدراسةها» (Sekaran & Bougie, 2010). وعليه، فإن مجتمع الدراسة يتمثل في كل الموظفين الإداريين بالشؤون الصحية بمنطقة الرياض، والبالغ عددهم (467) <sup>(1)</sup> شخصاً يعملون في العديد من الوظائف الإدارية، مثل (مدير إداري، مدير شؤون موظفين، رئيس قسم، مفتش مالي مساعد، مفتش مالي، محاسب، محاسب مساعد، مدقق شؤون موظفين، سكرتير، مراقب أمن وسلامة.... إلخ)، وتم اختيار العينة العشوائية البسيطة لوجود إطار محدث بمجتمع الدراسة، وتم تحديد حجم العينة بناءً على معادلة ريتشارد جيكر والتي بلغت (211) مفردة.

$$n = \frac{\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.6)^2}{1 + \frac{1}{N} \left[\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.6)^2 - 1\right]}$$

وقد استخدم الباحث أداة الاستبانة لجميع البيانات الأولية؛ بوصفها إحدى أهم الأدوات في العلوم الاجتماعية، والتي تساعد الباحث على الحصول على آراء أكثر قرباً من الواقع، تم توزيع الاستبانة الخاص بالدراسة عن طريق التوزيع المباشر للاستبانة على (211) موظفاً وموظفة، وقد كانت عدد الاستبانات التي تم استرجاعها (145) استبانة، وبعد مراجعة دقيقة لكل الاستبانات المسترجعة، تبين وجود (25) استبانة منها غير مكتملة البيانات، وبالتالي تم استبعادها، فأصبح عدد الاستبانات الصحيحة (120) استبانة. ويبين الجدول رقم (1) التفاصيل المتعلقة بعينة الدراسة.

جدول (1) يبين توزيع أفراد العينة

النسبة	العدد	مستوى المتغير	المتغير
79.2%	95	ذكر	الجنس
20.8%	25	أنثى	
	120	المجموع	
30%	36	دبلوم فأقل	المؤهل العلمي
70%	84	بكالوريوس فأعلى	
100%	120	المجموع	
25.8%	31	أقل من 3 سنوات	الخبرة
50%	60	من 3-6 سنوات	
24.2%	29	أكثر من 6 سنوات	
	120	المجموع	
19.2%	23	مدير إدارة	المسمى الوظيفي
26.7%	32	رئيس قسم	
54.1%	65	موظف	
	120	المجموع	

يتبين من الجدول رقم (1)، أن غالبية أفراد عينة الدراسة هم من الذكور؛ إذ بلغ عددهم في العينة (95) فرداً، ويمثلون ما نسبته (79.2%) من العينة الكلية، في حين بلغ عدد الإناث في العينة (25) فرداً، ويمثلون ما نسبته (20.8%) من العينة الكلية. يتبين كذلك أن غالبية أفراد عينة الدراسة هم من حملة شهادة البكالوريوس فأعلى؛ حيث بلغ عددهم (84) فرداً، ويمثلون ما نسبته (70%) من العينة الكلية، وتضمنت العينة (36) فرداً، وبنسبة (30%) لكل من حملة شهادة الدبلوم فأقل. ويتبين كذلك أن هناك (60) فرداً بنسبة (50%) لديهم خبرة ما (3-6 سنوات)، وهناك (31) فرداً بنسبة (25.8%) لديهم خبرة أقل من (3 سنوات)، وهناك (29) فرداً بنسبة (24.2%) لديهم خبرة أكثر من (6 سنوات). أما بالنسبة للمسمى الوظيفي فإن غالبية أفراد عينة الدراسة موظفون؛ إذ بلغ عددهم (65) فرداً بنسبة (54.1%)، و(32) فرداً بنسبة (26.7%) وظيفتهم (رئيس قسم)، و(23) فرداً بنسبة (19.2%) وظيفتهم (مدير إدارة).

## أداة الدراسة

اعتمد الباحث في إعداد الاستبانة على الاطلاع على أدبيات البحث من دراسات وأبحاث سابقة على سبيل المثال ( بدر، 2016) و (Chen et al., 2015)، وقام بتطوير الاستبانة بما يتناسب وموضوع الدراسة وظروفها وبيئتها؛ حيث تم صياغة مجالاتها وفقراتها صياغة أولية، وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة 34 فقرة.

وقد تم تقسيم الاستبانة إلى محورين رئيسين، وهما كالتالي:

المحور الأول: ويشمل البيانات الشخصية لأفراد العينة، وتشمل الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، الخبرة.

المحور الثاني: ويشمل البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة، ويتكون من قسمين هما:

القسم الأول: ويشمل فقرات أبعاد التدوير الوظيفي، ويمثل المتغير المستقل، ويتكون من (24) فقرة تقييس 4 أبعاد أساسية

للتدوير الوظيفي.

القسم الثاني: ويتعلق بالفقرات الخاصة بالرضا الوظيفي للعاملين في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض، ويمثل المتغير التابع

لِلدراسة، وهي عبارة عن (10) فقرات. وقد صيغت جميع فقرات الدراسة وفقاً لمقياس (ليكرت الخماسي).

## صدق وثبات أداة القياس

قام الباحث بقياس صدق أداة الاستبانة قبل البدء في عملية جمع البيانات من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين في مجال الاختصاص؛ من أجل الاستفادة من خبراتهم ومقترحاتهم، وذلك بالاطلاع على فقرات الاستبانة ومقارنتها بمشكلة الدراسة وأهدافها وإمكانيتها في قياس متغيرات الدراسة. ولقياس ثبات أداة القياس؛ استخدم الباحث تحليل معامل ألفا كرونباخ لقياس الاتساق الداخلي بين فقرات القياس، وقد كان معامل الثبات لمقياس متغيرات الدراسة عاليًا جدًا، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (2) نتائج قياس معامل ألفا كرونباخ لأداة الدراسة

متغيرات الدراسة	عدد الفقرات	درجة الثبات Alpha
التدريب وتنمية القدرات	6	0.95
توصيف الوظائف	6	0.92
إستراتيجية التطور أو النمو الوظيفي	7	0.94
النظم والإجراءات التنظيمية	5	0.91
الرضا الوظيفي	10	0.94

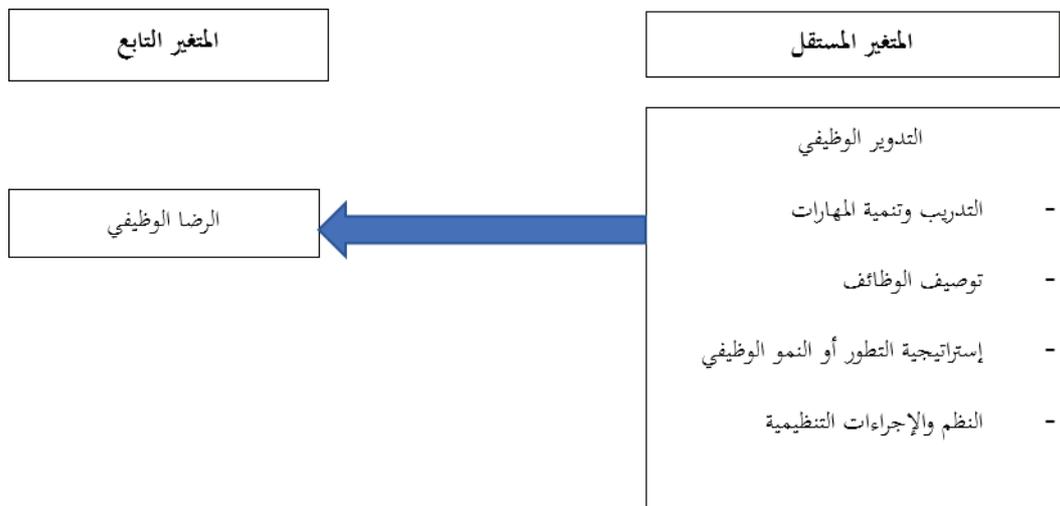
تشير درجة الاتساق الداخلي المبينة في الجدول أعلاه لفقرات متغيرات الدراسة إلى دراجة اتساق قوية بين فقرات القياس لكل متغير في أداة الدراسة (91 إلى 95)، وحيث إن القيم المعيارية لدرجة الثبات Alpha في البحوث الإدارية والاجتماعية تكون مقبولة عند 60% فأكثر؛ فإن قيم معامل الثبات لكل متغيرات الدراسة الحالية عالية ومقبولة، كما هو موضح في الجدول رقم (2).

## تحليل البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ حيث تم استخدام معامل الثبات ألفا لقياس ثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة، وقد تم كذلك استخدام معامل الارتباط لدراسة العلاقة بين المتغيرات في الدراسة، كما تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وتحقيق أهداف الدراسة.

## متغيرات الدراسة:

يوضح الشكل رقم (1) متغيرات الدراسة وهي كالاتي: المتغير التابع: الرضا الوظيفي لدى الموظفين الإداريين في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض، والمتغير المستقل: التدوير الوظيفي الذي يتكون من (التدريب وتنمية المهارات، توصيف الوظائف، إستراتيجية التطور أو النمو الوظيفي، النظم والإجراءات التنظيمية).



شكل (1) النموذج المعرفي للدراسة

ثانياً: المقاييس الوصفية لإجابات أفراد عينة الدراسة على متغيرات الدراسة:

التحليل الوصفي لعبارات المتغير المستقل (أبعاد التدوير الوظيفي للموظفين الإداريين في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض): للتحقق من صحة المتغير؛ ينبغي معرفة اتجاه آراء عينة الدراسة بخصوص كل عبارة من العبارات والتجانس بين الإجابات المتعلقة بالمتغير المستقل، ويتم حساب الوسط الحسابي المرجح، والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة، وذلك كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (3) الوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات أبعاد التدوير الوظيفي للموظفين الإداريين في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض.

م	أبعاد التدوير الوظيفي	العبارة	الوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	التفسير
1	التدريب وتنمية المهارات	تحرص الشؤون الصحية بمنطقة الرياض على تحديد الاحتياجات التدريبية للموظفين	4.124	1.272	موافق
2		تستخدم الشؤون الصحية بمنطقة الرياض وسائل مختلفة للتدريب.	3.213	1.167	محايد
3		يخضع الموظفون إلى تدريب كافٍ قبل تدويرهم.	3.103	1.173	محايد
4		يكسب التدريب الموظفين القدرة على معرفة متطلبات الوظائف الأخرى.	4.021	1.160	موافق
5		يشعر الموظف بعد تدريبه بالقدرة على التكيف في أي وظيفة يتم تدويره إليها.	3.003	1.313	محايد
6		تتم الشؤون الصحية بمنطقة الرياض بتحديد قدرات كل موظف للتأكد من إمكانية تكيفه مع أي وظيفة أخرى.	4.012	1.123	موافق
			المتوسط العام لمخور التدريب وتنمية المهارات.	3.584	1.124

م	أبعاد التدوير الوظيفي	العبارة	الوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	التفسير	
7	توصيف الوظائف	يساعد تنوع مهارات الوظائف الموصفة في تطبيق التدوير الوظيفي.	4.210	1.254	موافق	
8		تميز الوظائف في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض بالتوصيف الجيد الذي يساعد في التدوير الوظيفي.	3.001	1.143	محايد	
9		تؤخذ بعين الاعتبار سياسة التدوير الوظيفي عند توصيف أي وظيفة.	3.435	1.123	محايد	
10		تسهم سياسة توصيف الوظائف في تسهيل عملية مراقبة عملية التدوير الوظيفي.	3.374	1.022	موافق	
11		يتم تحديد العوائق في كل وظيفة للتغلب عليها.	4.102	1.434	موافق	
12		معايير الأداء واضحة لكل وظيفة ليسهل عملية التقييم بعد الانتهاء من التدوير الوظيفي.	4.023	1.323	محايد	
	المتوسط العام لمحو توصيف الوظائف					
13	إستراتيجية التطور أو النمو الوظيفي	توفر إستراتيجية التطور الوظيفي مناخاً يشجع على التدوير الوظيفي.	4.434	1.265	موافق	
14		يعد التدوير الوظيفي أحد أساليب وتقنيات التطور الوظيفي.	4.132	1.343	موافق	
15		يتمحور التدوير الوظيفي للموظف الفرصة للنمو والتطور الوظيفي.	3.441	1.236	محايد	
16		تساعد إستراتيجية التطور الوظيفي في ملء الشواغر باستخدام التدوير الوظيفي.	4.213	1.034	موافق	
17		التطور التكنولوجي دفع باتجاه تبني عملية التدوير الوظيفي.	3.211	1.113	محايد	
18		تطوير الهيكل التنظيمي باستمرار يساعد على نجاح عملية التدوير.	3.413	1.411	محايد	
19		يحاول الموظفون عبر التدوير تطوير مساهمهم الوظيفي.	4.301	1.265	موافق	
		المتوسط العام لمحو إستراتيجية التطور أو النمو الوظيفي				
20		النظم والإجراءات التنظيمية	تسمح النظم والإجراءات للموظفين بإبراز قدراتهم ومهاراتهم في الوظائف التي يتم تدويرهم إليها.	4.434	1.243	موافق
21	تشجع النظم والإجراءات المتبعة في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض على استخدام التدوير الوظيفي كسياسة لتحسين الأداء.		4.345	1.244	موافق	
22	يُعد التدوير الوظيفي من النظم والإجراءات التي يتم الاهتمام بها وتطويرها في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض.		3.437	1.243	محايد	
23	تقلل نظم وإجراءات الشؤون الصحية بمنطقة الرياض من الضغط النفسي لدى الموظفين عند التدوير إلى الوظائف الأخرى.		3.103	1.142	محايد	
24	تحدد النظم والإجراءات الطرق والآليات التي يمكن أن تستخدم في التدوير الوظيفي في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض.		4.341	1.302	موافق	
	المتوسط العام لمحو النظم والإجراءات التنظيمية					
	المتوسط العام لمتغير التدوير الوظيفي					

يبين الجدول رقم (3) الآتي:

1. أن الوسط الحسابي المرجح لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات أبعاد التدوير الوظيفي بالنسبة للموظفين الإداريين في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض (التدريب وتنمية المهارات توصيف الوظائف، إستراتيجية التطور أو النمو الوظيفي، النظم والإجراءات التنظيمية) ما بين (3) و(4)، وهذا يعني أن غالبية أفراد عينة الدراسة ما بين محايد وموافق على عبارات المتغيرات المستقلة.
2. أكثر المحاور قبولاً من وجهة نظر أفراد العينة من محاور التدوير الوظيفي هو محور النظم والإجراءات التنظيمية، يليه محور إستراتيجية التطوير أو النمو الوظيفي، وأخيراً محور التدريب وتنمية المهارات.

3. المتوسط العام لمتغير التدوير الوظيفي كان (3.776) بانحراف معياري (1.333)، وهو مرتفع، ويعني موافقة أفراد العينة على وجود تدوير وظيفي في الوظائف الإدارية بالشؤون الصحية بمنطقة الرياض.
4. كما تراوحت قيم الانحراف المعياري على عبارات المتغيرات المستقلة بين (1.02 و 1.43)، وتشير هذه القيم إلى التجانس الكبير في إجابات أفراد العينة على هذه الفقرات؛ أي إنهم متفقون بدرجة كبيرة جداً عليها.

التحليل الوصفي لعبارات المتغير التابع (الرضا الوظيفي لدى الموظفين الإداريين في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض):  
للتحقق من صحة المتغير؛ ينبغي معرفة اتجاه آراء عينة الدراسة بخصوص كل عبارة من العبارات والتجانس بين الإجابات المتعلقة بالمتغير التابع، ويتم حساب الوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة، وذلك كما في الجدول الآتي:

جدول (4) الوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الرضا الوظيفي لدى الموظفين الإداريين في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض

م	المتغير التابع	العبارة	الوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	التفسير
1	الرضا الوظيفي	وظيفتي تمنحني فرصة لتنمية قدراتي	3.254	1.145	محايد
2		يمكنني أن أستمد الشعور بالإنجاز من خلال القيام بوظيفتي	3.146	1.156	محايد
3		أنا راضي عن التطوير الذاتي الذي تمنحني إياه وظيفتي	3.035	1.273	محايد
4		أنا مؤهل ولدي الكفاءة للقيام بعملتي الحالي	3.212	1.170	محايد
5		أشعر بأن وظيفتي مهمة وذات مغزى	4.021	1.313	موافق
6		مكان العمل نظيف وبشعري بارتياح كبير	4.231	1.243	موافق
7		مقارنة مع الموظفين الآخرين أنا راضي عن راتي	3.435	1.154	محايد
8		وظيفتي الحالية توفر فرصة للترقية في العمل	4.012	1.233	موافق
9		لدي علاقة ودية مع زملائي في العمل	4.446	1.463	موافق
10		عندما أقوم بعمل جيد أحظى بالثناء والتقدير من الآخرين	3.213	1.363	موافق

يبين الجدول رقم (4) الآتي:

1. أن الوسط الحسابي المرجح لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الرضا الوظيفي للموظفين الإداريين في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض يتراوح ما بين (3) و(4)، وهذا يعني أن غالبية أفراد عينة الدراسة يتراوحون ما بين محايد وموافق على عبارات المتغيرات المستقلة.
2. كما تراوحت قيم الانحراف المعياري على عبارات المتغير التابع بين (1.15 - 1.46)، وهذه القيم تشير إلى التجانس الكبير في إجابات أفراد العينة على هذه الفقرات؛ أي إنهم متفقون بدرجة كبيرة جداً عليها.
3. ويلاحظ أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (9) (لدي علاقة ودية مع زملائي في العمل)؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي 4.45 وبمدى رضا كبير، ويعزى ذلك إلى أن الشؤون الصحية توفر البيئة المناسبة والتسهيلات بشكل كبير؛ الأمر الذي يمكن الموظفين من تكوين علاقات ودية مع زملائهم، وهذا بالتأكيد يعطي الموظف حافزاً لأداء المهام بشكل أفضل.

## تحليل الانحدار المتعدد:

جدول رقم (5) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لقياس تأثير عناصر المتغير المستقل التدوير الوظيفي (التدريب وتنمية المهارات، توصيف الوظائف، إستراتيجية التطور أو النمو الوظيفي، النظم والإجراءات) على المتغير التابع (الرضا الوظيفي لدى الموظفين الإداريين في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض)

التفسير	القيمة الاحتمالية sig	اختبار (t)	معاملات الانحدار	
معنوية	0.029	2.21	0.24	التدريب وتنمية المهارات
معنوية	0.014	2.50	0.19	توصيف الوظائف
معنوية	0.003	3.01	0.27	إستراتيجية التطور أو النمو الوظيفي
معنوية	0.021	2.34	0.25	النظم والإجراءات
			0.76	معامل الارتباط المتعدد (R)
			0.58	معامل التحديد ( $R^2$ )
			74.907	اختبار (F)
				المتغير التابع
				الرضا الوظيفي

ومن خلال الجدول (5) يتبين أن أبعاد التدوير الوظيفي لها تأثير كبير؛ حيث إن قيمة معامل التحديد  $R^2$  (58%)، وهذا يعني أن 58% من الرضا الوظيفي لدى الموظفين الإداريين في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض يمكن تحقيقه من خلال أبعاد التدوير الوظيفي، ومن خلال النتائج يتضح أيضاً أن إستراتيجية التطور أو النمو الوظيفي هو أكثر أبعاد التدوير الوظيفي تأثيراً على الرضا الوظيفي لدى الموظفين الإداريين في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض؛ حيث كانت نسبة معامل الانحدار لهذا البعد 0.27 عند مستوى دلالة (0.003)، وتأتي بقية الأبعاد من حيث التأثير على النحو الآتي: النظم والإجراءات، التدريب وتنمية المهارات، توصيف الوظائف؛ حيث كانت نسب معامل انحدارها (0.19، 0.24، 0.25)، وعند مستوى دلالة (0.014، 0.029، 0.021)، وبهذا نستطيع التأكيد على أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لأبعاد التدوير الوظيفي (التدريب وتنمية المهارات، توصيف الوظائف، إستراتيجية التطور أو النمو الوظيفي، النظم والإجراءات) على الرضا الوظيفي لدى الموظفين في الجانب الإداري في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض. وهذه النتائج تتفق مع الدراسات السابقة كدراسة Al nashmi & Almoayad, (2015) التي أكدت على أهمية التدوير الوظيفي وأثره على أداء الموظفين، وكذلك توافقت نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة عزام (2013) Zin (2003) اللتين أشارتا إلى أهمية إستراتيجية النمو أو التطور الوظيفي كبعد مهم من أبعاد التدوير الوظيفي الذي يؤثر على أداء العاملين.

## نتائج الدراسة:

1. أظهرت النتائج أن هناك بشكل عام مستوى مقبولاً من الرضا الوظيفي لدى الموظفين في الجانب الإداري للشؤون الصحية بمنطقة الرياض؛ حيث تراوحت إجابة غالبية أفراد العينة على فقرات الرضا الوظيفي ما بين محايد وموافق، وهو ما يعطي مؤشراً إيجابياً على إمكانية الاستفادة من هذا الرضا لإنجاز الأعمال، وتحقيق أهداف الشؤون الصحية بمنطقة الرياض، وبالرغم من ذلك، أشارت النتائج إلى ضرورة الاهتمام ببعض المتغيرات لزيادة الرضا الوظيفي كالمديح والثناء من قبل مديري الموظفين في حال تم إنجاز الأعمال بشكل جيد، وكذلك كيفية العمل على رفع مستوى ثقة العاملين بأنفسهم، وتعزيز الاتجاه بأهمية الأعمال التي

يقومون بما لصالح المجتمع.

2. يوجد تدوير وظيفي للموظفين الإداريين بالشؤون الصحية بالرياض بدرجة مرتفعة، وأعلى محور من محاور التدوير الوظيفي للنظم والإجراءات التنظيمية وأقلها للتدريب وتنمية المهارات، وبذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة في وجود درجة عالية من التدوير الوظيفي (إمام وآخرون، 2019؛ عبد القادر، 2018؛ قوراري والعياشي، 2019؛ Al Nashmi and Almoayad, 2015؛ المدرع، 2014)؛ القحطاني، (1432).
3. إستراتيجية التدوير الوظيفي يمكنها أن تلعب دوراً مهماً في تحقيق الرضا الوظيفي لدى الموظفين، وبالتالي ينبغي توفر الأبعاد المختلفة للتدوير الوظيفي لتحقيق النتائج المرجوة. فقد اوضحت النتائج ان التدوير الوظيفي بأبعاده المختلفة يؤثر بما نسبته 58% من الرضا الوظيفي وأن جميع أبعاد التدوير الوظيفي لها علاقة ذات دلالة إحصائية مهمة مع الرضا الوظيفي لدى الموظفين في الجانب الإداري في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة فلاتة (2011)؛ حيث يؤدي التدوير الوظيفي إلى رفع الروح المعنوية للعاملين، والتي من شأنها أن تؤدي إلى الرضا عن العمل.
4. إستراتيجية النمو أو التطور الوظيفي تعد أكثر أبعاد التدوير الوظيفي تأثيراً على الرضا الوظيفي لدى الموظفين، وهو يعطي مؤشراً واضحاً على أهمية هذه الإستراتيجية في تحقيق الرضا الوظيفي، فضلاً عن دورها الحيوي أثناء الرغبة في الحصول على نتائج جيدة عند تطبيق إستراتيجية التدوير الوظيفي.

#### التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1. ينبغي لوزارة الصحة توجيه قدر أكبر من الاهتمام بتدريب وتنمية مهارات العاملين بالوزارة؛ حيث تبين انخفاض مستوى محور التدريب وتنمية العاملين من وجهة نظر أفراد العينة (3.584)، وذلك بزيادة الميزانية المخصصة للتدريب، بخاصة للموظفين الإداريين بالوزارة.
2. يفضل أن توجه الوزارة المزيد من الاهتمام بتوصيف الوظائف من الواقع الفعلي للمهام الفعلية التي يقوم بها العاملون من ضرورة إمداد الموظفين الإداريين ببطاقات الوصف الوظيفي لهم؛ حتى يكونوا على علم بالمهام والواجبات التي ينبغي أن يقوموا بها.
3. ضرورة الاهتمام بإستراتيجية النمو الوظيفي، وعلى أن تكون هناك آلية ممنهجة تضمن العدالة وتحقيق الفرص للجميع؛ لما لهذه الإستراتيجية من دور بارز في تحقيق الرضا الوظيفي لدى الموظفين؛ حيث تبين انخفاض متوسط هذا المحور (3.905).
4. حثّ وتشجيع الموظفين لحضور دورات تدريبية لتنمية مهاراتهم وحصولهم على المعرفة التي تمكنهم من القيام بالمهام الموكلة إليهم كل حسب تخصصه؛ نظراً لانخفاض مستوى هذا المحور.
5. عقد ورش عمل داخلية للتعرف على احتياجات الموظفين وأهم المعوقات والمشكلات التي تواجههم في العمل.
6. إعداد دليل تنظيمي شامل لوزارة الصحة يشتمل على توصيف واضح لكل الوظائف؛ حتى يتسنى للموظفين معرفة طبيعة الأعمال التي يقومون بها، والأسس والمعايير التي يتم من خلالها تقييم أدائهم، وبالتالي تسهّل من مهامهم في حالة تم تدويرهم إلى وظائف جديدة في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض.
7. إن الاعتماد على التدوير الوظيفي كإستراتيجية لزيادة الرضا الوظيفي لا بد أن يواكبه تطبيق شامل لأبعاده المختلفة، فلا يُكتفى بنقل موظف من مكان إلى آخر داخل المنظمة، ولكن يجب إشعار الموظف بالميزات التي يمكن الحصول عليها من خلال هذا النقل، والنتائج التي يمكن للموظف والجهة الحصول عليها؛ نتيجة دورانه من وظيفته الحالية إلى الوظيفة المزمع نقله إليها، وذلك نظراً لتأثير إستراتيجية التدوير الوظيفي على رضا العاملين.

8. إن أي عملية إدارية تطويرية يتم تطبيقها في أي منظمة لا بد أن تواجهها مجموعة من المعوقات؛ ولذلك يوصى الباحث بدراسة المعوقات المحتملة التي قد تواجه تطبيق إستراتيجية التدوير الوظيفي في الشؤون الصحية بمنطقة الرياض؛ للتعرف عليها، وبالتالي يتم معالجتها أو التقليل من آثارها.

## المصادر والمراجع

### أولاً: المراجع العربية:

إمام، محمود السيد؛ وفهمي، تقى محمود؛ وجعفر، هبة الله (2019). أثر التدوير الوظيفي على مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في شركات السياحة المصرية: الدور الوسيط للاستغراق الوظيفي. *مجلة كلية السياحة والفنادق*. جامعة مدينة السادات. 2 (3)، 1-17.

بدر، سلام (2016). *التدوير الوظيفي ودوره في الكفاءة الإنتاجية في الوزارات الفلسطينية*، (دراسة ماجستير غير منشورة)، فلسطين: جامعة الأقصى.

بركات، محمد (2011). *التدوير الوظيفي تطوير وإصلاح*. جريدة ٢٢ سبتمبر الأسبوعية، اليمن: 1502.

الخزاعلة، محمد (2014). مدى الرضا الوظيفي لدى موظفي جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية. *المنارة*. 20(1)، 301-343

الروقي، مطلق (2017). *معوقات التطوير التنظيمي بجامعة شقراء*. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٤(١٥)، 427-468.

ركي، ناصر (2010). *تفعيل سياسة التدوير الوظيفي بالقطاع الحكومي*، أوراق عمل لمؤتمر تنمية الموارد البشرية الموارد البشرية.

سالم، مؤيد سعيد، (2009)، *إدارة الموارد البشرية، مدخل استراتيجي تكاملي*. عمان: إتراف للنشر والتوزيع.

الشريف، علي فهد (2011). *التدوير الوظيفي وأثره على الأداء بالجامعات السعودية*. 5(4)، 711-727.

العبادي، نزار (2008). *التدوير الوظيفي بين النظرية والتطبيق*. نبال نيوز، اليمن، (1437).

عبد القادر، حسن خليل (2018). *التدوير الوظيفي وعلاقته بإعداد قيادات الصف الثاني من وجهة نظر موظفي جامعة الاستقلال*. فلسطين: مجلة التكالم الاقتصادي، 5(1)، 376-418.

العديلي، ناصر (2008، يناير). *التدوير الوظيفي: أداة التجديد الذاتي للمنظمة حيفة الاقتصادية الإلكترونية*،

عزام، أحمد (2013). *التدوير الوظيفي للقيادات الأمنية وأثره على الروح المعنوية للعاملين في الأجهزة الأمنية التابعة لوزارة الداخلية الفلسطينية قطاع غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، غزة: جامعة الأزهر، قسم إدارة الأعمال.

علي، نزار (2017). *التدوير الوظيفي ودوره في تنمية الموارد البشرية* "دراسة تحليلية لآراء عينة من الموظفين الإداريين في جامعة زاخو". *مجلة العلوم الإنسانية لجامعة زاخو*، 5 (4)، 1169-1188.

العنزي، طلال (2017). *التدوير الوظيفي وعلاقته بالروح المعنوية للعاملين في سلاح الإشارة بمدينة الرياض*. (دراسة ماجستير غير منشورة)، الرياض: جامعة نائف العربية للعلوم الأمنية.

فلانة، عبد العزيز (2011). *التدوير الوظيفي للقيادات الإدارية وانعكاساته على الروح المعنوية للعاملين بمستشفى القوات المسلحة بالرياض*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الرياض: جامعة نائف العربية للعلوم الأمنية.

القحطاني، سعيد (1432). التدوير الوظيفي ومدى إسهامه في تنمية الموارد البشرية «دراسة مسحية على الضباط العاملين بالمديرية العامة للدفاع المدني بمدينة الرياض». (رسالة ماجستير غير منشورة)، الرياض: جامعة نائف العربية للعلوم الأمنية. قوراري، الزهرة؛ العياشي، مريم؛ حوتية (2019). أثر التدوير الوظيفي في تحسين أداء العاملين بالمؤسسة: دراسة حالة جامعة أحمد دراية أدرار. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير. قسم علوم التيسير. جامعة أحمد دراية أدرار.

الكردي، العطار (2011). تخطيط المسار الوظيفي - مدونة التنمية البشرية والتطوير الإداري. تم الاسترجاع من موقع:

. available at [http://ahmedkordy.blogspot.com/2011/10/blog-post\\_5125.html](http://ahmedkordy.blogspot.com/2011/10/blog-post_5125.html)

المدرع، ناصر (2014). التدوير الوظيفي وعلاقته بأداء العاملين «دراسة مسحية على العاملين بالإدارة العامة للشؤون الإدارية والمالية بوزارة الداخلية بالرياض». (رسالة ماجستير غير منشورة). الرياض: جامعة نائف العربية للعلوم الأمنية.

الورثان، عدنان، الزكي أحمد (2013). معوقات تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة شقراء. اللقاء السنوي السادس عشر للاعتماد المدرسي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Allui, A., & Sahni, J. (2016). Strategic Human Resource Management in Higher Education Institutions: Empirical Evidence from Saudi. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 235, 361-371.
- Al-Nashmi, M. M., & Almoayad, A. A. A. (2015). The Influence of Job Rotation Practices on Employee Motivation: A Study among Mobile Network Companies' Employees in Yemen. *International Journal of Social Sciences and Humanities Research*, 3(9), pp. 44-72
- Ashraf, G. (2012). A review on the models of organizational effectiveness: A look at Cameron's model in higher education. *International Education Studies*, 5(2), 80.
- Bakhshi, M., Hashemi, S. E., & Dezhdar, H. (2020). Applying mathematical modeling to create job rotation for improve workforce performance in semi-automatic systems. *International Journal of Research in Industrial Engineering*, 9(4), 318-327.
- Battiston, D., Espinosa, M., & Liu, S. (2021). Talent poaching and job rotation (No. 1768).
- Chen, S. Y., Wu, W. C., Chang, C. S., & Lin, C. T. (2015). Job rotation and internal marketing for increased job satisfaction and organizational commitment in hospital nursing staff. *Journal of Nursing Management*, 23(3).
- Ho, W. H., Chang, C. S., Shih, Y. L., & Liang, R. D. (2009). Effects of job rotation and role stress among nurses on job satisfaction and organizational commitment. *BMC health services research*, 9(1), 8., 297-306.
- Jaturanonda, C., Nanthavanij, S., & Chongphaisal, P. (2006). A survey study on weights of decision criteria for job rotation in Thailand: Comparison between public and private sectors. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(10), 1834-1851.
- Jorgensen, M. (2005). Characteristics of job rotation in the Midwest US manufacturing sector. *Ergonomics*, 48(15), 1721-1733.
- Karadimas, N. V., & Papaſtamiou, N. P. (2007). Tools for Job-Rotation Integrating Access to Vocational Training. *IJS3T International Journal of Simulation: Systems, Science & Technology*, 37-44.
- Kaymaz, K. (2010). The Effects of Job Rotation Practices on Motivation: A Research on Managers in the Automotive Organizations/Is Rotasyonu Uygulamalarinin Motivasyon Üzerine Etkileri: Automotive Isletmelerinde Görev Yapan Yöneticiler Üzerinde Bir Araſtırma. *Business and Economics Research Journal*, 1(3), 69.

- Lazim, M. 2003. The Relationship Between Job Rotation Practices and Employee Career Development among Production Workers in Japanese Companies in Malaysia, Malaysia: University Putra Malaysia.
- Nafei, W. A. (2014). Do job rotation and role stress affect job attitudes? A study from Egyptian context. *American International Journal of Social Science*, 3(1), 94-108.
- Pitman, T. (2000). Perceptions of academics and students as customers: A survey of administrative staff in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22(2), 165-175.
- Prasetyanto, H. O. (2020). Development of Job Rotation Model for Performance Improvement of Employees of East Java I Regional Office of Directorate General of Customs and Excise. *Airlangga Development Journal*, 4(1), 1-23.
- Ramalho Luz, C. M. D., Luiz de Paula, S., & de Oliveira, L. M. B. (2018). Organizational commitment, job satisfaction and their possible influences on intent to turnover. *Revista de Gestão*, 25(1), 84-101.
- Rerkjirattikal, P., Wanwarn, T., Starita, S., Huynh, V. N., Supnithi, T., & Olapiriyakul, S. (2020). HEURISTICS FOR NOISE-SAFE JOB-ROTATION PROBLEMS CONSIDERING LEARNING-FORGETTING AND BOREDOM-INDUCED JOB DISSATISFACTION EFFECTS. *Environmental Engineering & Management Journal (EEMJ)*, 19(8).
- Russon, C., & Brown, A. (2008). Job Design for Evaluation. Evaluation Capacity Development Group (ECDG).
- Saravani, S. R., & Abbasi, B. (2013). Investigating the influence of job rotation on performance by considering skill variation and job satisfaction of bank employees. *Tehnički vjesnik*, 20(3), 473-478.
- Schneider, S., Davis, K., & Jorgensen, M. (2005). Pros and cons of job rotation as a means of reducing injury costs. *Journal of occupational and environmental hygiene*, 2(1), D1-D3.
- Sekaran, U., & Bougie, R. (2010). Research methods for business: A skill building approach. John Wiley & Sons., 5th edition, John Wiley & Sons.
- Shin, J. S., Seo, K., Oh, H. J., Lim, M., Kang, H. T., Jeong, K. S., & Oh, S. S. (2021). Relationship between job rotation and work-related low back pain: a cross-sectional study using data from the fifth Korean working conditions survey. *Annals of Occupational and Environmental Medicine*, 33(1).
- Soltani, A. Productivity of human resources. Tehran. //Arkan Press, Second Edition, 2001
- ZIN, M. L. B. M. (2003). The Relationship Between Job Rotation Practices and Employee Career Development among Production Workers in Japanese Companies in Malaysia. Malaysia: University Putra Malaysia.

## محددات ربحية المصارف الإسلامية بالمملكة العربية السعودية

د. ضياء الدين عبد الباسط عبد الماجد  
جامعة شقراء، كلية المجتمع بشقراء، قسم الاقتصاد والعلوم الإدارية

### الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة على ربحية المصارف الإسلامية. شملت الدراسة بيانات المصارف الإسلامية التي تعمل في المملكة العربية السعودية، وعددها (٤) مصارف. غطت الدراسة الفترة من ٢٠٠٦م إلى ٢٠١٩م. تمت دراسة تأثير مجموعة من المتغيرات الداخلية والخارجية على ربحية المصارف الإسلامية السعودية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. شملت العوامل الداخلية كلاً من: السيولة، كفاءة رأس المال، الودائع، والحجم، في حين شملت العوامل الخارجية كلاً من: الناتج المحلي، التضخم، عرض النقود، عائد صيغ التمويل، والأزمات المالية. توصلت الدراسة من خلال تحليل الانحدار للبيانات المقطعية إلى أن هناك علاقة طردية بين كل من السيولة، الحجم، عرض النقود، وعوائد صيغ التمويل مع معدلات الربحية. أما الأزمة المالية العالمية فقد كان لها تأثير سلبي على ربحية تلك المصارف. من ناحية أخرى، توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد تأثير لكل من كفاءة رأس المال، الودائع، الناتج المحلي، والتضخم على معدلات ربحية المصارف الإسلامية السعودية. وعليه، أوصت الدراسة المصارف الإسلامية السعودية بعدم التركيز فقط على النواحي الداخلية، وإنما يجب أن تضع في حساباتها أيضاً متغيرات البيئة الخارجية عند وضعها للإستراتيجيات التي تمكنها من إدارة استثماراتها بكفاءة.

**الكلمات المفتاحية:** المصارف السعودية، المصارف الإسلامية، معدل العائد على الأصول، معدل العائد على حقوق الملكية، المحددات الداخلية والخارجية.

## Profitability Determinants of Islamic Banks in Saudi Arabia

Dr. Diyaeldin Abdelbasit Abdelmagid

Shaqra University, Shaqra Community College, Department of Economic & Adminstratives Sciences

### **Abstract:**

The main purpose of this study is to investigate determinants of Islamic banks' profitability. The data covered the period from 2006-2019 for the four Islamic banks operating in Saudi Arabia. Internal and external factors were analyzed by using descriptive analysis approach. Internal factors include liquidity, size, capital adequacy and deposits. External factors include GDP, inflation, money supply, and international crisis. Results of panel data regression analysis showed that Islamic banks' liquidity is positively related to liquidity, size, money supply, and margin of Islamic modes. International crisis is negatively related to profitability of Islamic banks. The study has also found that capital adequacy, deposits, the growth rate of GDP, and the inflation rate have no statistically significant effect on the profitability of Saudi Islamic banks. Thus, Islamic banks in Saudi Arabia should not only be concerned with internal factors, policies, and procedures, but they must consider both the internal and the external environment together in developing their strategies to efficiently manage their investments.

**Key Words:** Saudi Banks, Islamic Banks, Return on Assets, Equity Rate of Return, Internal Determinants, External Determinants.

## المقدمة:

## أولاً: مقدمة:

النظام المصرفي في المملكة العربية السعودية نظام مزدوج، تعمل فيه المصارف الإسلامية مع المصارف التقليدية تحت رقابة وإشراف البنك المركزي السعودي. يعمل بالمملكة العربية السعودية (4) مصارف محلية إسلامية هي: الراجحي، الجزيرة، البلاد، والإئتماء. وهو عدد قليل مقارنة بعدد المصارف المحلية التقليدية (8 مصارف)، والمصارف الأجنبية التقليدية التي سمح لها بمزاولة عملها (17 مصرفاً). رغمًا عن ذلك، فالطلب على الخدمات المصرفية الإسلامية يشهد نموًا كبيرًا في المملكة العربية السعودية؛ حيث يتضح من الجدول رقم (1) أنه بنهاية عام 2019م، أصبحت أصول المصارف الإسلامية السعودية تشكل حوالي (66%) من إجمالي أصول المصارف العاملة بالمملكة، وأنها تستحوذ على حوالي (76%) من إجمالي الودائع بالسوق السعودي، كما أنها تقدم حوالي (80%) من التمويل الممنوح.

جدول (1): بعض مؤشرات المصارف الإسلامية بالمملكة العربية السعودية

السنة	الأصول (بالمليون)			الودائع (بالمليون)			التمويل (بالمليون)	
	إجمالي المصارف	المصارف الإسلامية	النسبة (%)	إجمالي المصارف	المصارف الإسلامية	النسبة (%)	إجمالي المصارف	المصارف الإسلامية
2017	2350591	1453544	61	1633125	1254322	76	1404950	1109447
2018	2398147	1534515	64	1673513	1306080	78	1442705	1145901
2019	2631128	1747010	66	1795979	1365769	76	1552479	1252309

المصدر: إعداد الباحث؛ استنادًا على تقارير البنك المركزي السعودي.

أما من ناحية الربحية فقد بلغ متوسط معدل العائد على حقوق الملكية بهذه المصارف في نهاية عام 2019م حوالي (12.5%)، وبلغ متوسط معدل العائد على الاستثمار بها حوالي (2.14%)، وهما أعلى من مثيلهما في المصارف التقليدية التي بلغ فيها معدل العائد على حقوق الملكية حوالي (11.9%)، ومعدل العائد على الاستثمار حوالي (1.8%). إن استمرارية المصارف الإسلامية بالمملكة العربية السعودية في النمو، وتحقيق معدلات ربحية أعلى من المصارف التقليدية، يتطلب منها التعرف على العوامل التي يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي على ربحيتها، فتعمل على تطويرها وتنميتها، كما يتطلب منها أيضًا التعرف على العوامل التي يمكن أن يكون لها تأثير سلبي على ربحيتها، فتعمل على التخفيف من آثارها السلبية. هناك العديد من الدراسات التي أجريت بغرض التعرف على طبيعة العوامل المحددة لربحية المصارف الإسلامية، إلا أن النتائج التي توصلت إليها، كما سوف يظهر لاحقًا عند استعراض أدبيات الدراسة، كانت متضاربة؛ مما يفسح المجال للمزيد من الدراسات في هذا المجال. تحاول هذه الدراسة أن تسهم في تقديم شواهد من المملكة العربية السعودية تدعم النتائج التي توصلت إليها بعض من الدراسات السابقة، فيما يتعلق بمحددات ربحية المصارف الإسلامية، وتفسر الاختلافات بينها وبين نتائج دراسات أخرى أجريت في بيئات مختلفة. وهو ما يساعد إدارات المصارف الإسلامية السعودية في فهم تأثير كل محدد من المحددات محل الدراسة على ربحية هذه المصارف.

تتكون الدراسة من مقدمة تحتوي على مشكلة الدراسة، أهدافها، فرضياتها، وأهميتها. يليها استعراض للمفاهيم النظرية للدراسة ولأدبياتها. كما تحتوي على جزء خاص بإجراءات الدراسة، ومناقشة للنتائج التي توصلت إليها. وتنتهي بخاتمة بها أهم النتائج والتوصيات.

### مشكلة الدراسة

يعد هدف الربحية واحدًا من أهم الأهداف التي تسعى المصارف سواء كانت إسلامية أو تقليدية إلى تحقيقها. وتكتسب الربحية أهميتها من كونها غاية يصبو إليها المستثمرون، ومؤشرًا يهتم به المودعون، وأداة تساعد في الحكم على مدى كفاءة الإدارة في استخدام الموارد المتاحة، فضلًا عن أنها ضرورية لضمان بقاء المصارف الإسلامية واستمرارها في تقديم خدماتها. هناك عوامل عديدة يمكن أن تؤثر على ربحية المصارف الإسلامية منها ما هو داخلي خاص بالمصرف نفسه، ويمكن لإدارته أن تتحكم فيه، ومنها ما هو خارجي خاص بالبيئة الاقتصادية التي يعمل فيها المصرف. من هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة، ومن خلال دراستها للمصارف الإسلامية السعودية، لتحاول أن تجيب على السؤال الرئيس الآتي:

ما هي المحددات الداخلية والخارجية التي تؤثر على ربحية المصارف الإسلامية؟ وما طبيعة هذا التأثير؟

### أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

- المحددات الداخلية الخاصة بالمصارف الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، والمؤثرة على ربحيتها، وطبيعة هذا التأثير.
- المحددات الخارجية الخاصة بالبيئة الاقتصادية الكلية التي تعمل بها المصارف الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، والمؤثرة على ربحيتها، وطبيعة هذا التأثير.
- مدى تأثير ربحية المصارف الإسلامية بالمملكة العربية السعودية بالأزمات المالية العالمية، وطبيعة هذا التأثير.

### فرضيات الدراسة

تسعى الدراسة لاختبار مدى صحة الفرضيات التالية:

1. تتأثر معدلات ربحية المصارف الإسلامية بمجموعة من المحددات الداخلية الخاصة بالمصرف. ويتفرع منها الفرضيات التالية:
  - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سيولة المصرف الإسلامي ومعدلات ربحيته.
  - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كفاءة رأس مال المصرف الإسلامي ومعدلات ربحيته.
  - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين حجم ودائع المصرف الإسلامي ومعدلات ربحيته.
  - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين حجم المصرف الإسلامي ومعدلات ربحيته.
2. تتأثر معدلات ربحية المصارف الإسلامية بمجموعة من المحددات الخاصة بالبيئة الاقتصادية الكلية التي تعمل بها. ويتفرع منها الفرضيات التالية:
  - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمو الاقتصادي ومعدلات ربحية المصارف الإسلامية.
  - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التضخم ومعدلات ربحية المصارف الإسلامية.
  - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عرض النقود ومعدلات ربحية المصارف الإسلامية.
  - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عوائد صيغ التمويل ومعدلات ربحية المصارف الإسلامية.
3. تتأثر معدلات ربحية المصارف الإسلامية بالأزمات المالية العالمية، وبالتالي:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأزمات المالية العالمية ومعدلات ربحية المصارف الإسلامية.

### أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها النظرية من كونها تسهم في سد النقص في المكتبة العربية في موضوع محددات ربحية المصارف الإسلامية عموماً والسعودية خصوصاً. وتكتسب أهميتها العملية من كونها تقدم دليلاً عملياً يساعد إدارات المصارف الإسلامية السعودية في تحديد العوامل ذات التأثير على ربحيتها، وفهم طبيعة هذا التأثير، الأمر الذي يمكنها من التخطيط الجيد لعملياتها.

ثانياً: الإطار النظري وأدبيات الدراسة

يختلف المفهوم المحاسبي للربح عن المفهوم الاقتصادي له، فالربح من ناحية محاسبية هو الفرق بين الإيرادات التي حققتها المنشأة على خلال فترة معينة ومصروفاتها خلال الفترة نفسها. أما من الناحية الاقتصادية فهو التغير الذي يحدث في صافي أصول المنشأة خلال فترة زمنية محددة.

أما الربحية بالنسبة للمصرف، فهي مقياس للعلاقة بين أرباحه من ناحية، والأموال التي ساهمت في تحقيقها من ناحية أخرى. تعدُّ الربحية من أهم أهداف المصارف؛ إذ تستخدم كمقياس للحكم على أدائها، وللحكم على كفاءة إدارتها في استخدام الموارد المتاحة لها، كما تستخدم في الحكم على مدى قدرتها على ترشيد تكاليف عملياتها.

### مؤشرات ربحية المصارف الإسلامية

يمكن قياس الربحية من خلال حساب العلاقة بين الأرباح ومجموعة من المؤشرات؛ إذ يمكن قياسها من خلال العلاقة بين الأرباح والأموال المستثمرة، أو من خلال العلاقة بين الأرباح والإيرادات. استخدمت الدراسات التي تناولت ربحية المصارف الإسلامية مجموعة من المؤشرات لقياس ربحية تلك المصارف من أهمها:

- معدل العائد على الأصول: يُعد هذا المعدل من أهم مؤشرات الربحية وأكثرها استخداماً؛ إذ يعكس كفاءة إدارة المصرف في استخدام وإدارة أصوله، ويحسب عن طريق قسمة صافي أرباح المصرف على مجموع أصوله (Suppia & Arshad, 2019; Abduh, et al., 2017; Asadullah, 2017; Chowdhury, 2015; Wasiuz-zaman & Tarmizi, 2010; Srairi, 2009)
- معدل العائد على حقوق الملكية: يشكل هذا المعدل مع معدل العائد على الاستثمار، أكثر المؤشرات استخداماً، ويقاس نسبة الأرباح الصافية التي يتحصل عليها المستثمرون أو أصحاب حقوق الملكية من الأموال المستثمرة، ويحسب عن طريق قسمة صافي أرباح المصرف على مجموع حقوق الملكية (Muda, et al., 2013)
- أخرى: هناك مؤشرات أخرى تم استخدامها في عدد محدود من الدراسات، ومن هذه المؤشرات: ربحية السهم الواحد (Nawaz & Bardai, 2017)، هامش صافي الدخل (Hassan & Bashir, 2003)، الأرباح الموزعة إلى الأصول (Bashir, 2003)

### العوامل المؤثرة على ربحية المصارف الإسلامية

أجريت العديد من الدراسات للتعرف على طبيعة العوامل المؤثرة على ربحية المصارف الإسلامية؛ منها ما أجري في دولة واحدة، ومنها ما أجري في منطقة معينة، ومنها ما تناولتها بصورة منفردة، ومنها ما قارنت بينها وبين العوامل المؤثرة على ربحية المصارف التقليدية. توصلت هذه الدراسات إلى مجموعة من النتائج بخصوص العوامل المؤثرة على ربحية المصارف الإسلامية من أهمها:

## 1. السيولة

يقصد بما قدرة المصرف على الوفاء بالتزاماته قصيرة الأجل المتمثلة في مسحوبات العملاء من حساباتهم المودعة لديه، وقدرته على تلبية طلبات التمويل المقدمة من عملائه. من أجل أن يحقق المصرف أهدافه المرتبطة بالأمان والسيولة؛ فإنه لا يقوم باستثمار كل موارده المالية، وإنما يحتفظ بجزء منها في صورة سائلة أو شبه سائلة، بشكل يوازن فيه بين متطلبات السيولة وتحقيق الأرباح. تفترض النظرية التقليدية في التمويل أن العلاقة بين السيولة والربحية هي علاقة عكسية، بمعنى أنه كلما احتفظ المصرف بنسبة أكبر من الأصول السائلة كلما قلت ربحيته. (Michalski, 2008)

هناك مؤشرات عديدة تستخدم لقياس السيولة في المصارف الإسلامية منها:

- نسبة الأصول السائلة: تقيس هذه النسبة حجم الأصول السائلة منسوبةً إلى إجمالي أصول المصرف، وكلما كانت هذه النسبة مرتفعة فإن ذلك يشير إلى احتفاظه بنسبة عالية من السيولة. لقد استخدمت هذه النسبة في العديد من الدراسات بوصفها مؤشرًا على سيولة المصرف الإسلامي (Muda et al., 2013).
- نسبة التمويل إلى الأصول: تقيس هذه النسبة حجم التمويل المقدم من قبل المصرف منسوبةً إلى إجمالي أصوله. تحمل هذه النسبة دلالات متضاربة فيما يخص علاقتها بالربحية، فارتفاعها قد يؤدي إلى ارتفاع ربحية المصرف؛ نظرًا لأن التمويل هو المصدر الرئيس لربحية المصرف، ومن ناحية أخرى فإن ارتفاعها قد يؤدي إلى ارتفاع تكلفة أموال المصرف، وبالتالي انخفاض ربحيته (Wasiuzzaman & Tarmizi, 2010).
- نسبة التمويل إلى الودائع: وتقيس مدى اعتماد المصرف على الودائع بمختلف أنواعها في تمويل عملائه (Al-Qudah & Jaradat, 2013).
- نسبة تغطية السيولة: وتقيس العلاقة بين الأصول السائلة عالية الجودة والتدفقات النقدية الخارجة. ويقترح مجلس الخدمات المالية الإسلامية استخدام هذه النسبة كمقياس لسيولة المصارف الإسلامية عند حساب رأس المال اللازم لمقابلة مخاطر السيولة (IFSB, 2015).

تضاربت النتائج التي توصلت لها الدراسات الميدانية حول طبيعة تأثير السيولة على ربحية المصارف الإسلامية، فمنها ما اتفق مع نظرية التمويل التقليدية، ووجد أن هناك علاقة عكسية بين السيولة والربحية (أبو حمور، 2017)، ومنها ما وجد أنه ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين السيولة والربحية (Suppia & Arshad, 2019: Al-Qudah & Jaradat, 2013). وتوصلت مجموعة أخرى من الدراسات إلى أن للسيولة تأثيرًا إيجابيًا على ربحية المصارف الإسلامية (Srairi, 2009: Wasiuzzaman & Tarmizi, 2010: Asadullah, 2017: Abduh & Mesic, 2017).

## 2. كفاءة رأس المال

يقصد بما توفر رأس المال الذي يبعد المصرف عن مخاطر الرفع المالي الزائد عن الحد، ويقلل من التأثير السلبي للمخاطر التي يمكن أن يتعرض لها، ويجنبه المصاعب الناجمة من الإعسار المالي (Fatima, 2014). عندما يتصف رأس المال بالكفاءة فإنه يوفر الحماية للمصرف ضد أية مخاطر محتملة، كما أنه يساعد المصرف على تحقيق قيمة مضافة أكبر لعملياته.

إن اهتمام المصرف برفع كفاءة رأس ماله يظهر مدى حرصه على الأمان في عملياته؛ مما قد يؤدي إلى انخفاض في معدلات ربحيته (Wasiuzzaman & Tarmizi, 2010). إلا أن هناك من الكتاب من يجادل بأن ارتفاع رأس المال يمكن أن يؤدي إلى

زيادة في معدلات الربحية؛ لأنه يؤدي إلى توسع عمليات المصرف، وقدرته على تطوير منتجاته، ويساعد في زيادة تدفقاته النقدية الداخلة، وبالتالي زيادة قدرته على توليد الأرباح (Asma'Rashidah Idris et al., 2011). استخدمت الدراسات التي تناولت العلاقة بين كفاءة رأس المال وربحية المصارف الإسلامية، مجموعة من المؤشرات لقياس كفاءة رأس مال تلك المصارف منها:

- نسبة الرافعة المالية: تقيس مدى اعتماد المصرف الإسلامي على أموال مالكيه في تمويل عملياته، وارتفاع هذه النسبة يمكن أن يؤدي إلى الانخفاض في معدلات ربحية المصرف. (Hassan & Bashir, 2003; Karim, et al., 2010; Wasiuzzaman & Tarmizi, 2010)
- نسبة كفاية رأس المال: وهي النسبة التي اقترحتها لجنة بازل 2، وتقيس نسبة رأس المال الأساسي للمصرف إلى الأصول المرجحة بالمخاطر (Akhtar et al., 2011).

اختلفت النتائج التي توصلت إليها الدراسات الميدانية فيما يتعلق بالعلاقة بين كفاءة رأس المال ومعدلات ربحية المصارف الإسلامية؛ إذ وجدت معظم الدراسات أن ارتفاع كفاءة رأس المال يؤدي إلى ارتفاع في معدلات ربحية المصارف الإسلامية (Bashir, 2003; Srairi, 2009; Akhtar et al., 2011; Rahaman & Akhter, 2015; Chowdhury & Rasid, 2015). إلا أن قلة من الدراسات وجدت أن العلاقة بين كفاءة رأس المال ومعدلات ربحية المصارف الإسلامية هي علاقة عكسية (Wasiuzzaman & Tarmizi, 2010). كما أن هناك من الدراسات من لم يجد أي تأثير لكفاءة رأس المال على ربحية المصارف الإسلامية (Asma'Rashidah Idris, et al., 2011; Abduh et al., 2017).

### 3. حجم المصرف

يُعد حجم المصرف أحد المؤشرات الرئيسة؛ لقدرته على حشد الموارد وتوجيهها نحو القطاعات الأكثر ربحية، وذلك وفقاً لأولوياته في تخصيص الموارد، وبالتالي من المتوقع أن تؤدي الزيادة في حجم المصرف إلى تحسين معدلات ربحيته. فضلاً عن ذلك، فإنه كلما زاد حجم المصرف، يمكنه الاستفادة مما يعرف بوفورات أو اقتصاديات الحجم الكبير؛ حيث تتوزع التكاليف الثابتة على عدد كبير من الوحدات، وبالتالي تنخفض تكلفة الوحدة الواحدة؛ مما ينعكس إيجاباً على معدلات ربحيته (Hughes & Mester, 2013).

استخدمت الدراسات التي سعت إلى التعرف على أثر حجم المصرف الإسلامي على معدلات ربحيته، قيمة أصول المصرف كمؤشر لحجمه. هذا وقد توصلت بعض الدراسات إلى أنه كلما زاد حجم المصرف الإسلامي كلما زادت معدلات ربحيته (Asma'Rashidah Idris, et al. 2011; Muda et al., 2013; Al-Qudah & Jaradat, 2013). في حين توصلت مجموعة أخرى من الدراسات إلى أنه لا توجد علاقة بين حجم المصرف الإسلامي ومعدلات ربحيته (Srairi, 2009; Wasiuzzaman & Tarmizi, 2010; Akhtar et al., 2011; Nawaz & Bardai, 2017; Suppia & Arshad, 2019). كما أن هناك من توصل إلى أن الحجم الكبير يمكن أن يؤدي إلى انخفاض في معدلات ربحية المصرف الإسلامي (Rahaman & Akhter, 2015; Asadullah, 2017).

#### 4. حجم الودائع

تُعد الودائع هي المصدر الرئيس لأموال المصارف عمومًا؛ إذ تعتمد عليها بشكل كبير في تمويل استثماراتها، كما أنها من أقل مصادر الأموال تكلفة. إن الزيادة في حجم الودائع تؤدي إلى زيادة قدرة المصرف على منح التمويل، وبالتالي زيادة معدلات ربحيته (Albulescu, 2009).

استخدمت الدراسات التي تناولت تأثير الودائع على ربحية المصارف الإسلامية، نسبة الودائع إلى إجمالي أصول المصرف؛ بوصفها مؤشرًا لحجم الودائع (Muda et al., 2013; Obeidat et al., 2013; Rahaman & Akhter, 2015). توصلت بعض الدراسات إلى أن حجم الودائع بشكل عام له تأثير إيجابي على معدلات ربحية المصارف الإسلامية (Muda et al., 2013). في حين فرقت بعض الدراسات بين تأثير الزيادة في حجم الودائع عمومًا، والزيادة في حجم أنواع معينة من الودائع، وبناءً على هذه التفرقة، وجدت أن الزيادة في حجم الودائع بشكل عام يمكن أن تؤثر سلبيًا على ربحية المصارف الإسلامية، في حين أن التأثير الإيجابي خاص بالودائع الاستثمارية المقيدة فقط (Obeidat et al., 2013). واتفقت معها دراسات أخرى في التأثير السلبي لحجم الودائع على ربحية المصارف الإسلامية (Rahaman & Akhter, 2015; Suppia & Arshad, 2019).

#### 5. النمو الاقتصادي

يُعد النمو الاقتصادي واحدًا من المؤشرات المهمة التي تقيس الأداء الاقتصادي خلال فترة زمنية محددة. إن ارتفاع معدلات النمو الاقتصادي يشير إلى نمو في النشاط الاقتصادي بشكل عام، كما أن ذلك الارتفاع يُعد دليلًا على زيادة الثقة في أنشطة الأعمال المختلفة؛ مما يؤدي إلى زيادة طلبها على التمويل المقدم من المصارف الإسلامية؛ الأمر الذي يمكن أن ينعكس إيجابًا على معدلات ربحيتها.

يقاس النمو الاقتصادي بمعدل التغير السنوي في الناتج المحلي الإجمالي بالأسعار الثابتة (Ben Khediri & Ben-Khedhiri, 2009; Karim et al., 2010; Ali et al., 2012). توصلت معظم الدراسات التي تناولت تأثير النمو الاقتصادي على معدلات ربحية المصارف الإسلامية إلى أن هناك علاقة طردية بينهما، بمعنى أن زيادة معدلات النمو الاقتصادي مقاسة بالنمو في الناتج المحلي الإجمالي، تؤدي إلى ارتفاع معدلات ربحية المصارف الإسلامية (Ben Khediri & Ben-Khedhiri, 2009; Karim et al., 2010). إلا أن هناك بعض الدراسات التي وجدت نتائج مغايرة، فتوصلت إلى عدم وجود علاقة بين النمو الاقتصادي وربحية المصارف الإسلامية (Ali et al., 2012; Abduh et al., 2017).

#### 6. عرض النقود

يقصد بعرض النقود، كمية النقود المتداولة في دولة ما خلال فترة زمنية معينة، والتي تقوم السلطات النقدية بتحديددها. ويُعد عرض النقود واحدًا من أهم المتغيرات في النشاط الاقتصادي؛ إذ يسهم مع غيره من أدوات السياسة النقدية التي تعتمد عليها المصارف المركزية في تحقيق الاستقرار الاقتصادي. على الرغم من ذلك، فما زال الجدل يمتد حول طبيعة تأثير عرض النقود على المتغيرات الاقتصادية المختلفة؛ إذ يميل النقديون إلى الاعتقاد بأن عرض النقود يؤثر على الأسعار، لكن ليس له تأثير على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي أو البطالة. ومن ناحية أخرى، فإن الكينزيين يعتقدون أن التغيرات في عرض النقود تؤدي إلى تغيرات في الإنتاج الحقيقي

والأسعار (Chaitip et al., 2015).

توصلت جميع الدراسات التي تمكن الباحث من الاطلاع عليها إلى أن عرض النقود يؤثر بشكل إيجابي على معدلات ربحية المصارف الإسلامية، فالزيادة فيه تؤدي إلى ارتفاع معدلات ربحية تلك المصارف (Al-Qudah & Jaradat, 2013; Obeidat, 2018; et al., 2013; Ali et al., 2018). وقد فسّر أبو وادي (2017) هذه العلاقة بأن ارتفاع عرض النقود يؤدي إلى توفر سيولة كافية لدى المصارف الإسلامية تمكنها من التوسع في التمويل؛ مما يؤدي إلى زيادة معدلات ربحيتها.

## 7. التضخم

يُعد التضخم من الظواهر الاقتصادية التي تشهدها جميع دول العالم المتقدمة منها والنامية، ويقصد به الارتفاع المستمر في المستوى العام للأسعار؛ مما يؤدي إلى تدهور القوة الشرائية للنقود. عادة ما يقاس التضخم بالأرقام القياسية للأسعار التي تستند فكرتها إلى اختيار مجموعة من المنتجات بوصفها ممثلة لكل المنتجات المتداولة في السوق، ثم رصد التغيرات التي حدثت في أسعارها مقارنة بأسعار سنة يطلق عليها سنة الأساس.

انقسم الأدب المالي في تناوله لموضوع تأثير التضخم على معدلات ربحية المؤسسات إلى مدرستين؛ الأولى منهما استندت إلى رأي الاقتصادي فيشر (Fischer) الذي يرى أن المستثمرين في ظروف التضخم يميلون إلى الاستثمار في الأسهم كوسيلة لتقليل المخاطر؛ نظراً لأن معدل العائد الإسمي لها يعكس كل المعلومات المتعلقة بالتضخم؛ حيث إنها تكون مساوية للعوائد الحقيقية مضاعفاً إليها معدل التضخم. في حين استندت المدرسة الثانية على رأي فاما (Fama) الذي يرى أن العلاقة بين التضخم ومعدلات الربحية هي علاقة عكسية، ويفسر ذلك بأن هناك علاقة طردية بين الربحية والتغيرات الحقيقية التي تؤدي إلى نمو النشاط الاقتصادي، في حين أن التضخم يؤثر سلباً على تلك المتغيرات، وبالتالي يؤثر سلباً على معدلات ربحية المؤسسات (المشمري والزبون، 2018). أما فيما يتعلق بربحية المصارف الإسلامية فقد توصلت مجموعة من الدراسات التي استعرضت تأثير التضخم على تلك المعدلات، إلى أن العلاقة بينهما طردية، بمعنى أن ارتفاع معدلات التضخم يؤدي إلى ارتفاع معدلات ربحية المصارف الإسلامية (Bashir, 2003; Hassan & Bashir, 2003; Karim, et al., 2010; Wasiuzzaman & Tarmizi, 2010; Muda, et al., 2013; Chowdhury, 2015). في حين أوضحت بعض الدراسات عدم وجود علاقة بين التضخم ومعدلات ربحية المصارف الإسلامية (Srairi, 2009; Obeidat et al., 2013; Nawaz & Bardai, 2017; Asadullah, 2017).

## 8. عوائد صيغ التمويل

تُعد عوائد صيغ التمويل الإسلامية بمختلف أنواعها من أهم مصادر دخل المصارف الإسلامية، إن لم تكن أهمها على الإطلاق. يمكن النظر إلى تأثير نسبة العائد من صيغ التمويل على معدلات ربحية المصارف الإسلامية من زاويتين؛ إذ يمكن لارتفاعها أن يكون له أثر إيجابي على معدلات ربحية المصارف الإسلامية؛ بوصفه عاملاً محفزاً لمنح المزيد من التمويل، لكن في الوقت نفسه، يمكن أن يؤدي ارتفاعها إلى زيادة تكلفة التمويل، وبالتالي انخفاض الطلب على التمويل المقدم من المصارف الإسلامية؛ مما يعكس سلباً على معدلات ربحيتها.

أغفلت الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث دراسة تأثير هذه العوائد -تحددًا- على معدلات ربحية المصارف الإسلامية، ودرست -بدلاً عنها- تأثير أسعار الفائدة على معدلات ربحية المصارف الإسلامية، علماً أنها لا تتعامل بها، لكن بوصفها مؤشراً لنسب عوائد صيغ التمويل (Ali et al., 2012). كما تناولت دراسات أخرى سعر الخصم بوصفه مؤشراً لنسب عوائد صيغ التمويل (Obeidat et al., 2013). وبالتالي فإن دراسة تأثير عوائد صيغ التمويل على ربحية المصارف الإسلامية، يمكن

أن تشكل إضافة للبحث العلمي في هذا المجال. سوف تستخدم هذه الدراسة متوسط هوامش أرباح صيغة المربحة (يحدده المصرف المركزي عادة) كمؤشر لعوائد صيغ التمويل.

## 9. عوامل أخرى

يوجد العديد من العوامل الأخرى التي يمكن أن يكون لها تأثير على معدلات ربحية المصارف الإسلامية منها: سعر الصرف، الكفاءة التشغيلية، المخاطر الائتمانية، عمر المصرف، نسبة الودائع الاستثمارية، الأزمات المالية، وغيرها من العوامل. الجدول رقم (2) يحتوي على تلخيص لمجموعة من الدراسات السابقة التي استهدفت التعرف على العوامل الداخلية وعوامل البيئة الاقتصادية الكلية ذات التأثير على ربحية المصارف الإسلامية.

جدول (2): قائمة بمجموعة من الدراسات السابقة وأهم نتائجها

اسم الباحث	سنة النشر	عنوان الدراسة	أهم نتائج الدراسة
العقل، هيفاء صالح وعبد الرحمن، نجلاء إبراهيم	2020	أثر السيولة في ربحية المصارف الإسلامية: دراسة عينة من المصارف الإسلامية السعودية بالفترة الزمنية 2013 - 2018 م	توصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين السيولة وربحية المصارف الإسلامية.
طاشكندي، عبد الهادي عبد الرحيم	2019	أثر آليات الحوكمة على ربحية المصارف الإسلامية في دول مجلس التعاون الخليجي خلال الفترة 2005 - 2019 م	تتأثر ربحية المصارف الإسلامية إيجاباً بعدد أعضاء هيئة الرقابة الشرعية، كما أن هناك مجموعة من متغيرات الحوكمة لها تأثير سلبي على ربحية المصارف الإسلامية وهي: حجم مجلس الإدارة وعدد الأعضاء المستقلين فيه. إضافة إلى ذلك، وجدت الدراسة أن ربحية المصارف الإسلامية تتأثر إيجاباً بمجموعة أخرى من العوامل تشمل: حجم المصرف، نسبة كفاية رأس المال، السيولة، ومعدل الفائدة.
Ali, Q., Maamor, S., Yaacob, H., & Gill, M. U. T	2018	Impact of macroeconomic variables on Islamic banks profitability	تتأثر ربحية المصارف الإسلامية بشكل إيجابي بمجموعة من عوامل الاقتصاد الكلي التي تشمل: الناتج المحلي، التضخم، سعر الصرف، عرض النقود، وأسعار البترول.
أبو وادي، رامي محمد	2017	العوامل المؤثرة على ربحية المصارف الإسلامية الأردنية	هناك مجموعة من المتغيرات تؤثر إيجاباً على ربحية المصارف الإسلامية تشمل: حجم المصرف، كفاءة رأس المال، الناتج المحلي، وعرض النقود. أما درجة الرافعة المالية فتؤثر بشكل سلبي على ربحية المصارف الإسلامية.
Abduh, M., Omar, M. .A., & Mesic, E	2017	Profitability determinants of Islamic and conventional banks in Malaysia: a panel regression approach	هناك علاقة إيجابية بين سيولة المصرف الإسلامي وربحيته، في حين لا يوجد تأثير لكل من كفاءة رأس المال والناتج المحلي على ربحية المصارف الإسلامية.
أبو حمور، مروان محمد عايد	2017	أثر محددات المصارف الإسلامية والتقليدية في الأردن على معدل العائد على الملكية دراسة تطبيقية خلال الفترة (2001-2014).	تتأثر ربحية المصارف الإسلامية بشكل إيجابي بكل من: حجم المصرف، نسبة التمويل، والتضخم. في حين تتأثر بشكل سلبي بكل من: السيولة والحصة السوقية.
Nawaz, H., & Bardai, .B	2017	Profitability of Islamic banks: case of Malaysia	يؤثر كل من الربح التشغيلي وحجم حقوق الملكية بشكل إيجابي على ربحية المصارف الإسلامية
Rahaman, M. M., & .Akhter, S	2015	Bank-specific factors influencing profitability of Islamic banks in Bangladesh	لكفاءة رأس المال تأثير إيجابي على ربحية المصارف الإسلامية، وعلى العكس من ذلك فلحجم المصرف الإسلامي وحجم ودائعه تأثير سلبي على ربحيته
Chowdhury, M. A. F., & Rasid, M. E. S. M	2015	The determinants of the profitability of Islamic banks: a cross-sectional study from Asia and Africa	تتأثر ربحية المصارف الإسلامية إيجاباً بكفاءة رأس المال والتضخم، في حين وجدت الدراسة أن للكفاءة التشغيلية تأثيراً سلبياً على ربحية المصارف الإسلامية

اسم الباحث	سنة النشر	عنوان الدراسة	أهم نتائج الدراسة
Al-Qudah, A. M., & Jaradat, M. A	2013	The impact of macroeconomic variables and banks characteristics on Jordanian Islamic banks profitability: Empirical evidence	توصلت الدراسة إلى أن ربحية المصارف الإسلامية تأثرت إيجاباً بكل من: كفاءة رأس المال، حجم المصرف، مؤشر السوق المالي، عرض النقود. أما الرفع المالي فله تأثير سلبي على ربحية المصارف الإسلامية. كما توصلت إلى عدم وجود علاقة بين السيولة والربحية.
Akhtar, M. F., Ali, K., & Sadaqat, S	2011	Factors influencing the profitability of Islamic banks of Pakistan	تأثر ربحية المصارف الإسلامية إيجاباً بكل من: كفاءة رأس المال، الرفع المالي، وإدارة الأصول. في حين أنها تتأثر سلباً بالكفاءة التشغيلية. كما أنه لا توجد علاقة بين حجم المصرف الإسلامي ورجحيته.
Karim, B. K., Mohamed Sami, B. A., & Hichem, B. K. ((2010	2010	Bank-specific, industry-specific and macroeconomic determinants of African Islamic banks' profitability	تتأثر ربحية المصارف الإسلامية بشكل إيجابي بكل من: كفاءة رأس المال، حجم المصرف، نسبة تركز النشاط المصرفي، الناتج المحلي، والتضخم. في حين أنها تتأثر بشكل سلبي بكل من: مخاطر الائتمان، الكفاءة التشغيلية، وحجم القطاع المصرفي.
.Srairi, S. A	2010	Cost and profit efficiency of conventional and Islamic banks in GCC countries	تشمل المؤثرات الإيجابية على ربحية المصارف الإسلامية كلا من: كفاءة رأس المال، الكفاءة التشغيلية، السيولة، عرض النقود، والناتج المحلي. في حين لا يوجد تأثير لكل من التضخم وحجم المصرف على الربحية.
Ben Khediri, K., & Ben-Khedhiri, H	2009	Determinants of Islamic bank profitability in the MENA region	تتأثر ربحية المصارف الإسلامية إيجاباً بكل من: نسبة تركز النشاط المصرفي، الناتج المحلي، التضخم، ومؤشر الفساد. وتتأثر بشكل سلبي بالكفاءة التشغيلية
Hassan, M. K., & Bashir, A. H. M	2003	Determinants of Islamic banking profitability	تتأثر ربحية المصارف الإسلامية بشكل إيجابي بكل من: كفاءة رأس المال، الناتج المحلي، والتضخم. أما الضرائب ونسبة الاحتياطيات فلها تأثير سلبي على ربحية المصارف الإسلامية

المصدر: إعداد الباحث

#### الاختلافات بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

على الرغم من أن هذه الدراسة تستخدم نفس المنهج والأسلوب المستخدم في معظم الدراسات السابقة، فإنها تختلف عنها فيما يأتي:

- تناولت العوامل المؤثرة على ربحية المصارف الإسلامية السعودية بصورة أكثر شمولية؛ إذ إن الدراسات التي تناولتها بصورة مستقلة سابقاً اقتصر على دراسة عدد محدود من العوامل (العقل وعبد الرحمن، 2020). كما أنه يوجد مجموعة أخرى قامت بدراساتها في إطار دراسات تناولتها مع المصارف التقليدية دون تمييز بينهما، أو تناولتها في إطار دراسة للعوامل المؤثرة على ربحية المصارف الإسلامية في منطقة الشرق الأوسط أو الخليج العربي (طاشكندي، 2019؛ نصر الله، 2017).
- أضافت متغيراً لم يسبق دراسة تأثيره على ربحية المصارف الإسلامية، ألا وهو عوائد صيغ التمويل، بالتركيز على هامش ربح صيغة المراجعة، والذي يقوم البنك المركزي السعودي بتحديد مثلما يحدد سعر الفائدة في حالة المصارف التقليدية.
- استخدمت لحساب السيولة متغيراً إضافياً لم يستخدم في الدراسات السابقة، ألا وهو نسبة الأصول السائلة عالية الجودة إلى التدفقات النقدية الخارجة.
- تناولت الدراسة تأثير الأزمة المالية العالمية على ربحية المصارف الإسلامية، وهو أمر أغفله معظم الدراسات السابقة.

## ثالثاً: منهجية وإجراءات الدراسة

## منهج الدراسة

هذه الدراسة دراسة قياسية تمت عن طريق جمع معلومات عن متغيرات الدراسة بجميع المصارف الإسلامية العاملة بالمملكة العربية السعودية، وهي: مصرف الراجحي، بنك البلاد، بنك الجزيرة، ومصرف الإنماء. اعتمدت الدراسة على أسلوب التحليل المقطعي للسلاسل الزمنية لمتغيرات الدراسة، وهو أسلوب يجمع بين أسلوبي السلاسل الزمنية والتحليل المقطعي. ولما كانت الأزمة المالية العالمية من ضمن متغيرات الدراسة، فكان لا بد أن تغطي الدراسة فترة زمنية سابقة لها، وحتى تشمل الدراسة جميع المصارف الإسلامية الأربعة؛ فقد تم اختيار عام 2006؛ بوصفه بداية لفترة الزمنية للدراسة؛ حيث تم تأسيس مصرف الإنماء في ذلك العام، وتمتد الدراسة إلى عام 2019م.

## متغيرات ونموذج الدراسة

قسمت هذه الدراسة المتغيرات إلى نوعين:

- متغير تابع هو ربحية المصارف الإسلامية. استخدمت الدراسة مؤشرين لحساب هذه الربحية هما: معدل العائد على حقوق الملكية، ومعدل العائد على الأصول.
- متغيرات مستقلة، ويقصد بها هنا محددات ربحية المصارف الإسلامية؛ حيث اقترحت الدراسة مجموعة من المحددات الخاصة بالبيئة الداخلية للمصرف الإسلامي، وتلك التي تخص البيئة الاقتصادية التي يعمل بها، وتشمل هذه المحددات: سيولة المصارف الإسلامية، كفاءة رأس المال، حجم المصرف الإسلامي، حجم الودائع، النمو الاقتصادي، عرض النقود، التضخم، هوامش صيغ التمويل المحددة من قبل البنك المركزي السعودي، والأزمات المالية.

يوضح الجدول رقم (3) هذه المتغيرات والمؤشرات المستخدمة في حسابها، وكيفية حسابها.

جدول (3): متغيرات الدراسة ورموزها والمعادلات المستخدمة في حسابها

المتغير	النوع	المؤشر	الرمز	المعادلة
الربحية	تابع	معدل عائد على حقوق الملكية	ROE	صافي الربح ÷ حقوق الملكية
		معدل العائد على الأصول	ROA	صافي الربح ÷ مجموع الأصول
السيولة	مستقل	نسبة الأصول السائلة	LEQ	الأصول السائلة ÷ مجموع الأصول
		نسبة تغطية السيولة	LCR	الأصول السائلة عالية الجودة ÷ التدفقات الخارجة
كفاءة رأس المال	مستقل	نسبة حقوق الملكية	CAP	حقوق الملكية ÷ مجموع الخصوم وحقوق الملكية
حجم المصرف	مستقل	حجم أصول المصرف	SIZ	لوغارثم الأصول
الودائع	مستقل	نسبة ودايع المصرف	DEP	الودائع ÷ مجموع الخصوم وحقوق الملكية
النمو الاقتصادي	مستقل	الناتج المحلي الإجمالي	GDP	معدل النمو في الناتج المحلي الإجمالي
عرض النقود	مستقل	عرض النقود بالمعنى الضيق	MS	معدل النمو في عرض النقود
التضخم	مستقل	الرقم القياسي للمستهلكين	INF	معدل النمو في الرقم القياسي للمستهلكين
عوائد صيغ التمويل	مستقل	ربحية صيغة المراجعة	INT	هامش ربح المراجعة
الأزمات المالية	مستقل	الأزمة المالية العالمية 2008	CRI	متغير وهمي، سنوات الأزمة (1)، السنوات قبلها وبعدها (0)

المصدر: إعداد الباحث.

وعليه يصبح نموذج الدراسة:

$$Y = a + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + e$$

حيث:

Y: معدل الربحية (المتغير التابع).

a: قيمة ثابتة.

b1: معامل إنحدار المتغير الأول.

b2: معامل إنحدار المتغير الثاني.

X1: المتغير المستقل الأول.

X2: المتغير المستقل الثاني.

e: الخطأ المعياري للنموذج

#### مصادر بيانات الدراسة

اعتمدت الدراسة على مصدرين للبيانات هما:

- التقارير المالية السنوية للمصارف محل الدراسة، والمنشورة بمواقع هذه المصارف على شبكة الإنترنت.
- التقارير الشهرية والسنوية للبنك المركزي السعودي، والمنشورة بموقعه على شبكة الإنترنت.

#### الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

استخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية تشمل:

- الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيرات الدراسة.
- معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة للدراسة، ومعامل التضخم للتباين (VIF)؛ وذلك بغرض التأكد من عدم وجود مشكلة الارتباط الخطي بين المتغيرات المستقلة في نموذج الانحدار المتعدد.
- اختبار هوسمان (Hausman Test) للاختبار بين نموذجي التأثير العشوائي (Random Effect) والتأثير الثابت (Fixed Effect).
- الانحدار المتعدد لاختبار فرضيات الدراسة.
- معامل التحديد للتعرف على قوة نموذج الدراسة.

## رابعاً: نتائج الدراسة

## الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة

يتضح من الجدول رقم (4) أن متوسط معدل العائد على حقوق الملكية للمصارف الإسلامية بالمملكة العربية السعودية بلغ حوالي (12.49%) خلال فترة الدراسة. وقد شهدت السنوات الأولى لفترة الدراسة تراجعاً مستمراً في هذا المعدل، حتى وصل إلى أدنى مستوياته عام 2009م. أما الفترة من 2010 إلى 2012م فقد شهدت ارتفاعاً سنوياً في معدل العائد على حقوق الملكية. كما يوضح الجدول رقم (4) أن هناك تذبذباً في معدل العائد على حقوق الملكية ينخفض تارة، ويرتفع تارة أخرى، وذلك خلال الفترة 2013 إلى 2019م.

جدول (4): معدلات ربحية المصارف الإسلامية السعودية

السنة	معدل العائد على حقوق الملكية (%)	معدل العائد على الأصول (%)
٢٠٠٦	٢٩,٩٢	٧,٠٣
٢٠٠٧	١٥,٥٨	٣,١١
٢٠٠٨	١٠,٩٤	١,٨٦
٢٠٠٩	٤,٩٥	١,٥٣
٢٠١٠	٦,٦٣	١,٠٦
٢٠١١	١٠,٣٨	١,٦١
٢٠١٢	١٤,٣٨	٢,١١
٢٠١٣	١٢,٧٣	١,٨٤
٢٠١٤	١١,٣٨	١,٦٥
٢٠١٥	١٣,٢٢	١,٨٧
٢٠١٦	١١,٠٥	١,٦٢
٢٠١٧	١١,٩٦	١,٧٥
٢٠١٨	٨,٠٢	١,١٩
٢٠١٩	١٣,٧١	١,٨٤
المتوسط	١٢,٤٩	٢,١٤

المصدر: إعداد الباحث، استناداً إلى مخرجات برنامج Eviews

كما يبين الجدول رقم (4) أن معدل العائد على الاستثمار للمصارف الإسلامية بالمملكة العربية السعودية بلغ حوالي (2.14%) خلال فترة الدراسة. هذا وقد شهدت الفترة من 2006 إلى 2010م تراجعاً مستمراً في هذا المعدل، حتى وصل إلى أدنى مستوياته عام 2010م؛ حيث بلغ حوالي (1.06%). أما الفترة من 2011 إلى 2019م فقد شهدت عدم استقرار في معدل العائد على أصول لتلك المصارف. أما الجدول رقم (5) فيوضح الإحصاءات الوصفية للمتغيرات المستقلة المستخدمة في الدراسة.

جدول (5): الإحصاءات الوصفية للمتغيرات المستقلة المستخدمة في الدراسة

المتغيرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
LEQ	32.99	10.45
LCR	41.72	12.59
CAP	18.68	12.82
SIZ	4.84	0.41
DEP	73.77	12.46
GDP	4.01	2.87
MS	9.99	6.78
INT	1.76	1.53
INF	2.98	2.17

المصدر: إعداد الباحث، استنادًا إلى مخرجات برنامج Eviews

## الارتباط الخطي بين المتغيرات المستقلة

يتطلب استخدام الانحدار المتعدد، عدم وجود مشكلة الارتباط الخطي بين المتغيرات المستقلة. يتضح من الجدول رقم (6) ضعف الارتباط الخطي بين المتغيرات المستقلة للدراسة، ما عدا الارتباط بين نسبة الأصول السائلة ونسبة تغطية السيولة؛ حيث بلغ معامل الارتباط بينهما حوالي (0.85)، وهو أمر متوقع؛ إذ إن كلتا النسبيتين تستخدم في الحكم على سيولة المصارف. نظرًا لذلك؛ لا بد من استبعاد إحدهما من النموذج.

جدول (6): مصفوفة معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة

المتغير المستقل	LEQ	LCR	CAP	SIZ	DEP	GDP	MS	INT	INF	CRI
LEQ	١									
LCR	٠,٨٥	١								
CAP	٠,٤٩	٠,٣٩	١							
SIZ	٠,٤٥-	٠,٤٣-	٠,٣٣-	١						
DEP	٠,٤٩-	٠,٤٤-	٠,٤٦-	٠,٣٧	١					
GDP	٠,٠٩	٠,٠٨	٠,٠٩	٠,٣١-	٠,٠٧-	١				
MS	٠,٠٢	٠,٠١	٠,١٥	٠,٣٨-	٠,١٠-	٠,٤٤	١			
INT	٠,٢٨-	٠,٢٦-	٠,٠٤-	٠,١٥-	٠,٠٣	٠,١٤	٠,٤٤	١		
INF	٠,٣٥	٠,٢٤	٠,٢٣	٠,٣٨-	٠,٢٥-	٠,٣٥	٠,٤٩	٠,٠٥	١	
CRI	٠,٤٩	٠,٤١	٠,٣١	٠,٣١-	٠,٣٦-	٠,٥٠	٠,٢٦	٠,٢٧-	٠,٥٠	١

المصدر: إعداد الباحث، استنادًا إلى مخرجات برنامج Eviews

ولمزيد من التأكد حول عدم وجود مشكلة الارتباط الخطي المتعدد بين المتغيرات المستقلة؛ تم حساب قيمة معدل تضخم التباين (VIF)؛ حيث يتضح من الجدول رقم (7) أن قيمة (VIF) لجميع المتغيرات المستقلة كانت أقل من (10)، وهو ما يشير إلى عدم وجود مشكلة ارتباط خطي، ما عدا نسبة الأصول السائلة؛ حيث بلغت (12.22)، وبالتالي يتم استبعادها من النموذج.

جدول (7): قيمة معدل تضخم التباين (VIF) للمتغيرات المستقلة

VIF	المتغير المستقل
١٢,٢٢	LEQ
٧,٦٥	LCR
٦,١٦	CAP
٩,٨٥	SIZ
٤,٥٨	DEP
٧,٣١	GDP
٧,٠٨	MS
٥,٩٧	INT
٥,١٢	INF
٩,٥٠	CRI

المصدر: إعداد الباحث، استناداً إلى مخرجات برنامج Eviews

## المفاضلة بين نموذجي التأثير العشوائي والتأثير الثابت

يستدعي استخدام الانحدار المتعدد في اختبار مدى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، الاختيار ما بين نموذجي التأثير العشوائي (Random Effect)، والتأثير الثابت (Fixed Effect)؛ لذلك قام الباحث بإجراء اختبار (Hausman Test)؛ حيث بلغت قيمة (P- value) حوالي (0.097)؛ مما يعني أن نموذج التأثير العشوائي مناسب للاستخدام أكثر من نموذج التقدير الثابت.

## نتائج اختبار الفرضيات وفقاً لنموذج الانحدار المتعدد

يوضح الجدول رقم (8) نتائج نموذج الانحدار المتعدد التي توضح تأثير متغيرات البحث المستقلة على ربحية المصارف الإسلامية مقاسة بكل من: معدل العائد على حقوق الملكية، ومعدل العائد على الأصول.

جدول (8): محددات ربحية المصارف الإسلامية السعودية

معدل العائد على الأصول				معدل العائد على حقوق الملكية				
قيمة P	قيمة t	الخطأ المعياري	المعامل	قيمة P	قيمة t	الخطأ المعياري	المعامل	
*0.01	2.61-	8.11	21.24-	**0.03	2.12-	36.87	78.51-	INTERCEPT
*0.01	2.44	0.02	0.06	***0.08	1.77	0.12	0.22	LCR
0.26	1.12	0.07	0.08	0.97	0.03	0.32	0.01	CAP
*0.00	3.22	0.71	2.31	*0.00	4.23	3.25	13.79	SIZ
0.32	1.00	0.07	0.07	0.79	0.26	0.35	0.09	DEP
0.97	0.02	0.14	0.01	0.83	0.20	0.65	0.13	GDP
***0.09	1.61	0.06	0.10	**0.04	2.08	0.28	0.59	MS
*0.01	2.59	0.23	0.60	***0.07	1.45	1.05	1.52	INT
0.55	0.59	0.14	0.08	0.59	0.54	0.65	0.35	INF

0.23	1.20-	0.91	1.10-	***0.09	1.72-	4.14	7.14-	CRI
إحصائيات الانحدار								
0.81				0.85				معامل التحديد
0.68				0.72				مربع معامل التحديد
1.68				7.66				الخطأ المعياري
3.8				4.10				قيمة f
*0.001				*0.0001				معنوية f
53				53				عدد المشاهدات

المصدر: إعداد الباحث، استنادًا إلى مخرجات برنامج Eviews. \* دالة عند مستوى معنوية 1% \*\* دالة عند مستوى معنوية 5% \*\*\* دالة عند مستوى معنوية 10%

### 1. محددات معدل العائد على حقوق الملكية

يتضح من الجدول رقم (8) أن المتغيرات الداخلية التي تؤثر إيجابًا على معدل العائد على حقوق الملكية تشمل كلاً من: نسبة تغطية السيولة، وحجم المصرف؛ حيث بلغت قيمة t لنسبة تغطية السيولة حوالي (1.77)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (10%). أما قيمة t لحجم المصرف فقد بلغت حوالي (4.23)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (1%). ووفقًا لذلك، يمكن القول بصحة الفرضيتين الفرعيتين التاليتين:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سيولة المصرف الإسلامي ومعدلات ربحيته.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين حجم المصرف الإسلامي ومعدلات ربحيته.

أما بقية المتغيرات الداخلية التي تشمل كلاً من: كفاءة رأس المال، ونسبة ودائع المصرف، فلم يكن تأثيرها ذا دلالة إحصائية، على معدل العائد على حقوق ملكية المصارف الإسلامية، وبالتالي يمكن القول بعدم صحة الفرضيتين الفرعيتين التاليتين:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كفاءة رأس مال المصرف الإسلامي ومعدلات ربحيته.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين حجم ودائع المصرف الإسلامي ومعدلات ربحيته.

أما فيما يتعلق بمتغيرات البيئة الخارجية التي تؤثر إيجابيًا على معدل العائد على حقوق ملكية المصارف الإسلامية، فيظهر الجدول رقم (8) أنها تشمل كلا من: معدل النمو في عرض النقود، وهامش ربح صيغة المراجعة. حيث بلغت قيمة t لمعدل نمو عرض النقود حوالي (2.08) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (5%). أما قيمة t لهامش ربح صيغة المراجعة فقد بلغت حوالي (1.45) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (10%). وبالتالي يمكن القول بصحة الفرضيتين الفرعيتين التاليتين:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عرض النقود ومعدلات ربحية المصارف الإسلامية.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نسبة عوائد صيغ التمويل ومعدلات ربحية المصارف الإسلامية.

كما يوضح الجدول رقم (8) أنه لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لكلٍ من: معدل النمو في الناتج المحلي الإجمالي، ومعدل النمو في التضخم على معدل العائد على حقوق ملكية المصارف الإسلامية، وبالتالي عدم صحة الفرضيتين الفرعيتين التاليتين:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمو الاقتصادي ومعدلات ربحية المصارف الإسلامية.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التضخم ومعدلات ربحية المصارف الإسلامية.
- يظهر الجدول رقم (8) أن معدل العائد على حقوق ملكية المصارف الإسلامية يتأثر سلبًا بالأزمات المالية العالمية؛ حيث كانت قيمة  $t$  (-1.72)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (10%)، وبالتالي صحة الفرضية التي تنص على:
  - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأزمات المالية العالمية ومعدلات ربحية المصارف الإسلامية.
- وتصبح معادلة الانحدار المتعدد لربحية المصارف الإسلامية السعودية مقاسة بمعدل العائد على حقوق الملكية قبل استبعاد المتغيرات المستقلة ذات التأثير غير المعنوي، وعلى النحو الآتي:
 
$$ROE = -78.51 + 0.22 (LCR) + 0.01 (CAP) + 13.79 (SIZ) + 0.09 (DEP) + 0.13 (GDP) + 0.59 (MS) + 1.52 (INT) + 0.35 (INF) - 7.14 (CRI) + 7.66$$
- للحكم على قوة هذا النموذج؛ فقد تم حساب مربع معامل التحديد الذي بلغ حوالي (0.72)؛ مما يشير إلى أن المتغيرات المستقلة لها قدرة عالية في تفسير التغيرات التي حدثت في معدل العائد على حقوق ملكية المصارف الإسلامية السعودية. وتؤكد هذه النتيجة أيضًا قيمة  $f$  التي بلغت حوالي (4.10)، وكانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 1%.

## 2. محددات معدل العائد على الأصول

- يتضح من الجدول رقم (8) أن محددات معدل العائد على الأصول، كمؤشر لربحية المصارف الإسلامية، لا تختلف كثيرًا عن محددات معدل العائد على حقوق الملكية بها؛ حيث أظهر الجدول أن معدل العائد على أصول المصارف الإسلامية يتأثر إيجابًا بمجموعة من المتغيرات الداخلية تشمل كلاً من: نسبة تغطية السيولة، وحجم المصرف؛ حيث بلغت قيمة  $t$  لنسبة تغطية السيولة حوالي (2.44)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (1%). أما قيمة  $t$  لحجم المصرف فقد بلغت حوالي (3.22)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (1%)، وبالتالي يمكن القول بصحة الفرضيتين الفرعيتين التاليتين:
  - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سيولة المصرف الإسلامي ومعدلات ربحيته.
  - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين حجم المصرف الإسلامي ومعدلات ربحيته.
- أما بقية المتغيرات الداخلية التي تشمل كلاً من: كفاءة رأس المال، ونسبة ودائع المصرف، فليس لها تأثير ذو دلالة إحصائية على معدل العائد على أصول المصارف الإسلامية. ووفقاً لذلك، يمكن القول بعدم صحة الفرضيتين الفرعيتين التاليتين:
  - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كفاءة رأس مال المصرف الإسلامي ومعدلات ربحيته.
  - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين حجم ودائع المصرف الإسلامي ومعدلات ربحيته.
- أما فيما يتعلق بمتغيرات البيئة الخارجية التي تؤثر إيجابًا على معدل العائد على أصول المصارف الإسلامية، فيظهر الجدول رقم (8) أنها تشمل كلاً من: معدل النمو في عرض النقود، وهامش ربح صيغة المراجعة؛ حيث بلغت قيمة  $t$  لمعدل نمو عرض النقود حوالي (1.61)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (10%). أما قيمة  $t$  لهامش ربح صيغة المراجعة فقد بلغت حوالي (2.59)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (1%). ووفقاً لذلك، يمكن القول بصحة الفرضيتين الفرعيتين التاليتين:
  - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عرض النقود ومعدلات ربحية المصارف الإسلامية.
  - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نسبة عوائد صيغ التمويل ومعدلات ربحية المصارف الإسلامية.



سبب توصل بعض الباحثين إلى أن هناك علاقة عكسية بين الحجم والربحية (Rahaman & Akhter, 2015; Asadullah, 2017).

أتضح من خلال الدراسة أن النمو في عرض النقود أثر بشكل إيجابي على ربحية المصارف الإسلامية السعودية، وهي نتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة في هذا المجال (Al-Qudah & Jaradat, 2013; Obeidat et al., 2013; Ali et al., 2018). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الزيادة في عرض النقود تتيح للمصارف الإسلامية سيولة إضافية يمكن الاستفادة منها في تلبية طلبات التمويل المقدمة إليها، ومن ثم زيادة معدلات ربحيتها.

على الرغم من أن ارتفاع عوائد صيغ التمويل التي تتعامل بها المصارف الإسلامية قد يؤدي إلى انخفاض الطلب على التمويل، وبالتالي انخفاض ربحيتها، فإنها تمكنت من التغلب على هذه المشكلة؛ إذ تبين من خلال الدراسة أن هناك علاقة طردية بين عوائد صيغ التمويل ممثلة في هامش ربح صيغة المراجعة ومعدلات ربحية المصارف الإسلامية السعودية، بمعنى أنه كلما ارتفع هامش ربح المراجعة كلما زادت معدلات ربحية تلك المصارف. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ارتفاع هذه الهوامش، مع توفر الموارد المالية، يحفز المصارف على منح المزيد من التمويل؛ الأمر الذي يترتب عليه ارتفاع معدلات ربحيتها.

أظهرت الدراسة أيضاً أن الأزمة المالية العالمية التي بدأ الإعلان عنها بعد انهيار بنك ليمان بارذر في أمريكا عام 2008م، أثرت بشكل سلبي على معدلات ربحية المصارف الإسلامية السعودية ممثلة في معدل العائد على حقوق الملكية، وهي نتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسات سابقة (Muda, et al., 2013). ويعود ذلك إلى سببين رئيسيين؛ الأول منهما هو تكوين هذه المصارف لمخصصات مرتفعة لمقابلة أي خسائر يمكن أن تحدث بسبب عدم قدرة عملائها على السداد؛ مما يؤدي إلى انخفاض في صافي ربحها، أما السبب الثاني فهو قيامها بتدعيم رؤوس أموالها وزيادة حقوق ملكيتها؛ حيث شهدت الفترة محل الدراسة نمواً ملحوظاً في حقوق ملكية المصارف الإسلامية بلغ متوسطه حوالي (6.8%)، كما نمت رؤوس أموالها خلال الفترة نفسها بما يقارب حوالي (7.8%). الجدير بالذكر أن هذا التأثير السلبي لم يرق إلى أن تحقق هذه المصارف خسائر، وإنما هو مجرد انخفاض في معدل العائد على حقوق الملكية أثناء سنوات الأزمة. إلا أن الدراسة، رغمًا عن انخفاض أرباح المصارف الإسلامية خلال سنوات الأزمة، أظهرت أن معدل العائد على أصول المصارف الإسلامية السعودية لم يتأثر بالأزمة المالية العالمية؛ مما يشير إلى أن انخفاض أرباح هذه المصارف صاحبه انخفاض في قيمة أصولها أيضاً.

من ناحية أخرى، أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة بين كفاءة رأس مال المصارف الإسلامية السعودية ومعدلات ربحيتها. تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه عدد محدود من الدراسات السابقة في هذا المجال (Asma' Rashidah Idris, et al., 2011; Abduh et al., 2017). إلا أنها تختلف عما توصلت إليه معظم الدراسات السابقة من وجود تأثير إيجابي لكفاءة رأس المال على ربحية المصارف الإسلامية (Bashir, 2003; Srairi, 2009; Akhtar et al., 2011; Rahaman & Akhter, 2015; Chowdhury & Rasid, 2015). يمكن أن يعود هذا الاختلاف في النتائج إلى التأثير العكسي للرافعة المالية؛ فرفع كفاءة رأس المال يتطلب زيادة حقوق الملكية عن طريق زيادة رؤوس أموال المصارف، كما يتطلب رفع كفاءة رأس المال احتجاز المزيد من الأرباح لفترات أطول في شكل احتياطات لا يتم الاستفادة منها، وشهدت فترة الدراسة نمو الأرباح المحتجزة بحوالي (1.6%)؛ الأمر الذي أدى إلى إلغاء التأثير الإيجابي لكفاءة رأس المال على معدلات ربحية المصارف الإسلامية.

على الرغم من أن الزيادة في حجم الودائع تؤدي إلى زيادة موارد المصرف وزيادة قدرته على منح التمويل، ومن ثم تحقيق الأرباح، فإن نتائج الدراسة أشارت إلى عدم وجود علاقة بين حجم وودائع المصارف الإسلامية السعودية ومعدلات ربحيتها. وقد يعود سبب ذلك إلى طبيعة وودائع هذه المصارف؛ إذ إن حوالي (28%) منها عبارة عن وودائع استثمارية (زمنية وادخارية)، وهي ذات

تكلفة عالية نسبياً؛ الأمر الذي يلغي التأثير الإيجابي للودائع بشكل عام على معدلات الربحية. الجدير بالذكر أن هذه النتيجة ليست خاصة بهذه الدراسة فقط، فهناك مجموعة من الدراسات السابقة توصلت إلى وجود تأثير سلبي لزيادة حجم الودائع على معدلات ربحية المصارف الإسلامية (Rahaman & Akhter, 2015; Suppia & Arshad, 2019).

أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمو الاقتصادي معبراً عنه بالتغير في الناتج المحلي الإجمالي ومعدلات نمو ربحية المصارف الإسلامية السعودية، وهي نتيجة تتفق مع توصلت إليه مجموعة من الدراسات السابقة (Ali et al., 2017; Abduh et al., 2012). ويعود سبب ذلك -من وجهة نظر الباحث- إلى استقرار الاقتصاد السعودي خلال فترة الدراسة، وعدم وجود تذبذبات كبيرة في الناتج المحلي الإجمالي.

على الرغم من أن التضخم يمكن أن يؤدي إلى زيادة الإيرادات، فإن الدراسة أظهرت أن معدلات ربحية المصارف الإسلامية السعودية لم تتأثر بالتضخم معبراً عنه بالتغير في الأرقام القياسية لأسعار المستهلكين، وهي نتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسات سابقة في هذا المجال (Srairi, 2009; Obeidat et al., 2013; Nawaz & Bardai, 2017; Asadullah, 2017). يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التضخم يصاحبه أيضاً زيادة في تكاليف التشغيل؛ الأمر الذي يقلل بشكل كبير من أثر زيادة الإيرادات على الربحية؛ حيث شكلت تكاليف التشغيل حوالي (36.9%) من إيرادات المصارف الإسلامية بالملكة في الفترة محل الدراسة.

#### سادساً: خاتمة:

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة على ربحية المصارف الإسلامية في المملكة العربية السعودية، التي يعمل بها أربعة مصارف إسلامية هي: الراجحي، البلاد، الجزيرة، والإئتماء. غطت الدراسة الفترة من 2006م إلى 2019م. تم تقسيم العوامل المؤثرة على ربحية المصارف الإسلامية إلى ثلاث أنواع هي عوامل داخلية خاصة بالمصرف، عوامل خارجية خاصة بالبيئة الاقتصادية التي يعمل بها، وعوامل خاصة بالأزمات العالمية. توصلت الدراسة الربحية إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- هناك علاقة طردية بين مجموعة من العوامل الداخلية الخاصة بالمصرف الإسلامي وربحيته، وتشمل هذه العوامل كلاً من: السيولة، وحجم المصرف.
- هناك علاقة طردية بين مجموعة من العوامل الخارجية الخاصة بالبيئة الاقتصادية التي يعمل بها المصرف الإسلامية وربحيته، وتشمل هذه العوامل كلاً من: عرض النقود، وعوائد صيغ التمويل.
- للازمات المالية العالمية تأثيراً سلبياً على ربحية المصرف الإسلامي.
- هناك مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية ليس لها تأثير على ربحية المصرف الإسلامي، وتشمل هذه العوامل كلاً من: كفاءة رأس المال، حجم الودائع، النمو الاقتصادي، والتضخم.

بناء على النتائج السابقة، توصي الدراسة المصارف الإسلامية السعودية بالآتي:

- العمل على إيجاد التوازن بين متطلبات الاحتفاظ بسيولة كافية والربحية.
- الاحتفاظ بمعدلات مناسبة من نسب كفاءة رأس المال وعدم زيادتها بشكل يؤثر سلباً على معدلات ربحيتها.
- التنويع في تركيب الودائع لديها؛ بحيث تتضمن نسبة مقدر من الودائع غير المكلفة.
- العمل على زيادة حجمها، والاستفادة من التطورات التقنية في التغلب على الآثار السالبة للحجم الكبير.

- عدم إغفال النواحي الخارجية المتعلقة بالبيئة الاقتصادية التي تعمل بها عند وضع السياسات الاستثمارية؛ لما لها من تأثير على معدلات ربحيتها.

كما توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول محددات الربحية في المصارف الإسلامية، عن طريق دراسة محددات أخرى لم تشملها هذه الدراسة.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

- أبو حمور، مروان (2017). أثر محددات المصارف الإسلامية والتقليدية في الأردن على معدل العائد على الملكية (ROE) دراسة تطبيقية خلال الفترة (2001-2014). مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 17(3)، 677-687.
- أبو وادي، رامي (2017). العوامل المؤثرة على ربحية المصارف الإسلامية الأردنية. مجلة ريادة الأعمال الإسلامية. 2(2)، 22-32.

بنك البلاد. التقارير السنوية للفترة 2006-2019م.

بنك الجزيرة. التقارير السنوية للفترة 2006-2019م.

البنك المركزي السعودي (2006). التقرير السنوي الثاني والأربعون.

البنك المركزي السعودي (2010). التقرير السنوي السادس والأربعون.

البنك المركزي السعودي (2015). التقرير السنوي الحادي والخمسون.

البنك المركزي السعودي (2019). التقرير السنوي الخامس والخمسون.

طاشكندى، عبد الهادي (2019). أثر آليات الحوكمة على ربحية المصارف الإسلامية في دول مجلس التعاون الخليجي خلال الفترة 2005 - 2019 م. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد الإسلامي، 32(3)، 163-190.

العقل، هيفاء صالح؛ وعبد الرحمن، نجلاء (2020). أثر السيولة في ربحية المصارف الإسلامية: دراسة عينة من المصارف الإسلامية السعودية بالفترة الزمنية 2013-2018م. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 4(14)، 43-63.

مصرف الإنماء. التقارير السنوية للفترة 2009-2019م.

مصرف الراجحي. التقارير السنوية للفترة 2006-2019م.

نصر الله، إبراهيم (2017). الإجارة التمويلية والإجارة التشغيلية وأثرهما على ربحية المصارف الإسلامية: دراسة تطبيقية على دول الخليج للفترة 2007-2018 م (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

الهمشري، فاطمة؛ والزبون، وسام (2018). تأثير التضخم على العوائد والتقلبات الشريطية لأسواق الأوراق المالية (دليل تطبيقي من المملكة الأردنية الهاشمية: خلال الفترة 1998-2015. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإدارية والاقتصادية، 2(8)، 203-218.

#### ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abduh, M., Omar, M. A., & Mesic, E. (2017). Profitability determinants of Islamic and conventional banks in Malaysia: a panel regression approach. *Terengganu International Finance and Economics Journal (TIFEJ)*, 3(1), 1-7.
- Akhtar, M. F., Ali, K., & Sadaqat, S. (2011). Factors influencing the profitability of Islamic banks of Pakistan. *International Research Journal of Finance and Economics*, 66(66), 1-8.
- Albulescu, C. T. (2010). Forecasting credit growth rate in Romania: from credit boom to credit crunch?. *Romanian Economic Business Review*, 5(1), 62-75.
- Ali, Q., Maamor, S., Yaacob, H., & Gill, M. U. T. (2018). Impact of macroeconomic variables on Islamic banks profitability. *Journal of Accounting and Applied Business Research*, 1(2), 1-16.
- Ali, S. A., Shafique, A., Razi, A., & Aslam, U. (2012). Determinants of profitability of Islamic banks, A case study of Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(11), 86-99.
- Al-Qudah, A. M., & Jaradat, M. A. (2013). The impact of macroeconomic variables and banks characteristics on Jordanian Islamic banks profitability: Empirical evidence. *International Business Research*, 6(10), 153.
- Asadullah, M. (2017, December). Determinants of Profitability of Islamic Banks of Pakistan—A Case Study on Pakistan's Islamic Banking Sector. In *International Conference on Advances in Business and Law (ICABL)* (Vol. 1, No. 1, pp. 61-73).
- Asma'Rashidah Idris, F. F. A., Asari, H., Taufik, N. A. A., Salim, N. J., Mustaffa, R., & Jusoff, K. (2011). Determinant of Islamic banking institutions' profitability in Malaysia. *World Appl. Sci. J*, 12, 1-7.
- Bashir, A. H. M. (2003). Determinants of profitability in Islamic banks: Some evidence from the Middle East. *Islamic economic studies*, 11(1).31-57 .
- Ben Khediri, K., & Ben-Khedhiri, H. (2009). Determinants of Islamic bank profitability in the MENA region. *International Journal of Monetary Economics and Finance*, 2(3-4), 409-426.
- Chaitip, P., Chokethaworn, K., Chaiboonsri, C., & Khounkhalax, M. (2015). Money supply influencing on economic growth-wide phenomena of AEC open region. *Procedia Economics and Finance*, 24, 108-115.
- Chowdhury, M. A. F. (2015). Which is more important in terms of Profitability of Islamic banks: Bank Specific factors or Macroeconomic factors? An Empirical Study on Malaysian Islamic Banks. *European Journal of Islamic Finance*, (2).1-8 .
- Chowdhury, M. A. F., & Rasid, M. E. S. M. (2015). The determinants of the profitability of Is-

- Islamic banks: a cross-sectional study from Asia and Africa. *International Journal of Business and Globalisation*, 15(3), 375-388.
- Fatima, N. (2014). Capital adequacy: A financial soundness indicator for banks. *Global Journal of Finance and Management*, 6(8), 771-776.
- Hassan, M. K., & Bashir, A. H. M. (2003). Determinants of Islamic banking profitability. In *10th ERF annual conference, Morocco* (Vol. 7, pp. 2.(31-
- Hughes, J. P., & Mešter, L. J. (2013). Who said large banks don't experience scale economies? Evidence from a risk-return-driven cost function. *Journal of Financial Intermediation*, 22(4), 559-585.
- IFSB. (2015). Guidance note on quantitative measures for liquidity risk management in institutions offering Islamic financial services [Excluding Islamic Insurance (takāful) Institutions and Islamic Collective Investment Schemes].
- Karim, B. K., Mohamed Sami, B. A., & Hichem, B. K. (2010). Bank-specific, industry-specific and macroeconomic determinants of African Islamic banks' profitability. *International Journal of Business and Management Science*, 3(1), 39.
- Michalski, G. (2008). Liquidity or Profitability: Financial Effectiveness of Investments in Working Capital. *International Financial Systems*, 129-138.
- Muda, M., Shaharuddin, A., & Embaya, A. (2013). Comparative analysis of profitability determinants of domestic and foreign Islamic banks in Malaysia. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 3(3), 559-569.
- Nawaz, H., & Bardai, B. (2017). Profitability of Islamic Banks: Case of Malaysia. *Journal of Islamic Banking & Finance*, 34(3), 90-103 .
- Obeidat, B., El-Rimawi, S., Maqableh, M., & Al-Jarrah, I. (2013). Evaluating the profitability of the Islamic banks in Jordan. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 56, 27-36.
- Rahaman, M. M., & Akhter, S. (2015). Bank-specific factors influencing profitability of Islamic banks in Bangladesh. *Journal of Business and Technology*, 10(1), 21-36.
- Srairi, S. A. (2009). Factors influencing the profitability of conventional and Islamic commercial banks in GCC countries. *Review of Islamic Economics*, 13(1), 5-30.
- Suppia, N. M. I., & Arshad, N. C. (2019). Bank specific characteristics and profitability of Islamic and conventional banks in Malaysia. *International Journal*, 4(1), 39-53.
- Wasiuzzaman, S., & Tarmizi, H. A. B. A. (2010). Profitability of Islamic banks in Malaysia: an empirical analysis. *Journal of Islamic Economics, Banking and Finance*, 6(4), 53-68.

القيادة الأبوية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء في السعودية

د. عبدالله محمد العدساني

د. فتحي محمد أبوناصر

أستاذ الإدارة التربوية المشارك، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية      أستاذ الإدارة التربوية المساعد، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية

**Dr. Abdullah Muhammad Al-Adsani**

**Dr. Fathi Mohammed Abu Nasser**

Educational Administration Assistant Professor, King  
Faisal University, Al Ahsa, Saudi Arabia

Educational Administration Associate Professor King  
Faisal University, Al Ahsa, Saudi Arabia

#### ملخص:

تعدُّ القيادة ركيزة أساسية لنجاح المدارس والمؤسسات التربوية وتحقيق أهدافها، والقيادة الأبوية نمط قيادي يحقق ذلك. هدفت الدراسة إلى تحديد أثر القيادة الأبوية في الالتزام التنظيمي لدى قادة المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء كما يراها معلمو تلك المدارس. وقد اشتملت عينة الدراسة على (٢٢٨) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة خلال العام الدراسي ٢٠١٩ / ٢٠٢٠م. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت استبانة القيادة الأبوية من أربعة مجالات هي: الالتزام التنظيمي، والقيادة الاستبدادية، والقيادة الأخلاقية، والقيادة الخيرية؛ حيث كان مُعامل الثبات العام للأداة ألفا كرونباخ (٠,٨٦٧). وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا بين تقدير معلمي المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء لممارسة قادة المدارس للقيادة الأبوية ودرجات الالتزام التنظيمي. كما بينت إمكانية تنبؤ القيادة الأبوية بالالتزام التنظيمي، وأوصت الدراسة بضرورة تبني إدارات التعليم سلوكيات التوجه لدى قادة المدارس لممارسة القيادة الأبوية، وتبني التدريب النوعي في مجال القيادة الأبوية والالتزام التنظيمي.

**الكلمات المفتاحية:** القيادة الأبوية، الالتزام التنظيمي، المدارس الحكومية.

## Paternalistic leadership and its relationship to organizational commitment from the teachers' point of view in public schools in the Saudi Al-Ahsa Governorate

**Dr. Abdullah Muhammad Al-Adsani**

Educational Administration Assistant Professor, King Faisal  
University, Al Ahsa, Saudi Arabia

**Fathi Mohammed Abu Nasser**

Educational Administration Associate Professor, King Faisal  
University, Al Ahsa, Saudi Arabia

### Abstract:

Leadership is an essential pillar for the success of schools and educational institutions and the achievement of their goals, and Paternalistic Leadership is a leadership style that helps to achieve this. This study aims to identify the role of Paternalistic leadership in enhancing organizational commitment in public schools leaders in Al Ahsa, as perceived by the teachers of those schools. The study sample consists of 228 men and women randomly selected from public school teachers during the academic year 2019–20. The study follows the descriptive analytical approach. The Paternalistic leadership tools consist of four areas: organizational commitment, authoritarian leadership, ethical leadership and philanthropic leadership. The overall stability coefficient of the instrument Alpha Cronbach is 0.8670. The study indicates the existence of a statistically significant positive correlation between the assessment of public school teachers in Al-Ahsa public of school leaders' practice of Paternalistic leadership and degrees of organizational commitment. It also demonstrated that Paternalistic leadership could predict organizational commitment. The study recommended the need for education departments to adopt orientation behaviours of school leaders to practice Paternalistic leadership, and to promote and adopt specific training in the field of Paternalistic leadership and organizational commitment.

**Key words:** Paternalistic Leadership, Organizational Commitment, Public schools

## مقدمة:

إن نمط القيادة الأبوية من الأنماط التي لقيت اهتماماً كبيراً في المجتمعات الشرقية، ويتسم القائد فيه بالأخلاق الحميدة والعالية، والاهتمام بمصالح المرؤوسين من جانب، والتسلط والاستبداد من جانب آخر. وهذه القيادة توفر الحنان والرعاية الأبوية للمرؤوسين وعوائلهم. كما يمكن النظر إلى الإدارة والقيادة الأبوية على أنها نهج مرغوب فيه أو إشكالي يعتمد على مجال الدراسة والخصائص الثقافية والاجتماعية والسياسية للمشاركين. كما تبقى المؤسسات التربوية هي الأولى في تطبيق الأطر الأخلاقية وتبني أنماط القيادة التي تتماشى مع رسالتها وأهدافها، وتبقى المسؤولية في تسير الشؤون المدرسية والإشراف على جميع العمليات الإدارية والاجتماعية فيها من مهام القيادات المدرسية (Abu Nasser, 2020). وتعد أبحاث القيادة موضوعاً مثيراً للاهتمام، ولطالما كانت القيادة الفعالة موضوعاً مهمّاً للمناقشة. والقيادة الأبوية عملية ذات تدخلات كبيرة ومعقدة ذات مرجعية أيديولوجية وأخلاقية، ولها أسس اجتماعية تؤطرها. إلى ذلك، فإن سلوك الالتزام التنظيمي سلوك وظيفي اختياري لأفراد المؤسسات ينبع في الغالب من درجة التزام الفرد نحو مؤسسته ومدى ارتباطه النفسي بها، ويشتمل على سلوكيات الإيثار والكياسة، ووعي الضمير والسلوك الحضاري، وهذا لن يأتي سوى من قيادة داعمة ومحفزة تعمل على تعزيز هذا السلوك؛ بحيث يصبح نشاطاً خارج دور المهام التي تناط بالموظف، ويسهم في تقديم الدعم للمنظمة والمنسوبين. وهذا ما توفره القيادة الأبوية التي يمكن رؤيتها غالباً في المدارس؛ حيث تسود الأبعاد الثقافية وتتصف بالجماعية (Korkmaz et al, 2019)؛ مما ينعكس على جودة المعلم والطالب. والعلاقة بين المعلم والمدير في المدارس هي من بين العوامل الرئيسة التي تؤثر على مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين؛ نظراً لأهمية ممارسة القيادة الأبوية وعلاقتها.

## مشكلة الدراسة

يكشف استعراض أدبيات القيادة الأبوية بروز مفاهيم جديدة ومتجددة في البحث التربوي وانتشاره في مجتمعات متعددة وفقاً للخلفيات الثقافية، فالقيادة الأبوية الخيرية قابلة للتعميم عبر الثقافات التي لديها مجموعة قيم أكثر مساواة، ولها تأييد أوسع بالإضافة إلى تأثير عملي. وعلى الرغم من أن القيادة المدرسية تحظى باهتمام كبير من قبل المسؤولين عنها على مختلف المستويات الإدارية داخل منظومة التعليم في وزارة التربية والتعليم السعودية، فإنها لا تزال بحاجة للمزيد من البحث لا سيما الأنماط القيادية التي تتناسب والموروث الثقافي العربي والإسلامي، ولقد نبعت مشكلة الدراسة من ملاحظة الباحثين الميدانية خلال عملها في برنامج الماجستير في القيادة التعليمية والتطبيق الميداني في المدارس الحكومية ومشاهدتهم للعديد من الممارسات الميدانية لقادة المدارس؛ حيث تأتي هذه الدراسة شعوراً بالمسؤولية الذاتية، كباحثين في القيادة التعليمية، ومدركين لأهمية توفير الظروف الملائمة؛ بغية تعزيز ممارسة القيادة الأبوية لدى قادة المدارس، وفهم ارتباطها بالالتزام التنظيمي، وصولاً إلى تطوير الأداء المدرسي. فضلاً عن ذلك، يلاحظ ندرة وجود دراسات ربطت بين القيادة الأخلاقية كنمط قيادي والالتزام التنظيمي - في حدود علم الباحثين - وتوفر العديد من الدراسات في بيئات أخرى كدراسة (Zhang, 2014)، ودراسة (Tian and Sanchez, 2017)، ودراسة (Erol and Senturk, 2018). مما يستدعي إجراء المزيد من الدراسات الهادفة إلى تحسين العلاقة بين القائد والمرؤوسين، وتنعكس على الالتزام التنظيمي لدى القادة والمرؤوسين، ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: كيف تؤثر القيادة الأبوية في الالتزام التنظيمي لدى قادة المدارس الحكومية كما يراها معلمو تلك المدارس؟

## أسئلة الدراسة

1. ما درجة ممارسة قادة المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء للقيادة الأبوية من وجهة نظر معلمي تلك المدارس؟
2. ما دلالة الارتباط بين تقدير معلمي المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء لدرجة ممارسة قادة المدارس للقيادة، ودرجات

الالتزام التنظيمي لقادة تلك المدارس؟

3. ما درجة إسهام القيادة الأبوية لقادة المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء في الالتزام التنظيمي لقادة تلك المدارس؟

### أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحديد دور القيادة الأبوية في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى قادة المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء من وجهة نظر معلمي تلك المدارس، وإلى دراسة مدى إسهام القيادة الأبوية في التنبؤ بالالتزام التنظيمي لدى قادة المدارس الحكومية؛ مما يترتب عليه رفع فاعلية أداء المدارس.

### أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة بالجوانب الآتية:

### الأهمية النظرية

- تناولها للقيادة الأبوية والالتزام التنظيمي التي تمثل أحد الجوانب التربوية المهمة الهادفة لتطوير وإثراء مدارس التعليم العام وجعلها منافسة لهذه المدارس في الدول المتقدمة.
- إسهامها في زيادة وعي قادة المدارس الحكومية بمبادئ وإستراتيجيات القيادة الأخلاقية.
- إسهامها في دفع وتحفيز الباحثين لإجراء دراسات متعمقة تربط الالتزام التنظيمي بأنماط القيادة المختلفة.

### الأهمية التطبيقية

- تسهم نتائج الدراسة في توفير معلومات عن مستوى ممارسة قادة المدارس الحكومية للقيادة الأبوية وانعكاسها على الالتزام التنظيمي لديهم.
- تساعد نتائج هذه الدراسة في تطوير وإبراز إستراتيجيات جديدة للقيادة الأبوية والالتزام التنظيمي لقادة المدارس، كما تساعد في تطوير إجراءات القيادة القائمة.
- تساعد نتائج الدراسة في استحداث برامج تدريبية متخصصة تربط بين أنماط القيادة والالتزام التنظيمي لتدريب القيادات التربوية ضمن برامج إعداد قادة المدارس.

### حدود الدراسة

الحد الموضوعي: يتمثل بدور القيادة الأبوية في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى قادة المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء من وجهة نظر معلميهم.

الحد البشري: معلمو ومعلمات المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء.

الحد المكاني: محافظة الأحساء بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.

الحد الزمني: العام الدراسي 2020 / 2021م

## التعريفات الإجرائية

- القيادة الأبوية: تشير إلى العلاقات الهرمية التي يكون دور القائد فيها هو توفير الرعاية والحماية والتوجيه في مجالات العمل وغير العمل في حياة الموظفين، ودور المرؤوس هو أن يكون مخلصاً ومراعياً للقائد (Aycan,2006). وإجرائياً لهذه الدراسة، فقد تم احتساب الدرجة الكلية للاستجابة على أداة الدراسة مؤشراً على إظهار قادة المدراس الحكومية سلوكاً قيادياً يلائم الالتزام بمعايير العمل وأخلاقياته المعتمدة في مجالات: القيادة الخيرية، والقيادة الأخلاقية، والقيادة الاستبدادية.
- الالتزام التنظيمي: يعرف الالتزام التنظيمي أنه اعتقاد قوي وقبول من جانب الأفراد لأهداف المنظمة وقيمها، ورغبة في بذل أكبر عطاء أو جهد لصالح المنظمة التي يعمل بها الفرد مع رغبة قوية في الاستمرار بعضويتها (Mowday et al,1982). ويعرف إجرائياً بالجهود التنظيمية التي يبذلها القائد المدرسي في مجال اندماج الفرد بالمنظمة واهتمامه بالاستمرار فيها، وتلبية الاحتياجات المستقبلية للمدرسة، ومنح منسوبي المدرسة الصلاحيات المناسبة للقيام بذلك من خلال الدرجة الكلية للاستجابة على محور الالتزام التنظيمي ضمن أداة الدراسة.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

## أولاً- القيادة الأبوية:

في مجال القيادة تعني الأبوية تمايزاً واضحاً في الأدوار ومركزية السلطة مع الإحسان الأبوي (Farh and Cheng,2000). ويمثل مفهوم الأبوة عملية تأتي من هيكل أبوي، حيث يشعر الفرد بالحماية من الأب ومسؤولية من جانب، والولاء والطاعة من الجانب الآخر (Dağlı & Ağalday,2018)، وعليه فالقيادة الأبوية تعد مزيجاً من الانضباط القوي والسلطة مع الإحسان الأبوي. وهذا يعني أن الإحسان الأبوي للقادة الأبويين يتم دمج مع الانضباط القوي والسلطة؛ لما لها من آثارٍ منتشرة (Chan et al.,2011). وهذا النوع من القيادة لا يزال منتشرًا وفعالاً في العديد من الثقافات التجارية، كما هو الحال في الشرق الأوسط وآسيا والمحيط الهادئ، وأمريكا اللاتينية (Pellegrini & Scandura, 2006). ومع ذلك، هناك من عارض الأبوة الناشئة من آسيا (وجهة نظر وير الاستبدادية البحتة)، وبين بأن المديرين الأبويين يقدمون الدعم والحماية والرعاية لمرؤوسيهـم (Redding, 1994, Norman, & Schlander, 2013). وأوضح anwer (2013) أن القيادة الأبوية تعني أن يتصرف القائد، كالأب مع الأبناء، وأن يحرص على مساعدتهم بكل وسيلة ممكنة.

ولعل أهم السمات المميزة للقيادة الأبوية البعد الجغرافي والثقافي، وفي الأدبيات، تم التأكيد على أن الإدارة الأبوية أكثر شيوعاً في المجتمعات الشرقية (Erol & Senturk, 2018). ويشير مفهوم القيادة الأبوية إلى العلاقات الهرمية التي يكون دور القائد فيها هو توفير الرعاية والحماية والتوجيه في مجالات العمل وغير العمل في حياة الموظفين، ودور المرؤوس هو أن يكون مخلصاً ومراعياً للقائد (Aycan,2006). كما بين (Ansari et al, 2004) أن جوهر القيادة الأبوية يمكن مثل الحاجة العالية للانتماء أو الاحترام الكبير للسلطة، ربما الرغبة في الأبوة، وتكون أكثر إنتاجية في ظل القيادة الأبوية. والقائد الأبوي الذي يتجاهل مصالحه، ويتصرف بتضحية ومحبة ونهج حمائي يتماشى مع مصلحة الموظفين (Çalışkan & Özkoç,2016).

يتعامل القائد الخبير أيضاً مع مشكلات الموظف الشخصية. ويحدد بُعد القيادة الأخلاقية المؤهلات في القائد كالجدارة والانضباط الذاتي والأخلاقي. يستخدم القائد سلطته، ليس فقط للمصالح الشخصية، ولكن أيضاً لصالح الموظفين والمنظمة بأكملها (Cheng et al., 2004). وتعد القيادة الأبوية نهجاً مشابهاً للنظام الأبوي من حيث المركزية، وعدم وجود هيكل رسمي فعال

وضمن الاتساق مع التنظيم، والقيادة التعليمية والشخصية وحماية السيادة، وهو أمر مرتبط بثبات الثقافة الأبوية. ومع ذلك، فإن مجال تأثير القائد وسلطته، مثل خصائص الموظف الذي يثق في قوة هذا المجال ويفضل الاستسلام لهذا التأثير والسلطة، هو أمر محدد على ثبات الثقافة الأبوية (Cheng et al., 2004).

وتتميز القيادة الأبوية بالانفتاح والصدق؛ حيث يتفاعل القادة الأبويون، ويعززون الثقة بين الأشخاص، ويخلقون بيئة تتسم بالاحترام المتبادل، ويشعر الناس بالراحة في التعبير عن اختلافاتهم، ويمكن للقادة أيضاً إنشاء بيئات تفتقر إلى التوجيهات الواضحة أو المساعدة الموجهة أو تدقيق الأنشطة (Chen et al., 2011). ويغلب على القيادة الأبوية قيام القادة تحديد المكافآت الطارئة ويقدمون المعلومات المتعلقة بسلوكيات الموظفين المرغوبة والمتوقعة بوضوح تام؛ مما يحفز القيادة الذاتية لدى التابع وقدرتهم على التغلب على العقبات التنظيمية، وكذلك تحمل المسؤولية الكاملة في عمليات صنع القرار (Aycan, et al., 2013). وعليه، يوجه القادة الأبويون الحياة المهنية وكذلك الشخصية لمرؤوسيهم بطريقة تشبه أحد الوالدين (Gelfand et al., 2007).

والقيادة الأبوية لها هيكل ثلاثي الأبعاد يتمثل بالإحسان والقيم الأخلاقية وقوة السلطة (العابدي وعبد الهادي، 2017). حيث يمثل الجانب الخيري أسساً مهماً في القيادة الأبوية، وقد بين Pearce (2005) أن الأبوة لا يمكن إزالتها تماماً حتى من أكثر الأفكار القانونية عقلانية المنظمات، وأن الأبوة لا يتم تقديرها في الأدب الغربي. إلى ذلك، فإن الباحثين الغرب يشككون في الجانب الخيري في القيادة الأبوية (Padavic & Earnest, 1994). فيما بين (Uhl-Bien and Maslyn 1994) بأن القادة الأبويين يتظاهرون بالإحسان دون مقابل، وأن الالتزامات التي يقومون بها عن طريق الممارسات الخيرية تقوم على المديونية والسيطرة مع استبعاد الدوافع غير الإيجابية للأعمال. وتعد المدارس إحدى المنظمات التي فيها للقيادة الأبوية تأثير واسع النطاق؛ حيث تتم إدارة العمليات الإدارية من قبل قادة المدارس ووكلائهم (Cerit et al 2011). وعليه، فإن المدير الذي له سمات أبوية يفكر في الخير، ويقدم تضحيات لموظفيه، ويتوقع من المعلمين تطوير موقف إيجابي في المقابل (Akgün et al., 2019). فالسلوكيات الاستبدادية للقيادة لها تأثير سلبي على المرؤوسين، في حين القيادة الخيرية والقيادة الأخلاقية تؤثر إيجاباً في هذه السلوكيات (Zhang, 2014). والقائد الخيري هو من يسعى إلى تحقيق المنافع المشتركة والإيجابية لجميع أفراد المجتمع أو معظمهم. (Rahman and asefr, 2012). وتكون القيادة الخيرة بشكل فردي أو جماعي للمرؤوسين من أجل رعايتهم وتشجيعهم وإيجاد الحلول للمشكلات التي يواجهونها والإبقاء على علاقة جيدة معهم (anwer et al., 2013).

ويمثل الجانب الاستبدادي مكوناً آخر للقيادة الأبوية؛ حيث يكون القائد شديداً في سلطته التي غالباً ما تكون غير قابلة للطعن (Fu, et al, 2013)، وقد بين Cheng, et al (2004) أن القيادة الاستبدادية سلوك القائد الذي يتسم بالسلطة الكاملة والسيطرة على المرؤوسين ومطالبتهم بالطاعة. وتكون هذه الطاعة دون مناقشة أو تحفظ، وغالباً ما يكون القادة الاستبداديون أقل انتباهاً واهتماماً لاحتياجات المرؤوسين، ويميلون لاستخدام الإجراءات العقابية الرادعة من أجل السيطرة على السلوكيات (Carr, 2013).

أما القيادة الأخلاقية فلها بعدان، هما: البعد الشرعي؛ حيث تسعى القيادة الأخلاقية إلى توضيح المبادئ المعيارية التي تنطبق على المرؤوسين وصاحب العمل، والبعد التنظيمي؛ حيث تكون داخل الأطر التنظيمية داخل المنظمات، وهي تشمل المعايير الأخلاقية للثقافة في المنظمات (Becker, 2007). ويتسم القائد الأخلاقي بالنزاهة، والوعي الأخلاقي، وتوجيه فريق العمل، وتشجيع عمل الفريق، وتفضيل مصالح التنظيم على المصالح الشخصية، مع مراعاة حقوق واحتياجات فريق العمل (Resick et al., 2001). إلى ذلك، يجب أن تشمل القيادة الأخلاقية خصائص الشخص والقائد الأخلاقي؛ إذ إن القائد الأخلاقي مهتم ومسؤول، ويجب أن تكون أفعاله مفيدة لجميع أصحاب المصلحة ومنسوبي المؤسسة (Hartog, 2015).

## ثانياً- الالتزام التنظيمي:

يعد الالتزام عنصراً حيوياً في بلوغ الأهداف التنظيمية، وتعزيز الثقة والاستقرار بين الإدارة والعاملين فيها، ويسهم في بقاء المنظمة واستمرارها، وتشير دراسات عديدة إلى أن الالتزام التنظيمي يفسر بمعانٍ كثيرة، منها: الولاء، والإخلاص. ورغم اختلافها إلا أنها تركز في مجملها على بقاء الموظف في المنظمة، والمحافظة عليه، وبذل المزيد من الجهد لتحقيق أهداف كل من الفرد والمنظمة (قاسم، 2011). ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بعبء المنسويين وولائهم للمؤسسة. والالتزام التنظيمي يعبر عن درجة انجذاب الفرد طوعية للبقاء مع المنظمة (Williams & Bhanugopan, 2016)،

وللالتزام التنظيمي مجالات عدّة، أولها: يُعد الالتزام العاطفي *Affective Commitment*، ويشير إلى أن الالتزام العاطفي للفرد يتأثر بدرجة إدراكه للخصائص التي تميز عمله من استقلالية، وأهمية، ومهارات مطلوبة، وقرب المشرفين وتوجيههم له. كما يتأثر هذا الجانب من الالتزام بدرجة إحساس الفرد بأن البيئة التنظيمية التي يعمل بها تسمح له بالمشاركة الفعالة في مجريات اتخاذ القرارات. ويرجع الالتزام العاطفي إلى الشعور بالانتماء والالتصاق النفسي بالمنظمة. (Mowady et al.1982). ويُعد الالتزام المعياري *Normative Commitment*، ويقصد به إحساس الفرد بالالتزام بالبقاء في المنظمة، وغالباً ما يعزز هذا الشعور دعم المنظمة الجيد للعاملين فيها، والسماح لهم بالمشاركة والتفاعل الإيجابي، ليس فقط في إجراءات تنفيذ العمل (Wiener, 1982). أما بعد الالتزام المستمر *Continuance Commitment*، فينبثق من أن ما يتحكم في درجة التزام الفرد تجاه المنظمة التي يعمل فيها هي القيمة الاستثمارية التي من الممكن أن يحققها لو استمر بالعمل مع المنظمة، مقابل ما سيفقده لو قرر الالتحاق بجهات أخرى، فهو ارتباط مصالح متبادلة. وأصحاب هذا الارتباط هم النفعيون الانتهازيون وأصحاب الطموحات العالية. إيلين وماير (Allen&Meyer,1990).

وتشير بعض دراسات عديدة إلى تأثير الالتزام التنظيمي بالنمط القيادي المتبع؛ حيث أشارت دراسة لين (Lin Qiu,2021) إلى التحقيق في كيفية تأثير عنصري القيادة الأبوية، وهما: الاستبداد، والإحسان على تنظيم تحديد هوية الموظف. واشتملت عينة الدراسة 182 موظفاً بدوام كامل في الصين، ووجدت هذه الدراسة أن المناخ الخيري توسط في العلاقة الإيجابية بين القيادة الخيرية والتعرف التنظيمي للموظف، والقيادة الاستبدادية خففت التأثير المباشر للقيادة الخيرية على المناخ الخيري والتأثير غير المباشر للقيادة الخيرية على التعريف التنظيمي عبر المناخ الخيري. كما هدفت دراسة بيسان حرب وآخرون (Bissane et al (2020) إلى التحقق من الارتباط بين أساليب القيادة والالتزام التنظيمي من خلال متغيرات الجنس وأسلوب القيادة، وتكونت عينة الدراسة من (132) مديراً في القطاع العام، وبينت نتائج الدراسة ارتباط الالتزام التنظيمي مع النمط القيادة التحويلية، وكذلك كشفت النتائج عن وجود علاقة معنوية بين جنس الموظف وجودة علاقته مع القائد.

كما أن سلوك الالتزام التنظيمي سلوك وظيفي اختياري لأفراد المؤسسات ينبع في الغالب من درجة التزام الفرد نحو مؤسسته ومدى ارتباطه النفسي بها، ويشتمل على سلوكيات الإيثار والكياسة، ووعي الضمير والسلوك الحضاري، وهذا لن يتأتى إلا من قيادة داعمة ومحفزة تعمل على تعزيز هذا السلوك؛ بحيث يصبح نشاطاً خارج دور المهام التي تناط بالموظف، ويسهم في تقديم الدعم للمنظمة والمنسويين. يذكر أن القيادة الأبوية يمكن رؤيتها غالباً في المدارس؛ حيث تكون جماعية تسود الأبعاد الثقافية (Korkmaz et al.,2019)، وتتعكس على جودة المعلم والطالب. والعلاقة بين المعلم والمدير في المدارس هي من بين العوامل الرئيسة التي تؤثر على مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين.

## إجراءات الدراسة:

## منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على أثر القيادة الأبوية على الالتزام التنظيمي في المدارس الحكومية السعودية بمحافظة الأحساء كما يراها معلمو تلك المدارس.

## مجتمع وعينة الدراسة:

استهدفت الدراسة قادة المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1440-1441 هـ. (2019/2020م). وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات محافظة الأحساء، وعددهم (14426) معلماً ومعلمة وفق بيانات التعليم العام الصادرة عن وكالة التخطيط والتطوير (2020). وتكونت عينة الدراسة من (228) معلماً ومعلمة يمثلون تلك المدارس بنسبة (1.47%)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من جميع مدارس المرحلة الثانوية الحكومية في محافظة الأحساء، ويبين الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة	الكلي	النسبة الكلية
النوع الاجتماعي	ذكر	102	44.7	228	100%
	أنثى	126	55.3		
المرحلة التعليمية	المرحلة الابتدائية	48	21.1		
	المرحلة المتوسطة	106	46.5		
	المرحلة الثانوية	74	32.5		
المؤهل العلمي	البكالوريوس	131	57.5		
	الدراسات عليا	97	42.5		

تم اختيار المشاركين لتناسب أكبر عدد ممكن من المتغيرات الديموغرافية المختلفة؛ لتحقيق أقصى قدر من التباين في العينات. تشمل هذه المتغيرات الجنس، والمؤهلات، والمرحلة التعليمية، والفئات العمرية، وخبرات العمل. خلال المقابلات الفردية والجماعية، طُلب من المشاركين تبادل أفكارهم حول ملامح القيادة الأبوية التي يمثلها الجدول (1)؛ حيث بلغت نسبة المشاركين من الإناث (55.3%)، ومن حملة الدراسات العليا من المشاركين (42.5%)، وهي نسبة عالية، كما يلاحظ توزيع شبه طبيعي للمشاركين في المراحل التعليمية المختلفة مع بعض الانخفاض في نسبة المشاركين من المرحلة الابتدائية.

## أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة عن تساؤلاتها. وتعد الاستبانة إحدى أهم وسائل جمع البيانات والمعلومات المقننة، والأكثر صدقاً وثباتاً.

## 1) بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية كدراسة (Zhang 2014)، ودراسة العابدي وعبد الهادي (2016)، ودراسة مزهودة وقرزة (2017)، ودراسة (Tian and Sanchez, 2017) ودراسة (Erol and Senturk 2018). التي تم الإفادة منها في تحديد أبعاد القيادة الأبوية (القيادة الخيرية Benevolent leadership،

القيادة الأخلاقية (Moral leadership، القيادة الاستبدادية (Authoritarian leadership)، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها، تم بناء الأداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

- القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي يود الباحث جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.
- القسم الثاني: يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، والمتمثلة بـ: (النوع، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي).
- القسم الثالث: ويتكون من (46) عبارة في صورتها النهائية، موزعة على أربعة محاور أساسية وفق التالي: محور القيادة الخيرية (10) عبارات، ومحور القيادة الأخلاقية (10) عبارات، ومحور القيادة الاستبدادية (11) عبارة، ومحور الالتزام التنظيمي (15) فقرة. تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة وفق درجات الموافقة التالية: (موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة)، والتعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للتالي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدة (1) درجة واحدة. ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الخماسي، تم احتساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى ( $5 - 1 = 4$ )، بعدها تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس ( $4 \div 0.80 = 5$ )، وبعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما في الجدول (2):

جدول (2) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
1	كبيرة جداً	4.21	5.00
2	كبيرة	3.41	4.20
3	متوسطة	2.61	3.40
4	قليلة	1.81	2.60
5	قليلة جداً	1.00	1.80

تم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً.

## (2) صدق أداة الدراسة:

للتأكد من أن الأداة تقيس ما أعدت له وشمولها لكل العناصر ووضوح عباراتها بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها؛ تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

## 1-الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكّمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه؛ تم عرضها بصورتها الأولية على (7) من المحكمين المختصين في موضوع الإدارة والقيادة التربوية والقياس والتقويم، وقد طُلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة؛ من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يروونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات. وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملاحظات، تم إجراء تعديلات طفيفة اشتملت على تعديل صياغة سبع عبارات من المحاور المختلفة، وحذف فقرة واحدة من محور الالتزام التنظيمي ليصبح عدد عباراته النهائي (15) عبارة. ويصبح العدد النهائي لعبارات الأداة (46) عبارة.

## صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة؛ تم احتساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، ويوضح الجداول (2)، معاملات الارتباط لكل محور من المحاور بما فيها من عبارات.

## الجدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور الأداة المختلفة

المحور الأول: القيادة الحيرية		المحور الثاني: القيادة الأخلاقية		المحور الثالث: القيادة الاستبدادية		المحور الرابع: الالتزام التنظيمي	
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.659	11	**0.786	21	**0.782	1	**0.754
2	**0.757	12	**0.591	22	**0.614	2	**0.676
3	**0.769	13	**0.852	23	**0.863	3	**0.583
4	**0.848	14	**0.797	24	**0.657	4	**0.599
5	**0.657	15	**0.883	25	**0.801	5	**0.713
6	**0.742	16	**0.914	26	**0.779	6	**0.761
7	**0.961	17	**0.681	27	**0.764	7	**0.612
8	**0.918	18	**0.716	28	**0.725	8	**0.740
9	**0.618	19	**0.798	29	**0.652	9	**0.760
10	**0.791	20	**0.625	30	**0.786	10	**0.879
				31	**0.699	11	**0.765
						12	**0.644
						13	**0.674
						14	**0.750
						15	**0.843

\*\* دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من عبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة

(0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحاور الأربعة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

(2) ثبات أداة الدراسة: تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha  $\alpha$ )، ويوضح الجدول رقم (4) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (4) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
Benevolent leadership القيادة الخيرية	10	0.732
Moral leadership القيادة الأخلاقية	10	0.790
Authoritarian leadership القيادة الاستبدادية	11	0.831
الالتزام التنظيمي	15	0.811
الثبات العام	46	0.867

يتضح من الجدول رقم (4) أن معامل الثبات العام عالٍ؛ حيث بلغ (0.867)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها والوثوق بها في التطبيق الميداني للدراسة.

#### أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package (SPSS) (for Social Sciences) شملت: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي الموزون (المرجح) «Weighted Mean»، والمتوسط الحسابي «Mean»، والانحراف المعياري «Standard Deviation»، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ لتحديد العلاقة بين متغيرات الدراسة. كما استخدم تحليل الانحدار الخطي للتنبؤ بقيم المتغير التابع في الدراسة من خلال قيم المتغير المستقل.

#### نتائج الدراسة ومناقشتها:

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة قادة المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء للقيادة الأبوية من وجهة نظر معلمي تلك المدارس؟ لتحديد درجة ممارسة قادة المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء للقيادة الأبوية، تم احتساب المتوسط الحسابي لهذه، يوضح الجدول (4) النتائج العامة لهذا المحور.

جدول رقم (5) استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة قادة المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء للقيادة الأبوية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	Authoritarian leadership القيادة الاستبدادية	4.600	0734.	1
2	Moral leadership القيادة الأخلاقية	4.469	1826.	2
3	Benevolent leadership القيادة الخيرية	4.304	1476.	3
-	درجة ممارسة قادة المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء للقيادة الأبوية	4.45	0.0943	-

يتضح من الجدول (5) أن بعد القيادة الاستبدادية حصل على أعلى المتوسطات الحسابية (4.6)، في حين جاء بعد القيادة الخيرية أقل المتوسطات الحسابية (4.305)، وحصل بعد القيادة الأخلاقية على متوسط حسابي مقداره (4.46) ورغم ذلك، تكاد تكون الفروقات قليلة بين أبعاد القيادة الأبوية.

وفيما يتعلق بأبعاد القيادة الأبوية، فقد جاءت المتوسطات الحسابية لبعدها « القيادة الاستبدادية بين (3.98 – 4.94)، حيث جاءت الفقرة «يكون لقائد المدرسة دائماً الكلمة الأخيرة في الاجتماع» بالمرتبة الأولى من المتوسطات الحسابية وبمتوسط حسابي مقداره (4.94)، وجاءت الفقرة «يحدّد قائد المدرسة جميع القرارات في المنظمة سواء أكانت مهمة أم لا» بالمرتبة الأخيرة من حيث المتوسطات الحسابية بمتوسط حسابي مقداره (3.98). وتشير هذه النتيجة أن قادة المدارس الحكومية ورغم شعورهم الأبوي تجاه منسوبي المدارس؛ لأنهم يرون أن عملية اتخاذ القرار لا بد أن ترجع لهم بالنهاية؛ حيث الخبرة والدراية، وكأنهم الآباء، والمعلمون هم الأبناء، فالآباء أكثر خبرة ولهم حق اتخاذ القرار، ويدعم هذا الاتجاه النظم والتعليمات المتبعة في تعيين مديري المدارس، والتي تكون الخبرة والتأهيل أحد أبرز عناصرها، أعلى جانب الفهم الخاطئ لدى البعض حول مفهوم صناعة واتخاذ القرار. وقد تضمنت استجابات أفراد عينة الدراسة توافق حول قيام قادة المدارس الحكومية بممارسات استبدادية، منها: شعورهم بالضغط عند العمل مع القائد بمتوسط حسابي مقداره (3.96)، وطلب القادة الطاعة الكاملة من المنسوبين (4.11)، وممارسة قادة المدارس الانضباط الصارم بالمدرسة بمتوسط حسابي مقداره (4.58)، والتعرض للتوبيخ (4.07) وكذلك العقاب عند عدم إنجاز الأعمال بمتوسط حسابي مقداره (4.25)، وهذه الجوانب تشير إلى ممارسات استبدادية ترتبط أكثر بعقلية المدير وليس القائد، ورغم التوجه الأبوي والرغبة في دعم وحماية المعلمين، فإن الحرص الزائد من القادة يؤدي إلى جوانب تعارض مع الأبوية؛ حيث تشير القيادة الأبوية إلى بنية اجتماعية جماعية وقائد أبوي قوي للغاية (Yeh & Chiou, 2008)، كما أن الممارسات الاستبدادية ربما تزيد لدى القائد في النمط القيادي الأبوي نتيجة الصمت وعدم المطالبة حسب ما أشارت دراسة (Zhang, Huai, & Xie, 2015).

وتشير تلك النتائج في مجملها إلى أن نمط القيادة الأبوية على بعد الاستبداد والمشمتم على جانبين مهمين، هما: الاستبداد في اتخاذ القرارات، والتوبيخ أو الحزم في تطبيق العقوبات. وبالرغم من أن أغلب المشاركين في الدراسة أيدوا هذا النمط أن بعد الاستبداد لا ينبغي أن يستخدمه قائد المدرسة إلا في حالات ضيقة جداً ومع أشخاص معينين. وفيما يتعلق بالاستبداد في اتخاذ القرارات يرى المشاركون في الدراسة أن الأصل هو أن يتبنى القائد مبدأ الشورى مع المعلمين والعاملين معه في المدرسة، لا سيما إذا كان الأمر يتعلق بالمعلمين بالدرجة الأولى ولا يتعارض مع النظام. وتحديداً عندما يلجأ بعض القادة إلى أساليب لا تصب في مصلحة العمل باستخدام التهديد بالإندارات واستخدام السلطة».

فيما يتعلق ببعدها الأخلاقية، فقد جاءت المتوسطات الحسابية للفقرات متوزعة بين (4.00 – 4.98)؛ حيث جاءت الفقرة «يشجع قائد المدرسة الجميع على الأخلاق الحميدة في تعاملهم مع الآخرين» كأعلى المتوسطات الحسابية بمتوسط مقداره (4.98)، فيما جاءت الفقرة «قائد المدرسة لا ينتقم أبداً من الأخطاء الشخصية للمنسوبين» كأدنى المتوسطات الحسابية بمتوسط مقداره (4.00)، ويلاحظ الارتفاع النسبي للمتوسطات الحسابية لجميع فقرات البعد، فقد تمثلت أبرز الممارسات في البعد الأخلاقي للقيادة الأبوية بـ«يوظف قائد المدرسة المنسوبين حسب فضائلهم وقدراتهم»، وحصلت على متوسط حسابي مقداره (9.97)، وكذلك «يحترم إحساس ومشاعر المنسوبين» بمتوسط حسابي مقداره (4.28) وممارسات أخرى تمثلت بكون القائد نموذجاً للمعلمين في ممارساته وبتوسطها الحسابي (4.97)، وعدم استغلاله لمنصبه في تحقيق المكاسب الشخصية بمتوسط حسابي مقداره (4.18)، واحترام مشاعر وإحساس المنسوبين بمتوسط حسابي (4.28).

وتعد هذه الممارسات في البعد الأخلاقي للقيادة الأبوية متوقعة في ظل الثقافة والقيم المجتمعية والدينية السائدة بالمملكة

العربية السعودية، والقائمة على التسامح والأخلاق الحميدة، وكذلك في ضوء الموروث الثقافي السائد بالمملكة؛ حيث تسود العلاقات الإيجابية والأخوية بين أفراد المجتمع سواء في الحياة اليومية أو في المؤسسات المختلفة ومنها المدارس، وفي ضوء اعتبار الكثير من القادة أن المدرسة هي عائلة ثانية لهم وتصرفهم وقيادتهم في ضوء ذلك، وكذلك في ضوء أنظمة وتعليمات تضمن التعامل الراقي والعدالة وتكافؤ الفرص بين منسوبي المدرسة. وهذه النتائج تتوافق جزئياً مع نتائج دراسات كل من (مزهودة وقرزة، 2017)، ودراسة (Tian and Sanchez, 2017)

وفيما يتعلق ببعيد القيادة الخيرية Benevolent leadership، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لل فقرات بين (4.98 – 3.96)؛ حيث حصلت الفقرة «يكرس قائد المدرسة كل طاقته لرعاية المنسوبين» على أعلى المتوسطات الحسابية بمتوسط مقداره (4.98)، وحصلت الفقرة «يكرس قائد المدرسة كل طاقته لرعاية المنسوبين» على أدنى فقرات البعد من حيث المتوسط بمتوسط حسابي مقداره (3.96)، وقد ظهرت الممارسات القيادية في هذا البعد من خلال الفقرة «يعتني قائد المدرسة بعناية شديدة بالمرؤوسين»، وحصلت على متوسط حسابي مقداره (4.588)، والفقرة «يلبي قائد المدرسة احتياجات المنسوبين وفقاً لطلباتهم الشخصية بمتوسط حسابي مقداره (4.057)، وكذلك في مضمون الفقرة «المساعدة في حالة الطوارئ بمتوسط حسابي مقداره (4.110)، أما فقرة الاهتمام بأفراد الأسرة لمنسوبي المدرسة فقد حصلت على متوسط حسابي مقداره (4.075)، وحصلت فقرة «تصرف القائد وكأنه فرد من أفراد الأسرة» على متوسط حسابي مقداره (3.96)، وصولاً إلى فهم وتفهم أسباب عدم القيام بالأعمال (4.075).

وبينت النتائج أيضاً أن القائد غالباً ما يتولى القيام بما يصعب على المعلمين القيام به؛ حيث حصل مضمون هذه الفقرة على متوسط حسابي مقداره (4.982). وهي ممارسات ترتبط بالقيادة الأبوية، وهذه النتائج تتوافق مع ما جاءت به نتائج دراسة سلين (Silin, 1976) من حيث اهتمام القادة بالجانب الخيري للقيادة الأبوية.

من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة، يرى الباحثان أن استجابات المشاركين نحو نمط القيادة الأبوية جاءت إيجابية نحو نمط القيادة الأبوية، وتحديدًا بما يتعلق ببعدي الخيرية والأخلاقية؛ حيث يرون بأن هذا النمط مفيد وفعال لقيادة المدرسة وتحفيز العاملين، وأن نمط القيادة الأبوية هو النمط الأنسب للتعامل مع المعلمين؛ حيث يعمل على النهوض بفريق العمل، ويؤدي إلى شعورهم بالارتياح النفسي والمهني، بخاصةً إذا توفرت الصورة الذهنية الكافية لدى كل من المعلم من جانب، والقائد من جانب آخر في إطار التعامل المهني والشخصي داخل المدرسة.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** ما دلالة الارتباط بين تقدير معلمي المدارس الحكومية بمحافظه الأحساء لدرجة ممارسة

قادة المدارس للقيادة ودرجات الالتزام التنظيمي لقادة تلك المدارس؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تقدير معلمي المدارس الحكومية بمحافظه الأحساء لدرجة ممارسة قادة المدارس للقيادة الأبوية ودرجات التزامهم التنظيمي؛ تم احتساب معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (6):

جدول رقم (6) نتائج معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين تقدير معلمي المدارس الحكومية بمحافظه الأحساء لدرجة ممارسة قادة المدارس للقيادة الأبوية ودرجات الالتزام التنظيمي

الالتزام التنظيمي	معامل الارتباط	البعده
0.562	معامل الارتباط	القيادة الخيرية Benevolent leadership
**0.000	الدلالة الإحصائية	
0.731	معامل الارتباط	القيادة الأخلاقية Moral leadership
**0.000	الدلالة الإحصائية	
0.274	معامل الارتباط	القيادة الاستبدادية Authoritarian leadership
**0.000	الدلالة الإحصائية	
0.856	معامل الارتباط	درجة ممارسة قادة المدارس الحكومية بمحافظه الأحساء للقيادة الأبوية
**0.000	الدلالة الإحصائية	

\*\* فوق دالة عند مستوى 0.01 فأقل

من خلال النتائج الموضحة بالجدول (6)، يتضح وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين تقدير معلمي المدارس الحكومية بمحافظه الأحساء لممارسة قادة المدارس للقيادة الأبوية ودرجات الالتزام التنظيمي.

وقد يعود ذلك إلى أن ممارسة القيادة الأبوية من خلال الممارسات المرصودة عملت على تقوية الثقة بين القادة ومنسوبي المدرسة؛ مما حدا بالقادة إلى تحفيز المنسوبين وتشجيعهم على ممارسات الالتزام التنظيمي في ضوء العلاقة الإيجابية السائدة بين منسوبي المدرسة، فالإطار الأبوي للقيادة ينسجم مع الإطار الأخلاقي والمهني للالتزام التنظيمي؛ لذا جاءت هذه النتيجة التي أكدتها إجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين حول ممارسات قياداتهم بالمدارس الحكومية.

وقد أظهرت أبعاد «القيادة الخيرية»، و«القيادة الأخلاقية»، و«القيادة الاستبدادية» ارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين تقدير معلمي المدارس الحكومية بمحافظه الأحساء لممارسة قادة المدارس للقيادة الأبوية ودرجات التزامهم التنظيمي. وقد يعود ذلك إلى أن ممارسة القادة للقيادة الخيرية، والقيادة الأخلاقية، والقيادة الاستبدادية غالباً ما يقود إلى سلوك قيادي متميز يمكنه من القيادة الأبوية، ويلاحظ أن معامل الارتباط بين القيادة الأبوية وبعده القيادة الاستبدادية منخفض نسبياً رغم الدلالة الإحصائية؛ بما يشير إلى تدني الممارسات الاستبدادية من قبل قادة المدارس الحكومية وضعف ارتباطها بتوجهات قادة المدارس الأبوية. وهذا ما أشارت إليه دراس (Pellegrini, Scandura, and Jayaraman (2007) بأن التعامل الأبوي له تأثير كبير ويؤثر بشكل إيجابي على الالتزام التنظيمي للموظفين في السياق الأمريكي.

وهذا يتماشى مع نتائج الدراسات التي أجراها (Farh and Cheng (2000a, 2000b)، وكذلك (Aycan and Kanungo (2000)؛ حيث وجدت ارتباطات إيجابية بين القيادة الأبوية والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي والولاء التنظيمي، بما يؤكد ما جاءت به نتائج الدراسة من تأثير إيجابي للقيادة الأبوية على الالتزام التنظيمي.

مما سبق يمكن القول إن القيادة الأبوية ترتبط إيجابياً مع الالتزام التنظيمي، سيما إذا وجد الاستقرار الإداري في المدرسة، وتوفرت الخبرات القيادية لدى القائد والمساعدين. والمدة التي يقضيها قائد المدرسة مع الطاقم التدريسي تمنحه الخبرة والمعلومات الكافية عن المدرسة، كما تمنحه السلطة والقوة وتفصح المجال له في أن يمارس شخصية الأب، وترسم صورة الأب في أذهان المعلمين خصوصاً، فقد لا تتوفر هذه الميزة أحياناً في ظل تغير القيادات المدرسية كل خمس سنوات. فضلاً على ذلك الابتعاد عن البيروقراطية التي تعيق التعاون بين منسوبي قيادة المدرسة ولا تتيح مرونة الإجراءات. ومن جانب آخر، يمكن للبيئة البيئية والثقافة والأوضاع التي

يعيشها المعلمون خارج المدرسة أن تدعم استخدام نمط القيادة الأبوية، وتؤكد الارتباط مع الالتزام التنظيمي. كما أن شعور منسوبي المدرسة بأهم عائلة واحدة ومرتبون فيما بينهم بعلاقات حميمة أكثر من كونها علاقات عمل فقط، يزيد من ارتباطهم بالعمل، ويعزز الثقة بينهم من جهة، وبين قائد المدرسة من جهة أخرى بما يعكس على الالتزام التنظيمي المدرسي وتفانيهم بالعمل.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:** ما درجة إسهام القيادة الأبوية لقادة المدارس الحكومية بمحافظه الأحساء في التنبؤ بالالتزام التنظيمي لقادة تلك المدارس؟ للإجابة عن السؤال؛ تم استخدام تحليل التباين للانحدار، وبين الجدول (7) نتائج تحليل التباين للانحدار (Analysis Of variance) للتنبؤ بالالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الحكومية بمحافظه الأحساء.

جدول رقم (7) نتائج تحليل التباين للانحدار (Analysis Of variance) للتنبؤ بالالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الحكومية

بمحافظة الأحساء

مستوى دلالة (ف)	قيمة (ف) المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة R <sup>2</sup> معامل التحديد	المصدر
**0.000	73.099	979.	3	2.936	0.715	الانحدار
		013.	224	2.999		الخطأ
		-	227	5.935		المجموع

\*\* فروق دالة عند مستوى 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (7) أن مربع معامل الارتباط المتعدد R square أو معامل التحديد تفسر نسبة مقدرة من التباين الكلي في المجالات المدروسة؛ حيث بلغت (0.715)، وهي نسبة عالية من التفسير. كما يوضح الجدول صلاحية النموذج للتنبؤ بالالتزام التنظيمي لدى قادة المدارس الحكومية بمحافظه الأحساء؛ نظراً لمعنوية قيمة (ف) عند مستوى شك منخفض جداً، وهو (0.000) للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع، وذلك في جميع المجالات؛ مما يبين إمكانية بناء معادلة خطية يمكن من خلالها التنبؤ بقيم المتغير التابع من خلال المتغيرات المستقلة، والجدول (8) يبين ملامح هذه المعادلة.

جدول رقم (8) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الحكومية بمحافظه الأحساء

الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)	Beta	الخطأ المعياري	B	المتغيرات المستقلة
**0.000	119.994		040.	4.850	الثابت
**0.000	-5.672-	270-.-	015.	0.088	القيادة الحزبية
**0.000	-12.613-	600-.-	011.	0.134	القيادة الأخلاقية
**0.000	-4.609-	220-.-	016.	0.072	القيادة الاستبدادية

\*\* فروق دالة عند مستوى 0.01 فأقل

من خلال النتائج الموضحة بالجدول (7) يلاحظ أن أبرز أبعاد درجة إسهام القيادة الأبوية تمثلت ببعيد القيادة الأخلاقية الذي احتل المرتبة الأولى، فقد بلغت قيمة (ت) له (12.61)، يليه بعد ممارسة قادة المدارس الحكومية بمحافظه الأحساء للقيادة الحزبية بقيمة (ت) (5.67)، يليه بعد القيادة الاستبدادية بقيمة (ت) (4.60)، وكانت قيم (ت) لجميع الأبعاد إحصائياً؛ مما يبين إمكانية التنبؤ بالالتزام التنظيمي من خلالها. ويتضح من خلال قيم الميل للمعادلة الخطية (B) أن ميل المتغيرات إيجابي للمتغيرات؛ مما يعني أنه كلما زادت ممارسة القادة لهذه الأبعاد زاد الالتزام التنظيمي له. وهذا قد يعود إلى أن هذا الأمر ممكن؛ نظراً للبيئة المحفزة على القيادة الأبوية، والتي يدعمها المجتمع سواء على المستوى الفردي أو المجتمعي، كما يدعمها النظام التعليمي القائم بالملكية، والذي

يستند إلى الأسس الدينية والأخلاقية. وقد وجدت دراسات عديدة ارتباطاً إيجابياً بين القيادة الخيرية، وأحد أبعاد القيادة الأبوية، والأداء الوظيفي والثقة التنظيمية، والعلاقة السلبية بين بُعد القيادة الاستبدادية، والأداء الوظيفي والثقة التنظيمية (Wu, Huang, 2012, and Chan), وأكدت ذلك نتائج دراسة (Göncü, & Johnson, 2014). وبالمثل، وجد أن هناك علاقة إيجابية بين البعد الاستبدادي للقيادة الأبوية والاعتراب، وبين العلاقات الأخلاقية في الهيكل التنظيمي والقيادة الخيرية (Cheng & Wang, 2014; Lirang, Papan, Yang & Xiaobing, 2014)؛ مما قد يفسر وجود علاقة إيجابية بين البعد الاستبدادي للقيادة ودرجات الالتزام التنظيمي؛ كونه يرتبط بالأداء الوظيفي من جهة والثقة التنظيمية من جهة أخرى حسب الدراسات. كما قد يفسر ذلك بأن القيادة الأبوية تبع في إطارها التقائي من الدور الأبوي للقائد، والذي يعتقد أن ممارسة التسلسل في مواقف محددة توفر الحماية للمرؤوسين وتحقق مصالحهم كما لو كان أباً لهم.

وعليه، فإن العلاقة بينهما منطقية؛ حيث إن هذا النمط يضبط العمل، ويعطيه جانباً من الأهمية، ويغطي الجانب الأخلاقي والخيري مساوئ الاستبداد، بما يعكس على المرؤوسين ويفجر طاقاتهم ويزيد من ولائهم للمنظمة، فضلاً عن أن جانب الاستبداد ضماناً بتقديم الحد الأدنى الذي يسير العمل من العاملين المقصرين.

#### توصيات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصلت لها الدراسة توصي بما يلي:

- بينت نتائج الدراسة إمكانية التنبؤ بالالتزام التنظيمي من خلال القيادة الأبوية، وعليه، توصي الدراسة بتوطين القيادة الأبوية ضمن برامج تدريب قادة المدارس؛ نظراً للأثر الإيجابي لها في الالتزام التنظيمي المدرسي.
- بينت الدراسة ارتفاع المتوسط الحسابي لبعد القيادة الاستبدادية، وعليه، توصي بتوجيه قادة المدارس بذل المزيد من الجهود من أجل تجنب الممارسات السلطوية التي ظهرت بمتوسطات عالية، واستخدام إستراتيجيات قيادية تتماشى مع المعايير والقيم المجتمعية والأخلاقيات المجتمعية والأنظمة والتعليمات المعمول بها.

كما تقترح الدراسة إجراء المزيد من الدراسات التي ترتبط القيادة الأبوية بالسلوك التنظيمي والإبداع والابتكار المدرسي للمعلمين وقادة المدارس.

#### المراجع:

العابدي، علي؛ وعبد الهادي، هديل (2017). القيادة الأبوية وتأثيرها في سلوكيات العمل دراسة تطبيقية على عينة من الكليات الأهلية في محافظة النجف الأشرف. *مجلة المثنى للعلوم الإدارية والاقتصادية*، 7(2) 58 – 84.

قاسم، مرفت (2011). أثر القيادة الأصيلة كمتغير وسيط على العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي، *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، (3)، 545-561.

مزهودة، نور الدين؛ وقرزة، أسمهان (2017). أثر أنماط القيادة الإدارية على ممارسات سلوكيات المواطنة التنظيمية من وجهة نظر الأفراد العاملين بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير، *المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية*، (6)، 89-110.

وكالة التخطيط والتطوير بوزارة التعليم. (2020). إحصاءات المدارس، متوفر على الموقع: <https://departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/RelatedDepartments/Educationstatisticscenter/OpenData/Pages/GeneralEducation.aspx> (تاريخ الاسترجاع: 2020/04/03)

## المراجع الأجنبية:

- Abu Nasser, Fathi (2020). The Role of Ethical Leadership in Enhancing Entrepreneurial Inclination Among Secondary Schools Principals in Al Ahsa as Perceived by School Teachers. The Scientific Journal of King Faisal University. Humanities and Management Sciences, Volume (Online), Issue (Online) <https://doi.org/10.37575/h/edu/2394>
- Allen, N. J., & J. P. Meyer (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization, *Journal of Occupational Psychology*, No. 63, pp. 1-18
- Ansari, M. A., Ahmad, Z. A., & Aafaqi, R. 2004. Organizational leadership in the Malaysian context. In D. Tjosvold & K. Leung (Eds.), *Leading in high growth Asia: Managing relationship for teamwork and change*: 109-138. Singapore: World Scientific.
- Anwar, H. (2013). Impact of paternalistic leadership on employees' outcome—A study on the banking sector of Pakistan. *Journal of Business and Management*, 7(6), 109-115
- Asian variations. In H. C. Triandis, M. D. Dunnett, & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*: 674-688. Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press.
- Aycan, Z. (2006). Paternalism: Towards conceptual refinement and operationalization. In K. S. Yang, K. K. Hwang, & U. Kim (Eds.), *Scientific advances in indigenous psychologies: Empirical, philosophical, and cultural contributions* (pp. 445-66). London: Cambridge University Press
- Aycan, Z. Schyns, B., Sun, J-M., Felfe, J., & Saher, N. (2013). Convergence and divergence of paternalistic leadership: A cross-cultural investigation of prototypes. *Journal of International Business Studies*, 44, 962-969.
- Aycan, Z., & Kanungo, R. N. (2000). Toplumsal kulturun kurumsal kultur ve insan kaynaklari uygulamalari uzerine etkileri [The effects of social culture on corporate culture and human resources practices]. In Z. Aycan (Ed.), *Akademisyenler ve profesyoneller bakis acisiyla Turkiye'de yonetim, liderlik ve insan kaynaklari uygulamalari* [Academics and Professionals in Turkey Perspective Management, Leadership and Human Resource Practices] (pp. 25-53). Ankara: Turkish Psychologists Association Publications.
- Becker, G. K. (2007). The competitive edge of moral leadership. *International Management*

- Review, 3(1), 50.
- Bissane Harb, Boutheina Hachem and Hassan Hamdan (2020). Public servants' perception of leadership style and its impact on organizational commitment. *Problems and Perspectives in Management*, 18(4), 319-333.
- Çalışkan, N., & Özkoç, A. G. (2016). Determination of national culture dimensions affecting paternalistic leadership perception in organizations. *Journal of Yasar University*, 11(44), 240–250.
- Carr, E. R. (2013). Parental leadership roles & conflict management: Developing family resiliency through parent-child reconciliation (Doctoral dissertation, University of South Dakota).
- Cerit, Y., Özdemir, T., & Akgün, N. (2011). Classroom teachers' opinions toward primary school principal fulfilment of paternalistic leadership behaviours in terms of some demographic variables. *AIBU Journal of Education Faculty*, 11(1), 87–99.
- Chen, X-P., Eberly, M. B., Chiang, T-J., Farh, J-L., & Cheng, B-S. (2011). Affective Trust in Chinese Leaders: Linking Paternalistic Leadership to Employee Performance. *Journal of Management*, 20, 10.
- Cheng, B. S., Chou, L. F., Wu, T. Y., Huang, M. P., & Farh, J. L. (2004). Paternalistic leadership and subordinate responses: Establishing a leadership model in Chinese organizations. *Asian Journal of Social Psychology*, 7(1), 89-117.
- Cheng, M. Y., & Wang, L. (2014). The mediating effect of ethical climate on the relationship between paternalistic leadership and team identification: A team-level analysis in the Chinese context. *Journal of Business Ethics*, 5, 1-16.
- Dağlı, A., & Ağalday, B. (2018). Analysing headmasters' paternalistic leadership behaviours. *E Electronic Journal of Social Sciences*, 17(66), 1–17. <https://doi.org/10.17755/esosder.341663>
- Erol, E., & Senturk, I. (2018). Paternalistic leadership scale Turkish adaptation a validity – reliability study. *International Journal of Educational Methodology*, 4(4), 267-285. doi: [10.12973/ijem.4.4.267](https://doi.org/10.12973/ijem.4.4.267)
- Erol, E., & Senturk, I. (2018). Paternalistic leadership scale Turkish adaptation a validity – reliability study. *International Journal of Educational Methodology*, 4(4), 267-285. <https://doi.org/10.12973/ijem.4.4.267>

- Farh, J. L., & Cheng, B. S. (2000a). A cultural analysis of paternalistic leadership in Chinese organizations. In J., T., Li; A., S., Tsui & E., Weldon (Eds.), *Management and organizations in the Chinese context* (pp. 84-127). London: Macmillan.
- Farh, J. L., & Cheng, B. S. (2000b). Paternalistic leadership in Chinese organizations: An analysis from culture perspective. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 13, 127-180.
- Gelfand, M. J., Erez, M., & Aycan, Z. 2007. Cross-cultural organizational behavior. *Annual Review of Psychology*, 58: 479-514.
- Göncü, A., Aycan, Z., & Johnson, R. E. (2014). Effects of Paternalistic and Transformational Leadership on Follower Outcomes. *The International Journal of Management and Business*, Vol. 5 Issue 1, 36-57.
- Hartog, D. N. D. (2015). Ethical Leadership. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2(1), 409- 434. 30.
- Korkmaz, Ö., Kovancı, Ö., Çakır, R., & Erdoğan, F. U. (2019). Profession satisfaction and exhaustion levels of ict teachers. *The Journal of Turkish Social Research*, 23(3), 830– 847.
- Lin Qiu(2021). The Impact of Paternalistic Leadership on Organization Identification: A Moderated Mediation Model ,E3S Web Conf,Volume 235, <https://doi.org/10.1051/e3s-conf/202123502077>.
- Lirang, L., Panpan, M., Yong, Z., & Xiaobing, H. (2014). The influence of paternalistic leadership on work alienation: Mediating effect of perceived organizational support. *Chinese Journal of Management*, 11(8), 1150-1169.
- Mowady, R.T, R.M. Steer and L.W. Porter(1982). The Measurement of Organizational Commitment, *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 14, pp. 224-247
- Mowday, R., T., Porter, L., W., and Steers, R., M., (1982), *Employee Organizational linkages: The psychology of Commitment, Absenteeism and turnover, Organizational and occupational Psychology*. New York: Academic Press.
- Pearce, J. L. 2005. Paternalism and radical organizational change. Paper presented at the meeting of the Academy of Management, Honolulu, Hawaii.
- Pellegrini, E. K., & Scandura, T. A. 2006. Leader-member exchange (LMX), paternalism and delegation in the

- Pellegrini, E. K., Scandura, T. A., & Jayaraman, V. 2007. Generalizability of the paternalistic leadership concept: A cross-cultural investigation (working paper). St. Louis: University of Missouri–St. Louis.
- Redding, S. G., Norman, A., & Schlander, A. 1994. The nature of individual attachment to theory: A review of East
- Rehman, M., & Afsar, B. (2012). The impact of Paternalistic Leadership on Organization Commitment and Organization Citizenship Behavior. *Journal of Business Management and Applied Economics*, 5(5), 148-159.
- Resick, C. J., Martin, G. S., Keating, M. A., Dickson, M. W., Kwan, H. K., & Peng, C. (2011). What ethical leadership means to me: Asian, American, and European perspectives. *Journal of Business Ethics*, 101(3), 435-457
- Silin, R. H. (1976). *Leadership and value: The organization of large-scale Taiwan enterprises*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Tian, Q. and Sanchez, J.I. (2017) Does Paternalistic Leadership Promote Innovative Behavior? The Interaction between Authoritarianism and Benevolence. *Journal of Applied Social Psychology*, 47, No. 5. <https://doi.org/10.1111/jasp.12431>
- Turkish business culture: An empirical investigation. *Journal of International Business Studies*, 37(2): 264-279.
- Uhl-Bien, M., Tierney, P., Graen, G., & Wakabayashi, M. 1990. Company paternalism and the hidden investment process: Identification of the “right type” for line managers in leading Japanese organizations. *Group and Organization Studies*, 15: 414-430.
- Wiener, Yoash (1982). Commitment in Organizations: A normative View, *Academy of Management Review*, No. 7, pp. 418-428
- Williams, J & Bhanugopan, R. (2016). The Effects of Work Values and Organisational Commitment on Localisation of Human Resources. In *Global Talent Management and Staffing In Mnes*, 32, 167-188.
- Wu, M., Huang, X., & Chan, S. C. H. (2012). The influencing mechanisms of paternalistic leadership in Mainland China. *Asia Pacific Business Review*, 18(4), 631-648.
- Wu, M., Huang, X., Li, C., & Liu, W. (2011). Perceived Interactional Justice and Trust-in-supervisor as Mediators for Paternalistic Leadership. *Management and Organization Review*, 8(1), 97-121.

- Yeh, H. R., Chi, H. K., & Chiou, C. Y. (2008). The influences of paternalistic leadership, job stress, and organizational commitment on organizational performance: An empirical study of policemen in Taiwan. *The Journal of International Management Studies*, 3(2), 85-91.
- Zhang, X. (2014) Multi-Level Influences of Servant and Paternalistic Leadership on Innovative Behavior: The Mediating Effect of Psychological Empowerment. *China Management Studies*, 12, 1-45.
- Zhang, Y., Huai, M., & Xie, Y. (2015). Paternalistic leadership and employee voice in China: A dual process model. *The Leadership Quarterly*, 26, 25-36.



## واقع مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج

د. ندى إبراهيم الشدي

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية بالمزاحمية، جامعة شقراء

### الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على واقع مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج من وجهة نظر قائدها ومعلماتها، والكشف عن المعوقات التي تواجههن، ومن ثم تقديم مقترحات تطويرية لتلك المدارس، واستخدم المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، والاستبانة كأداة للبحث وزعت على جميع قائدات ومعلمات مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج، والبالغ عددهن (٣٠٨) من القائدات والمعلمات. وأظهرت النتائج أن واقع مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج جاء بدرجة متوسطة، كما اتفق أفراد البحث على المعوقات التي تواجه مدارس الطفولة المبكرة بمحافظة الخرج، ومن أهمها زيادة الأعباء الإدارية، وقلة الإمكانيات المادية، وغموض اللوائح والأنظمة، والحد من الصلاحيات الممنوحة للقائدات، كما اتفق أفراد الدراسة على المقترحات التطويرية لمدارس الطفولة المبكرة بمحافظة الخرج، ومن أهمها تحديد جهة رسمية واحدة تشرف على مدارس الطفولة المبكرة، وتخفيف الأعباء الإدارية على القائدات، وتطوير الأداء الإداري لهن.

الكلمات المفتاحية: الطفولة المبكرة، القائدات، ومعلمات.

## The Reality of Early Childhood Schools of Al-Kharj Governorate

**Dr. Nada Ibrahim Alsheddi**

Assistant Professor of Educational Management and Planning at Shaqra University, Faculty of Education,  
Muzahmiyya

### **Abstract:**

The study aimed to identify the reality of early childhood schools in AlKharj governorate from the point of view of their principals and teachers, to reveal the obstacles facing them and then to provide developmental recommendations for those schools. The study used the descriptive methodology conducted by the survey and the questionnaire as a tool distributed to all the principals and teachers in early childhood schools in AlKharj governorate (308). The results of the study showed that the reality of early childhood schools in alKharj governorate was an average degree, as the study members agreed on the obstacles facing early childhood schools in AlKharj governorate. Most important of which is the increase of administrative burdens, the lack of material capabilities, ambiguity of regulations, and the reduction of the powers granted to principals.

Keywords: Early Childhood - Principals and Teachers

## المقدمة:

يشهد العالم تطورات هائلة وتغيرات متسارعة في مجالات مختلفة تتطلب مواكبتها تطوير برامج التربية والتعليم؛ لذلك تولي المملكة العربية السعودية اهتمامًا بالغًا بالتعليم لدوره في تقدم المجتمع وتطوره. واستجابةً للمستجدات العالمية والمحلية، ونظرًا لأهمية مرحلة الطفولة المبكرة لبناء جيل المستقبل؛ فقد أولت وزارة التعليم اهتمامها بهذه المرحلة، وعملت على تطويرها لتتوافق مع رؤية المملكة 2030 وأهدافها.

ولتحقيق هذه الأهداف؛ تسعى وزارة التعليم لإعادة هيكلة المراحل الدراسية في المملكة العربية السعودية؛ حيث صدر قرار الوزارة رقم 11306 وتاريخ 1/25/1439هـ، والذي نص على دمج المرحلة الابتدائية الأولية مع مرحلة رياض الأطفال، وحصص تدريس وإدارة المرحلة الابتدائية الأولية على المعلمات والقيادات النسائية، وأدخل القرار حيز التنفيذ بشكل تدريجي بدءًا من العام 1440-1441هـ في المدارس والروضات التي تمتلك بيئة مدرسية مناسبة، وعناصر بشرية مؤهلة، ليكون التدريس في هاتين المرحلتين مقصورًا على المعلمات دون المعلمين. وقد دُشنت أول مدرسة حكومية للطفولة المبكرة على مستوى المملكة في مدينة تبوك؛ حيث تضم فصولًا للطلاب، وفصولًا أخرى للطالبات (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك، 2019).

وبالتزامن مع هذا القرار الذي أثار مناقشات في الوسط التربوي حول إيجابياته وسلبياته، صرح المتحدث الرسمي باسم «وزارة التعليم» عن توصل الوزارة مؤخرًا إلى نتائج تؤكد أن أثر المعلمات على الطلاب في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية أقوى من النجاح الذي يُحققه المعلمون في المرحلة نفسها؛ مما يؤكد تماشي قرار الدمج مع الخصائص النمائية للطفل في هذه المرحلة، بالإضافة إلى أن هذا القرار يُسهم بشكل مباشر في تحقيق الأهداف المنشودة لوزارة التعليم في خطتها الإستراتيجية المتمثلة في ربط مرحلة رياض الأطفال بالسلم التعليمي، ورفع نسبة المتحقيين برياض الأطفال إلى 70% بحلول 2030 (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، 2016).

وتُعد سياسة الدمج بين مرحلتَي رياض الأطفال والصفوف الابتدائية الأولية سياسة متبعة في عدد من الدول مثل فرنسا؛ إذ تعد الحضانة والصفوف الأولية إلزامية وجزءًا من التعليم الابتدائي، وفي إنجلترا تُطبق إستراتيجية دمج برامج رياض الأطفال مع التعليم الابتدائي، وذلك بتوحيد المرحلتين تحت إدارة نظام المدارس العامة، أما في دولة الكويت فيقتصر التدريس في معظم مدارس التعليم الابتدائي على المعلمات دون المعلمين (العلي، 2020).

وبناءً على ما سبق ذكره، يسعى البحث إلى دراسة واقع مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج من وجهة نظر قائدها ومعلماتها، والتعرف على المعوقات التي تواجههن في هذه التجربة التعليمية الحديثة.

## مشكلة الدراسة:

في إطار عمل وزارة التعليم لتحقيق رؤية المملكة 2030، عملت على زيادة أعداد الأطفال المستهدفين لبرامج الوزارة التربوية والتعليمية، ورفع نسبة الالتحاق في مرحلة رياض الأطفال إلى (70%) في عام 2030، وبدأت في بناء وتجهيز (1460) مدرسة للطفولة المبكرة، وإسناد تدريس الصفوف الأولية بنين وبنات لمعلمات متخصصات بتدريس الصفوف الأولية، مع مراعاة استقلالية فصول ومرافق البنين عن البنات (المساند لقائدة مدرسة الطفولة المبكرة، 2019).

ويواجه قرار دمج مرحلة رياض الأطفال مع الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية عددًا من التحديات والمعوقات، فالمدارس تحتاج إلى رفع إمكانياتها المادية والتعليمية، وتطوير بيئتها المدرسية، وتأهيل المعلمات على كيفية التعامل مع الأطفال في هذه المرحلة العمرية، وهذا ما أكدته دراسة (الدهام، 2011) ودراسة (ابن زيد، 2016) ودراسة (عثمان، 2016). كما أكدت دراسة العلي (2020) على وجود أربعة معوقات تحدّ من تطبيق قرار دمج المرحلة الابتدائية الأولية بمرحلة رياض الأطفال، وهي ضعف

الميزانية المخصصة لمدارس الدمج، ونقص الكوادر الإدارية المساندة لقائدها، وتضاعف المهام الإدارية التي تحد من قدرتها على إنجاز مهامها، وأخيراً حداثة تجربة مدارس الدمج في المدارس السعودية. وبناءً على ما ذكر، يتضح ضرورة الوقوف على واقع مدارس الطفولة المبكرة، والتعرف على الصعوبات التي تواجه قائدها ومعلماتها هذه المدارس، والعمل على علاجها والحد منها.

#### أسئلة الدراسة:

1. ما واقع مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج من وجهة نظر قائدها ومعلماتها؟
2. ما المعوقات التي تواجه مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج من وجهة نظر قائدها ومعلماتها؟
3. ما المقترحات التطويرية لمدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج من وجهة نظر قائدها ومعلماتها؟

#### أهداف الدراسة:

1. الكشف عن واقع مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج من وجهة نظر قائدها ومعلماتها.
2. التعرف على المعوقات التي تواجه مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج من وجهة نظر قائدها ومعلماتها.
3. تقديم مقترحات تطويرية لمدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج من وجهة نظر قائدها ومعلماتها.

#### أهمية الدراسة:

##### الأهمية النظرية:

يسلط البحث الضوء على مدارس الطفولة المبكرة التي تمثل أحد توجهات وزارة التعليم، واستجابة للدراسات السابقة التي أوصت بضرورة الوقوف على واقع مدارس الطفولة المبكرة كدراسة (العلي، 2020)، وكذلك الاستفادة من الإطار النظري ونتائج هذا البحث في تحسين جودة أداء مدارس الطفولة المبكرة، وأخيراً لفتح المجال أمام الباحثين التربويين لإجراء مزيد من البحوث حول مدارس الطفولة المبكرة حديثة النشأة في المملكة العربية السعودية.

##### الأهمية التطبيقية:

من المأمول أن يساهم هذا البحث في إفادة متخذي القرار في وزارة التعليم بصورة واقعية عن مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج، وسبل تذليل المعوقات، والرفع من جودة الأداء، وكذلك مساعدة قائدها تلك المدارس للتعرف على واقع مدارس الطفولة المبكرة، والوقوف على سلبياتها وإيجابياتها؛ لتوظيف الإيجابيات، ومحاولة التغلب على السلبيات.

#### حدود الدراسة:

**الحدود الموضوعية:** يقتصر البحث على معرفة واقع مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج، والمعوقات التي تواجهها، وتقديم المقترحات التطويرية من وجهة نظر قائدها ومعلماتها.

**الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1440هـ - 1441هـ.

**الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث على مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج.

**الحدود البشرية:** تم تطبيق البحث على قائدها ومعلماتها مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية.

## مصطلحات الدراسة:

**الطفولة المبكرة:** هي المرحلة التي تبدأ من الولادة إلى سن الثامنة من العمر، وهذه السنوات الثمان تشمل مرحلتين دور الحضنة ورياض الأطفال، والصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية (الحازمي وعثمان، 2019).  
ويتبنى البحث تعريف الإدارة العامة للطفولة المبكرة بوزارة التعليم (2019) بأنها «مدارس جمعت بين مرحلتين رياض الأطفال والصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية للبنين والبنات تحت إدارة نسائية كاملة، ولكن باستقلال تام بين الجنسين في جميع الخدمات التعليمية المقدمة» (ص12).

## الإطار النظري:

تستهدف الوزارة رفع نسب الالتحاق برياض الأطفال، والمساهمة في فتح آفاق تربوية جديدة، وتحسين نواتج التعلم، وتوحيد تدريس الصفوف الأولية، فجاء قرار دمج مرحلتين رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية الأولية رقم (11306) وتاريخ 1439/1/25هـ، والذي نص على دمج المرحلة الابتدائية الأولية (الصف الأول والثاني والثالث) بنين وبنات مع مرحلة رياض الأطفال، وحصر التدريس وإدارة المرحلتين على المعلمات والقيادات النسائية، ودخل القرار حيز التنفيذ مطلع العام 1440هـ في (1460) مدرسة حول المملكة، وكان نصيب محافظة الخرج (16) مدرسة طفولة مبكرة (المساند لقائدة الطفولة المبكرة، 2019).  
وتيسيراً للتنفيذ؛ أعدت وزارة التعليم دليلاً تنظيمياً يوضح الهدف العام من عمل الإدارة العامة للطفولة المبكرة، ومتابعة أدائها وفقاً للمؤشرات المعتمدة لتهيئة الطلبة للالتحاق بالتعليم الأساسي، من خلال تنفيذ مجموعة من المبادرات المتخصصة بمرحلة الطفولة المبكرة ومنها: (دليل مدارس الطفولة المبكرة، 2019، ص 4).

1. مبادرة تطوير رياض الأطفال، والتوسع بخدماها لتشمل جميع مناطق المملكة؛ لتحقيق الهدف الإستراتيجي «ضمان التعليم الجيد والشامل وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع»، من خلال زيادة مؤشر نسب القيد الإجمالية في رياض الأطفال من 17% إلى 95% في عام 2030.
2. مبادرة الطفولة المبكرة والتي تهدف إلى الاستفادة من الموارد المادية، والبشرية، والمالية، وزيادة نسب الالتحاق، وإسناد تدريس الصفوف الأولية للبنين إلى المعلمات مع بداية العام الدراسي 1440هـ.

## منطلقات مشروع مدارس الطفولة المبكرة:

- حدد دليل مدارس الطفولة المبكرة (2019، ص 6) أسس ومنطلقات المشروع، وهي:
1. النظام الأساسي للحكم بالمملكة الذي ينص في مادته الثالثة عشرة على «يهدف التعليم إلى غرس العقيدة الإسلامية في نفوس النشء، وإكسابهم المعارف والمهارات، وتهيئتهم ليكونوا أعضاء نافعين في بناء مجتمعهم، محبين لوطنهم معتزين بتاريخهم».
  2. سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.
  3. رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
  4. الأنظمة والقرارات والتوجيهات السامية للعملية التربوية والتعليمية في المملكة العربية السعودية.
  5. الاتفاقيات الدولية التي وقعتها المملكة في مجال رعاية وتعليم الأطفال.
  6. أهداف ومهام الإدارة العامة للطفولة المبكرة.
  7. الممارسات والتجارب الناجحة في الميدان التربوي محلياً وعالمياً.

### أهداف مدارس الطفولة المبكرة:

ذكر في دليل مدارس الطفولة المبكرة (2019)، أهم أهدافها، وعلى النحو التالي:

زيادة نسب الالتحاق في رياض الأطفال، ورفع كفاءة استخدام المباني المدرسية، وردم فجوة التدريس بين رياض الأطفال والصفوف الأولية، ورفع مستوى أداء الطلاب في الاختبارات الوطنية والدولية (ص6).

### المهارات اللازم توفرها في قائدة مدرسة الطفولة المبكرة:

قائدة مدارس الطفولة المبكرة هي رأس الهرم في الهيكل التنظيمي، ويقع على عاتقها إدارة العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها للحصول على أفضل النتائج؛ حيث تعد مفتاح عملية التغيير، ولقد حدد المساند لقائدة مدرسة الطفولة المبكرة (2019) مهام قائدة مدرسة الطفولة المبكرة، ومن أهمها:

«الإشراف على خطة المدرسة، وعلى تجهيز المرافق قبل بدء الدراسة، وتحديد احتياجاتها من الهيئة التعليمية والإدارية، وتوزيع المهام على الموظفين من بداية العام الدراسي، وإصدار قرارات التكليف، وقيادة عمليات التعليم والتعلم داخل المدرسة، وممارسة الصلاحيات المعتمدة ومتابعة تنفيذها، وإعداد الخطة السنوية، ومتابعة الميزانية التشغيلية مع الجهة المعنية، ووضع الخطط التطويرية لتحسين أداء منسوبات المدرسة، وإعداد تقارير الأداء الوظيفي لمنسوباتها، وتحديد التجهيزات اللازمة من وسائل ومواد تقنية، وفنية، ومتابعة توفيرها، وتقديم المقترحات التي تسهم في تطوير العمل ورفعها للجهات المعنية، ودعم البرامج والأنشطة التي تعمل على الاعتزاز بالدين، والانتماء للوطن بما يتوافق مع طبيعة المرحلة العمرية، والتخطيط والتنسيق المسبق للزيارات المدرسية وفق ضوابط واضحة، وتعزيز الدور الاجتماعي بعقد الاجتماعات واللقاءات مع الأمهات والمساهمة في تحقيق أهداف التعليم» (ص 15).

ومن هذا المنطلق يتضح أهمية تطوير وتدريب قائدات مدارس الطفولة المبكرة، وإكسابهن المهارات التربوية والإدارية اللازمة للتعامل مع المعلمات والأطفال، ومن هذه المهارات (أحمد، 2017، صص 20-21).

- **المهارات التصورية:** تتم بمدى قدرة القائدة على ابتكار الأفكار، والإحساس بالمشكلات، والتوصل إلى الحلول، والنجاح في تخطيط العمل وتوجيهه، وترتيب الأولويات، وتوقع ما يمكن أن يحدث في المستقبل.
  - **المهارات الفنية:** تتعلق بالأساليب والطرق التي تستخدمها القائدة في ممارستها ومعالجتها للمواقف التي تصادفها، ورسم الخطط لتحقيق العملية التعليمية، ورسم السياسة العامة، وإعداد الميزانية، وتقدير التكلفة، ووضع نظام جيد للاتصال، وتنظيم الاجتماعات، وكتابة التقارير، وتوزيع العمل.
  - **المهارات الإنسانية:** تركز على الطريقة التي تستطيع بها القائدة التعامل بنجاح مع الآخرين، وخلق جو مريح يساعد العاملين على الولاء والإخلاص في العمل، وتزرع بينهم الثقة والاحترام المتبادل.
- ومتى ما توفرت المهارات المذكورة في القائدة ستكون أكثر قدرة على إدارة المدرسة بنجاح، وتحقيق أهدافها التربوية والإدارية بأعلى مقاييس الجودة المطلوبة.

### المهارات اللازم توفرها في معلمات مدارس الطفولة المبكرة:

من أهم المهارات اللازم توفرها لنجاح المعلمة بشكل عام، ومعلمات الطفولة المبكرة بشكل خاص ما ذكره (خلف وآخرون، 2019، صص 21 - 22):

- **المهارات المهنية:** المعلم الناجح من يكون لديه استعداد مهني، وتفوق أدائي، وخبرة تقنية، وتأثير إيجابي على الأطفال، فهو القدوة والمرجع لهم.

- **المهارات الشخصية:** المعلم الذي يمتلك شخصية قائد ناجح، ومرب يزرع القيم والأخلاق الفاضلة، ومن يسمو بتفكيره وتطلعاته، ويتقبل الأفكار والاتجاهات، ويتطلع إلى مستقبل واعد.
- **المهارات التعليمية:** يرسم المعلم الأهداف التعليمية المناسبة للأطفال، ويحدد البرامج والوسائل التدريسية، وأساليب التقييم والتقييم المناسبة.

#### المعوقات التي تواجه قائدة مدارس الطفولة المبكرة:

يتفق الباحثون بأن القائدات يواجهن عددًا من المعوقات التي تؤثر على تحقيق الأهداف المنشودة، وخصوصًا قائدات مدارس الطفولة المبكرة لحداتها، ومن هذه المعوقات ما يتعلق بالقائدة نفسها، وأسلوب إدارتها، ومنها ما يتعلق بالبيئة المدرسية، أو بالعملية التعليمية من مبانٍ مدرسية، ووسائل تعليمية، وكذلك علاقة المجتمع المحلي وأولياء الأمور مع المدرسة، ولقد صنف شعبيات (2020)، ص ص 32-35 المعوقات التي تواجه قائدات المدارس إلى:

- **المعوقات الإدارية:** كاستمرار المركزية في الإدارات التعليمية، والروتين والتشدد في اتخاذ القرار، وكثرة الأعباء الإدارية الملقة على قائدات المدارس، وقلة الوقت المتاح لإنجازها، وغياب الاتصال الفعال بين المستويات الإدارية، وانخفاض الروح المعنوية، وانعدام الثقة، وعدم تفويض السلطة، والخوف من عملية التغيير، وقلة المعلومات والبيانات، والافتقار إلى خطط إستراتيجية تُبنى عليها الخطط التشغيلية، وضعف ثقافة التغيير لدى العاملين في المدرسة، والقصور في تأهيل القائدات تأهيلاً إدارياً يتوافق مع عملية التغيير، والقيود في الصلاحيات الممنوحة، وضعف دعم ومساندة إدارة التعليم.
- **المعوقات الفنية:** افتقار بعض القائدات إلى مهارات إشرافية مناسبة تساعدن على ممارسة دورهن بفاعلية، وإلى أساليب القياس والتقييم التي تمكنهن من الحكم على أداء عملهن، وعمل الفريق التربوي في المدرسة، وعدم قدرة قائدة المدرسة على التوفيق بين النواحي الإدارية، والإشرافية، والفنية.

#### الدراسات السابقة:

##### دراسة (2012) Mirjana & et al بعنوان: إصلاح التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في أستراليا.

هدفت الدراسة إلى مسح الوضع القائم في مرحلة الطفولة المبكرة، والوقوف على المشكلات العامة والخاصة التي تعاني منها، ودور الإشراف التربوي وأوضاع المعلمين فيها، وحالة المباني والأجهزة ونوع الإدارة المتبع، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأبرز نتائج الدراسة وجود فجوة بين تعليم ما قبل المدرسة والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وعدم وجود شبكات للربط بين مدارس الطفولة المبكرة، ووجود قصور في عمليات تدريب المعلمات والمديرين بوصفهم أهم عناصر العملية الإدارية.

##### دراسة (2016) Hujala بعنوان: المهام القيادية في مدارس الطفولة المبكرة في فنلندا واليابان وسنغافورة.

هدفت الدراسة إيجاد معنى للقيادة في مدارس الطفولة المبكرة، ووصف مهام القادة فيها، وأستخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، طبقت على (300) قائد ومشرف، وأبرز نتائجها أن مهام القائد في مدارس الطفولة المبكرة متشابهة في الدول المعنية، على الرغم من اختلاف كيفية الأداء لتلك المهام من ثقافة لأخرى، وأن القادة في فنلندا يقضون معظم وقتهم في ممارسة القيادة التربوية وإدارة الموارد البشرية، أما القادة في اليابان فيقضون وقتهم في إدارة الخدمات والموارد البشرية، وأما القادة في سنغافورة فيقضون وقتهم في ممارسة القيادة التربوية وإدارة الخدمات.

### دراسة المنصور (2017) بعنوان: أولويات تطوير التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء التحديات

#### المعاصرة.

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لأولويات تطوير التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء التحديات التربوية المعاصرة، وطبق المنهج الوصفي الوثائقي لجمع السجلات والوثائق ذات العلاقة، وصُممت استبانتان تم توزيعهما على خبراء ومختصين في التعليم الابتدائي وتطويره في وزارة التعليم وكليات التربية في بعض الجامعات السعودية، ومن أبرز نتائج الدراسة أن واقع تطوير التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية يعاني من قصور في مجالات أربعة هي «نظام التعليم والإدارة التعليمية، وإعداد المعلم وتدريبه، والمناهج الدراسية، والبيئة المدرسية وتجهيزاتها».

### دراسة المنير (2018) بعنوان: اتجاهات المدراء والمعلمين نحو تأنيث الهيئة التدريسية الجزئي وعلاقة ذلك بالتطوير

#### المهني لديهم في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية الدنيا.

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات المديرين والمعلمين نحو تأنيث الهيئة التدريسية الجزئي، وعلاقة ذلك بالتطوير المهني لديهم في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية الدنيا في محافظات شمال الضفة الغربية، واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة والمقابلة بوصفهما أدوات للدراسة، طبقت على (319) من معلمي ومديري المرحلة الأساسية الدنيا الحكومية، ومن أبرز نتائج الدراسة أن اتجاهات المديرين والمعلمين نحو تأنيث الهيئة التدريسية الجزئي في المدارس الحكومية الأساسية الدنيا كانت إيجابية، وأن سياسة تأنيث التعليم الجزئي سياسة فعالة وناجحة؛ حيث أدت إلى ارتفاع ملحوظ بالتطوير المهني للمديرين والمعلمين في المدارس التي يوجد بها تأنيث جزئي لهيئة التدريس، وأن المعلمة تضيف أثراً إيجابياً واضحاً على تطوير البيئة المدرسية باستخدامها أساليب تربوية تحاكي خصائص طلبة صفوف المرحلة، وأساليب التدريس المتنوعة التي توافقت احتياجات الطلبة.

### دراسة الجعفري والقدري (2020) بعنوان: نظام التعليم الجديد للطفولة المبكرة في ضوء رؤية مصر للتعليم 2030.

هدفت الدراسة إلى عرض وتحليل فلسفة نظام التعليم الجديد للطفولة المبكرة مع رؤية مصر 2030، واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة بوصفهما أدوات للدراسة، وطبقت على معلمات الطفولة المبكرة في جمهورية مصر العربية، ومن أبرز نتائج الدراسة أن نظام التعليم الجديد يعمل على معالجة القصور في النظام التقليدي للتعليم الذي لم يؤدِّ الهدف المطلوب منه وفقاً للدستور المصري، وأن المنهج المتبع يعمل على بناء الشخصية المفكرة الناقدة المبدعة القادرة على حل المشكلات، وتأسيس اللغة العربية الأم لدى المتعلمين.

### دراسة العلي (2020) بعنوان: اتجاهات قائدات المدارس نحو قرار دمج المرحلة الابتدائية الأولية مع رياض الأطفال.

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات قائدات المدارس نحو قرار دمج المرحلة الابتدائية الأولية مع رياض الأطفال بمدينة الرياض من وجهة نظر قائدات المدارس، والتعرف على درجة جاهزيتها، وتحديد المعوقات التي تحد من تطبيق قرار الدمج، والتعرف على الفروق الإحصائية بين استجابات الدراسة حول المعوقات باختلاف متغير المؤهل، ونوع التخصص، وسنوات الخدمة. وأتبع فيها المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة طبقت على قائدات مدارس رياض الأطفال، والمدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض. ومن أبرز نتائج الدراسة اتفاق القائدات على قرار دمج المرحلة الابتدائية الأولية بمرحلة رياض الأطفال، ولكنهن غير متفقات على جاهزية المدارس لقرار الدمج، وأن هناك معوقات تحد من تطبيق قرار الدمج منها نقص الكادر الإداري المساند لقائدات مدارس الدمج، وضعف الميزانية المخصصة لمدارس الدمج، وحدائث تجربة مدارس الدمج في المدارس الحكومية بالسعودية.

### التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض وتحليل الدراسات السابقة، اتضح أن هناك قلة في الدراسات التي تناولت مدارس الطفولة المبكرة، وذلك لحدائته، مع أنها تعدّ مرحلة مهمة، فضلاً عن كونها اللبنة الأولى للمراحل التعليمية التي تليها. ويتضح أن أغلب الدراسات تناولت تجارب بعض الدول العالمية في الطفولة المبكرة كدراسة (2012)، ودراسة (2016)، ودراسة المنير (2018)، ودراسة الجعفري والقدري (2020).

ويتفق البحث الحالي مع دراسة العلي (2020) في المنهج المستخدم، وهو المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وتختلف مع دراسة (2012)، ودراسة (2016)، ودراسة المنير (2018)، ودراسة الجعفري والقدري (2020)؛ حيث استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، أما دراسة المنصور (2017) فاستخدمت المنهج الوثائقي.

كما يتفق البحث الحالي مع دراسة المنير (2018) في مجتمع الدراسة وهو القائدات والمعلمات، وتختلف مع دراسة (2016)، ودراسة العلي (2020)؛ حيث كان مجتمع الدراسة قائدات المدارس، أما دراسة (2012)؛ ودراسة الجعفري والقدري (2020) فكان مجتمع الدراسة فيهما معلم الطفولة المبكرة.

ويتميز البحث الحالي بأنه البحث الأول -على حد علم الباحثة- الذي يهدف إلى التعرف على واقع مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج، وكذلك الوحيد الذي يشمل القائدات والمعلمات على حدٍ سواء.

### إجراءات الدراسة:

#### منهج البحث:

في ضوء أهداف البحث وأسئلته، استُخدم المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي؛ لملاءمته للبحث. ويقصد به إجابة جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة ممثلة لهم؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها، ولا يتوقف عند وصف البيانات المتعلقة بالظاهرة فقط، بل يتعداه إلى حدود استقصاء مظاهرها وعلاقاتها المختلفة، وكذلك تحليل الظاهرة وتفسيرها، والوصول إلى استنتاجات في تطوير الواقع وتحسينه (العساف، 2012).

ومن خلال هذا المنهج، تم التعرف على واقع مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج، والمعوقات التي تواجهها والمقترحات التطويرية من وجهة نظر قائداتها ومعلماتها.

#### مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث في جميع قائدات ومعلمات مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج، والبالغ عددهن (308) قائدات ومعلمات، بواقع (16) قائدة، و(292) معلمة، وفق إحصائية إدارة التعليم في محافظة الخرج للعام 1440هـ - 1441هـ. وزعت الاستبانة إلكترونياً على أفراد البحث، واستجاب منهن (283)، بواقع (15) قائدة؛ أي بنسبة (93.8%)، و(268) معلمة؛ أي بنسبة (94.7%).

#### خصائص أفراد البحث:

يتصف أفراد البحث بعدد من الخصائص الوظيفية تتمثل في (المؤهل العلمي، والوظيفة الحالية، وسنوات الخبرة)، وذلك على

النحو التالي:

## جدول رقم (1) توزيع أفراد البحث وفقاً لخصائصهن الوظيفية.

النسبة المئوية	التكرارات	مجتمع البحث
الوظيفة:		
5.3	15	قائدة.
94.7	268	معلمة.
المؤهل الدراسي:		
85.9	243	بكالوريوس.
8.1	23	ماجستير.
6.0	17	أخرى.
سنوات الخبرة:		
13.1	37	أقل من 5 سنوات.
32.2	91	5 إلى 10 سنوات.
54.8	155	أكثر من 10 سنوات.
100.0	283	الإجمالي.

يتضح من الجدول رقم (1) أن (15) فرداً من أفراد البحث من القائدات، وذلك بنسبة (5.3%)، و(268) من أفراد البحث؛ أي بنسبة (94.7%) من المعلمات. أما بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فإن (243) من أفراد البحث بنسبة (85.9%) مؤهلن العلمي بكالوريوس، مقابل (17)؛ أي بنسبة (6.0%) مؤهلن العلمي أخرى (دبلوم). وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة فإن هناك (155) من أفراد البحث؛ أي بنسبة (54.8%) خبرتهن أكثر من (10) سنوات، في حين أن هناك (37) بنسبة (13.1%) خبرتهن أقل من (5) سنوات.

وهذا يدل على خبرة أكثر القائدات والمعلمات في مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج، واكتساجن الكثير من المهارات في فترة عملهن بمدارس التعليم العام؛ مما يجعلهن قادرات على تحديد واقع مدارس الطفولة المبكرة والمعوقات التي تواجههن وتحديد المقترحات الأنسب لتذليل الصعوبات.

## أداة البحث:

بناءً على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في البحث، فإن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق الأهداف هي «الاستبانة»، ويعرف عبيدات وآخرون (2012) الاستبانة على أنها «أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، وتقدم على شكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبانة» (ص 106). وقد تم بناء أداة البحث بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالبحث كدراسة المنير (2018)، ودراسة العلي (2020)، ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

- الجزء الأول: يتضمن البيانات الأولية (المسمى الوظيفي، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة).

- الجزء الثاني: يتكون من (54) عبارة موزعة على ثلاثة محاور:

- المحور الأول: واقع مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج من وجهة نظر قائداًها ومعلماتها، ويتكون من 27 عبارة.
- المحور الثاني: المعوقات التي تواجه مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج من وجهة نظر قائداًها ومعلماتها، ويتكون من

- المحور الثالث: مقترحات تطويرية لمدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج من وجهة نظر قائدها ومعلماتها ويتكون من 13 عبارة. وطلب من مجتمع البحث الإجابة عن العبارات بوضع علامة ( ) أمام أحد الخيارات التالية (موافق، محايد، غير موافق)، وتم تحديد فئات المقياس المتدرج الثلاثي المستخدم في محاور البحث، وتم حساب المدى (3-1=2)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح؛ أي (2/3=0,66)، وذلك لتحديد الحد الأعلى للخلية، وهكذا تم تحديد فئات المقياس المتدرج الثلاثي على النحو التالي:

جدول رقم (2) تحديد فئات المقياس المتدرج الثلاثي.

موافق	محايد	غير موافق
من 2,34 إلى 3,00	1.67 إلى 2.33	من 1,00 إلى أقل من 1.66

#### صدق الاستبانة (الأداة):

- يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه (العساف، 2012)، وتم التأكد من صدق الاستبانة من خلال:
  - **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** فبعد الانتهاء من بناء أداة البحث، تم عرضها على خمسة محكمين للاسترشاد بأرائهم، وبناءً على الملاحظات والاقتراحات التي أُبديت، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها معظمهم.
  - **صدق الاتساق الداخلي:** بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث، تم تطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (50) قائدة ومعلمة، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كما هو في الجداول التالية:
- جدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور البحث بالدرجة الكلية لكل محور.

المقترحات التطويرية		المعوقات		واقع مدارس الطفولة المبكرة			
معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة
**0.528	42	**0.670	28	**0.618	15	**0.574	1
**0.570	43	**0.520	29	**0.621	16	**0.622	2
**0.558	44	**0.630	30	**0.514	17	**0.560	3
**0.551	45	**0.552	31	**0.684	18	**0.589	4
**0.790	46	**0.528	32	**0.585	19	**0.612	5
**0.756	47	**0.567	33	**0.605	20	**0.744	6
**0.534	48	**0.540	34	**0.658	21	**0.605	7
**0.672	49	**0.721	35	**0.582	22	**0.705	8
**0.706	50	**0.537	36	**0.543	23	**0.587	9
**0.598	51	**0.696	37	**0.598	24	**0.568	10
**0.543	52	**0.763	38	**0.605	25	**0.567	11
**0.645	53	**0.681	39	**0.664	26	**0.564	12
**0.682	54	**0.779	40	**0.841	27	**0.617	13
-	-	**0.566	41	-	-	**0.631	14

\*\* دال عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول رقم (3) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط للمحور الأول «واقع مدارس الطفولة المبكرة» ما بين (0.514، و0.841)، وللمحور الثاني «المعوقات التي تواجه مدارس الطفولة المبكرة» ما بين (0.520، و0.779)، وللمحور الثالث «المقترحات التطويرية لمدارس الطفولة المبكرة» ما بين (0.528، و0.790)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة.

#### ثبات أداة البحث:

يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبًا لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، 2012). وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة على النحو التالي:

#### جدول رقم (4) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث.

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	واقع مدارس الطفولة المبكرة.	27	0.873
2	المعوقات التي تواجه مدارس الطفولة المبكرة.	14	0.899
3	المقترحات التطويرية لمدارس الطفولة المبكرة.	13	0.735
	الثبات الكلي للأداة.	54	0.832

يتضح من الجدول رقم (4) أن الاستبانة تتمتع بثبات مقبول إحصائيًا؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (0.832) ألفًا)، كما تراوحت معاملات الثبات للمحاور ما بين (0.735، و0.899)، وجميعها معاملات ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق الأداة.

#### إجراءات توزيع أداة البحث:

بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، تم توزيعها على قائدات ومعلمات مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج إلكترونيًا، وتم استردادها خلال ثلاثة أسابيع؛ حيث بلغت الاستبانات المستردة على (283) استبانة صالحة، من إجمالي (308) استبانة؛ أي بنسبة (91.9%) من إجمالي المعلمات والقائدات وكلها استبانات قابلة للاستخدام.

#### الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات؛ تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية التي يرمز لها اختصارًا بالرمز ، وبعد ذلك، تم حساب المقاييس الإحصائية التالية: التكرارات، والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد العينة، معامل ارتباط بيرسون (حساب صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث، معامل ألفا كرونباخ) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة للأداة، المتوسط الحسابي «، والانحراف المعياري « لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد العينة عن متوسطات العبارات.

#### عرض نتائج البحث ومناقشتها:

#### السؤال الأول: ما واقع مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج من وجهة نظر قائدها ومعلماتها؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية، والرتب

لإجابات أفراد البحث على محور واقع مدارس الطفولة المبكرة بمحافظة الخرج، وجاءت النتائج كما يُوضحها الجدول الآتي:  
جدول رقم (5) يوضح آراء أفراد البحث حول واقع مدارس الطفولة المبكرة بمحافظة الخرج.

م	العبارات	درجة الموافقة						الالتزام	التحيز	التحيز
		موافق		محايد		غير موافق				
		ك	%	ك	%	ك	%			
3	تسهم مدارس الطفولة المبكرة في ردم الفجوة بين مرحلتي رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية.	252	89.0	19	6.7	12	4.2	0.46	2.85	
5	تسهم مدارس الطفولة المبكرة في زيادة الفرص الوظيفية للمعلمات.	229	80.9	54	19.1	0	0.0	0.39	2.81	
1	تسهم مدارس الطفولة المبكرة في تحقيق أهداف المملكة نحو تحسين جودة التعليم.	228	80.6	40	14.1	15	5.3	0.54	2.75	
2	تعد مدارس الطفولة المبكرة بيئة محفزة على التعليم والتعلم.	213	75.3	61	21.6	9	3.2	0.52	2.72	
4	تسهم مدارس الطفولة المبكرة في رفع نسب الالتحاق برياض الأطفال.	206	72.8	43	15.2	34	12.0	0.69	2.61	
11	وفرت الوزارة الأدلة التنظيمية والإجرائية لمدارس الطفولة المبكرة.	191	67.5	18	6.4	74	26.1	0.88	2.41	
6	تسهم مدارس الطفولة المبكرة في رفع كفاءة تشغيل المباني المدرسية باستغلال الإمكانيات المتاحة.	174	61.5	49	17.3	60	21.2	0.82	2.40	
14	تساعد إدارة التعليم بمحافظة الخرج قائدات مدارس الطفولة المبكرة في رسم الخطط التشغيلية الملائمة لها.	190	67.1	10	3.5	83	29.3	0.91	2.38	
13	توفر إدارة التعليم بمحافظة الخرج الاستشارة لقائدات مدارس الطفولة المبكرة.	187	66.1	14	4.9	82	29.0	0.90	2.37	
8	تحظى مدارس الطفولة المبكرة بإقبال أولياء الأمور على انضمام أبنائهم إليها.	161	56.9	59	20.8	63	22.3	0.82	2.35	
7	تعزز مدارس الطفولة المبكرة خصائص المجتمع السعودي وعاداته.	161	56.9	57	20.1	65	23.0	0.83	2.34	
10	يوجد هيكل تنظيمي معتمد في مدارس الطفولة المبكرة.	171	60.4	36	12.7	76	26.9	0.87	2.34	
9	وضعت الوزارة خطة إستراتيجية لمشروع مدارس الطفولة المبكرة.	181	64.0	18	6.4	84	29.7	0.91	2.34	
21	لدى قائدات مدارس الطفولة المبكرة الصلاحيات لممارسة المهام الموكلة إليهم.	72	25.4	205	72.4	6	2.1	0.47	2.23	
27	تتبنى مدارس الطفولة المبكرة خططاً للاستعانة بالبيئة المحلية لزيادة تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي.	101	35.7	133	47.0	49	17.3	0.71	2.18	
12	تفعل إدارة التعليم بمحافظة الخرج لجاناً مشتركة مع مدارس الطفولة المبكرة لمراجعة سير العمل وتذليل العقبات.	62	21.9	145	51.2	76	26.9	0.70	1.95	
26	تعمل إدارة التعليم بمحافظة الخرج على نشر الوعي بأهمية مدارس الطفولة المبكرة لدى أولياء الأمور.	30	10.6	197	69.6	56	19.8	0.54	1.91	
15	تتوفر لدى مدارس الطفولة المبكرة خطط تشغيلية تتناسب مع إمكاناتها.	57	20.1	143	50.5	83	29.3	0.70	1.91	

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة						العبارات	م
			غير موافق		محايد		موافق			
			%	ك	%	ك	%	ك		
19	0.82	1.78	47.0	133	27.6	78	25.4	72	تعدد قنوات الاتصال الفعّال بين عناصر العملية التعليمية في مدارس الطفولة المبكرة من خلال تفعيل دور الاجتماعات واللجان المدرسية بالشكل الأمثل.	25
20	0.80	1.72	49.5	140	29.0	82	21.6	61	توفر إدارة التعليم بمحافظة الخرج الدورات الإدارية المناسبة لقائدات مدارس الطفولة المبكرة.	17
21	0.72	1.70	45.9	130	38.5	109	15.5	44	يتوفر لدى مدارس الطفولة المبكرة كادر إداري مؤهل علمياً وفنياً ومهنيًا.	20
22	0.80	1.68	53.0	150	26.1	74	20.8	59	تحتوي مدارس الطفولة المبكرة على كادر تعليمي مؤهل ومدرب علمياً وتربوياً.	19
23	0.89	1.61	66.4	188	5.7	16	27.9	79	ترسم مدارس الطفولة المبكرة خططاً مناسبة لتفعيل النشاط المدرسي.	23
24	0.90	1.56	72.1	204	0.0	0	27.9	79	توفر الوزارة لمدارس الطفولة المبكرة الميزانية المناسبة لاحتياجاتها.	18
25	0.87	1.53	72.4	205	2.1	6	25.4	72	تتوفر لدى مدارس الطفولة المبكرة أدلة إجرائية واضحة يمكن تطبيقها.	16
26	0.83	1.49	72.1	204	6.4	18	21.6	61	توفر إدارة التعليم بمحافظة الخرج التجهيزات المناسبة للتعليم في مدارس الطفولة المبكرة.	22
27	0.81	1.47	73.5	208	6.4	18	20.1	57	توفر إدارة التعليم بمحافظة الخرج الدعم والإرشاد لمعلمات الطفولة المبكرة.	24
-	0.37	2.13	المتوسط الحسابي العام للمحور.							

يتضح من الجدول رقم (5) أن درجة استجابات أفراد البحث تجاه العبارات التي تصف واقع مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج من وجهة نظر قائدها ومعلماتها قد تراوحت بين (1.47، و2.85)، وهو متوسط يقع بين الفئات الأولى والثالثة من فئات المقياس الثلاثي، وهذا يعني بأن الاستجابات حول عبارات المحور تتراوح ما بين (موافق، محايد، غير موافق). وقد بلغ قيمة المتوسط الحسابي العام (2.13 من 3.00)، والانحراف المعياري (0.37) وقد جاء ترتيب الاستجابات على النحو التالي:

احتلت العبارة رقم (3) التي تنص على «تسهّم مدارس الطفولة المبكرة في ردم الفجوة بين مرحلتين رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية» المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.85)، وانحراف معياري (0.46)، وقد جاءت الاستجابة عليها بدرجة موافق. ويُعزى ذلك إلى أن البيئة المدرسية المشتركة بين المرحلتين ستسهّم في الربط بينهما وتوحيد أهدافهما ومناهجهما، وهذا ما أكدته دراسة العلي (2020) بأن مدارس الطفولة المبكرة ستسهّم في ردم الفجوة بين مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية الأولية، وكذلك ما أكدته دراسة Mirjana & et al (2012) على وجود فجوة بين مدارس رياض الأطفال ومدارس المرحلة الابتدائية في أستراليا، والتي يمكن ردمها من خلال مدارس الطفولة المبكرة.

ثم جاءت العبارة رقم (5) التي تنص على «تسهّم مدارس الطفولة المبكرة في زيادة الفرص الوظيفية للمعلمات» بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (2.81)، وانحراف معياري (0.39)، وقد جاءت الاستجابة عليها بدرجة موافق. ويُعزى ذلك إلى إدراك القائدات بوجود فرص وظيفية للمعلمات، مع التوسع في فتح مدارس الطفولة المبكرة. وهذا ما أشارت إليه دراسة العلي (2020) بأن مدارس الطفولة المبكرة سوف تفتح المزيد من الفرص الوظيفية للمعلمات، مع التوسع في فتح مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة

العربية السعودية. كما تتفق النتيجة مع دراسة المنير (2018) التي أشارت إلى أن المعلمة في مدارس الطفولة المبكرة تضيف أثرًا إيجابيًا واضحًا على تحسين البيئة المدرسية وتطوير أساليب التعليم من خلال استخدامها أساليب تربوية وتدرسية متنوعة تحاكي خصائص المرحلة التعليمية، وتناسب احتياجات الطلاب والطالبات.

ثم جاءت العبارة رقم (1) التي تنص على «تسهم مدارس الطفولة المبكرة في تحقيق أهداف المملكة نحو تحسين جودة التعليم» بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.75)، وانحراف معياري (0.54)، وجاءت الاستجابة عليها بدرجة موافق. ويُعزى ذلك إلى وعي قائدات ومعلمات مدارس الطفولة المبكرة بأهداف المملكة بشكل عام، وأهداف وزارة التعليم بشكل خاص، وأحد هذه الأهداف هو رفع نسب الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال؛ استجابة للطلب المتزايد عليها، ولتحسين جودة التعليم، والاستفادة كذلك من المباني المدرسية.

في حين تأتي العبارة رقم (16) التي تنص على «تتوفر لدى مدارس الطفولة المبكرة أدلة إجرائية واضحة يمكن تطبيقها» على المرتبة الخامسة والعشرين بمتوسط حسابي (1.53)، وانحراف معياري (0.87)، وجاءت الاستجابة عليها بدرجة غير موافق. ويُعزى ذلك إلى حداثة مدارس الطفولة المبكرة، وتأخر صدور الدليل الإجرائي لكافة اللوائح والأنظمة في مدارس الطفولة المبكرة، وهذا ما أشارت إليه دراسة العلي (2020) بحداثة مدارس الطفولة المبكرة التي تحتاج إلى مزيد من الوقت والدعم والجهد لتساير في ظهورها المراحل التعليمية الأخرى، وكذلك دراسة المنصور (2017) التي أوضحت بأن هناك قصورًا في الإدارات التعليمية المختصة بالمرحلة الابتدائية.

ثم جاءت العبارة رقم (22) التي تنص على «توفر إدارة التعليم بمحافظة الخرج التجهيزات المناسبة للتعلم في مدارس الطفولة المبكرة» بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (1.49)، وانحراف معياري (0.83)، وجاءت الاستجابة عليها بدرجة غير موافق. ويُعزى ذلك إلى حاجة مدارس الطفولة المبكرة إلى المزيد من الإمكانيات والتجهيزات والوسائل المناسبة واللازمة لمتطلبات التعلم في مدارس الطفولة المبكرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المنصور (2017) التي أشارت إلى أن هناك قصورًا في البيئة المدرسية وتجهيزاتها، ودراسة العلي (2020) التي أشارت إلى ضعف الميزانيات المخصصة لمدارس الطفولة المبكرة.

ثم تأتي العبارة رقم (24) التي تنص على «توفر إدارة التعليم بمحافظة الخرج الدعم والإرشاد لمعلمات الطفولة المبكرة» بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.47)، وانحراف معياري (0.81)، وجاءت الاستجابة عليها بدرجة غير موافق. وهذا يؤكد حاجة معلمات مدارس الطفولة المبكرة للدعم والإرشاد من إدارة التعليم حول التعامل مع الطلاب في هذه المرحلة العمرية، وكذلك تقبل التغيير في البيئة المدرسية بانضمام الطلاب لهن في المدارس من خلال تقديم دورات تدريبية متخصصة في هذا المجال تكسبهن المزيد من المهارات في كيفية التعامل مع الطلاب وإدارة الصف والبيئة المدرسية. وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة المنصور (2017) التي أشارت إلى أن التعليم في المرحلة الابتدائية يواجه قصورًا في إعداد ودعم المعلم.

**السؤال الثاني: ما المعوقات التي تواجه مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج من وجهة نظر قائداتها ومعلماتها؟**

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية، والرتب لإجابات العينة على محور معوقات تواجه مدارس الطفولة المبكرة بمحافظة الخرج، وجاءت النتائج كما يُوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (6) يوضح آراء أفراد البحث حول المعوقات التي تواجه مدارس الطفولة المبكرة بمحافظة الخرج.

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة						العبارات	م
			غير موافق		محايد		موافق			
			%	ك	%	ك	%	ك		
1	0.48	2.88	6.0	17	0.0	0	94.0	266	زيادة الأعباء الإدارية على قائدات مدارس الطفولة المبكرة.	30
2	0.53	2.80	6.0	17	8.1	23	85.9	243	قلة الإمكانيات المادية في مدارس الطفولة المبكرة.	36
3	0.57	2.71	6.0	17	17.0	48	77.0	218	نقص الكادر الإداري المساند لقائدات مدارس الطفولة المبكرة.	34
4	0.67	2.65	11.3	32	12.0	34	76.7	217	ضعف توعية أولياء الأمور بدور مدارس الطفولة المبكرة.	41
5	0.69	2.65	12.4	35	10.2	29	77.4	219	غياب المرشحات المتخصصة بمجال الإرشاد الطلابي لمرحلة الطفولة المبكرة.	39
6	0.69	2.64	12.0	34	12.0	34	76.0	215	تعدد الجهات المشرفة على أعمال مدارس الطفولة المبكرة.	29
7	0.69	2.63	12.0	34	13.1	37	74.9	212	مساحة المبنى المدرسي لا تتناسب مع متطلبات مرحلة الطفولة المبكرة.	38
8	0.60	2.61	6.0	17	26.9	76	67.1	190	مقاومة التغيير لدى بعض عناصر العملية الإدارية في مدارس الطفولة المبكرة.	33
9	0.72	2.61	14.1	40	10.6	30	75.3	213	قلة الميزانية المعتمدة لمدارس الطفولة المبكرة.	35
10	0.71	2.52	12.4	35	23.7	67	64.0	181	نقص التفتيش الحديثة في مدارس الطفولة المبكرة.	37
11	0.74	2.46	15.2	43	23.7	67	61.1	173	ضعف التأهيل الإداري لقائدات مدارس الطفولة المبكرة.	31
12	0.85	2.46	23.7	67	7.1	20	69.3	196	قلة المعلمات المؤهلات في تخصص الطفولة المبكرة.	40
13	0.89	2.41	27.6	78	3.9	11	68.6	194	غموض اللوائح والأنظمة أضعف رغبة المعلمات بالانضمام لمدارس الطفولة المبكرة.	28
14	0.84	2.32	24.0	68	19.8	56	56.2	159	الحد من الصلاحيات الممنوحة لقائدات مدارس الطفولة المبكرة.	32
-	0.46	2.60	المتوسط الحسابي العام للمحور.							

يتضح من الجدول رقم (6) أن درجة استجابات أفراد البحث تجاه العبارات التي تصف المعوقات التي تواجه مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج من وجهة نظر قائداتها ومعلماتها قد تراوحت بين (2.32، و2.88)، وهو متوسط يقع بين الفئتين الأولى والثانية من فئات المقياس الثلاثي، وهذا يعني بأن استجابات أفراد البحث حول عبارات المحور تتراوح ما بين (موافق\_ محايد). وقد بلغ قيمة المتوسط الحسابي العام (2.60 من 3.00)، وبلغ الانحراف المعياري (0.46)، وقد جاء ترتيب الاستجابات على النحو التالي: احتلت العبارة رقم (30) التي تنص على «زيادة الأعباء الإدارية على قائدات مدارس الطفولة المبكرة» المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.88)، وانحراف معياري (0.48)، وجاءت الاستجابة عليها بدرجة موافق. ويُعزى ذلك إلى حاجة مدارس الطفولة المبكرة إلى أدلة تنظيمية لتوضيح مهام الطاقم الإداري، والحاجة إلى توسيع الهيكل التنظيمي؛ ليشتمل المزيد من الكوادر الإدارية التي تدعم نجاح مدارس الطفولة المبكرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hujala 2016) التي أشارت إلى عدم الاتفاق على مهام قادة مدارس الطفولة المبكرة في كل من فنلندا واليابان وسنغافورة.

ثم جاءت العبارة رقم (36) التي تنص على «قلة الإمكانيات المادية في مدارس الطفولة المبكرة» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.80)، وبانحراف معياري (0.53)، وجاءت الاستجابة عليها بدرجة موافق. ويُعزى ذلك إلى إدراك قائدات ومعلمات مدارس الطفولة المبكرة الحاجة إلى المزيد من الإمكانيات والوسائل المناسبة واللازمة لمتطلبات مدارس الطفولة المبكرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العلي (2020) التي أشارت إلى نقص الإمكانيات في البيئة المدرسية كتهيئة الفصول، وتوفير المعامل والمساحات المناسبة لإقامة الأنشطة التعليمية.

ثم جاءت العبارة رقم (34) التي تنص على «نقص الكادر الإداري المساند لقائدات مدارس الطفولة المبكرة» بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.71)، وبانحراف معياري (0.75)، وجاءت الاستجابة عليها بدرجة موافق. وتؤكد نتيجة هذه العبارة نتيجة العبارة رقم (30) التي تنص على «زيادة الأعباء الإدارية على قائدات مدارس الطفولة المبكرة»؛ بسبب نقص الكادر الإداري المساند لهن كقائدات لتلك المدارس.

ثم جاءت العبارة رقم (40) التي تنص على «قلة المعلمات المؤهلات في تخصص الطفولة المبكرة» بالمرتبة الثانية عشرة بمتوسط حسابي (2.46)، وبانحراف معياري (0.85)، وقد جاءت الاستجابة عليها بدرجة موافق؛ مما يؤكد حاجة مدارس الطفولة المبكرة إلى معلمات تربويات متخصصات ومؤهلات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Mirjana & etal 2012) التي أشارت بأن هناك قصوراً في تدريب معلمات مدارس الطفولة المبكرة، وكذلك دراسة المنصور (2017) التي أشارت أن التعليم في المرحلة الابتدائية يواجه قصوراً في برامج إعداد المعلم، ومع دراسة العلي (2020) التي أكدت على حاجة معلمات مدارس الطفولة المبكرة للتطوير والتأهيل في التعامل مع مرحلة الطفولة المبكرة من طلاب وطالبات.

ثم جاءت العبارة رقم (28) التي تنص على «غموض اللوائح والأنظمة أضعف رغبة المعلمات بالانضمام لمدارس الطفولة المبكرة» بالمرتبة الثالثة عشرة بمتوسط حسابي (2.41)، وبانحراف معياري (0.89)، وقد جاءت الاستجابة عليها بدرجة موافق. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المنصور (2017) التي أشارت إلى قصور النظام التعليمي في التعليم الابتدائي، وكذلك مع دراسة العلي (2020) التي أشارت إلى قلة الكوادر البشرية المؤهلة من المعلمات لمدارس الطفولة المبكرة.

وأخيراً جاءت العبارة رقم (32) التي تنص على «الحد من الصلاحيات الممنوحة لقائدات مدارس الطفولة المبكرة» بالمرتبة الرابعة عشرة بمتوسط حسابي (2.32)، وبانحراف معياري (0.84). وقد جاءت الإجابة عليها بدرجة محايد، وتتفق النتيجة مع دراسة العلي (2020) التي أشارت إلى ضعف الصلاحيات الممنوحة لقائدات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الرياض.

السؤال الثالث: ما المقترحات التطويرية لمدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج من وجهة نظر قائداتها ومعلماتها؟ للإجابة عن السؤال السابق؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية، والرتب لإجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما يُوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (7) يوضح آراء أفراد البحث حول المقترحات التطويرية لمدارس الطفولة المبكرة بمحافظة الخرج.

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة						العبارات	م	
			غير موافق		محايد		موافق				
			%	ك	%	ك	%	ك			
1	0.00	3.00	0.0	0	0.0	0	100.0	283	تحديد جهة رسمية واحدة تشرف على مهام مدارس الطفولة المبكرة.	43	
1 م	0.00	3.00	0.0	0	0.0	0	100.0	283	تخفيف الأعباء الإدارية على قائدات مدارس الطفولة المبكرة.	44	
1 م	0.00	3.00	0.0	0	0.0	0	100.0	283	منح المزيد من الصلاحيات لقائدات مدارس الطفولة المبكرة.	46	
4	0.00	3.00	0.0	0	0.0	0	100.0	283	إعداد المعلمات المؤهلات بتخصص الطفولة المبكرة.	53	
5	0.16	2.98	0.0	0	2.5	7	97.5	276	توفير مرشحات متخصصات بمجال الإرشاد الطلابي لمرحلة الطفولة المبكرة.	52	
6	0.24	2.96	1.1	3	1.4	4	97.5	276	رسم لوائح وأنظمة تشجع المعلمات على العمل في مدارس الطفولة المبكرة.	42	
7	0.21	2.95	0.0	0	4.6	13	95.4	270	توفير كوادر إدارية مساندة لقائدات مدارس الطفولة المبكرة.	47	
7 م	0.28	2.92	0.0	0	8.5	24	91.5	259	توفير الإمكانات المادية لمدارس الطفولة المبكرة.	49	
7 م	0.28	2.92	0.0	0	8.5	24	91.5	259	توفير التقنيات الحديثة في مدارس الطفولة المبكرة.	50	
7 م	0.28	2.92	0.0	0	8.5	24	91.5	259	توفير مبانٍ مدرسية بمساحة كافية تتناسب مع متطلبات مرحلة الطفولة المبكرة.	51	
11	0.49	2.58	0.0	0	42.0	119	58.0	164	تخصيص ميزانيات مناسبة لمدارس الطفولة المبكرة.	48	
12	0.50	2.49	0.0	0	50.5	143	49.5	140	توعية أولياء الأمور بدور مدارس الطفولة المبكرة.	54	
13	0.50	2.34	1.1	3	64.0	181	35.0	99	تطوير الأداء الإداري لقائدات مدارس الطفولة المبكرة.	45	
-	0.10	2.85	المتوسط الحسابي العام للمحور.								

م: مكرر.

يتضح من الجدول رقم (7) أن درجة استجابات أفراد العينة تجاه العبارات التي تصف المقترحات التطويرية لمدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج من وجهة نظر قائدها ومعلماتها قد تراوحت بين (2.34، و3.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي، وهذا يعني بأن استجابات أفراد البحث حول عبارات المحور كانت بدرجة (موافق). وقد بلغ قيمة المتوسط الحسابي العام (2.85 من 3.00)، والانحراف المعياري (0.10)، وقد جاء ترتيب الاستجابات على النحو التالي:

احتلت العبارة رقم (43) التي تنص على «تحديد جهة رسمية واحدة تشرف على مهام مدارس الطفولة المبكرة» بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.00)، وانحراف معياري (0.01)، وجاءت الاستجابة عليها بدرجة موافق. ويُعزى ذلك إلى كون مدارس الطفولة المبكرة يشرف عليها مكاتب الإشراف لمرحلة رياض الأطفال، والمرحلة الابتدائية، ولاتوجد إدارة إشراف مخصصة لمدارس الطفولة المبكرة، وهذا ما يؤدي إلى بعض الازدواجية في الأنظمة والقرارات.

جاءت العبارة رقم (44) التي تنص على «تخفيف الأعباء الإدارية على قائدات مدارس الطفولة المبكرة» بالمرتبة الأولى مكرر بمتوسط حسابي (3.00)، وانحراف معياري (0.01)، وجاءت الاستجابة عليها بدرجة موافق. وتؤكد نتيجة هذه العبارة نتيجة

العبارة رقم (30) في السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، والتي تنص على «زيادة الأعباء الإدارية على قائدات مدارس الطفولة المبكرة» التي حصلت على درجة موافق من أفراد الدراسة.

ثم جاءت العبارة رقم (46) التي تنص على «منح المزيد من الصلاحيات لقائدات مدارس الطفولة المبكرة» بالمرتبة الأولى مكرر بمتوسط حسابي (3.00)، وبانحراف معياري (0.01)، وجاءت الاستجابة عليها بدرجة موافق. وتؤكد هذه النتيجة ما جاء في نتيجة العبارة رقم (32) في السؤال الثاني من أسئلة البحث، والتي تنص على «الحد من الصلاحيات الممنوحة لقائدات مدارس الطفولة المبكرة»، والتي حصلت على درجة محايد من إجابات أفراد العينة.

ثم جاءت العبارة رقم (48) التي تنص على «تخصيص ميزانيات مناسبة لمدارس الطفولة المبكرة» بالمرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (2.58)، وبانحراف معياري (0.49)، وجاءت الاستجابة عليها بدرجة موافق. ويُعزى ذلك إلى حاجة مدارس الطفولة المبكرة إلى زيادة المخصصات المالية لها؛ نظرًا للمتطلبات والوسائل والتجهيزات اللازمة لمرحلي رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية الأولية. وتتفق النتيجة مع دراسة العلي (2020) التي أشارت إلى ضعف الميزانية المخصصة لمدارس الطفولة المبكرة.

ثم جاءت العبارة رقم (54) التي تنص على «توعية أولياء الأمور بدور مدارس الطفولة المبكرة» بالمرتبة الثانية عشرة بمتوسط حسابي (2.49)، وبانحراف معياري (0.50)، وجاءت الاستجابة عليها بدرجة موافق. ويُعزى ذلك إلى حاجة أولياء الأمور إلى التوعية المستمرة بأهداف وأدوار مدارس الطفولة المبكرة التي تسعى لتحقيقها لزيادة الإقبال عليها من قبل الطلاب والطالبات.

وأخيرًا جاءت العبارة رقم (45) التي تنص على «تطوير الأداء الإداري لقائدات مدارس الطفولة المبكرة» بالمرتبة الثالثة عشرة بمتوسط حسابي (2.34)، وبانحراف معياري (0.50)، وقد جاءت الاستجابة عليها بدرجة موافق. وذلك من خلال الدورات التدريبية التي تساعد القائدات على الرفع من جودة الأداء وتطوير بيئة العمل. وتتفق النتيجة مع دراسة العلي (2020) التي أشارت إلى نقص البرامج التدريبية للقائدات أثناء الخدمة، وحاجة القائدات للتدريب في مجال الإدارة والتوجيه والإشراف التربوي.

### توصيات البحث:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، تم التوصل إلى التوصيات الآتية:
1. وفقًا لما أظهرته نتائج البحث من قلة ومحدودية الصلاحيات الممنوحة لقائدات مدارس الطفولة المبكرة، توصي الباحثة وزارة التعليم بالعمل على زيادة الصلاحيات الممنوحة لقائدات مدارس الطفولة المبكرة، وذلك من خلال تفويضهن بمزيد من الصلاحيات، وإشراكهن في بناء الخطط الإستراتيجية وسياسات وإجراءات العمل.
  2. وفقًا لما أظهرته نتائج البحث من ضعف جانب التطوير الإداري لقائدات مدارس الطفولة المبكرة، توصي الباحثة الجهات المعنية بتصميم برامج تأهيلية وتطويرية لتمكين قائدات مدارس الطفولة المبكرة من إدارة مرحلتين بخصائص نمائية مختلفة، وتقديمها على شكل دورات وورش تدريبية، ويمكن تفعيل التقنية لعرض فيديوهات تعريفية وبرامج تعليمية للقائدات والكادر الإداري.
  3. وفقًا لما أظهرته نتائج البحث من ضعف الميزانيات المخصصة لمدارس الطفولة المبكرة، وقلة الإمكانيات المادية، توصي الباحثة وزارة التعليم بالسعي في رفع مخصصات مدارس الطفولة المبكرة، وتنويع مصادر التمويل، وإعطاء المدارس فرص أكبر لتفعيل الشراكة المجتمعية مع المجتمع المحلي والقطاع الخاص من خلال إسهامهم بتأمين التجهيزات والوسائل والتقنيات اللازمة لمدارس الطفولة المبكرة.
  4. وفقًا لما أظهرته نتائج البحث من نقص الكادر الإداري المساند لقائدات مدارس الطفولة المبكرة، وزيادة الأعباء الإدارية على القائدات، وعدم توفر أدلة إجرائية واضحة يمكن تطبيقها، وغموض اللوائح والأنظمة، توصي الباحثة وزارة التعليم بتبسيط الإجراءات، وتطوير اللوائح والأنظمة الإدارية والمالية، وزيادة مرونتها؛ من أجل توسيع صلاحيات القائدات، وزيادة الكادر

الإداري في الهيكل التنظيمي، وإشراك القائدات في تقديم تصوراتهن المقترحة للهيكل التنظيمي المناسب وعدد الكادر الإداري المناسب لمدارس الطفولة المبكرة.

5. وفقاً لما أظهرته نتائج البحث من عدم توفر جهة رسمية واحدة تشرف على مهام مدارس الطفولة المبكرة، توصي الباحثة وزارة التعليم بتوحيد الجهة الإشرافية وتحديد المعايير والمتطلبات المهنية والإدارية للعمل من أجل توحيد الأهداف وتحقيق جودة في العمل.

#### مقترحات للبحث:

1. إعداد برنامج تدريبي مقترح لتطوير قائدات مدارس الطفولة المبكرة.
2. رسم إستراتيجية مقترحة لإدارة مدارس الطفولة المبكرة.
3. دراسة اتجاهات أولياء الأمور نحو مدارس الطفولة المبكرة.
4. دراسة مقارنة بين مدارس الطفولة المبكرة في التعليم الحكومي والتعليم الأهلي.

#### المراجع العربية:

- ابن زيد، علي (2016). الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال بمدينة زليتين. *مجلة الجامعة الأسمرية الإسلامية، ليبيا*، 13(27)، 123-158.
- أحمد، علي (2017). أهمية مؤسسات رياض الأطفال في تحقيق التربية المتكاملة لأطفال ما قبل المدرسة. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، فلسطين*، 4(1)، 164-185.
- الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض (2016). *الطفولة المبكرة، استرجع من موقع:*
- الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك (2019). أول مدرسة للطفولة المبكرة في المملكة بالروضة الـ14 بتعليم تبوك. استرجع من موقع:

<https://edu.moe.gov.sa/Tabuk/MediaCenter/News/Pages/Zta>

- الجعفري، ممدوح؛ والقدري، آية (2020). نظام التعليم الجديد للطفولة المبكرة في ضوء رؤية مصر للتعليم 2030، *مجلة الطفولة والتربية، كلية التربية، جامعة الإسكندرية*، 12(41)، 67-93.
- الحازمي، محمد؛ وعثمان، علي (2019). أثر تعليم الطفولة المبكرة على مستقبل الطفل في التعلم مدى الحياة «دراسة ميدانية»، *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، 67(67) 1-28.
- خلف، مهند؛ والذهبي، جبار؛ وسلمان، سهاد؛ ومهدي، أزهار؛ وحسن، نضال؛ والعكيلي، السيد (2019). سمات المعلم والمعلمة وعلاقته بالمهارات التعليمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *مجلة الدراسات المستدامة، العراق*، مجلد خاص (1)، 66-98.

دليل مدارس الطفولة المبكرة (2019). الإدارة العامة للطفولة المبكرة، وزارة التعليم.

- الدهام، لمى (2011). *بعض مشكلات الإشراف التربوي في رياض الأطفال الحكومية بمدينة الرياض*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- شعبيات، محمد؛ وحرفوش، يوسف؛ وعيسى، خالد (2020). *الصعوبات الإدارية والفنية التي يواجهها مديرو المدارس الحكومية*

في فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 34(1)، 115-158.

- عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبدالرحمن؛ وعبدالحق، كايد (2012). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه: عمان: دار الفكر.
- عثمان، حنان (2016). المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه مديرات مدارس رياض الأطفال الحكومية بمدينة الرياض. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- العساف، صالح (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.
- العلي، وعد (2020). اتجاهات قائدات المدارس نحو قرار دمج المرحلة الابتدائية الأولية مع رياض الأطفال. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- المساند لقائدة مدرسة الطفولة المبكرة (2019). إدارة التعليم بمنطقة الرياض، وزارة التعليم.
- المنصور، خالد (2017). أولويات تطوير التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء التحديات التربوية المعاصرة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم السياسات التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- المنير، منال (2018). اتجاهات المدرء والمعلمين نحو تأنيث الهيئة التدريسية الجزئي وعلاقة ذلك بالتطوير المهني لديهم في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية الدنيا (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

#### المراجع الأجنبية:

- Hujala, E. (2016). Cross-cultural interpretations of changes in early childhood education in the USA, Russia, and Finland. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 309–324
- Mirjana, etal, South Australia Department of Education and Children's Services (2012). *Kindergarten Management*. SADECC: Australia



## استقصاء المهارات اللازمة لدمج طلبة اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية في المنطقة الجنوبية من المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين

د. وائل أمين عبد اللطيف العلي

الأستاذ المشارك بقسم التربية الخاصة/ كلية التربية، جامعة نجران، المملكة العربية السعودية

### الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء المهارات اللازمة لدمج طلبة التوحد في المدارس العادية في المنطقة الجنوبية من المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، وبلغ عدد أفراد العينة (104) معلمًا، منهم (54) معلم تربية خاصة (توحد) و(50) معلم تعليم عام ممن يدرسون الطلبة التوحدين، قام الباحث ببناء مقياس مكون من (4) مجالات، و(61) فقرة متدرجة تدرج رباعي. أشارت النتائج إلى أن المعلمين يرون أن أهم المهارات اللازمة لدمج الطلبة التوحدين في المدارس العادية كانت المهارات الاستقلالية؛ حيث كانت بدرجة أهمية كبيرة، ومتوسط حسابي (3,56)، يليها مهارات التواصل بدرجة أهمية متوسطة، ومتوسط حسابي (3,10)، ثم مهارات التفاعل الاجتماعي بدرجة أهمية متوسطة، ومتوسط حسابي (3,10)، وفي الأخير المهارات ما قبل الأكاديمية بمتوسط حسابي (3,04)، وبدرجة أهمية متوسطة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الأهمية للمهارات اللازمة للدمج تبعًا لمتغيري تخصص المعلم (تربية خاصة، تعليم عام)، ومتغير مؤهل المعلم (بكالوريوس، دراسات عليا). وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق في مستوى الأهمية للمهارات اللازمة للدمج تبعًا لمتغير المنطقة الجغرافية في مجالي التفاعل الاجتماعي والتواصل.

الكلمات المفتاحية: المهارات اللازمة للدمج، التوحد، المدارس العادية، المنطقة الجنوبية

## **Investigation of the Necessary Skills to Integrate Autism Students in Regular Schools in Southern Region of Saudi Arabia According to Teachers' View Point**

**Dr. Weal Amin Al Ali**

Department of Special Education, Najran University, KSA

### **Abstract:**

This study aimed to investigate the skills needed to integrate autism students in regular schools in southern region of the Kingdom of Saudi Arabia . The sample consisted of (104) teachers, (54) special education teachers and (50) general education teachers who teach autistic students. The scale consists of (4) domains and (61) items. The results indicated that teachers believed that the most important skills needed to integrate autistic students in regular schools were independence skills, with high level of importance (3.56), followed by communication skills with medium level of importance (3.10), then social interaction skills. With medium level of importance (3.10), and at the end, pre-academic skills (3.04) with medium level of importance. The results showed that there were no differences in the level of importance of the skills according to the variables of teacher's specialization (special education, general education) and the teacher qualification (Bachelor, Postgraduate). The results also showed that there are significant differences in the level of importance of the skills according to the variable of the geographical area in two domains ; social interaction and communication.

**Key words:** Skills for inclusion, Autism, Regular schools, Southern Region.

## المقدمة:

يعد اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder) من الاضطرابات النمائية التي تظهر مع مراحل النمو الأولى من عمر الطفل، وهو اضطراب نمائي شامل يؤثر على الفرد في جوانب مختلفة، ومنها الجانب الاجتماعي، والجانب السلوكي، والجانب اللغوي في مراحل العمر المختلفة، وهو من الاضطرابات التي يكتنفها الغموض من حيث الأعراض والتشخيص والبرامج العلاجية، ويتداخل هذا الاضطراب اضطرابات أخرى في بعض الخصائص؛ مما جعل الباحثين يطلقون عليه في بعض المراجع بالإعاقة الغامضة.

وهو من الاضطرابات التي ازداد معدل انتشارها بصورة ملفتة في السنوات الأخيرة، كما يعد من أكثر فئات التربية الخاصة صعوبة من حيث التعامل معهم، وبطء الاستجابة لديهم أو التجاوب مع التدريب المقدم له؛ لذا يُعد من أكثر الاضطرابات التي تسبب الأرق للمعلمين العاملين معهم وكذلك للآباء، وبالتالي يحتاج هؤلاء الطلبة إلى برامج تعليمية تصمم وتنفذ بعناية من أجل دمجهم في مجتمع المدرسة؛ ليكونوا جزءًا من هذا المجتمع. ولا يقصد بدمجهم هنا مجرد الإيداع المادي للأطفال في البيئة المدرسية، ولكن إعادة هيكلة النظام المدرسي لتوفير البرامج التعليمية المناسبة لتطوير قدراتهم ومهاراتهم المختلفة لتكون البيئة المدرسية مكانًا مؤهلاً للدمج الناجح الذي يحقق ما وضع من أجله (Wagner,2001).

## الإطار النظري:

## فهم اضطراب طيف التوحد وخصائصه:

صنف الدليل التشخيصي للأمراض الصادر عن جمعية الأطباء النفسيين الأمريكية (APA) اضطراب طيف التوحد بأنه من الاضطرابات النمائية العصبية المنتشرة، والذي يؤثر على الطفل في ثلاث جوانب أساسية هي: جانب التواصل اللغوي، جانب التواصل الاجتماعي التفاعلي، والجانب السلوكي بما في ذلك الاهتمامات والنشاطات، ويتسم بوجود أنماط سلوكية وتكرارية (العلي، 2012). ويشير (Peeter 2016) إلى أن اضطراب طيف التوحد يعرف بالعزلة أو الوحدة الفكرية، وغالبًا ما يكون لدى الطلبة التوحدين اختلافات نوعية في تطوير التفاعلات الاجتماعية ومهارات التواصل أو الخيال أو الإدراك للمفاهيم الزمنية، كما أن لديهم صعوبات في فهم الجوانب المجردة للتواصل، ويظهر لديهم القلق أو الخوف إلى حد كبير. ويذكر (Eble 2012) أن اضطراب طيف التوحد يشتمل على الانغلاق على النفس، ويمتاز الأطفال فيه بضعف القدرة على الانتباه والتواصل مع الآخرين. واعدت (2020) Salceanu بعض الصفات التي يمتاز بها الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، ومنها: السلوك النمطي غير الهادف، الاهتمام الضعيف بالأشخاص من حوله، نقص ومحدودية التفاعلات الاجتماعية ومهارات الاتصال المختلفة. وأضاف (Perry & Condillac 2003) خصائص أخرى، وهي تجنب التواصل البصري (Eye Contact)، عدم فهم تعبيرات الوجه، الصعوبة في التعبير عن المشاعر والعواطف، وردود أفعال انفعالية غريبة كالضحك بدون سبب أحيانًا، والسلوك العدواني والغضب أحيانًا نتيجة التغيير في الروتين اليومي أو التغيير في الأشياء البيئية المادية من حوله، وقد يكون لديهم أحيانًا نشاط بدني زائد، بالإضافة إلى ضعف أو فرط الحساسية للمحفزات الحسية، ويضيف كذلك أن نسبة 75% - 80% منهم قد يكون لديهم إعاقة فكرية.

- نسبة الانتشار: أشارت (Salceanu 2020) في دراستها إلى تزايد نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد؛ حيث نقلت عن تقرير اضطراب طيف التوحد الصادر عن الاتحاد الأوروبي (ASDEU, 2018) أن نسبة انتشار التوحد في أوروبا بمعدل 89:1 للأطفال ما بين عمر 7-9 سنوات، وأشارت دراسات أخرى إلى ارتفاع في نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد، ففي دراسة حديثة نشرها (Maenner, et al 2020) أشار فيها إلى أنه تم التعرف على 54:1 أي حالة (مصاب باضطراب

طيف التوحد) لكل 54 طفل من الأطفال دون سن 8 سنوات، وأن اضطراب طيف التوحد ينتشر بين الذكور بنسبة 3,4 مرات أكثر منه بين الإناث، وأشارت الدراسة كذلك إلى أن نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد في أمريكا الشمالية هي بين 1-2% بشكل من بين الأطفال ما دون سن 8 سنوات.

- **دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد:** يمثل دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية، سواء كانت حكومية أو خاصة الهدف، الأسمى الذي تحاول برامج التربية الخاصة الوصول إليه؛ نظرًا لفوائده الكبيرة التي تعود على الطالب التوحد من ناحية، ولا سيما في المجال اللغوي والاجتماعي والمعرفي، وزيادة مشاركته في الأنشطة الصفية، وعلى أقرانه العاديين؛ حيث تزداد خبرتهم ومعرفتهم بطيف التوحد وكيفية التعامل معهم، وكذلك على المعلمين العاملين معهم في الميدان؛ حيث تزداد قدرتهم على التعامل مع هذه الفئة ومشكلاتها السلوكية. ويمثل الدمج حقًا من حقوق هؤلاء الطلبة، وهو يحقق لهم مبدأ تكافؤ الفرص ويساويهم مع الطلبة العاديين في ذلك. (الشيخ ذيب ومهيدات، 2013).

وتزداد أهمية الدمج كثيرًا عند النظر لإيجابياته وفوائده المترتبة عليه للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وأسره؛ حيث إن الدمج يسهم في التخفيف عن أسرة الطفل من النواحي النفسية والاقتصادية، ويساعد في تكوين اتجاهات إيجابية نحو هذه الفئة، ويسهم كذلك في تعديل الاتجاهات السلبية لدى المجتمع نحوهم. (سيسالم، 2014).

ويعرف الدمج (Mainstreaming) بأنه «تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في صفوف التعليم العام مع زملائهم من نفس المرحلة العمرية تقريبًا أو في بيئات تعليمية أقرب للعادية، مع الاهتمام بتعديل المناهج والأنشطة المختلفة؛ بحيث تسمح لذوي اضطراب طيف التوحد بالمشاركة بشكل مستقل قدر الإمكان» (Hill&Frith,2003, p56).

وحركة الدمج هي حركة مناهضة للعزل والإيواء، وظهرت في السبعينات من القرن الماضي، وتبعها مفهوم جديد في الثمانينات، وهو مفهوم الدمج الشامل (Full Inclusion) الذي يطلب إيجاد نظام تربوي موحد يخدم كل المتعلمين مهما كانت درجة القدرات أو الفروق لديهم، وتطور هذا المفهوم لاحقًا وأطلق عليه مسمى مدارس الجميع (Schools for all) أو المدارس الشاملة (Inclusive Schools)، وهي المدارس التي لا تستثني أحدًا من القبول فيها؛ بحيث يتعلم الطفل في أقرب مدرسة لبيته بغض النظر عن إعاقته أو قدراته، فهذه المدارس تقبل الجميع، وفيها ما يمكن أن يستفيد منه الجميع من إمكانات ولا تستثني أحدا (الخطيب، 2008).

ولكن يحتاج دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد إلى إعادة هيكلة لنظام المدرسة العامة؛ لتكون قادرة على استقبال الطلبة أولًا، ومن أجل توفير الإمكانات التي يمكن أن تساعد هؤلاء الطلبة على تنمية قدراتهم المختلفة في الجوانب التواصلية والاجتماعية والمعرفية (Pfeiffer & Reddy, 2000).

ويحتاج أيضًا إلى تطوير الرغبة والمعرفة لدى العاملين في المدارس لتقبل الدمج، وتقديم الدعم للطالب وأسرتهم، وتكوين شراكة قوية بين الأسرة والمعلمين من خلال الاستماع لهم، والإجابة عن استفساراتهم، والمساعدة في حل مشكلاتهم، كما يحتاج الدمج أيضًا إلى التخطيط والإعداد المسبق، وتنظيم البيئة المادية الصفية، وتوفير الظروف التي تساعدهم على تطوير مهاراتهم الاجتماعية إلى أقصى درجة ممكنة، وهناك بعض الإجراءات التي يمكن القيام بها في المدرسة لدمج الطلبة، ومنها: تقييم البيئة التعليمية، استخدام أسلوب تحليل المهارة، استخدام القصص المصورة للنشاطات والألعاب الاجتماعية والتفاعلية، بالإضافة إلى التخطيط الهادف لعملية التعليم (Hart& Whalon, 2011).

كما يحتاج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد أثناء الدمج إلى تعلم العديد من المهارات أشار لها (الشيخ ذيب ومهيدات، 2013) نقلًا عن (Haiduc, 2009)، ومن أهمها: مهارة الانتباه الاختياري، مهارة التقليد الحركي، المهارات اللغوية الاستقبالية

والتعبيرية، مهارة الاستيعاب، مهارات اللعب، مهارات التفاعل الاجتماعي والتواصل الفعال، مهارات الحياة اليومية، ومهارات التهيئة المهنية، بالإضافة إلى المهارات ما قبل الأكاديمية.

وفي المملكة العربية السعودية نشرت الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف دليلًا أسمىه الدليل التنظيمي للبرامج التربوية والتعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في عام 2009، وأشار هذا الدليل إلى الأهداف العامة لتربية ولتعليم الأطفال التوحديين وحدد مكان تقديم الخدمة لهم وهو مراكز التربية الفكرية أو في فصول خاصة ملحقة بمدارس التعليم العام وفق ما هو متاح في كل إدارة تعليمية وأشار إلى نقطة غاية في الأهمية وهي ضرورة إلحاق الأطفال بمرحلة تمهيدية، وتوفير خدمات التدخل المبكر قدر الإمكان، ولكن لم يشر الدليل إلى أي مهارات ينبغي امتلاكها من قبل الطفل من أجل الالتحاق بهذه الفصول الملحقة أو المدارس، ولكنه اكتفى بالإشارة لشروط عامة مثل: ألا يقل عمر الطفل عن 6 سنوات، وألا يزيد عن 15 سنة، وألا يوجد لدى الطفل ما يحول دون استفادته من البرامج التعليمية، وأن يخضع الطالب لفترة ملاحظة لا تقل عن فصل دراسي كامل قبل أن يتم قبوله بشكل نهائي أو عدم قبوله، بالإضافة إلى أن يكون قد تم تشخيصه من قبل فريق متخصص بأن لديه اضطراب طيف التوحد، وموافقة اللجنة الخاصة بقبوله أو تصنيفه، ولم يشر هذا الدليل إلى أية مهارات ينبغي للطفل أن يمتلكها من أجل قبوله في برامج الدمج في المدارس المخصصة لقبول الطلبة التوحديين (الدليل التنظيمي للتوحد، 2009).

وبالتالي يحتاج هؤلاء الطلبة إلى العديد من المهارات التي يجب أن تتوفر لديهم؛ لأجل دمجهم في المدارس العادية، ومن هذه المهارات ما يلي:

مهارات التفاعل الاجتماعي، مهارات التواصل، المهارات ما قبل الأكاديمية، المهارات الاستقلالية الذاتية. (العلي، 2012). وتعرف مهارات التفاعل الاجتماعي بأنها: «هي المهارات التي تصدر عن الطفل، ويعبر من خلالها عن ذاته للآخرين، ويتواصل بها معهم بشكل جيد من خلال الأنشطة المختلفة» (الزيادات، 2013، ص8). وتعرف مهارات التواصل بأنها «مهارات تشمل القدرة على التعبير عن المعلومة وفهمها عبر سلوكيات رمزية كالكلمة المنطوقة أو لغة الإشارة أو التواصل اليدوي باليدين أو تعبيرات الوجه أو الإيماءات» (أل طميس، 2018، ص364). فيما يعرف إبراهيم (2007) المهارات الاستقلالية بأنها: قدرة الفرد على الاعتماد على نفسه في القيام بالوظائف المتعلقة بشؤون حياته، كتناول الطعام والشراب، واستخدام الحمام، ومهارات النظافة الشخصية، ومهارات ارتداء وخلع الملابس، ومهارات التنقل. وأخيرًا تعرف مهارات ما قبل المدرسة بأنها: المهارات والمتطلبات المسبقة التي يجب على الطفل أن يتعلمها قبل البدء في المدرسة، والتي تمكنه من النجاح في المدرسة (شعير، 2020).

وتسعى هذه الدراسة إلى استقصاء هذه المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بالمدارس العادية من وجهة نظر المعلمين؛ حتى نسهل من خلالها دخول الطلبة للمدارس العادية العامة، ونسهل دمجهم الأكاديمي لهم، وهو ما تسعى إليه هذه الدراسة.

### مشكلة الدراسة:

يواجه الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحد مشكلات في عملية قبولهم في المدارس العادية التي تضم فصولًا ملحقة للتوحد، ومن خلال عملي باحثًا في ميدان التربية الخاصة، ومراجعتي من قبل بعض أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في قسم التربية الخاصة بالجامعة للاستفسار عن البديل التربوي المناسب لأطفالهم لتلقي الخدمات، ورفض قبول أبنائهم؛ لعدم امتلاك مهارات أو قدرات معينة من ناحية، ومن ناحية أخرى، ومن خلال تفاعلي مع معلمي اضطراب طيف التوحد بالمنطقة، لمست أن هناك حاجة لتحديد مهارات معينة يمكن الاعتماد عليها كمعايير لقبول الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس، وسعيت من خلال هذه الدراسة إلى التعرف على المهارات اللازمة لقبول الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر

- المعلمين الذين لديهم احتكاك وتفاعل وتدريب للطلبة التوحديين في المدارس، وتسعى هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:
- ما المهارات اللازمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لدمجهم في الفصول الملحقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين بتخصيصهم (تربية خاصة، تعليم عام)؟
  - هل هناك فروق ذات دلالة في مستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعاً لتخصص المعلم (تربية خاصة، تعليم عام)؟
  - هل هناك فروق ذات دلالة في مستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعاً للمنطقة الجغرافية (عسير، نجران، جازان)؟
  - هل هناك فروق ذات دلالة في مستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعاً لمؤهل المعلم (بكالوريوس، دراسات عليا)؟

#### أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على المهارات اللازمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ لدمجهم في الفصول الملحقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين.
- التعرف على أثر المتغيرات الديموغرافية (تخصص المعلم/مؤهل المعلم/المنطقة الجغرافية) في المهارات اللازمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ لدمجهم في الفصول الملحقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين.

#### أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في نتائجها التي من المتوقع أن تستخدم كدليل يساعد على دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الملحقة في المدارس الحكومية أو تهيئتهم للدمج، وذلك من خلال تحديد المهارات التي ينبغي للطفل إتقانها قبل التحاقه بالمدرسة، ويمكن أن تساعد هذه المهارات القائمين على رياض الأطفال التي تحوي فصولاً لدمج أطفال اضطراب طيف التوحد أو مراكز التدخل المبكر المتخصصة في التوحد أو أولياء الأمور القائمين على رعاية وتدريب أبنائهم، وبالتالي فتكمن أهميتها في كونها توفر دليلاً للمهارات الضرورية التي ينبغي تعليمها للطفل قبل دخوله المدرسة.

#### مصطلحات الدراسة:

- المهارات اللازمة للدمج: هي «تلك المهارات التي يجب أن يتقنها الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحد قبل أن يتم دمجهم في المدارس الحكومية، والتي تساعدهم في عملية التكيف والاندماج والانسجام في البيئة الصفية والمدرسية، وتسهل عملية التعلم في البيئة الدامجة مثل مهارات التفاعل الاجتماعي والتواصل والسلوك الهادف، والمهارات الاستقلالية الذاتية، والمهارات ما قبل الأكاديمية» (الشيخ ذيب ومهيدات، 2103، ص 1289).
- وتعرف إجرائياً بالدرجات التي يضعها المعلمون على فقرات المقياس المعد من قبل الباحث.
- الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحد: ويعرفون إجرائياً بأهم: الطلبة الذين تم تشخيصهم على أن لديهم اضطراب طيف التوحد، وتم قبولهم في الفصول الملحقة في المدارس الحكومية.
- المدارس الحكومية (العادية): هي المدارس التي تتبع لوزارة التعليم، وفيها فصول ملحقة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد،

- وإجراءيًا: بأنها المدارس التي يتلقى بها الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعليمهم مع الطلبة العاديين.
- المنطقة الجنوبية من المملكة العربية السعودية: هي تشمل المناطق التالية: منطقة عسير، منطقة نجران، ومنطقة جازان.

#### حدود الدراسة:

- حدود موضوعية: تتحدد بقياس أو تحديد المهارات اللازمة للدمج على معلمي عينة الدراسة.
- حدود مكانية: المنطقة الجنوبية من المملكة العربية السعودية، وتشمل المناطق التالية: منطقة عسير، نجران، وجازان.
- حدود بشرية: معلمو التربية الخاصة القائمون على تدريس الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد والمشرفين، ومعلمو التعليم العام القائمون على تدريس طلبة اضطراب طيف التوحد في المدارس نفسها.
- حدود زمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2020م.

#### الدراسات السابقة:

تعد الدراسات التي تناولت الموضوع قليلة ومحدودة في حدود علمي بوصفي باحثًا، لكن هناك دراسات يمكن الاستفادة منها تناولت جزئيات معينة من المهارات، ومنها:

أشارت الدراسة التي قام بها Coudurier-Yianni, et al, (2008) إلى العوامل التي يعتمد عليها نجاح دمج الطلبة ذوي اضطراب التوحد في الصفوف العادية: وهي: الخصائص السلوكية والتكيفية للطفل، والطبقة الاجتماعية والمهنية للأسرة.

وقام الحزنزوي والنبيتي (2010) بدراسة في السعودية هدفت إلى التعرف على معوقات دمج التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في مدارس التعليم العام، وقام الباحثان ببناء استبانة لجمع البيانات مكونة من ثلاثة أبعاد هي المعوقات التعليمية، المعوقات المرتبطة بالخدمات، والمعوقات الاجتماعية لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة لديه من (23) معلمًا، و(23) مديرًا، و(22) مشرفًا تربويًا لبرامج الدمج، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات التي تقف خلف دمج الطلبة التوحديين على الشكل التالي: المعوقات المرتبطة بالخدمات المدرسية أولاً، ثم المعوقات التعليمية، ثم المعوقات الاجتماعية. وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق تعزى لمتغير نوع برنامج الدمج، بالإضافة إلى أنها أظهرت عدم وجود فروق في وجهات نظر أفراد الدراسة تعزى للمتغيرات التالية: (نوع العمل، نوع التخصص، سنوات الخبرة، عدد طلاب التوحد في برنامج الدمج، ووجود حالات تربية خاصة أخرى).

قام الشيخ ذيب ومهيدات (2013) بدراسة في الأردن هدفت إلى التعرف إلى المهارات اللازمة للطلبة ذوي اضطراب التوحد لدمجهم في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين، وبلغ عدد أفراد الدراسة (٢٤٠) معلمًا؛ منهم (١٨٤) معلم تربية خاصة، و(٥٦) معلمًا عاديًا. وقام الباحثان ببناء مقياس تكون من خمسة أبعاد تعبر عن مهارات أساسية، وتم وضع فقرات لكل بعد من أبعاد المقياس على تدرج ليكرت الرباعي، وتكون المقياس من (٨٦) فقرة، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يرون أن أهم المهارات اللازمة للطلبة ذوي اضطراب التوحد لدمجهم في المدارس العادية كانت المهارات ما قبل الأكاديمية بمتوسط حسابي (3.09)، وبمستوى أهمية مرتفع، يليها المهارات الاستقلالية الذاتية بمتوسط حسابي (3.08)، وبمستوى أهمية مرتفع، فمهارات التفاعل الاجتماعي، ومهارات التواصل؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لكل منهما (2.86)، وبمستوى أهمية متوسط، وأخيرًا مهارات السلوك الهادف بمتوسط حسابي (2.85)، وبمستوى أهمية متوسط، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأهمية النسبية لصف المعلم لصالح معلمي التربية الخاصة في أربعة مجالات من مجالات المقياس الخمس، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أهمية المهارات بين المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس والذين يحملون دبلوم كليات المجتمع في جميع أبعاد المقياس لصالح الذين يحملون درجة البكالوريوس، ووجدت فروق في مجال الاستقلالية الذاتية فقط بين الذين يحملون درجة الدراسات

العليا والذين يحملون درجة البكالوريوس لصالح الذين يحملون درجة البكالوريوس. وأوصت الدراسة بالعمل على تهيئة الطلبة ذوي اضطراب التوحد قبل دمجهم في المدارس العادية.

وقام كل من **عواد وآدم والغول (2015)** بدراسة في مصر هدفت إلى التعرف على عملية دمج الأطفال التوحديين في المدارس العادية في محافظة شمال سيناء، وقدمت الدراسة لمحة موجزة عن اضطراب التوحد من حيث تعريفه وخصائصه ونسبة انتشاره، ومفهوم الدمج وأهدافه وأشكاله ومسوغاته، بالإضافة إلى تحديد بعض المشكلات والصعوبات التي يعاني منها الأطفال في فصول الدمج، وأشار الباحثان إلى بعض المهارات التي لو توفرت فإنها تسهل عملية دمج الطلبة، ومنها القدرة على التعلم، والمهارات ما قبل الأكاديمية، والمهارات التعبيرية، والمهارات الاستقلالية.

وأجرى **السريع (2016)** دراسة في الأردن هدفت إلى التعرف على مستوى المهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المندمجين في المدارس في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر المعلمين النظاميين في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (45) معلمًا ومعلمة من محافظات الزرقاء، إربد المفرق، وأعد الباحث استبانة للمهارات الاستقلالية تكونت من (41) فقرة موزعة على (4) أبعاد، هي أعداد وتناول الطعام، مهارات العناية باللبس، والمهارات الصحية، ومهارات التعرف على العملة. وأشارت النتائج أن ترتيب مستوى المهارات من حيث الإتقان لدى الطلبة هو كما يلي: إعداد وتناول الطعام، في حين كانت في المرتبة الأخيرة التعرف على العملة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، أو المحافظة، في حين كانت هناك فروق دالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة لصالح أصحاب الخبرة الأقل من خمس سنوات.

وفي دراسة في مصر قام بها **حواس (2016)** هدفت إلى التعرف على أهمية برامج الدمج للأطفال التوحديين في المدارس العادية، ومتطلبات تنفيذ هذه البرامج، مع وضع تصور لمدارس التعليم العام؛ بهدف إعداد الأطفال للتعايش مع الإعاقة، وتكونت عينة الدراسة من (53) من معلمي التعليم العام، واستخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أهمية دمج الأطفال التوحديين في المدارس العادية، وقدمت الباحثة تصورًا مقترحًا يمكن أن يساهم في دمج الطلبة التوحديين في المدارس العادية.

وأجرى **عبد الإله وآخرون (2019)** دراسة في مصر هدفت إلى التعرف على المهارات قبل الأكاديمية الأكثر إشفاقًا في دمج الطلبة التوحديين بمدارس العاديين؛ حيث أشار الباحثون إلى أهمية هذه المهارات في دمج الطلبة بالمدارس العادية، وقام الباحثون ببناء استبانة لاستطلاع رأي معلمي الأطفال التوحديين، وبلغت عينة الدراسة (20) معلمًا ومعلمة من معلمي الأطفال التوحديين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أهمية المهارات ما قبل الأكاديمية في دمج الطلبة التوحديين، ورتبت أهم المهارات ما قبل الأكاديمية اللازمة لدمجهم، وهي بالترتيب التالي من حيث درجة الإسهام بالدمج من وجهة نظر المعلمين: مهارة التعرف على الأشكال الهندسية، مهارة التعرف على الحروف الهجائية، مهارة التعرف على الأرقام، مهارة التعرف على الألوان، مهارة التعامل مع الكتاب ومسك القلم مهارة الوعي الفونولوجي.

قامت **Salceanu (2020)** بدراسة هدفت إلى تنمية وإدماج الأطفال المصابين بالتوحد في المدارس العامة، وقامت الباحثة بأخذ عينة من (60) معلمًا في المدارس العامة والخاصة تتراوح أعمارهم ما بين 29-54 عامًا، واستخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات حول أطفال التوحد في المدارس التي يعملون بها، وأظهرت النتائج اختلافات كبيرة في قدرات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد فيما يتعلق بمهارات الاتصال المجتمعية والرعاية الذاتية والمهارات الاجتماعية بين الأطفال في المدارس الخاصة والعامة. وأظهرت النتائج كذلك أن المجتمع -بشكل عام- لديه موقف متسامح تجاه الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والتوحد خصوصًا، وأن الأسر التي لديها مثل هؤلاء الأطفال تختار المدارس العامة غالبًا من أجل دمج أطفالهم في المجتمع، وضمان حقهم في تكافؤ الفرص، وأن هناك حاجة إلى إستراتيجيات تقييم مختلفة لهؤلاء الطلاب، وأن لديهم فرصة حقيقية للنجاح في المدارس العامة.

## التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن هناك نقصاً في الدراسات التي تطرقت لموضوع المهارات الضرورية واللازم امتلاكها من قبل الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لمجتمعهم في المدارس العادية، فكان هناك دراسة واحدة تناولت الموضوع، وهي دراسة الشيخ ذيب ومهيدات (2013)، وكانت بالمملكة الأردنية الهاشمية، في حين تناولت دراسات أخرى أجزاءً من هذه المهارات من مثل دراسة عبد اللاه وآخرون (2019)، والتي تناولت المهارات ما قبل الأكاديمية فقط ودورها في الإسهام في عملية دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، في حين تناولت الدراسات الأخرى موضوعات بعيدة عن المهارات من مثل المقارنة في المهارات بين الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الخاصة والعامة، والتي تناولتها دراسة (Salceanu 2020)، وأهمية برامج الدمج للأطفال التوحديين التي تناولتها دراسة حواس (2016)، ومعوقات عملية الدمج وتناولتها دراسة الحزنزوي والثبيتي (2010)، أو الإشارة إلى المهارات بدون التفصيل فيها كدراسة (Coudurier-Yianni, et al 2008) التي أشارت إلى العوامل التي يعتمد عليها نجاح دمج الطلبة ذوي اضطراب التوحد في الصفوف العادية، وهي: الخصائص السلوكية والتكيفية للطفل، والطبقة الاجتماعية والمهنية للأسرة، وبالتالي جاءت هذه الدراسة لتكمل النقص في الدراسات العربية التي توضح المهارات الضرورية واللازمة في عملية دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية.

## الطريقة والإجراءات:

أ. المنهج: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحديد المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية؛ حيث إنه المنهجية المناسبة لدراسة الموضوع، وفيه سيتم جمع البيانات وتحليلها، وتفسير النتائج التي يتم التوصل إليها.

ب. مجتمع وعينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة بجميع أفراد مجتمع الدراسة، وهم جميع معلمو مشرفو التوحد في المنطقة الجنوبية من المملكة العربية السعودية، وتضم مناطق نجران، جازان، وعسير، وبلغ عددهم (69)، بالإضافة إلى معلمي التعليم العام العاملين مع الطلبة التوحديين في نفس المدارس وبلغ عددهم (80)، وبلغ مجموع عددهم كمجتمع وعينة (149). وتم توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع وعينة الدراسة، واسترجع الباحث منها (54) استبانة لمعلمي التوحد بما نسبته (78) % من إجمالي عددهم الكلي، واسترجع عدد (50) استبانة لمعلمي التعليم العام العاملين مع طلبة التوحد بما نسبته (63) % من مجموع عددهم، وبذلك يكون عدد الاستبانات الموزعة (104) استبانة. ويظهر الجدول رقم (1) الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة.

جدول رقم (1) يوضح الخصائص الديموغرافية للعينة

العدد	المتغير	
54	معلم تربية خاصة (توحد)	صنف المعلم
50	معلم تعليم عام	
36	نجران	المنطقة الجغرافية
35	عسير	
33	جازان	
87	بكالوريوس	المؤهل العلمي
17	دراسات عليا	
104	المجموع الكلي للعينة	

## أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة؛ قام الباحث بتطوير مقياس لقياس المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على المدارس العادية، وذلك من خلال الرجوع للأدب السابق من رسائل جامعية وأدلة كالدليل التنظيمي للتوحد الصادر عن وزارة التربية ونموذج دنفر للتدخل المبكر للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وأبحاث سابقة مثل (Salceanu (2020)، وعبد الاله وآخرون (2019)، وحواس (2016)، والشيوخ ذيب ومهييدات (2013)، والعلي (2012). وقام الباحث بإعداد مقياس لجمع المعلومات والبيانات، وتكونت أداة الدراسة النهائية من أربعة مجالات هي: مهارات التفاعل الاجتماعي، وتكون من (17) فقرة، المجال الثاني: مهارات التواصل، وتكون من (19) فقرة، المجال الثالث: المهارات الاستقلالية، وتكون من (11) فقرة، المجال الرابع: المهارات ما قبل الأكاديمية، وتكون من (14) فقرة.

ولإطلاق الأحكام على المتوسطات؛ تم حساب المدى وطول الفئة؛ بحيث كان طول الفئة (0,75)، وبذلك تكون درجة الأهمية (غير مهم) إذا كانت المتوسطات من (1 - 1.75)، وتكون (مهم) بدرجة بسيطة إذا كانت المتوسطات من (1.76 - 2.50)، وتكون (مهم) بدرجة متوسطة إذا كانت المتوسطات من (2.51 - 3.25)، وتكون (مهم) بدرجة كبيرة إذا كانت المتوسطات من (3.26 - 4.00).

## صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة المكونة من (68) فقرة بصورتها الأولية من خلال صدق المحكمين بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين بالتربية الخاصة والتوحد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران (10) أعضاء، وطلب منهم تحكيمها وإبداء الرأي فيها من حيث انتمائها للمجال، ومن حيث الصياغة اللغوية والحذف والإضافة والتعديل بما يروونه مناسباً. وتم اعتماد نسبة اتفاق لا تقل عن 80%، وكانت أبرز التعديلات حذف بعض الفقرات التي أجمع الخبراء على حذفها، وإعادة صياغة بعضها لغوياً أو دمج فقرات معاً، وتم التعديل بحسب آراء المحكمين ليصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (61) فقرة.

وتم التحقق من الصدق كذلك بمعاملات ارتباط بيرسون على عينة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب صدق الاتساق بين الأبعاد والدرجة الكلية للأداة. والجدول (2) التالي يوضح ذلك:

جدول (2) معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد أداة الدراسة والدرجة الكلية

الرقم	معامل ارتباط بيرسون المجال بالدرجة الكلية	الدلالة الإحصائية	البعد مع الدرجة الكلية
1	مهارات التفاعل الاجتماعي	**738.	000.
2	مهارات التواصل	**610.	001.
3	المهارات الاستقلالية	**583.	002.
4	المهارات ما قبل الأكاديمية	**492.	007.

\*\*دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

## ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الثلاث وللأداة ككل بصورة كلية، وبلغ معامل الثبات للأبعاد الأربعة على التوالي: (0.82/0.84/0.86/0.88)، وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.84)، واعتبرت قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

## إجراءات الدراسة:

قام الباحث بعد الانتهاء من إعداد المقياس بصورته النهائية بتوزيعه على معلمي التوحد بالمناطق الثلاث ومعلمي التعليم العام العاملين مع التوحد في الفصول الملحق بها طلاب للتوحد والطلب منهم أن يملؤوه بشفافية، وتم جمعها منهم، وإكمال إجراءات المعالجات الإحصائية اللازمة واستخراج النتائج.

## نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول: وهو «ما المهارات اللازمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لدمجهم في الفصول الملحقه في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين؟» وللإجابة عليه؛ تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية، كما تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية لتحديد درجة الأهمية كما هو مبين في جدول رقم (3).

جدول (3) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية للمهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في

## المدارس العادية

المجال	عدد الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الأهمية
مهارات التفاعل الاجتماعي	17	3.10	418.	متوسطة
مهارات التواصل	19	3.10	393.	متوسطة
المهارات الاستقلالية	11	3.56	338.	كبيرة
المهارات ما قبل الأكاديمية	14	3.04	505.	متوسطة
جميع الأبعاد	61	3.16	375.	متوسطة

ويلاحظ من الجدول أن درجة الأهمية للمقياس ككل كانت متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع مجالاته (3,16)، بينما كان هناك تفاوت في الأهمية للمجالات الأربعة منفصلة، وكان ترتيب المجالات من حيث الأهمية النسبية بالترتيب التالي: مجال المهارات الاستقلالية؛ حيث بلغ متوسطه (3,56)، وبدرجة أهمية كبيرة، يليه مجال مهارات التواصل؛ حيث بلغ متوسطه (3,10)، وبدرجة أهمية متوسطة، ويليه مجال مهارات التفاعل الاجتماعي؛ حيث بلغ متوسطه (3,10)، وبدرجة أهمية متوسطة، وفي الأخير مجال المهارات ما قبل الأكاديمية؛ حيث بلغ متوسطه (3,04) وبدرجة أهمية متوسطة، وبالتالي كان الترتيب لدرجة الأهمية النسبية للمجالات كالتالي بحسب متوسطاتها: (مجال المهارات الاستقلالية، مجال مهارات التواصل، مجال مهارات التفاعل الاجتماعي، مجال المهارات ما قبل الأكاديمية).

وبالتالي فقد جاء اهتمام المعلمين بالمهارات الاستقلالية أولاً ثم مهارات التواصل، ثم مهارات التفاعل الاجتماعي، وبالأخير كان الاهتمام بالمهارات ما قبل الأكاديمية. ولتحديد أهم المهارات التي حصلت على أعلى درجة من الأهمية النسبية في كل مجال؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لها، وهي كما يلي من حيث الأهمية وجدول رقم (4) يوضح ذلك:

جدول (4) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات المقياس ودرجة الأهمية للمهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين:

الدرجة الأهمية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	المجال - الفقرات	
متوسطة	418.	3.10	المجال الأول: مهارات التفاعل الاجتماعي	
كبيرة	413.	3.82	يجلس بمحدوء في أماكن الجلوس.	1
كبيرة	637.	3.36	ينظر في وجه من يكلمه	2
كبيرة	595.	3.27	يستخدم الألعاب بشكل مقبول	3
متوسطة	557.	3.22	يتقبل الأطفال الآخرين من عمره	4
متوسطة	747.	3.25	يتوقف عن سلوكيات إيذاء الذات	5
متوسطة	737.	3.00	يتوقف عن سلوكيات الاستنارة الذاتية	6
متوسطة	880.	2.96	يستجيب للتحية والسلام من الآخرين	7
متوسطة	803.	2.77	يبتسم مع الآخرين	8
كبيرة	724.	3.51	يتحكم بغضبه	9
متوسطة	689.	3.17	ينتقل من نشاط لآخر بسلاسة وبدون غضب	10
متوسطة	800.	2.78	يطلب الإذن لاستخدام الألعاب	11
متوسطة	622.	3.04	يقترّب من الأطفال الآخرين من أجل اللعب	12
متوسطة	772.	3.13	يتصرف بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية	13
متوسطة	686.	2.77	يقلد الآخرين في اللعب	14
متوسطة	689.	2.86	يتحرك مع الأطفال الآخرين من مكان لآخر	15
متوسطة	806.	2.72	يشكر الآخرين من حوله	16
متوسطة	711.	3.00	ينتظر الدور من أجل اللعب	17
متوسطة	393.	3.10	المجال الثاني: مهارات التواصل	
متوسطة	401.	3.09	أولاً: اللغة الاستقبالية:	
كبيرة	435.	3.75	يستجيب الطالب عند مناداته باسمه	18
متوسطة	644.	2.95	يتفحص المكان من حوله بصرياً	19
كبيرة	604.	3.65	يستجيب للأوامر والتعليمات البسيطة	20
متوسطة	570.	3.25	يشير للأشياء عند تسميتها	21
متوسطة	674.	2.95	يستجيب للتلميحات غير اللفظية	22
متوسطة	670.	2.84	يعبر بتعبيرات جسدية ووجهية وإيماءات	23
بسيطة	881.	2.50	يفهم ما يريد الآخرون من عيونهم	24
متوسطة	720.	2.79	يفهم تعبيرات وجه المتكلم	25
متوسطة	765.	3.09	يستمتع للمتحدث جيداً	26
كبيرة	457.	3.37	ثانياً: اللغة التعبيرية	
كبيرة	591.	3.51	يقول اسمه ويعبر عن نفسه	27
متوسطة	666.	3.06	يلقي التحية على الآخرين	28
متوسطة	696.	3.22	يتكلم بصورة واضحة	29
كبيرة	660.	3.28	يسمي الأشياء من حوله	30

درجة الأهمية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	المجال - الفقرات	
كبيرة	451.	3.76	يجيب عن تساؤلات الآخرين بشكل مناسب	31
متوسطة	645.	2.97	يعبر عن احتياجاته المختلفة جيداً	32
متوسطة	769.	2.86	يبادر في الحديث مع الآخرين	33
متوسطة	737.	2.74	يعبر بجملة قصيرة أو طويلة	34
متوسطة	812.	2.64	يعيد سرد قصة بلغته	35
كبيرة	591.	3.51	يستخدم الضمائر المختلفة أثناء الكلام	36
كبيرة	338.	3.56	المجال الثالث: المهارات الاستقلالية	
كبيرة	296.	3.90	يستخدم الحمام معتمداً على نفسه	37
كبيرة	618.	3.42	يمشي بدون مساعدة	38
كبيرة	523.	3.69	يحافظ على نظافة ملابسه	39
كبيرة	551.	3.66	يرتدي ويخلع ملابسه لوحده	40
كبيرة	538.	3.64	يأكل معتمداً على نفسه	41
متوسطة	679.	3.25	يستخدم أدوات الطعام والشراب بدون مساعدة	42
كبيرة	551.	3.59	يشرب السوائل معتمداً على نفسه	43
كبيرة	521.	3.74	ينظف نفسه وأنفه بصورة مقبولة	44
كبيرة	607.	3.53	يرتدي ويخلع جواربه وحذاءه معتمداً على نفسه	45
متوسطة	756.	3.14	يدرك الأخطار من حوله	46
كبيرة	296.	3.90	يراعي عادات الطعام والشراب	47
متوسطة	505.	3.04	المجال الرابع: المهارات ما قبل الأكاديمية	
متوسطة	924.	2.78	يتنبه للمهام المقدمة له	48
متوسطة	635.	3.15	يكمل أداء المهام المقدمة له	49
متوسطة	658.	3.12	يسمي الألوان الأساسية	50
كبيرة	521.	3.26	يميز الأشكال والأحجام	51
متوسطة	649.	3.08	يصنف ويطابق الألوان والأشكال والأحجام	52
متوسطة	886.	2.86	يجلس بشكل صحيح لفترة مقبولة	53
كبيرة	612.	3.38	يقلب صفحات القصص والكتب	54
متوسطة	816.	2.62	يعيد الأدوات إلى مكانها بعد الاستخدام	55
متوسطة	762.	2.89	يتعرف على الصور المألوفة في القصص	56
متوسطة	718.	2.90	يميز فترات اليوم (صباح، ظهر، مساء)	57
متوسطة	717.	3.01	يميز بين الاتجاهات يمين يسار، فوق وتحت	58
متوسطة	686.	3.07	يمسك القلم بصورة مقبولة	59
كبيرة	598.	3.39	يلون الصور بالألوان	60
متوسطة	628.	3.12	يرسم خطوطاً مستقيمة ومنحنية	61
متوسطة	375.	3.16	الدرجة الكلية	

**نتائج السؤال الثاني:** وهو «هل هناك فروق ذات دلالة في مستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعًا لتخصص المعلم (تربية خاصة، تعليم عام)؟»

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعًا لتخصص المعلم (تربية خاصة، تعليم عام). والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعًا لتخصص المعلم (تربية خاصة، تعليم عام)

الانحرافات	المتوسطات	N	الوظيفة	المجال
486.	3.10	54	معلم تربية خاصة	مهارات التفاعل الاجتماعي
335.	3.09	50	معلم تعليم عام	
447.	3.12	54	معلم تربية خاصة	مهارات التواصل
328.	3.08	50	معلم تعليم عام	
343.	3.60	54	معلم تربية خاصة	المهارات الاستقلالية
328.	3.51	50	معلم تعليم عام	
504.	3.16	54	معلم تربية خاصة	المهارات ما قبل الأكاديمية
479.	2.92	50	معلم تعليم عام	
406.	3.20	54	معلم تربية خاصة	جميع الأبعاد
335.	3.11	50	معلم تعليم عام	

ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (ت) والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6) اختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعًا لتخصص المعلم (تربية خاصة، تعليم عام)

(Sig. (2-tailed	df	t	المجال
896.	102	131.	مهارات التفاعل الاجتماعي
692.	102	398.	مهارات التواصل
167.	102	1.393	المهارات الاستقلالية
012.	102	2.543	المهارات ما قبل الأكاديمية
220.	102	1.235	جميع الأبعاد

أظهر الجدول (6) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند (0.05) مستوى الأهمية للمهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعًا لتخصص المعلم (تربية خاصة، تعليم عام).

**نتائج السؤال الثالث:** وهو «هل هناك فروق ذات دلالة في مستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعًا للمنطقة الجغرافية (عسير، نجران، جازان)؟»

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعًا للمنطقة الجغرافية والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعًا للمنطقة الجغرافية.

الانحرافات	المتوسطات	العدد	المنطقة	المجال
.569	3.25	36	نجران	مهارات التفاعل الاجتماعي
.293	3.11	35	عسير	
.236	2.91	33	جازان	
.418	3.10	104	Total	
.482	3.26	36	نجران	مهارات التواصل
.360	3.03	35	عسير	
.246	3.00	33	جازان	
.393	3.10	104	Total	
.432	3.66	36	نجران	المهارات الاستقلالية
.250	3.59	35	عسير	
.249	3.42	33	جازان	
.338	3.56	104	Total	
.552	3.30	36	نجران	المهارات ما قبل الأكاديمية
.481	3.00	35	عسير	
.339	2.82	33	جازان	
.505	3.04	104	Total	
.459	3.33	36	نجران	جميع الأبعاد
.311	3.13	35	عسير	
.235	2.99	33	جازان	
.375	3.16	104	Total	

ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي. والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8) يوضح تحليل التباين الأحادي لمستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعًا للمنطقة

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المجموعات	ف	الدلالة.
مهارات التفاعل الاجتماعي	بين المجموعات	1.991	2	995.	6.276	003.
	داخل المجموعات	16.018	101	159.		
	الكلي	18.009	103			
مهارات التواصل	بين المجموعات	1.410	2	705.	4.923	009.
	داخل المجموعات	14.461	101	143.		
	الكلي	15.871	103			
المهارات الاستقلالية	بين المجموعات	1.083	2	542.	5.135	008.
	داخل المجموعات	10.651	101	105.		
	الكلي	11.734	103			
المهارات ما قبل الأكاديمية	بين المجموعات	4.047	2	2.024	9.202	000.
	داخل المجموعات	22.210	101	220.		
	الكلي	26.257	103			
جميع الأبعاد	بين المجموعات	2.051	2	1.025	8.335	000.
	داخل المجموعات	12.424	101	123.		
	الكلي	14.474	103			

أظهر الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائية عند (0.05) لمستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعاً للمنطقة على جميع المجالات، وعلى الدرجة الكلية، ولبيان الفروق الدالة إحصائياً؛ تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات الزوجية. والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

المجال	(I) المنطقة	(J) المنطقة	(Mean Difference (I-J)	.Sig
مهارات التفاعل الاجتماعي	نجران	عسير	141.	334.
		جازان	*339.	003.
	عسير	نجران	141-.-	334.
		جازان	198.	127.
	جازان	نجران	*339-.-	003.
		عسير	198-.-	127.
مهارات التواصل	نجران	عسير	*226.	047.
		جازان	*261.	020.
	عسير	نجران	*226-.-	047.
		جازان	035.	930.
	جازان	نجران	*261-.-	020.
		عسير	035-.-	930.
المهارات الاستقلالية	نجران	عسير	075.	621.
		جازان	*246.	009.
	عسير	نجران	075-.-	621.
		جازان	171.	101.
	جازان	نجران	*246-.-	009.
		عسير	171-.-	101.
المهارات ما قبل الأكاديمية	نجران	عسير	*302.	029.
		جازان	*477.	000.
	عسير	نجران	*302-.-	029.
		جازان	176.	308.
	جازان	نجران	*477-.-	000.
		عسير	176-.-	308.
جميع الأبعاد	نجران	عسير	200.	060.
		جازان	*342.	000.
	عسير	نجران	200-.-	060.
		جازان	142.	253.
	جازان	نجران	*342-.-	000.
		عسير	142-.-	253.

• يعني دال

يظهر الجدول وجود فروق في مستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعاً للمنطقة، فهناك فروق في مستوى أهمية مجال التفاعل الاجتماعي ما بين منطقتي نجران وجازان لصالح المتوسط الأعلى، وهو منطقة نجران، وهناك فروق في مستوى أهمية مهارات التواصل ما بين منطقتي نجران وجازان لصالح المتوسط الأعلى، وهو منطقة

نجران، وهناك أيضًا فروق في مستوى أهمية مهارات التواصل ما بين منطقتي عسير ونجران لصالح المتوسط الأعلى، وهو منطقة نجران، في حين أن باقي المجالات لا يوجد فيها فروق بين المناطق.

نتائج السؤال الرابع، وينص على: «هل هناك فروق ذات دلالة في مستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعًا لمؤهل المعلم (بكالوريوس، دراسات عليا)؟» تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعًا لمؤهل المعلم (بكالوريوس، دراسات عليا). والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعًا لمؤهل المعلم (بكالوريوس، دراسات عليا)

المجال	المؤهل	N	المتوسطات	الانحرافات
مهارات التفاعل الاجتماعي	بكالوريوس	87	3.09	420.
	دراسات عليا	17	3.13	417.
مهارات التواصل	بكالوريوس	87	3.10	384.
	دراسات عليا	17	3.11	445.
المهارات الاستقلالية	بكالوريوس	87	3.55	349.
	دراسات عليا	17	3.59	276.
المهارات ما قبل الأكاديمية	بكالوريوس	87	3.06	481.
	دراسات عليا	17	2.97	622.
جميع الأبعاد	بكالوريوس	87	3.16	365.
	دراسات عليا	17	3.15	433.

ولبيان دلالة الفروق؛ تم استخدام اختبار (ت). والجدول (11) يوضح ذلك:

المجال	T	df	(Sig. (2-tailed
مهارات التفاعل الاجتماعي	429.-.	102	669.
مهارات التواصل	085.-.	102	933.
المهارات الاستقلالية	406.-.	102	685.
المهارات ما قبل الأكاديمية	476.-.	27.105	638.
جميع الأبعاد	034.	102	973.
	030.	20.686	976.

أظهر الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائية عند (0.05) لمستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعًا لمؤهل المعلم (بكالوريوس، دراسات عليا).

## مناقشة النتائج:

- مناقشة نتائج السؤال الأول، وهو: ما المهارات اللازمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لدمجهم في الفصول الملحقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين؟» أظهرت النتائج أن الترتيب لدرجة الأهمية النسبية لمجالات مقياس المهارات كالتالي بحسب متوسطاتها: (مجال المهارات الاستقلالية، مجال مهارات التواصل، مجال مهارات التفاعل الاجتماعي، مجال المهارات ما قبل الأكاديمية). ويلاحظ من خلال الجدول رقم (4) أن أغلب فقرات مجال المهارات الاستقلالية كانت درجة الأهمية فيها كبيرة، فهناك (9) فقرات كانت بدرجة كبيرة، و(2) فقرتان فقط بدرجة متوسطة من أصل (11) فقرة، في حين كان مجال التواصل يحتوي على (7) فقرات بدرجة كبيرة، و(12) فقرة بدرجة متوسطة من أصل (19) فقرة، وكان مجال التفاعل الاجتماعي يضم (4) فقرات بدرجة كبيرة، و(13) فقرة بدرجة متوسطة من أصل (17) فقرة، وكان في آخر المجالات من الأهمية مجال المهارات ما قبل الأكاديمية، والذي كان يحتوي على (3) فقرات بدرجة كبيرة، و(11) بدرجة متوسطة من أصل (14) فقرة، وبالتالي يمكن اعتبار المهارات اللازمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لدمجهم في الفصول الملحقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين، هي تلك المهارات التي حصلت على درجة أهمية كبيرة لكل مجال على حدة، وللمقياس ككل. ويعزى اهتمام المعلمين بمجال المهارات الاستقلالية إلى أهمية هذا المجال بوصفه محددًا رئيسًا لقبول الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بالمدارس العادية، وأن الطالب الذي لا يستطيع الاعتماد على ذاته في المهارات الاستقلالية قد لا يُقبل في المدرسة، على عكس باقي المجالات التي يمكن قبول الطلبة بها بالمدرسة العادية وتعليم الطلبة لتلك المهارات من الصفر في حال عدم وجودها لدى الطالب. ويعرف إبراهيم (2007) المهارات الاستقلالية بأنها: قدرة الفرد على الاعتماد على نفسه في القيام بالوظائف المتعلقة بشؤون حياته، كتناول الطعام والشراب، واستخدام الحمام، ومهارات النظافة الشخصية، ومهارات ارتداء وخلع الملابس، ومهارات التنقل. وبالتالي فإن هذه المهارات تعد مؤشراً أساسياً لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي الدراسة، وأن هذه المهارات تعد أساساً لمهارات لاحقة في حياة الإنسان كالمهارات الاجتماعية، والأكاديمية، والمهنية، وغيرها. ثم جاء بعدها في الأهمية مجال مهارات التواصل، وذلك لأهمية هذا المهارات لعملية التواصل مع الطلبة والتفاعل معهم والاستجابة لهم، ثم جاء مجال مهارات التفاعل الاجتماعي؛ وذلك لأهمية تقبل الطفل للآخرين والتفاعل واللعب معهم، لا سيما أن كثيراً من المهارات التعليمية تحتاج إلى التفاعل والعمل الجماعي، ثم جاء في آخر درجة في الأهمية مجال المهارات ما قبل الأكاديمية؛ إذ نظر لها المعلمون على أنها مسؤولية مدرسية، وبالتالي يتعلمها الطالب في المدرسة؛ فلذلك كان ترتيبها في أدنى درجة من حيث الأهمية. وتتفق هذه الدراسة جزئياً مع دراسة الشيخ ذيب ومهيدات (2013) التي أشارت إلى أهمية المهارات الاستقلالية لدمج الطلبة في المدارس العادية، لكن ترتيب هذه المهارات كان في المرتبة الثانية في دراستهم. وتتفق مع دراسة السريع (2016) في أهمية المهارات الاستقلالية لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- مناقشة نتائج السؤال الثاني، وهو: «هل هناك فروق ذات دلالة في مستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعاً لتخصص المعلم (تربية خاصة، تعليم عام)؟» أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية عند (0.05) لمستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعاً لتخصص المعلم (تربية خاصة، تعليم عام)، ويعزى ذلك إلى الخبرة التي اكتسبها معلمو التعليم العام من خلال تدريسهم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والتي شكلت لديهم الخبرة الكافية بالمهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام، والدورات والورش التعليمية التي تعقدتها إدارات التعليم لهم للتعرف على هذه الفئة من الأطفال. ومن أجل تفهم احتياجاتهم وخصائصهم؛ جعلت لديهم المعلومات الكافية للتعرف على المهارات اللازمة لدمج الطلبة كما هي عند

معلمي التربية الخاصة أو معلمي الأطفال التوحدين، وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الشيخ ذيب ومهيدات (2013)، ويعزى هذا الاختلاف إلى أن دراسة ذيب ومهيدات (2013) قارنت بين معلمي التربية الخاصة من ناحية، ومعلمي التعليم العام الذين لا يعملون مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من ناحية أخرى.

- مناقشة نتائج السؤال الثالث، وهو: «هل هناك فروق ذات دلالة في مستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعاً للمنطقة الجغرافية (عسير، نجران، جازان)؟ أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعاً للمنطقة، فهناك فروق في مستوى أهمية مجال التفاعل الاجتماعي ما بين منطقتي نجران وجازان لصالح منطقة نجران، وهناك فروق في مستوى أهمية مهارات التواصل ما بين منطقتي نجران وجازان لصالح منطقة نجران، وهناك أيضاً فروق في مستوى أهمية مهارات التواصل ما بين منطقتي عسير ونجران منطقة نجران، في حين أن باقي المجالات لا يوجد فيها فروق بين المناطق. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة الخبرات والمهارات لدى معلمي المناطق المذكورة، بالإضافة إلى مؤهلات المعلمين وخبراتهم العملية التي قد تجعل هناك تفاوتاً في الرأي بشأن المهارات الأكثر أهمية اللازمة لعملية الدمج. وتتفق هذه الدراسة جزئياً مع دراسة السريع (2026) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لأثر المحافظة.

- مناقشة نتائج السؤال الرابع، وهو: «هل هناك فروق ذات دلالة في مستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعاً لمؤهل المعلم (بكالوريوس، دراسات عليا)؟» أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية عند (0.05) لمستوى أهمية المهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية تبعاً لمؤهل المعلم (بكالوريوس، دراسات عليا)، ويعزى ذلك إلى أن جميع المعلمين في مجتمع الدراسة كلهم هم معلمون يتبعون لوزارة التعليم، ولديهم نظام تربوي موحد، وتعليمات موحدة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وبالتالي يتوقع أن يكون هناك اتفاق وعدم وجود فروق في تحديد الأهمية للمهارات اللازمة لدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بينهم.

#### التوصيات:

- ضرورة توفير مراكز التدخل المبكر للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ من أجل تنمية المهارات اللازمة لدماجهم في المدارس الحكومية لاحقاً، وتنمية المهارات الاستقلالية وغيرها التي توصلت إليها الدراسة كأولوية لعملية الدمج.
- استخدام المقياس المستخدم في الدراسة لتصميم برامج تربوية فردية للطلبة اعتماداً على المهارات التي حددتها الدراسة من حيث الأهمية للدمج.
- ضرورة إجراء دراسات على بيئات جغرافية أخرى للتعرف على المهارات ومحاولة تذليل الصعوبات أمام عملية دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

#### قائمة المراجع:

##### المراجع العربية:

إبراهيم، هيفاء (2007). أثر برنامج تعليمي لتنمية المهارات الاستقلالية لدى تلاميذ التربية الخاصة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الموصل، كلية التربية.

أل طميس، سناء (2018). مهارات التواصل الإيجابي للأطفال المصابين بالتوحد من وجهة نظر امهاتهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، (136)، 360-400.

- الحزنوي، محمد؛ والثبتي، حمود (2010). معوقات دمج التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في مدارس التعليم العام. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- حواس، إيناس (2016). تقويم برامج الدمج للأطفال التوحدين في المدارس العادية. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 16(3)، 6-27.
- الخطيب، جمال (2008). التربية الخاصة المعاصرة قضايا وتوجهات وتوجهات. ط1. عمان: دار وائل.
- الزيادات حورية (2013). فاعلية برنامج سلوكي في الاستجابة المحورية في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال التوحدين في الأردن. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- السريع، إحسان (2016). مستوى المهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المندمجين في المدارس في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية من وجهة نظر المعلمين النظاميين في الأردن، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، (170).
- سيسالم، كمال (2014). الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله، دار الفكر العربي، بيروت.
- شعير، إبراهيم (2020). معالجة المعلومات البصرية مدخل لتنمية بعض مهارات الاستعداد القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة كلية رياض الأطفال، جامعة بور سعيد، 16(0): 1004-1078.
- الشيخ ذيب، رائد؛ ومهيدات، محمد (2013). المهارات اللازمة للطلبة ذوي اضطراب التوحد لدمجهم في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين. مجلة دراسات العلوم التربوية، 40، 1288-1305.
- عبد اللاه، يوسف؛ وحسين، محمد؛ وعبد الجابر، عبد الظاهر (2019). المهارات قبل الأكاديمية المسهمة في دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدارس العاديين. مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، (38)، 64-102.
- العلي، وائل (2012). الخدمات المقدمة للأطفال التوحدين في المنطقة الجنوبية من المملكة العربية السعودية واتجاهات أولياء الأمور نحوها. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1(11).
- عواد، أحمد؛ وآدم، يوسف؛ والغول، أحمد. (2015). دمج أطفال التوحد في المدارس العادية بمحافظة شمال سيناء. المجلة العربية للدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، (2)، 7-20.
- وزارة التعليم. (2009). الدليل التنظيمي للتوحد، استرجع من موقع:

[https://edu.moe.gov.sa/Taif/Departments/AffairsEducationalAssistant/Edu\\_Special/Pages/Regulations.aspx](https://edu.moe.gov.sa/Taif/Departments/AffairsEducationalAssistant/Edu_Special/Pages/Regulations.aspx).

#### المراجع الأجنبية:

- Eble, L. (2012). Essential of Education Measurement, Engle Wood cliffs, New Jersey: prentice –Hall. Inc, p, 30.
- Haiduc, Lavinia. (2009). School Integration of Children with Autism, Acta Didactica Napocensia, 2(1): 27-34
- Hart, Juliet & Whalon, Kelly.(2011). Creating Social Opportunities for Students with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Settings, Intervention in School and Clinics
- Hill, L & Frith, U. (2003). Understanding Autism: Insight from Mind and Brain, the Royal Society, N, 8 pp 102-105.
- Maenner MJ, Shaw KA, Baio J, et al. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, Unit-

- ed States, 2016. MMWR Surveill Summ: 69(No. SS-4):1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1>
- Peeters, T. (2016). *Autismul. Teorie și intervenție educațională*. Iasi, Romania: Polirom.
- Perry, A., & Condillac, R. (2003). *Evidence-based Practices for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders: Review of the Literature and Practice Guide*. Toronto, ON, U.S.A.: Children's Mental Health Ontario.
- Pfeiffer, S. I., & Reddy, L. A. (Eds.). (2000). *Inclusion Practices with Special Needs students. Theory, research and Applications*. New York, U.S.A: Routledge.
- Salceanu, C. (2020). Development and Inclusion of Autistic Children in Public Schools, BRAIN. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, Volume 11, Issue 1, pages: 14-31.
- Wagner, S. (2001). *Inclusive Programming for Elementary Students with Autism*. Arlington, Texas, U.S.A.: Future Horizons.
- Yianni-Coudurier C. Darrou, C. Lenoir P, Verrecchia, B. Assouline, B. Leadesent, B. Michelon, C. Pry, R. Aussitloux, C. and Baghadi, A. (2008). What Clinical Characteristics of Children with Autism Influence their Inclusion in Regular Classrooms? *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(10), 855-863.



## مستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د.سلطان ناصر سعود العريفي

أستاذ أصول التربية المشارك، كلية العلوم والدراسات الإنسانية بمحافظة القويعة، جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية

### الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتعرف على الفروق في مستوى التعاطف التاريخي من خلال تطبيق الأداة المعدة لهذا الغرض على عينة عشوائية طبقية من (٢٢٠) عضو هيئة تدريس في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (٣٤) فقرة موزعة على محورين هما: محور التعاطف التاريخي، وتكون من (١٧) فقرة، والمحور الآخر يتعلق بالتفكير الإيجابي، وتكون من (١٧) فقرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة تقديرات مرتفعة لأعضاء هيئة التدريس لمستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء. و أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستوى التعاطف التاريخي لدى الطلبة تعزى لمتغيرات الكلية، والرتبة الأكاديمية، والنوع الاجتماعي. وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات منها: قيام أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء باستخدام طرق وأساليب تدريس تساعد على تنمية التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي للاستمرار في تشجيع طلبة الجامعة على تجنب التفكير السلبي العشوائي.

**الكلمات المفتاحية:** التعاطف التاريخي، التفكير الإيجابي، جامعة شقراء، أعضاء هيئة التدريس.

## The Level of Historical Sympathy and Positive Thinking Among Shaqra University Students from the Faculty Members' Point of View

Dr. Sultan Nasser Saud Al-Arifi

Associate Professor of Pedagogy

Vice Dean of the College of Sciences and Human Studies in Al-Quwaiyah Governorate Shaqra University, Kingdom of Saudi Arabia

### Abstract:

The study aimed to know the level of historical sympathy and positive thinking among Shaqra University students from the viewpoint of the staff members, and identifying the differences in the level of historical sympathy by applying the tool prepared for this purpose. The study is applied on Stratified randomness of (220) staff members at Shaqra University in the Kingdom of Saudi Arabia. The study followed the descriptive survey method, and used a questionnaire consisting of (34) items distributed on two axes . The first is the historical sympathy axis, and it consisted of (17) items. The second axis relates to positive thinking, and it consists of (17) paragraphs. The results of the study showed the following: The staff members' assessments of the level of historical sympathy and positive thinking among Shaqra University students were high. The results showed that there are no statistically significant differences in the staff members estimates of the students' historical level of sympathy due to variables of the college, academic rank, and gender. In light of the results of the study, the researcher presented a set of recommendations. The staff members at Shaqra University use teaching methods that help to develop historical sympathy and positive thinking .They continue to encourage university students to avoid random, negative thinking

**Key words:** Historical sympathy, Positive Thinking, Shaqra University, Staff members

## المقدمة

لقد ظهرت ضرورة التعاطف ليس فقط ككائن مزدهر للتحقيق التاريخي، ولكن أيضاً كمتطلب منهجي وكأفق معياري للتحقيق، يشعر الجميع بالضغط من أجل «التعاطف»، ولا سيما مع معاناة الآخرين.

يعد التعاطف التاريخي أحد الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها في تدريس التاريخ المعاصر في مراحل التعليم المختلفة، فهناك حاجة إلى مخاطبة وجدان الطالب بالوسائل التاريخية المختلفة وتقديمها بشكل مؤثر يساعد على تنمية التعاطف التاريخي بواسطة الحقائق والأدلة، وليس بالتأثير في المشاعر فقط (العدوان، 2017). وتعد القدرة على التعاطف التاريخي أحد عناصر التنشئة الاجتماعية المتصلة بالفرد الإنساني، والتي يجب أن تهتم المناهج الدراسية على اختلاف أنواعها بتنميتها؛ استكمالاً لدور الأسرة في ذلك الجانب، وخصوصاً إذا ما وضعنا في عين الاعتبار أهمية ذلك العنصر من حيث دفع المتعلمين للانتماء إلى الجماعة والوطن والأمة والقومية؛ مما يؤدي في النهاية إلى الاندماج الاجتماعي السليم.

إن مفهوم التعاطف التاريخي يثير أفكار الفرد وانفعالاته ومشاعره، إلى جانب الحكم على الشخصيات والأحداث التاريخية؛ لذا من الضروري أن يفهم الطلبة سبب قيام الشخصيات التاريخية بالأفعال التي قاموا بها، ولا يستطيعون ذلك إلا بالدخول إلى عالمهم (Jensen, 2018).

ويرى هاموند (2018) Hammond أن التعاطف التاريخي يتكون من ثلاثة عناصر رئيسة هي: اللطف الذاتي والإنسانية المشتركة، واليقظة العقلية. وتتجمع هذه المكونات وتتفاعل مع بعضها البعض لخلق إطار العقل الذاتي، ويرتبط التعاطف التاريخي في أوجه القصور الشخصية والأخطاء والفشل، وكذلك عند مواجهة مواقف الحياة العامة التي تسبب الألم النفسي.

ومن الضروري أن ينصب اهتمام المناهج الدراسية وفعاليات المجتمع المحلي بتنمية التعاطف التاريخي؛ استجابة لكثير من الدراسات، وبخاصة النفسية منها، والتي تؤكد على أنّ المتعلم يولد وهو مزود بإمكانات تطبيعه وتنشئته على نحو سليم، هذه الإمكانيات تتمثل في الميراث البيولوجي والقابلية للتعلم والتعاطف، وتكوين علاقات عاطفية مع الآخرين (عثمان، 2015).

ويعد التفكير عاملاً من العوامل الأساسية في حياة الإنسان، فهو الذي يساعد على توجه الحياة وتقدمها، ويساعد على حل كثير من المشكلات، وتجنب الكثير من الأخطار، وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم على أمور كثيرة وتسييرها لصالحه (السيوف، 2019).

إن التركيز على تنمية التفكير الإيجابي في العملية التعليمية يحمل الكثير من الفوائد التي تعود بالنفع على المتعلمين منها: الإسهام في تحقيق الذات، وتطوير المواهب الفردية، وتحسين النمو الإنساني ونوعية الحياة، وإتاحة الفرصة للفرد لكي يتمكن من حل مشكلاته بطرائق فعالة (غانم، 2019). ولقد حظي التفكير الإيجابي باهتمام التربويين؛ لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين (Rebecca, 2018).

ويوضح سميث (2019) Smith أهمية التفكير الإيجابي وفاعليته من حيث تمكين المتعلمين من تطوير خطة عمل في أذهانهم مدة من الزمن، ومن ثم التأمل فيها، ويسهل عملية إصدار الأحكام المؤقتة، ومقارنة وتقييم استعداد المتعلم للقيام بأنشطة أخرى. ومن هنا تسعى المؤسسات التعليمية والجامعية بالمملكة العربية السعودية إلى تضمين مقرراتها الأكاديمية مهارات التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي؛ لمواجهة تحديات المستقبل ومواكبة التطورات المعاصرة، ويجب إعداد طلبة الجامعات إعداداً يمكنهم من امتلاك مهارات التعاطف التاريخي ومهارات التفكير الإيجابي المختلفة، وممارستها في جميع المجالات؛ حيث إنّ ممارسة الطلبة لأنماط التفكير الإيجابي المتنوعة يؤدي إلى فهم أعمق للموضوعات الدراسية، ويؤدي إلى ربط الموضوعات بعضها ببعض بشكل ذي معنى؛ ليساعد على التعلم الفعال.

## مشكلة الدراسة

بناء على التغيير والتطوير في الخطط الأكاديمية الجامعية، فلم يعد من المناسب أن يبقى الطالب متلقياً للمعلومات في عصر المعرفة؛ إذ إن أغلب الطلبة ينظرون للمقررات الجامعية على أنها جافة ومجردة، وأن بعضها مملٌ محشو بكثير من المعلومات والأحداث التاريخية التي يفصلهم عنها بعدا الزمان والمكان (الطائي والسليفاني، 2015)؛ لذلك لا نراهم يبدون جدية في دراستهم لهذه المقررات. ومن خلال عمل الباحث في جامعة شقراء بوصفه عضو هيئة تدريس؛ لاحظ حاجة الطلبة إلى طرائق تدريس تخاطب مشاعرهم وعواطفهم بدلاً من الطرائق الاعتيادية التي تهدف إلى تزويد الطلبة بالمعلومات بالدرجة الأولى. ويعبر التربويون دائماً عن قلقهم حول عجز الطلبة في مراحلهم المختلفة عن التفكير المنتج والفعال الذي يؤدي إلى نتائج جيدة من حيث الإنجاز والتحصيل، مع تفاوت في إدراك الطلبة لأهمية التفكير الإيجابي والنزعة أحياناً كالتفكير السلبي. ولقد أظهرت نتائج عدد من الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين التعاطف التاريخي وعدد من المتغيرات كالتفكير، والاهتمام الاجتماعي؛ حيث أشارت نتائج دراسة كل من حمدي (2017)، وويف (2018) Weave، ووايت (2019) White، إلى وجود علاقة بين ضعف مستويات التعاطف التاريخي وأنماط التفكير لدى فئة الطلبة الجامعيين وطلبة المرحلة الأساسية العليا والثانوية. وقد دأبت المحاولات التطويرية المستمرة لتنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى الطلبة، وظلت هذه هي المشكلة الأساسية، والقائمة باستمرار بالنسبة للعملية التربوية والتعليمية، وبالرغم من كثافة الدراسات والبحوث النظرية في أدبيات هذا الموضوع، وبخاصة في المجتمعات الغربية، فإنه ما زال هناك الكثير من التساؤلات حول الممارسات العملية لتطوير هذه المهارات. من هنا فقد جاءت مشكلة الدراسة لقياس العلاقة بين مستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

## أسئلة الدراسة

أجابات الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى التعاطف التاريخي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما مستوى التفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
3. هل تؤثر متغيرات (نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية، والنوع الاجتماعي) على التعاطف التاريخي؟

## أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومعرفة أثر متغيرات (نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية، والنوع الاجتماعي) على التعاطف التاريخي.

## أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في ناحيتين هما:

## الأهمية النظرية: وتتمثل في الآتي:

- تزود الباحثين والتربويين بالخلفية النظرية حول التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي؛ إذ يفتقر الأدب التربوي -في حدود علم الباحث واطلاعه- إلى الدراسات التي تتعلق بمهذين المتغيرين.
- توجيه اهتمام أعضاء هيئة التدريس والطلبة إلى أهمية التدريس وتنمية منحنى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي.

### الأهمية العملية: وتتمثل في الآتي:

1. من المتوقع أن تنفيذ هذه الدراسة القائم على إعداد وتأليف المقررات الأكاديمية في جامعة شقراء؛ لأنها ستسهم في الكشف عن مهارات التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي المتضمن في هذه المساقات أو المقررات الأكاديمية.
2. فتح الباب أمام الباحثين لإجراء دراسات تتناول مقارنات بين مهارات التفكير الإيجابية والسلبية.
3. قد تعد نتائج هذه الدراسة تغذية راجعة للمسؤولين عن تطوير المناهج من ناحية الجانب التفكيرى.

### حدود الدراسة ومحدداتها:

أجرى الباحث هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2020.
- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة؛ مما يجعل التعميم مقتصرًا على مجتمع الدراسة أو ما يمثله.
- الحدود الموضوعية: تتحدد نتائج هذه الدراسة بطبيعة إجراءات الدراسة؛ من حيث تصميم الأدوات، ومدى صدقها وثباتها، والخصائص السيكومترية لمقياس الدراسة.

### المصطلحات والتعريفات الإجرائية

يمكن تعريف مصطلحات الدراسة على النحو الآتي:

- **التعاطف التاريخي:** يُعرّف التعاطف أو المشاركة الوجدانية بأنه: التجربة أو الممارسة العنوية اللاإرادية للحالات العاطفية عند الآخرين نحو القضايا والمشكلات التاريخية الجارية، باستخدام الأدلة والبراهين والصور التاريخية (عبد الوهاب وبدوي، 2018). ويعرفها الباحث إجرائياً بقدرة طلبة جامعة شقراء على فهم مشاعر الآخرين وأفعالهم في الماضي، وتم قياسها باستجابة أعضاء هيئة التدريس على مقياس التعاطف التاريخي الذي تم إعداده لأغراض هذه الدراسة.
- **التفكير الإيجابي:** هو الانتفاع بقابلية العقل اللاواعي للإقناع بشكل إيجابي، فإذا أردنا أن نغير سلوكنا أو أداءنا فيجب أن يكون ذلك بعقلنا الباطن، وهذا يعني أن نختار أفكاراً إيجابية جيدة مراراً وتكراراً؛ لأن الأفكار المتكررة ترسخ في العقل اللاواعي (بيفر، 2014). ويعرفه الباحث إجرائياً: بقدرة طلبة جامعة شقراء على تقويم أفكارهم ومعتقداتهم، بما يساعدهم على حل المشكلات بطريقة صحيحة. وتم قياس التفكير الإيجابي من خلال مجموع الدرجات التي حصل عليها أعضاء هيئة التدريس على مقياس التفكير الإيجابي المعد لأغراض هذه الدراسة.

### الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الجزء خلفية الدراسة النظرية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

### أولاً: الإطار النظري:

إنّ أهم ما يميز عالمنا الذي نعيش به هو التغيرات العالمية السريعة والمتلاحقة في جميع نواحي الحياة السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية؛ مما يتطلب أن تكون مواد الدراسات الاجتماعية بما فيها مادة التاريخ بحكم طبيعتها على استعداد لمسايرة واحتواء ما يجرى في العالم؛ نظرًا لكم الهائل من الأحداث التي تؤثر فينا ونؤثر فيها، نتعاطف معها ونشارك فيها.

يلاحظ أن العديد من الأحداث تتصف بأنها تاريخية؛ نظراً لقيمتها، والتغيرات السريعة التي تنتج عنها، والتي فرضت نفسها على الساحة؛ حتى أصبح العالم يسير خلف قطب واحد يحاول أن يستخدم التعاطف الدولي معه في تغيير الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والقيمية للدول المختلفة (الشرباصي، 2017). والتعاطف التاريخي أو المشاركة الوجدانية هو أكثر من مجرد الإحساس العفوي بالآخر، الذي يستحوذ علينا استناداً لمشاعر الآخر، فالتعاطف الوجداني أكثر من مجرد التشارك الوجداني. إنه يصف القدرة على فهم مشاعر الآخر والاستجابة لهذا الفهم بالشكل المناسب، بل إن التعاطف يذهب إلى ما هو أبعد من هذه المشاعر ليفهم ما هو كامن خلف هذه المشاعر (العاسمي، 2015).

ويعد التعاطف التاريخي (المشاركة الوجدانية) أحد الأهداف التي تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيقها، فنحن بحاجة إلى مخاطبة وجدان الطالب بالوسائط التاريخية المختلفة وتقديمها بشكل مؤثر يساعد على تنمية التعاطف التاريخي لدى الطلبة من خلال الحقائق والأدلة التاريخية، وليس من خلال التأثير على المشاعر فقط، وتنمية القدرة على التخيل (العدوان، 2017).

وتعد المشاركة الوجدانية أحد أهم عناصر الذكاء الوجداني، أو الذكاء الانفعالي، وتعني ببساطة أن تعيش الحياة بعيون الآخرين، أو أن تضع نفسك في محلهم، وهذا تعبير عن الإحساس بمعاناة الآخرين. وتنمية الحس بالآخرين يتضمن مراعاة مشاعرهم، والبعد عن نقدهم، أو إيذاء مشاعرهم، واحترام ما هم عليه، وتحسس ما يضايقهم (السيوف، 2019).

وتعد القدرة على التعاطف أحد عناصر التنشئة الاجتماعية المتصلة بالفرد الإنساني، والتي يجب أن تهتم مناهج التاريخ بتنميتها؛ استكمالاً لدور الأسرة في ذلك الجانب، وبخاصة إذا ما وضع في الحسبان أهمية ذلك العنصر من حيث دفع الفرد المتعلم للانتماء إلى الجماعة والوطن والأمة والقومية؛ فيما يؤدي في النهاية إلى الاندماج الاجتماعي السليم (الحداد، 2019).

كما يشير مراد (2017) إلى أهمية الدعم الاجتماعي والقبول والتعاطف الذي يتوفر من المدرسة والأسرة وما يترتب على ذلك من تأثير إيجابي من الأوضاع الخطرة في المجتمع، فضلاً عن الارتباط الإيجابي بالتكيف النفسي والاجتماعي، وهذا ما يساعد على تنمية التعاطف.

وأكد العدوان (2017)، والفتلاوي (2016) أن للتعاطف التاريخي مجموعة من الخصائص تتمثل في أنه وسيلة يستطيع بها المؤرخ أن يدخل في عقول الذين عاشوا في الماضي؛ حتى يفهم الأحداث الماضية، ويستخدم فيه الدليل والتفكير والتأمل، ويعترف على إنجازات الفرد أو الجماعة من حيث المعتقدات والمشاعر، ويتم فيه الربط بين المعتقدات والعواطف والأحداث وبين المواقف التي عاشها هؤلاء الأشخاص، ويمكن تحقيق التعاطف التاريخي بقراءة الروايات التاريخية، والمسرحيات، واستخدام الوسائل التكنولوجية مثل الفيديو، والسينما، والتشجيع على الاهتمام بالماضي ونتائجه الحاضرة، واستخدام مداخل تدريسية مثل القصص، والصور، والأحداث الجارية.

### التفكير الإيجابي

تُعد عملية التفكير أمراً ضرورياً جداً في حياة البشر، فالطريقة التي يفكر بها الفرد تؤثر في طريقة تخطيطه للحياة وفي أهدافه وقراراته؛ حيث يساعد التفكير في النظر بين ما يستطيع الفرد فعله وبين ما يتوجب عليه فعله، وأيضاً يساعد على التخلص من الشكوك عن طريق الاختيار بين عدد من الاحتمالات المتوافرة، والناجئة عن البحث والتقصي في المعلومات الواضحة والمعقدة. ويعمل التفكير على زيادة دافعية المتعلمين للتعليم والعمل؛ حيث هناك ارتباط وثيق بين مهارات التفكير والنجاح في الحياة (العباصرة، 2018).

ويرى معمار وآخرون (2018) أنه يسهل على الإنسان في هذا العصر أن يحصل على المعرفة بوسائل متعددة ومن مصادر مختلفة، ولكن ليس من السهل عليه توظيف تلك المعرفة لتحقيق أهداف دون تدريب فيه تفكير سليم، إنه التفكير الذي وصفه ديونو (Debono) بأنه استخدام المعرفة لتحقيق هدف لا يمكن الوصول إليه مباشرة (De Bono 1984). ولقد أصبحت الاتجاهات

التربوية والمناهج الحديثة في كثير من الدول تعطي اهتماماً أكبر للتفكير الناقد وتصفه كهدف من الأهداف التي يجب أن تنتهي إليها عملينا التعلم والتعليم، وقد طورت برامج تربوية تهدف إلى تدريب الطلبة على مهارات التفكير من خلال تدريس المواد الدراسية. وهذا ما أكدته ماضي (2014) من أنه يمكن تنمية مهارات التفكير من خلال تدريس المواد الدراسية المختلفة، وإمكانية تدريب الطلبة عليها، وذلك بتدريبهم على عمليات المقارنة والتلخيص والملاحظة والتصنيف والتفسير والنقد وصياغة الفروض وجمع البيانات وتنظيمها.

إن التفكير الإيجابي هو الانتفاع بقابلية العقل اللاوعي للاقتناع بشكل إيجابي (بيفر، 2014)؛ حيث يشير العنزري (2013) إلى أن التفكير الإيجابي هو قدرة الفرد الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته والتحكم فيها وتوجيهها تجاه تحقيق ما توقعه من النتائج الناجمة، وتدعيم حل المشكلات، ومن خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي تسعى إلى الوصول لحل المشكلة. وعرف بركات (2016) التفكير الإيجابي بأنه مجموعته من المهارات المكتسبة التي تمكن الإنسان من التغلب على مشاكله. وعرف السيوف (2019) التفكير الإيجابي أنه بداية الطريق للنجاح، فحين يفكر الإنسان بإيجابية، فإنه يرمج عقله ليفكر إيجابياً، والتفكير الإيجابي يؤدي إلى الأعمال الإيجابية.

ويرى أنتوني (2016) أن التفكير الإيجابي يتم ترشيحه عبر معتقداتنا وأفكارنا؛ حيث أشارت دراسة الحسني (2015) إلى أن التفكير الإيجابي هو قدرة الفرد على اكتشاف الجانب الإيجابي للخبرة المراد استقبالتها وإرسالها وإبرازه منطلقاً من التركيز على الإيجابيات وتنميتها.

ويذكر الرقيب (2019) فوائد استخدام التفكير الإيجابي، ومنها: يجعلك التفكير الإيجابي تختار من قائمة أهداف الحياة المستقبل الأفضل الذي يحقق أهدافك. وأن التفكير الإيجابي البناء الذي تجرته داخل نفسك سوف يكون له الأثر النافع في شخصيتك وفي كافة نشاطاتك. وأن تكون مفكراً إيجابياً يعني أن تقلق بشكل أقل وتستمتع أكثر، وأن تنظر للجانب المضي بدلاً من ملء رأسك بالأفكار السوداء، وتختار أن تكون سعيداً بدلاً من الحزن، وواجبك الأول أن يكون شعورك الداخلي طيباً، وإن هذه الإيجابيات في عقولنا ومشاعرنا تصنع في حياتنا الإيجابية والتفاؤل والطاقة والقدرة على الدفاع عن النفس. كما يشير الفقي (2018) إلى أنه عندما نفكر بطريقة إيجابية تنجذب إلينا المواقف الإيجابية، والعكس يحدث عندما نفكر بطريقة سلبية فإننا نجذب إلينا المواقف السلبية.

تتمثل أهمية التفكير الإيجابي في استطاعة الإنسان أن يقرر طريقة تفكيره، فإذا اخترت أن تفكر بإيجابية تستطيع أن تزيل الكثير من المشاعر غير المرغوب فيها، والتي ربما تعوقك من تحقيق الأفضل لنفسك؛ حيث يرتبط الاتجاه العقلي الإيجابي ارتباطاً وثيقاً بالنجاح في كل مجال من مجالات الحياة. ويرى مورجان (2018) Morgan أن التفكير الإيجابي يتم ترشيحه عبر معتقداتنا وأفكارنا. وأكد بيك (2017) Backe أن التفكير الإيجابي هو قدرة الفرد على اكتشاف الجانب الإيجابي للخبرة المراد استقبالتها وإرسالها، وإبرازه منطلقاً من التركيز على الإيجابيات وتنميتها. ويرى هافرين (2018) Haveren أن التفكير الإيجابي للشخص هو منطلق سعادته في حاضره ومستقبله وبناء أمثلة البناء الراشد، فالشخص المتفائل والسعيد في هذه الحياة هو سعيد بسبب تفكيره الإيجابي، وهذا يزيد من ثقته بنفسه ووجهه للغير.

#### ثانياً: الدراسات السابقة:

قام الباحث بالرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية، وتم عرضها وفقاً للتسلسل الزمني الأحدث فالأقدم، وفيما يلي تفصيل ذلك:

### الدراسات التي تناولت التعاطف التاريخي:

هدفت دراسة غانم وابن صغير (2020) إلى قياس مستوى التعاطف التاريخي لدى طلبة جامعة سكيكدة بالجزائر وعلاقته بالذكاء الوجداني. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. ولغايات تحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد مقياسين هما: مقياس التعاطف التاريخي، ومقياس الذكاء الوجداني. وجرى تطبيقهما على عينة من طلبة الجامعة، وبلغت (125) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج أن مستوى التعاطف التاريخي والذكاء الوجداني لدى الطلبة من وجهة نظرهم كان متوسطاً، في حين لم تظهر النتائج أية فروق دالة إحصائية في مستوى التعاطف التاريخي تعزى لمتغيرات الجنس ونوع الكلية.

وهدفت دراسة العصافرة (2019) إلى معرفة مستوى التعاطف التاريخي والاهتمام الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم تطوير وتطبيق مقياسي التعاطف التاريخي والاهتمام الاجتماعي على عينة مؤلفة من (100) طالب وطالبة من طلبة السنة الأولى الملتحقين بتخصصي الإرشاد والصحة النفسية والتربية الخاصة في الجامعة الأردنية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط في الدرجة الكلية لمقياس التعاطف التاريخي. كما بينت النتائج وجود مستوى متوسط في الدرجة الكلية لمقياس الاهتمام الاجتماعي. وقد أظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التعاطف التاريخي والاهتمام الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية.

وأجرى كورتنى (2019) Courtney دراسة هدفت إلى معرفة مستويات التعاطف التاريخي وعلاقتها بالكفاءة الذاتية العامة لدى الطلبة المتطوعين بوصفهم موجهين لزملائهم غير المتطوعين في المدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولغايات تحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد مقياسين هما: مقياس التعاطف التاريخي، ومقياس الكفاءة الذاتية، وتم تطبيقهما على عينة بلغت (99) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج وجود مستويات مرتفعة للتعاطف التاريخي لدى الطلبة، في حين وجدت مستويات متوسطة في الكفاءة الذاتية العامة، كما وجدت علاقة ارتباطية بين التعاطف التاريخي والكفاءة الذاتية العامة.

أما دراسة كاتي (2019) Katie، فهذه إلى معرفة مستوى التعاطف التاريخي وعلاقته برفاهية الحياة لدى عينة من طلبة الجامعة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وأعدت الدراسة مقياس للتعاطف التاريخي وآخر لرفاهية الحياة، وجرى تطبيقهما على عينة بلغت (189) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى بالجامعات الأمريكية، وأظهرت النتائج وجود مستوى عالٍ من التعاطف التاريخي ورفاهية الحياة لدى العينة، ووجود علاقة ارتباطية بين مستوى التعاطف التاريخي ورفاهية الحياة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات الطلبة لمستوى التعاطف التاريخي تعزى لمتغيرات الجنس، ونوع الكلية، ومكان السكن.

وأجرى شحادة والعاسمي (2018) دراسة هدفت إلى قياس التعلق بالأقران وعلاقته بالتعاطف التاريخي لدى عينة من طلبة الماجستير في جامعة دمشق. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (88) طالباً وطالبة في برنامج الماجستير بكلية التربية بجامعة دمشق في سوريا، واستخدمت الدراسة مقياس التعلق بالأقران، ومقياس التعاطف التاريخي. وأظهرت النتائج أن مستوى التعلق بالأقران والتعاطف التاريخي كان عالياً لدى أفراد العينة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التعلق بالأقران والتعاطف التاريخي. ولم تظهر النتائج أية فروق دالة إحصائية في تقديرات الطلبة لمستوى التعلق بالأقران أو التعاطف التاريخي تعزى لمتغيرات الجنس والعمر.

وأجرى عبد الوهاب وبدوي (2018) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام مداخل تدريسية متعددة في تنمية التعاطف التاريخي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مصر. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (88) طالباً من طلبة المرحلة الإعدادية في مصر، وجرى توزيعهم إلى مجموعتين ضابطة، وتجريبية، وتم إعداد مقياس للتعاطف التاريخي مكون من (41)

فقرة موزعة على عدد من الأبعاد. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للمداخل التدريسية المتعددة في تنمية التعاطف التاريخي تعزى لمتغير إستراتيجية التدريس، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة آيكس (Aiex) (2018) إلى قياس مستوى التعاطف الوجداني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدارس التعليم العام بالولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر المعلمين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة الدراسة البالغة (74) معلماً ومعلمة ممن يدرسون في المرحلة المتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية. وتم استخدام مقياس للتعاطف الوجداني. وتوصلت الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين لمستوى التعاطف الوجداني لدى الطلبة كان عالياً، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لمستوى التعاطف الوجداني لدى الطلبة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة.

وأجرت عمر (2017) دراسة استهدف قياس مستوى الفهم التاريخي وعلاقته بالتعاطف التاريخي لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين، ولقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (166) معلماً ومعلمة ممن يدرسون المرحلة الإعدادية في مصر، وقد تم إعداد مقياس للتعاطف التاريخي، وإعداد اختبار لقياس الفهم التاريخي. وتوصلت الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين لمستويات الفهم التاريخي والتعاطف التاريخي لدى الطلبة كانت مرتفعة، وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين الفهم التاريخي والتعاطف التاريخي. ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات التعاطف التاريخي تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة وعدد الدورات التدريبية.

#### الدراسات التي تناولت التفكير الإيجابي:

هدفت دراسة السيفوف (2019) إلى معرفة إستراتيجيات التفكير الإيجابي لدى طلبة دبلوم كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (109) من الطلاب والطالبات المسجلين في ثلاث مواد للفصل الدراسي الأول 2019/2018. قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (49) فقرة موزعة على عشرة مجالات. وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي: كانت تقديرات طلبة دبلوم كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية لإستراتيجيات التفكير الإيجابي متوسطة في جميع مجالات الدراسة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات طلبة دبلوم كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية لإستراتيجيات التفكير الإيجابي تعزى لمتغير الجنس. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات طلبة دبلوم كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية لإستراتيجيات التفكير الإيجابي تعزى لمتغير قطاع العمل في جميع محاور أداة الدراسة، باستثناء محور التفاؤل، والذي أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القطاع الحكومي.

وأجرى بركات (2019) دراسة هدفت إلى معرفة أنماط التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (200) طالب وطالبة ملتحقين بالجامعة. وتم استخدام مقياس التفكير الإيجابي والسلبي. وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد الدراسة لأنماط التفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة كانت متوسطة في مجالات الثقة والتصميم والصبر والهدوء، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة لأنماط التفكير الإيجابي تعزى لمتغيرات الجنس لصالح الإناث، والخبرة العملية، ولصالح فئة (أقل من 5 سنوات).

وأجرى السلمي (2018) دراسة هدفت إلى قياس جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة أم القرى بالسعودية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (130) طالباً منتظماً في الجامعة، وتم إعداد استبانة لجودة الحياة مكونة من (33) طالباً منتظماً في الجامعة، وتم إعداد استبانة لجودة الحياة مكونة من (33) فقرة، واستبانة التفكير الإيجابي مكونة من (37) فقرة. وأظهرت النتائج أن جودة الحياة الأسرية هي الأكثر شيوعاً، ومن ثم جودة التعلم، وجودة الصحة النفسية. في حين أظهرت النتائج أن تقديرات أفراد الدراسة لأنماط التفكير الإيجابي لديهم كانت متوسطة في جميع المجالات (التفاؤل، التركيز، الحماس، الشجاعة).

وهدفت دراسة أخرى أجراها هافرين (2018) Haveren إلى معرفة مستوى التفكير السلبي والإيجابي في التحصيل لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس ومستوى التعليم، وقد اختار الباحث، لتحقيق أهداف دراسته، عينة مكونة من (200) طالب وطالبة ملتحقين في إحدى الجامعات الأمريكية من مستويات مختلفة، وقد انتهت الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الطلبة الجامعيين سواء كانوا في السنة الأولى أو الأخيرة؛ من حيث مستوى التفكير السلبي والإيجابي، في حين أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية بين مستوى التفكير السلبي والتفكير الإيجابي عند اعتبار متغير الجنس لمصلحة الطلبة الذكور؛ حيث أظهرت مستوى أفضل على التفكير الإيجابي.

وهدفت دراسة ريبيكا (2018) Rebecca إلى معرفة تأثير التفاعل المشترك بين نمطي التفكير الإيجابي والسلبي، وبين متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي في عزو النجاح في اكتساب المفاهيم، وتكونت عينة الدراسة من (284) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعات بالولايات المتحدة الأمريكية؛ نصفهم من الذكور، والنصف الآخر من الإناث، وخرجت الدراسة إلى أن هناك تأثيرًا جوهريًا لنمط التفكير الإيجابي في تعليم المفاهيم، كما أظهرت النتائج أن هناك ميلًا لدى أفراد العينة نحو التفكير الإيجابي، كما أظهرت النتائج عدم وجود تأثير لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي في نمط التفكير الإيجابي والسلبي.

وهدفت دراسة مورجان (2018) Morgan إلى التعرف على أثر التفكير الإيجابي والسلبي في تعليم مهارات حاسوبية باستخدام نمطين من التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية، على عينة من طلبة الجامعة بلغت (86) طالبًا وطالبة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج كثيرة كان أهمها عدم وجود فروق في مستوى تعلم مهارات حاسوبية؛ بحيث تعزى إلى نمط التفكير الإيجابي أو السلبي، في حين أظهرت الدراسة وجود فروق جوهرية بين الجنسين في استخدام التغذية الراجعة في التعلم تعزى للتفكير الإيجابي لمصلحة الذكور الذين أظهروا تفوقًا في هذا المجال، كما أظهر الطلبة ميلًا نحو التفكير السلبي إجمالًا.

في حين هدفت دراسة بيك (2017) Backe إلى معرفة العلاقة بين التفكير السلبي، والقدرة على التفكير الإبداعي، وطبقت إجراءات الدراسة على عينة مكونة من (166) طالبًا وطالبة ملتحقين في إحدى الجامعات الأمريكية؛ نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (44) فقرة، وقد أسفرت الدراسة عن وجود ارتباط جوهري بين التفكير السلبي المنخفض والتفكير الإبداعي، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في نمط التفكير السلبي ومتغير الجنس؛ إذ أظهرت الإناث ميلًا أكبر من الذكور نحو التفكير السلبي، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في مستوى التفكير السلبي ومتغيرات التحصيل الأكاديمي والتخصص.

حاول كندال (2017) Kendall معرفة أثر الاضطراب النفسي ونمط اللغة التي يستخدمها الفرد في التفكير الإيجابي والسلبي لديه، وطبقت الدراسة على ثلاث عينات متباينة في الولايات المتحدة الأمريكية هي: الأولى، وبلغت (177) طالبًا جامعيًا ممن شخصت حالتهم بأنهم متفائلون، الثانية، وبلغت (19) مريضاً ممن شخصت حالتهم بأنهم يعانون من الاكتئاب النفسي، والثالثة، وبلغت (15) مريضاً ممن شخصت حالتهم بأنهم مضطربون نفسياً. وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة جوهرية بين مستوى التفكير الإيجابي ومستوى التفاؤل لدى العينة الأولى، في حين توصلت الدراسة إلى وجود علاقة جوهرية بين التفكير السلبي والاكتئاب المرتفع في العينة الثانية، وعدم وجود فروق جوهرية بين التفكير الإيجابي والسلبي والاضطراب النفسي في العينة الثالثة.

#### التعليق على الدراسات السابقة:

عرض الباحث عدداً من الدراسات السابقة تناولت موضوع التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي. ويتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها تتفق مع الدراسة الحالية من حيث موضوعها العام، فهي تناول موضوع التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي، إلا أنها تختلف من حيث تناولها للموضوعات الفرعية، وفيما يلي تسليط الضوء على جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة وبين الدراسة الحالية ومدى الاستفادة منها:

## أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من حيث منهج الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي كما في دراسة السيوف (2019)، ودراسة بركات (2019)، ودراسة السلمي (2018). في حين استخدمت دراسة عبد الوهاب وبدوي (2018) المنهج شبه التجريبي، وفي حين جمعت بعض الدراسات بين المنهج الوصفي والارتباطي كما في دراسة كل من غانم وابن صغير (2020)، ودراسة آيكس (2018) Aiex، ودراسة عمر (2017).

من حيث أداة الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات.

## من حيث مجتمع الدراسة وعينتها:

- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير الإيجابي في اختيار الجامعات لتطبيق دراستها عليها. وكذلك عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بالتعاطف التاريخي، فتناولت طلبة الجامعات كما في دراسة العصافرة (2019)، وشحادة والعاسمي (2018). في حين تناولت دراسة كل من آيكس (2018) Aiex، ودراسة عمر (2017) مدارس التعليم العام لتطبيق دراستها عليها.

- من حيث الهدف: اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث الكشف عن مستوى التعاطف التاريخي أو التفكير الإيجابي لدى الطلبة، في حين تناولت بعض الدراسات التفكير السلبي أيضاً. إضافة لتناول عدد من الدراسات السابقة متغيرات أخرى كالذكاء الوجداني، كما في غانم وابن الصغير (2020)، والاهتمام الاجتماعي كما في العصافرة (2019)، والتعلق بالأقران كما في شحادة والعاسمي (2018).

## أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة فيما يلي: بناء وتدعيم الإطار النظري للدراسة الحالية، مع الاستفادة من مراجع الدراسات السابقة. وفي تحديد الأهداف وبناء الأسئلة، وفي بناء أداة الدراسة، وتحديد مجتمع الدراسة، واختيار العينة. وتميزت هذه الدراسة بتناولها مستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء، وهذا لم تتناوله أية دراسة سابقة -حسب علم الباحث- وهو الأمر الذي شجع الباحث للقيام بهذه الدراسة.

**منهج الدراسة:** تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي بخطواته العلمية؛ لتماشيه وتناسبه مع طبيعة هذا البحث، وملاءمته لأهدافه؛ حيث إنه الأسلوب المناسب لطبيعة هذه الدراسة.

**مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء، والبالغ عددهم (1811) عضو هيئة تدريس موزعين على كافة كليات الجامعة، وفقاً للإحصائيات الوارد من عمادة شؤون الموظفين وأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء خلال الفصل الدراسي الثاني 2020/2019.

**عينة الدراسة:** اعتمدت هذه الدراسة على طريقة العينة العشوائية الطبقية؛ حيث تم اختيار عينة مكونة من (220) عضو هيئة تدريس بنسبة مئوية بلغت (23%) تقريباً من المجموع الكلي، وهذا يتفق مع النسب المعتمدة للعينة العشوائية الطبقية. والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات.

جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

العدد	مستوياته	المتغير
140	ذكر	النوع الاجتماعي
80	أنثى	
220	المجموع	
120	علمية	الكلية
100	إنسانية	
220	المجموع	
40	أستاذ	الرتبة الأكاديمية
80	أستاذ مشارك	
100	أستاذ مساعد	
220	المجموع	

## أداة الدراسة:

نظرًا لطبيعة الدراسة من حيث أهدافها ومنهجها ومجتمعها؛ تم استخدام أداة الاستبانة التي تقيس مستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتعد الاستبانة من أكثر أدوات البحث شيوعاً واستخداماً في مجال العلوم الإنسانية، واستندت الدراسة في إعدادها إلى المراجع العلمية والأبحاث والرسائل العلمية والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة. وفيها وصف لبناء الاستبانة والتحقق من صدقها وثباتها:

بناء الاستبانة:

أعدت الاستبانة وتكونت من (34) فقرة، موزعة على محورين أساسيين:

المحور الأول تناول: التعاطف التاريخي لدى الطلبة، وتكون من (17) فقرة، أما المحور الثاني فتناول: التفكير الإيجابي، وتكون من (17) فقرة. ولتسهيل تفسير النتائج؛ استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة = 5، موافق = 4، محايد = 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة = 1)، وجرى تقسيم استجابات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، متوسط، منخفض؛ وذلك بتقسيم مدى الأعداد من 1-5 في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي  $1.33 = 5 - 1$ . وعليه، تكون المستويات كالتالي: درجة منخفضة من الاستجابة من (1-2.33)، ودرجة متوسطة من الاستجابة من (2.34-3.67)، ودرجة مرتفعة من الاستجابة من (3.68-5).

## صدق أداة الدراسة:

للتأكد من الصدق الظاهري للأداة؛ قام الباحث بعرضها بصورتها الأولية على (11) محكماً من ذوي الاختصاص والخبراء في مجال أصول التربية؛ وذلك للحكم على درجة ملاءمة الفقرات من حيث صلاحية الفقرات وانتمائها للمجال المراد قياسه، واقتراح أي تعديلات يرونها، وقد أجريت التعديلات بناءً على آراء المحكمين. وبعد استرجاع الاستبانات، ومراجعة آراء المحكمين، تم اختيار الفقرات التي أجمع المحكمون على مناسبتها، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات التي أجمع المحكمون على إجراء تعديلات عليها وبنسبة 80%. وخلصت هذه المرحلة إلى تعديل ما يلي: تم تعديل مجموعة من الفقرات من حيث الإضافة والحذف شملت جميع محوري الاستبانة، بعد أن أشار المحكمون إلى ضرورة إضافتها أو حذف بعضها أو تعديلها في صياغتها. تم التصويب اللغوي لبعض الفقرات،

وتكررت عملية التعديل أكثر من مرة، وبقيت الاستبانة مكونة من (34) فقرة.

#### ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث باستخدام طريقة الاتساق الداخلي التي تصنف أحياناً ضمن الطرائق المتبعة في دراسة الصدق؛ حيث طبقت الاستبانة على عينة مؤلفة من (20) فرداً من خارج عينة الدراسة، ومن ثم جرى إعادة تطبيق الاستبانة على العينة ذاتها بعد مرور أسبوعين، واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون في حساب معامل الثبات لكل مجال من مجالاتها؛ حيث بلغت (0.88).

#### إجراءات تطبيق الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ قام الباحث باتباع الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات السابقة في موضوع مشكلة الدراسة.
- إعداد استبانة الدراسة بمحوريها من خلال الاطلاع على الأدب السابق والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة والتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.
- قام الباحث معظم الوقت بتوزيع أداة الدراسة على أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء بنفسه وأجاب على استفساراتهم. وتفرغ البيانات بعد جمعها وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة. ومناقشة النتائج والتوصل إلى الاستنتاجات والتوصيات المناسبة.

#### متغيرات الدراسة:

شملت الدراسة المتغيرات التالية:

- المتغيرات المستقلة: وهي النوع الاجتماعي: (ذكر، أنثى). ونوع الكلية: ولها مستويان (كليات علمية، وكليات إنسانية). والرتبة الأكاديمية: ولها ثلاث مستويات (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).
- المتغير التابع: مستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

#### الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة، واختبار t-test لمعرفة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين المتغيرات.

#### عرض ومناقشة النتائج

في هذا الجزء، ومن خلال نتائج التحليل الإحصائي، تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة، وعرض ومناقشة النتائج ومحاوله تفسيرها من خلال أدبيات الإطار النظري والدراسات السابقة على النحو التالي:

نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما مستوى التعاطف التاريخي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الاستبانة، وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مستوى التعاطف التاريخي لدى طلبة جامعة شقراء مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى التعاطف
8	لدى الطلبة القدرة على إقامة علاقات وفهم مشاعر وأفكار الآخرين	4.64	0.55	1	مرتفع
9	يهتم الطلبة بتخييل الحدث التاريخي	4.48	0.52	2	مرتفع
10	يتمثل الطلبة المواقف التاريخية كأنهم يعيشون فيها ويتفاعلون معها	4.37	0.75	3	مرتفع
13	يعطي الطلبة رأيهم في الشخصيات التاريخية السابقة و/ أو المعاصرة وفق المستجدات الحديثة	4.36	0.69	4	مرتفع
3	يمكن أن يتفاعل الطلبة مع القضايا التاريخية بجموية	4.35	0.73	5	مرتفع
4	يندمج الطلبة مع تطورات الأحداث الحياتية	4.28	0.77	6	مرتفع
5	يميل الطلبة للتعاطف التاريخي الإيجابي نحو الأحداث والشخصيات والوقائع	4.28	0.63	7	مرتفع
1	يمكن الطلبة من فهم الماضي وأحداثه	4.26	0.61	8	مرتفع
2	يستطيع الطلبة أن يتفاعلوا مع القضايا المعاصرة ويتمكنوا من الحكم عليها	4.25	0.87	9	مرتفع
11	يشارك الطلبة الآخرين مشاعرهم	4.10	0.88	10	مرتفع
12	يظهر على الطلبة العديد من المشاعر مثل (الحب/ الإعجاب و تمجيد الأبطال) تجاه القضايا الاجتماعية	4.08	0.89	11	مرتفع
14	يهتم الطلبة بالتفكير والتمحيص التاريخي الدقيق للوصول للفهم العميق للأحداث	4.05	0.91	12	مرتفع
6	يظهر الطلبة استعداداً لقراءة تعبيرات الآخرين عن انفعالاتهم	4.01	0.72	13	مرتفع
7	يهتم الطلبة بالتعاون بين الأفراد وحتى الشعوب	4.00	0.76	14	مرتفع
17	لدى الطلبة القدرة على رؤية أفكار الآخرين ومشاعرهم	3.91	1.00	15	مرتفع
15	يهتم الطلبة بفهم وتفسير سلوك البشر	3.88	1.05	16	مرتفع
16	لدى الطلبة القدرة على تقدير نتائج الأحداث التي وقعت في الماضي وتأثير بعض الشخصيات عليها	3.85	0.89	17	مرتفع
المتوسط الكلي		4.12	0.66	مرتفع	

يتضح من جدول رقم (2) حسب ما يرون أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء- أن مستوى التعاطف التاريخي لدى طلبة جامعة شقراء كان مرتفعاً، وأن التقديرات لفقرات الاستبانة جاءت جميعها مرتفعة في جميع الفقرات حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة؛ حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم حول الفقرات ما بين (3.85-4.64). وجاءت الفقرة رقم (8) التي تنص على «لدى الطلبة القدرة على إقامة علاقات وفهم مشاعر وأفكار الآخرين» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.64)، وانحراف معياري (0.50)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (9) التي تنص على «يهتم الطلبة بتخييل الحدث التاريخي» بمتوسط حسابي بلغ (4.48)، وانحراف معياري (0.52). في حين جاءت الفقرة رقم (16) التي تنص على «لدى الطلبة القدرة على تقدير نتائج الأحداث التي وقعت في الماضي وتأثير بعض الشخصيات عليها» بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.85). وقد يعزى السبب في ذلك إلى قناعة أعضاء هيئة التدريس بأن طلبة الجامعة لديهم رؤية إنسانية، ويقدرهم ويحترمهم الناس، بغض النظر عن العرق أو الهوية أو الجنسية أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي، ويجسدون هذه الرؤية التي تقوم على جوهر التعاطف في كل ما يقومون به. وقد يعود السبب كذلك إلى أن امتلاك طالب جامعة شقراء لمهارات التعاطف التاريخي، يساعده في الحفاظ على مشاعر طيبة عند تعامله مع الآخرين، فيتفهم مشاعرهم ودوافعهم وحاجاتهم الشخصية والاجتماعية وينشئ جواً يملؤه الود. ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال ما ورد في الأدب التربوي من أن التعاطف التاريخي وتمثله لدى الأفراد يساعدهم في فهم الذات، والتقدير الإيجابي للآخر، والتكيف الانفعالي والاجتماعي.

فضلاً عن أن هذه التقديرات المرتفعة لأعضاء هيئة التدريس لمستوى التعاطف التاريخي لدى طلبة جامعة شقراء قد يعود لخصائص الشباب في المجتمع السعودي القائم على تمثل قيم الدين الاسلامي الذي يدعو إلى الاحترام والتعاون والشعور مع الآخرين. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كاتي (2019) Katie التي أظهرت وجود مستوى عالٍ من التعاطف التاريخي، كما اتفقت مع نتائج دراسة شحادة والعاسمي (2018) التي أظهرت أن مستوى التعاطف التاريخي كان عالياً لدى أفراد العينة، كما اتفقت مع نتائج دراسة آيكس (2018) Aiex التي توصلت إلى أن تقديرات المعلمين لمستوى التعاطف الوجداني لدى الطلبة كان عالياً، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة عمر (2017) التي توصلت إلى أن تقديرات المعلمين لمستويات التعاطف التاريخي لدى الطلبة كانت مرتفعة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة غانم وابن صغير (2020) التي أظهرت أن مستوى التعاطف التاريخي لدى الطلبة من وجهة نظرهم كان متوسطاً، كما اختلفت مع نتائج دراسة العصافرة (2019) التي أظهرت وجود مستوى متوسط في الدرجة الكلية لمقياس التعاطف التاريخي.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته: ما مستوى التفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الاستبانة وكانت النتائج كما يلي:  
جدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مستوى التفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى التفكير الإيجابي
3	يستمتع الطلبة بالعمل الذي يقومون به	4.25	0.87	1	مرتفع
12	يعتقد الطلبة أن الناس أحرار فيما يفكرون	4.21	0.88	2	مرتفع
13	لا يسمح الطلبة للقلق والتوتر بالسيطرة عليهم	4.15	0.69	3	مرتفع
1	يسعى الطلبة لجعل حياتهم مشوقة	4.14	0.88	4	مرتفع
2	يتسامح الطلبة بسرعة حتى مع من يخطئون في حقهم	4.06	0.75	5	مرتفع
11	يجعل الطلبة الآخرين يجوبهم أو لا يجوبهم	4.01	0.73	6	مرتفع
6	يعتقد الطلبة أن فشلهم الآن يعني أن الفشل سيرافقهم دائماً في المستقبل	4.00	0.67	7	مرتفع
7	يمكن للطلاب التغلب على ما يعترضه من قلق أو مخاوف	3.92	1.02	8	مرتفع
8	نجاح الطلبة مرهون بتخصيص وقت للعمل ووقت للهو والترفيه عن النفس	3.90	1.00	9	مرتفع
9	يعتقد الطلبة أن الفرص الحياتية كثيرة تتسع لهم ولغيرهم	3.88	0.88	10	مرتفع
10	يتحلى الطلبة بالمعنويات العالية في شؤونهم اليومية	3.84	0.89	11	مرتفع
4	يفعل الطلبة ما عليهم وتسير أمورهم دائماً بما يرضيهم	3.81	0.93	12	مرتفع
5	يتمتع الطلبة بالمرح	3.79	0.72	13	مرتفع
14	من السهل تغيير أفكار الآخرين نحو الطلبة	3.77	0.91	14	مرتفع
15	يرى الطلبة أن عمل المرأة مهم للمجتمع	3.74	1.00	15	مرتفع
17	يقبل الطلبة الآخرين بسهولة حتى لو كانوا لا يجوبهم	3.71	1.05	16	مرتفع
12	تسيطر على الطلبة حالات مفاجئة من التوتر بدون أي أسباب	3.69	0.79	17	مرتفع
	المتوسط الكلي	4.08	0.78		مرتفع

من جدول رقم (3) يتضح أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء يرون أن مستوى التفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء كان مرتفعاً، وأن التقديرات لفقرات الاستبانة جاءت جميعها مرتفعة في جميع الفقرات حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة؛ حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم حول الفقرات ما بين (3.69-4.25)، وجاءت الفقرة رقم (3) التي تنص على «يستمتع الطلبة

بالعمل الذي يقومون به» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.25)، وانحراف معياري (0.87)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (12) التي تنص على «يعتقد الطلبة أن الناس أحرار فيما يفكرون» بمتوسط حسابي بلغ (4.21)، وانحراف معياري (0.88). في حين جاءت الفقرة رقم (12) التي تنص على «تسيطر على الطلبة حالات مفاجئة من التوتر بدون أي أسباب» في المرتبة الأخيرة، وبتوسط حسابي بلغ (3.69).

وقد يعزى السبب في التقديرات المرتفعة لمستوى التفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء؛ إلى أن الطلبة الجامعيين يمتلكون قدراً عالياً من المهارات التي تمكنهم من حل المشكلات التي تواجههم، وإلى أن التجارب التعليمية التي مر بها الطلبة مرتفعة الفائدة؛ إذ تتراوح بين التجارب الجيدة والتجارب المتميزة، كما يمكن تفسير ذلك لاحتكاك الشباب الجامعي ببعضهم في مختلف الفعاليات الجامعية على مستوى المحاضرات أو الأنشطة غير المنهجية، وبالتالي زيادة فرص الانفتاح على الآخر، والقدرة على اكتساب مهارات فهم الاختلاف بين الثقافات؛ الأمر الذي يؤثر في ارتفاع مستوى نمو الذكاء الانفعالي. وبناء على ذلك، فإنهم يمتلكون الرؤية الإيجابية المتفائلة. ويرى الباحث من خلال عمله في تدريس طلبة جامعة شقراء، أن السبب في ذلك قد يعود إلى رغبة الطلبة وطموحاتهم العالية في تحقيق أهدافهم؛ بسبب ما يمارون به من ظروف اجتماعية واقتصادية، وبالتالي تكون مستويات التفكير الإيجابي لديهم أعلى مما ينبغي. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة السيوف (2019) التي أظهرت أن تقديرات طلبة دبلوم كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية لإستراتيجيات التفكير الإيجابي كانت متوسطة، كما اختلفت مع نتائج دراسة بركات (2019) التي أظهرت أن تقديرات أفراد الدراسة لأنماط التفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة كانت متوسطة، كما اختلفت عن نتائج دراسة السلمي (2018) التي أظهرت أن تقديرات أفراد الدراسة لأنماط التفكير الإيجابي لديهم كانت متوسطة.

**نتائج السؤال الثالث ومناقشته: هل تؤثر متغيرات (نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية، والنوع الاجتماعي) على التعاطف التاريخي؟**

**أ. متغير نوع الكلية:**

للإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بنوع الكلية؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت). وجدول رقم (4) يوضح ذلك.

**جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستوى التعاطف التاريخي تعزى لمتغير الكلية**

الدالة	ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الكلية	المحور
0.26	3.09	7.00	53.28	112	كليات علمية	التعاطف التاريخي
		4.14	33.11	108	كليات أدبية	

من جدول رقم (4) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستوى التعاطف التاريخي تعزى لمتغير الكلية، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس، وبغض النظر عن نوع الكلية سواء كانت علمية أو إنسانية، فإنهم يتعاملون مع طلبة لهم تشابه كبير في الخصائص الاجتماعية والفكرية والنفسية، وبالتالي فإن هذه التشابهات بين الطلبة في جوانب الشخصية تقلل من وجود اختلافات بين أعضاء هيئة التدريس للحكم على مستوى التعاطف التاريخي لدى الطلبة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة غانم وابن صغير (2020) التي لم تظهر أية فروق دالة إحصائية في مستوى التعاطف التاريخي لدى الطلبة تعزى لمتغير نوع الكلية، كما اتفقت مع نتائج دراسة كاتي (2019) Katie التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات الطلبة لمستوى التعاطف التاريخي تعزى لمتغير نوع الكلية.

## ب. متغير الرتبة الأكاديمية:

للإجابة عن متغير الرتبة الأكاديمية؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (5).

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستوى التعاطف التاريخي تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية

أستاذ مساعد (90)		أستاذ مشارك سنة (74)		أستاذ سنوات (56)		متغير الرتبة المحور
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
8.25	56.63	6.56	59.72	7.31	57.10	التعاطف التاريخي

ويتضح من جدول رقم (5) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستوى التعاطف التاريخي تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية؛ تم القيام بتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول رقم (6).

جدول رقم (6) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستوى التعاطف التاريخي تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	20.582	2	10.025	0.234	0.712
داخل المجموعات	7670.105	217	35.3461		
الكلي	690.687	219			

من جدول رقم (6) يتضح أن قيم الإحصائي (ف) المتعلقة بالدرجة الكلية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستوى التعاطف التاريخي تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )؛ أي إن هذه النتيجة تدل على أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء لا يختلفون بإجاباتهم باختلاف الرتبة الأكاديمية. وقد يعزى إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن الرتبة الأكاديمية قد اكتسبوا الخبرة والتدريب على التدريس ومعرفة كيفية التصرف مع الطلبة والتعامل معهم نتيجة الفترة الزمنية اللازمة؛ مما يولد نوعاً من التفكير المرن والإيجابي والتفاعل الحسن بين المتغيرات التي يتعرضون لها.

## ج. متغير النوع الاجتماعي

وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بالنوع الاجتماعي؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت).

وجداول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستوى التعاطف التاريخي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

المحور	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
التعاطف التاريخي	ذكر	116	51.39	8.05	6.12	0.62
	أنثى	104	27.15	4.33		

من جدول رقم (7) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستوى التعاطف التاريخي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وقد يعزى السبب في ذلك إلى طبيعة الاستجابات المتشابهة

التي توجد عند أعضاء هيئة التدريس، والتي تكون نفسها بين الجنسين؛ مما عمل على عدم وجود فروق في تقديراتهم (الذكور والإناث) لمستوى التعاطف التاريخي تعزى للنوع الاجتماعي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة غانم وابن صغير (2020) التي لم تظهر أية فروق دالة إحصائياً في مستوى التعاطف التاريخي لدى الطلبة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، كما اتفقت مع نتائج دراسة كاتي (2019) Katie، التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات الطلبة لمستوى التعاطف التاريخي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. كما اتفقت مع نتائج دراسة شحادة والعاسمي (2018) التي لم تظهر أية فروق دالة إحصائياً في تقديرات الطلبة لمستوى التعاطف التاريخي تعزى لمتغير الجنس، واتفقت مع نتائج دراسة آيكس (2018) Aiex، التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لمستوى التعاطف الوجداني لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس.

### التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- تعزيز مستويات التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى الطلبة من خلال عقد ورشات العمل التدريبية والمحاضرات والندوات لتنمية التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء.
- قيام أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء باستخدام طرق وأساليب تدريس تساعد على تنمية التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي للاستمرار في تشجيع طلبة الجامعة على تجنب التفكير السلبي العشوائي.
- العمل على توظيف التعاطف التاريخي لدى طلبة الجامعة، وذلك من خلال تشجيع الطلبة على العمل في أماكن تتطلب الدعم والمساندة، وتحتاج للتعاطف.
- إجراء دراسات تناول التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي وعلاقته بمتغيرات أخرى تُطبَّق في جامعات حكومية أخرى.

### قائمة المراجع

#### أولاً: المراجع العربية

- أنتوني، روبرت (2016). ما وراء التفكير الإيجابي، وصفة عملية من أجل تحقيق النتائج، جدة: مكتبة جرير.
- بركات، زياد (2016). التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة القدس المفتوحة، (2)3، 1-27.
- بركات، زياد (2019). التفكير الإيجابي والتفكير السلبي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق للنشر.
- بيفر، فيرا (2014). التفكير الإيجابي. جدة: مكتبة جرير.
- الحداد، فواز (2019). أثر برنامج تعليمي مقترح لتفعيل دور المتاحف في تنمية التذوق الجمالي لدى دارسي الفن والتربية الفنية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- الحسني، عوض (2015). التفكير الإيجابي من منظور التربية الإسلامية. أطروحة. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- حمدي، فادي (2017). فاعلية برنامج تدريبي في الحاجات العلاقاتية في خفض سلوك الاستقواء وتنمية مهارات التعاطف التاريخي لدى عينة من الطلبة المراهقين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (1)13، 69-89.
- الرقيب، سعيد (2019). أسس التفكير الإيجابي وتطبيقاته تجاه النداء والمجتمع في ضوء السنة النبوية دراسة ميدانية. كلية التربية، جامعة الباحة.

- السلمي، منصور (2018). جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة أم القرى. (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى)، مكة المكرمة، السعودية.
- السيوف، أحمد (2019). إستراتيجيات التفكير الإيجابي لدى طلبة دبلوم كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية بغزة، 3(1)، 36-61.
- شحادة، أنس؛ والعاسمي، رياض (2018). التعلق بالأقران وعلاقته بالتعاطف التاريخي لدى عينة من طلبة الماجستير في جامعة دمشق. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 3(1)، 170-198.
- الشرباصي، أمل (2017). فاعلية المدخل الجمالي في تنمية المفاهيم والمهارات الصحية بمادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الطائي، فاضل؛ والسليفاي، ستار (2015). فاعلية تصميم تعليمي تعليمي وفق نموذج جيرلاك وإيلي في اكتساب المفاهيم الزمنية لدى طلاب الصف الحادي عشر الإعدادي في مادة التاريخ وتنمية عادات العقل والتعاطف التاريخي لديهم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3(4)، 122-143.
- العاسمي، رياض (2015). علم النفس الإيجابي الإكلينيكي. عمان: دار الإعصار العلمي.
- عبد الوهاب، علي؛ وبدوي، عاطف (2018). أثر استخدام مداخل تدريسية متعددة في تنمية التعاطف التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة جامعة عين شمس للقراءة والمعرفة. 21(2)، 104-136.
- عثمان، السيد (2015). المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة. القاهرة: مكتبة الإنجلو.
- العدوان، زيد (2017). أثر التدريس الجمالي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طاب الصف السادس الأساسي في الأردن. مجلة دراسات، 3(1)، 66-89.
- العصافرة، إيهاب (2019) مستوى التعاطف التاريخي والاهتمام الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة، 27(6)، 837-855.
- عمر، أمل (2017). مستوى الفهم التاريخي وعلاقته بالتعاطف التاريخي لدي طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية، 26(103)، 261-288.
- العنزوي، يوسف (2013). أثر التدريب على التفكير الإيجابي وإستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت. المجلة التربوية، جامعة الكويت، 4(4)، 87-122.
- العباصرة، محمد (2011). التفكير الإيجابي وإستراتيجياته. عمان: دار وائل للنشر.
- غانم، ابتسام؛ وابن صغير، كريمة (2020). مستوى التعاطف التاريخي لدى طلبة جامعة سكيكدة بالجزائر وعلاقته بالذكاء الوجداني. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية بالجزائر، 6(2)، 48-69.
- غانم، زياد (2019). التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة: دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة دراسات عربية في علم النفس، 4(3)، 85-138.
- الفتلاوي، سهيلة (2016). فاعلية تتابع الأحداث بأسلوب عرض الخرائط والجداول الزمنية المجهزة والآنية في استيعاب التاريخ واكتساب التعاطف التاريخي نحوها. مجلة الأستاذ. 8(2)، 203-231.

الفقي، إبراهيم (2018). قوة التفكير الإيجابي. القاهرة: توزيع الراهة.

ماضي، يحيى (2014). المتفوقون وتنمية مهارات التفكير لديهم. عمان: دار أسامة للنشر.

معمار، سعد؛ والمزيد، نايف؛ والجبهان، محمد؛ وأبو حجر، سالم؛ والدلقان، محمد؛ والعرفج، سامي؛ والقهيديان، إبراهيم (2009).  
أساليب التفكير الإيجابي والسلي. الرياض: مكتبة العبيكان.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Aiex, S. (2018). The level of emotional empathy among middle school students in public education schools in the United States of America from the teachers' point of view. *International Journal of Social Education*, 4(2), 69-88

Backe, D. (2017). Size and competition: The danger of negative thinking. *ERIC* , No. EJ193845

Bono,E(1984).Critical Thinking Is Not Enough. *Educational Leadership*. 42 (1) PP16-17. EJ306670

Courtney, B.(2019). emotional empathy and self -efficacy levels among high school volunteer comparison study, *Social studies research and practice*. and their non –mentor peers: A mentors  
.2(2), 104-131

Haveren, V. (2018) Level's career decidedness and negative career thinking by athletic status, .gender, and academic class. *ProQuest – Dissertation Abstracts No. AAC9963589*

Jensen, J. (2018). Developing: An Action Research study. *Social studies research and practice*.  
..44-69 ,(3(1

Katie, E. (2019).Don't be so hard on yourself! Changes in self-compassion during the first year of university are associated with changes in well-being. *Personality and Individual Differences*,  
.107, 43-48

Kendall, P. (2017) Self – referent speech and psychopathology: The balance of Positive and negative thinking".*Cognitive – Therapy – and Research*, 13 (6), 583-598

Morgan, R. (2018) A systems thinking paradigm and learning computer simulation model of the positive and negative feedback structures underlying growth. *ERIC*, AAC9429435

Rebecca, D. (2018) what they think of us: The role of reflected stereotypes in attributions for positive versus negative performance feedback. *ProQuest – Dissertation Abstracts*, No.  
.AAC9816837

.Smith, F. (2019) *Styles of Thinking and Solving. Problems*. New York: Mcgraw – Hill

Weave, K.( 2018 ). Social Skills Development and Social Interest In African American Students Through Student and Parent Involvement, *Personality and Individual Differences*, 10(1),  
.43-48

White , R.( 2019 ). The Association Of Social Responsibility Endorsement With Race-Related Experiences, Racial Attitudes, And Psychological Outcomes Among Black College Students ,  
.International Journal of Social Education, 1(2), 102-131

مستوى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية «نظام المقررات» بالمملكة العربية السعودية

د. سالم بن مزلوه مطر العنزي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية «نظام المقررات» بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى، وتم تصميم أداة الدراسة المتمثلة في بطاقة تحليل محتوى؛ تضمنت قائمة بعدد من مؤشرات التنمية المستدامة بلغ عددها (31) مؤشراً، موزعة على أربعة مجالات هي: المجال الاجتماعي، والمجال الاقتصادي، والمجال البيئي، والمجال المؤسسي، وتكونت عينة الدراسة من كتب الكفايات اللغوية (1،2،3،4) للمرحلة الثانوية نظام المقررات، وأظهرت نتائج الدراسة أن المجال (الاجتماعي) حل أولاً بنسبة تضمين بلغت (26.19%)، يليه المجال (المؤسسي) بنسبة تضمين بلغت (16.57%)، ثم المجال (الاقتصادي) بنسبة تضمين بلغت (16.23%)، وجاء المجال (البيئي) أخيراً بنسبة تضمين بلغت (8.69%).

الكلمات المفتاحية: التنمية المستدامة، كتب الكفايات اللغوية، المرحلة الثانوية، نظام المقررات.

### **The level of sustainable development fields inclusion in the language competencies books at secondary stage, “credit system” in the Kingdom of Saudi Arabia**

Dr. Salem bin Mazluah Al-anezi, Curricula and Teaching Methods Department- College of Education - Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

**Abstract:** The study aimed to identify the level of sustainable development fields inclusion in the language competencies books at the secondary stage, “credit system” in the Kingdom of Saudi Arabia. In order to achieve the study objectives, a descriptive approach based on content analysis was used, as well as designing the study tool represented in content analysis card; It included a list of sustainable development indicators, reached (31) indicators, divided into four areas: social, economic, environmental, and institutional field. The study sample consisted of language competencies books levels (1, 2, 3, 4) at secondary stage credit system. The study results showed that the social field came at the first rank with an inclusion rate of (26.19%), followed by the institutional field with an inclusion rate of (16.57%), then the (economical) field with an inclusion rate of (16.23%), and finally the (environmental) field came with an inclusion rate of (8.69%).

**.Key Words:** sustainable development, language competencies, secondary stage, credit system

## مقدمة:

حثّ ديننا الحنيف على استدامة التنمية، وعمارة الأرض، فقد ورد عن الرسول الكريم -صلى الله عليه وسلم- قوله «إذا قامت الساعة و في يد أحدكم فسيلة، فإن استطاع ألا تقوم حتى يغرسها فليغرسها» (ابن باز، ٢٤١هـ)، وهذا في الحقيقة أعظم أنواع الحث على الاستدامة التنموية، والحرص عليها.

وتعني التنمية المستدامة بصورتها العامة تنمية الإنسان على أساس مرجعية الاستخلاف؛ تنمية ذاتية تغييرية تستهدف القضاء على الخمول، واستثمار الكفاءات والعقول المنتجة؛ لتحسين المستوى المعيشي للأفراد، والمجتمعات، والحد من تفاقم الفقر، من خلال تحقيق التوازن بين النظام البيئي، والاقتصادي والاجتماعي، والرفاهية لسكان الأرض (رشيد، 2018). ويحمل هذا المصطلح في طياته علاقة وطيدة بين التنمية، والبيئة، بل تمتد هذه العلاقة إلى درجة الاعتماد المتبادل بينهما، فكل منهما يدعم الآخر وينميه (عبدالمسيح، 2019). وتتطلب التنمية تعاوناً دولياً؛ لتحقيق المزيد من المكاسب المشتركة، وقد شهدت دول العالم في السنوات القريبة الماضية اهتماماً متزايداً بمجالاتها وأهدافها، وأصبحت مطلباً رئيساً لتحقيق العدالة والإنصاف في تنمية الثروات، والمحافظة على مكتسبات الأجيال المتعاقبة (الطاهر ونجوية، 2013).

ولا تمثل التنمية المستدامة ظاهرة أو اهتماماً جديداً، كما لا يقتصر الاهتمام بها على دولة دون أخرى، بل هي مطلب مهم لكل الدول فرضته طبيعة الحياة، في ظل التحديات الناجمة عن تدهور البيئة؛ ومغالة الإنسان في استعمال الموارد الطبيعية، واستغلالها لتلبية احتياجاته، ومتطلباته المتزايدة، دون مراعاة للآثار السلبية التي يخلفها هذا التنامي على الموارد الطبيعية، ومكتسبات الأجيال القادمة (حسن، 2019). وقد عقدت؛ من أجل التنمية المستدامة، العديد من المؤتمرات والملتقيات، لعل من أهمها توصيات مؤتمر الأمم المتحدة المنعقد في ريو دي جانيرو بالبرازيل عام (2012)، والذي أكد على تحديد أهداف التنمية المستدامة للفترة من (2016م حتى 2030)، والتي أعلن عنها فعلياً في الربع الأخير من (2015)، والذي تبنت فيه العديد من الدول سبعة عشر هدفاً للتنمية المستدامة، والتوكيد على أهمية تضمين هذه الأهداف مناهج التعليم؛ بغرض غرسها في عقول الناشئة من أجل بناء جيل قادر على المحافظة على ديمومة واستمرارية المقدرات له وللأجيال التي تأتي من بعده (حجازي، 2017).

وتؤكد المملكة العربية السعودية من خلال رؤية (2030) على الدور الكبير، والمهم للعنصر البشري بوصفه وسيلة التنمية، وغايتها؛ فاهتمت بتنشئة جيل الشباب وتمكينهم من ممارسة دور قيادي لتحقيق ديمومة التنمية واستدامتها، ومواكبة المستجدات في عالم سريع التغير (الغامدي، 2019). ومرت التنمية في المملكة العربية السعودية بعدة مراحل جسدها الخطط التنموية المتعاقبة؛ بدءاً من مرحلة تجهيز البني التحتية، ثم مرحلة الاستثمار في التنمية البشرية والمؤسسية لمختلف قطاعات الدولة المختلفة، وصولاً إلى مرحلة التنمية المستدامة المتمثلة في دعم التنمية البشرية، وتنويع الموارد الاقتصادية، وحماية الإنسان والبيئة (المليص، 2006).

وتتعاون المملكة مع دول العالم في هذه القضية المهمة، وهذا ما أكد عليه خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان -حفظه الله- بقوله: «نحن جزء من هذا العالم، نعيش مشكلاته، والتحديات التي تواجهه، ونشارك جميعاً في هذه المسؤولية، وسنسهم بإذن الله بفاعلية في وضع الحلول للكثير من قضايا العالم الملحة، ومن ذلك قضايا البيئة وتعزيز التنمية المستدامة، وسنستمر في العمل على ذلك مع المنظمات والمؤسسات الدولية والشركاء الدوليين» (الاستعراض الطوعي الوطني الأول، 2018، ص7).

ومن هذا المنطلق فقد شرعت المملكة في مواكبة إستراتيجياتها الوطنية في مختلف القطاعات، مع أهداف التنمية المستدامة، مراعية التكامل بين أبعادها المختلفة، وشاركت في العديد من المؤتمرات التي عقدت في هذا الشأن، لعل من أهمها وأقربها المنتدى السياسي رفيع المستوى «التحول نحو مجتمعات مستدامة ومرنة» الذي عقد في مقر الأمم المتحدة بنيويورك في عام (2018)، وقدمت فيه المملكة الاستعراض الطوعي الوطني الأول، والذي ركّز على تقديم مراجعة شاملة لحالة أهداف التنمية المستدامة، ومدى

توافقها مع رؤية السعودية (2030)، فضلاً عن عرض الإجراءات التي اتخذتها القطاعات الحكومية، والخاصة لتحقيق خطة التنمية المستدامة.

ومما سبق يتضح بأن المملكة العربية السعودية تسعى لمواكبة قضايا التنمية المستدامة، وتحقيق متطلباتها ومسايرة التوجهات العالمية فيها، وذلك من خلال توثيق الصلة بين التعليم والتنمية المستدامة؛ بغية إحداث تطوير تربوي مستدام، يتمثل في تضمين المناهج التعليمية العديد من الجوانب ذات الصلة بمفاهيم التنمية المستدامة الاجتماعية، والبيئية، والاقتصادية، والمؤسسية، ودمج مقاصد هذه التنمية، ومؤشراتها في خطط الحكومة التنموية، وبرامجها التفصيلية التي يجري إعدادها وصلها في إطار وثيقة رؤية المملكة (2030). وللأهمية أنفة الذكر، وللوقوف على مجالات التنمية المستدامة ومدى توافرها في الكتب الدراسية، وتحديدًا كتب الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية؛ جاءت فكرة هذه الدراسة للكشف عن مستوى تضمين مؤشرات التنمية المستدامة في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية «نظام المقررات» بالمملكة العربية السعودية.

#### مشكلة الدراسة:

تزايد الاهتمام بقضايا التنمية المستدامة، وأصبحت شأنًا عالميًا مهمًا؛ إذ اتضح تأثيره على الصعيدين المحلي والعالمي، وأصبح يقاس تقدم الدول من عدمه بقدر اهتمامها، أو إهمالها لهذه المجالات التنموية المختلفة (المعمري والنظاري، 2017). وتوسعي رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، سعيًا جادًا لتحقيق متطلبات، ومؤشرات التنمية المستدامة؛ حيث أُعدت الاستراتيجيات والخطط فيها لتعزيز استدامة التنمية، ومن هذا المنطلق، فقد صدر أمر ساهم كريمة برقم (49346)، وتاريخ (1438/10/26هـ)، يتضمن إدراج أهداف التنمية المستدامة في مناهج التعليم، وتوجيه وزارة التعليم للتنسيق مع الجهات ذات العلاقة لتنفيذ هذا الأمر السامي الكريم، كما تم إجراء تقييم لقياس مدى ارتباط أهداف الرؤية ومواءمتها مع أهداف التنمية المستدامة، وأظهرت نتائج التقييم وجود قدر كبير من المواءمة بين الإطارين، فضلاً عن تطابق أفقهما الزمني الذي يمتد حتى عام (2030) (الاستعراض الطوعي الوطني الأول، 2018).

وتحتاج المناهج الدراسية إلى مراجعة دورية؛ للتعرف على جودة محتواها، ومدى مواكبتها للتسارع التقني والتطور الكبير في الأنظمة والمتطلبات التنموية العالمية. ولكون الكتاب المدرسي أداة المنهج في تحقيق أهدافه؛ فتزداد أهمية مراجعته لمواجهة تحديات العصر، وأهمية تزويد المختصين بمعلومات قيمة عن مدى فعاليته، ونواحي القصور أو الضعف التي قد تعثر به (الصويكري، 2020). وتعد مناهج اللغة العربية على وجه التحديد حجر الزاوية، واللاعب الرئيس لتحقيق أهداف التعليم في المرحلة الثانوية، كما يعول عليها دعم متطلبات التنمية، ومركزاتها من خلال ما تقدمه من محتوى علمي مهم. ومع هذا، لم تحظ بالتحليل اللازم وفق مجالات التنمية المستدامة - في حدود علم الباحث -؛ لذا فمن الأهمية بمكان سبر غور إسهامها في تحقيق هذه المتطلبات التنموية من خلال هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على مستوى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية، وتسعى تحديداً للإجابة عن الأسئلة الآتية:

#### أسئلة الدراسة:

1. ما مجالات التنمية المستدامة اللازم تضمينها في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية نظام المقررات؟
2. ما مستوى تضمين مجال التنمية المستدامة (الاجتماعي) في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية نظام المقررات؟
3. ما مستوى تضمين مجال التنمية المستدامة (الاقتصادي) في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية نظام المقررات؟
4. ما مستوى تضمين مجال التنمية المستدامة (البيئي) في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية نظام المقررات؟

5. ما مستوى تضمين مجال التنمية المستدامة (المؤسسي) في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية نظام المقررات؟

#### أهداف الدراسة:

1. تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:
2. تحديد مجالات التنمية المستدامة اللازم تضمينها في كتب الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية نظام المقررات.
3. تعرف مستوى تضمين مجال التنمية المستدامة (الاجتماعي) في كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية نظام المقررات.
4. كشف مستوى تضمين مجال التنمية المستدامة (الاقتصادي) في كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية نظام المقررات.
5. تحديد مستوى تضمين مجال التنمية المستدامة (البيئي) في كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية نظام المقررات.
6. كشف مستوى تضمين مجال التنمية المستدامة (المؤسسي) في كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية نظام المقررات.

#### أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في جانبين (نظري وتطبيقي) وفق الآتي:

#### الأهمية النظرية:

تأتي هذه الدراسة استجابة لعدد من الدراسات التي أكدت على أهمية إجراء المزيد من الدراسات حول مجالات التنمية المستدامة منها دراسة (صالح، 2018؛ السالم، 2019؛ Perez and Bua, 2019)، كما تأتي استجابة للاتجاهات العالمية التي تدعو إلى تحقيق متطلبات التنمية المستدامة وتفعيل مجالاتها، كما أنها تنسجم مع رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، التي تدعو إلى تحقيق استدامة تنموية من خلال الحفاظ على بيئة الوطن، ومقدراته الطبيعية، إذ تقدم هذه الدراسة قائمة ببعض المفاهيم والمصطلحات المتعلقة في التنمية المستدامة، ومجالاتها والتي قد تشكل إضافة علمية في هذا المجال، كما تتأكد أهميتها في كونها الدراسة الوحيدة - في حدود علم الباحث - التي سعت للكشف عن مستوى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية نظام المقررات في المملكة العربية السعودية.

#### الأهمية التطبيقية:

تقدم هذه الدراسة قائمة بمجالات التنمية المستدامة، والتي قد تفيده في بناء محتوى مناهج اللغة العربية يتضمن هذه المجالات التنموية المهمة، وقد تسم هذه الدراسة في لفت نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها إلى مجالات التنمية المستدامة التي يجب التركيز عليها عند تدريس مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

#### مصطلحات الدراسة:

**التضمين:** يقاس من خلال رصد التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات مجالات التنمية المستدامة عند تحليل كتب الكفايات اللغوية الأربعة.

**مجالات:** مفرداتها مجال، وهو حقل، أو ميدان أو نطاق، وتعني هنا نطاق يتضمن عددًا من المؤشرات التي تستوعبه وتمثله.

#### التنمية المستدامة (tnempoleveD elbaniatsus):

يعرّف تقرير (برونتلاند) الذي أصدرته اللجنة الدولية للبيئة والتنمية في عام (1987) التنمية المستدامة «بأنها التنمية التي تلبى احتياجات الحاضر دون أن يعرض للخطر قدرة الأجيال التالية على إشباع احتياجاتها» (ص8).

ويعرفها الباحث بأنها الإدارة الواعية الإيجابية للموارد الطبيعية المتاحة، بما يكفل الرخاء الاقتصادي والاجتماعي للأجيال الحالية، مع المحافظة على مصالح الأجيال القادمة.

**نظام المقررات:** خطة جديد للتعليم الثانوي تتكون من برنامج مشترك يدرسه جميع الطلاب، ويتفرع إلى مسارين تخصصيين؛ أحدهما للعلوم الإنسانية، والآخر للعلوم الطبيعية، يتجه الطالب للدراسة في أحدهما، وتتبنى هذه الخطة نظام الساعات الدراسية المقننة، والمعدلات الفصلية والتراكمية. (دليل التعليم الثانوي نظام المقررات، 1433هـ - 1434هـ).

**كتب الكفايات اللغوية:** هي مجموعة من المقررات التي تُدرّس لطلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات - البرنامج المشترك - (بنين وبنات)، وتتكون من كتب الكفايات اللغوية (1-2-3-4)، والتي تُدرّس في المستويات الآتية على التوالي: الأول، والثاني، والثالث، والرابع (دليل التعليم الثانوي نظام المقررات، 1433هـ - 1434هـ).

**المرحلة الثانوية:** مرحلة التعليم التي تلي المرحلة المتوسطة، وتسبق المرحلة الجامعية في مرحلة عمرية تتراوح بين (16-19)، والتي تشكل فترة المراهقة (أوزي، 2011).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصر حدود الدراسة على مجالات التنمية المستدامة (الاجتماعية، الاقتصادية، البيئية، المؤسسية)، ومدى توفرها في كتب الكفايات اللغوية (1-2-3-4)، المطبوعة في عام 1442هـ، والمقررة على طلاب المرحلة الثانوية «نظام المقررات» البرنامج المشترك بالملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1441هـ / 1442هـ.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

### التنمية المستدامة:

نشأ مفهوم التنمية المستدامة في الدول الصناعية؛ نتيجة القلق المتزايد لقضية الاستغلال المفرط للثروات الطبيعية، وما يعقبها أو يصاحبها من تلوث البيئة، وتآكل القشرة الأرضية؛ مما شكل خطرًا متزايدًا؛ ناجمًا عن استنزاف هذه الموارد، وقد وردت عدة تسميات للتنمية المستدامة؛ منها التنمية المتواصلة، التنمية المستمرة، التنمية المتداخلة، التنمية القابلة للاستمرار، التنمية المستقلة، واستخدم علماء الاقتصاد تعبير الاستدامة (Sustainability)؛ لإيضاح التوازن المطلوب بين النمو الاقتصادي والموارد البيئية الطبيعية، وكيفية المحافظة عليها من الاستنزاف، والإسراف، والتخريب المتعمد أحيانًا، أو غير المقصود أحيانًا أخرى (هرمز، 2007). وتعددت تعريفاتها تبعًا لخلفية من يتناولها؛ فيعرفها علماء الاقتصاد بأنها الزيادة السريعة في مستوى الإنتاج الاقتصادي والدخل، في حين يرى علماء الاجتماع بأنها تغيير اجتماعي مقصود، ومخطط يستهدف تغيير السلوكيات، والثقافات بين الإيجابية، والانفتاح والمرونة، والإنتاجية، وعرفها مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتنمية - ريو دي جانيرو (1992) بأنها: «إدارة الموارد الاقتصادية بطريقة تحافظ على الموارد والبيئة أو تحسينها؛ لكي تمكن الأجيال المقبلة من أن تعيش حياة كريمة أفضل» (ص7)، ويرى المهدي (2009) «أنها تلك العملية الإرادية الواعية المقصودة، والشاملة كافة المستويات، المستمرة والمتجددة، والتي يكون هدفها وغايتها الإنسان» (ص191).

ويضيف حسن (2019) بأنها التنمية التي تحرص على عدم استنزاف الثروات الطبيعية بشكل مبالغ فيه، مع بذل أكبر الجهود في المحافظة على البيئة ومواردها، بما يكفل مباشرة أجيال المستقبل حياتها بالمستوى الذي نعمت به الأجيال التي سبقتها، ويؤكد عبدالقادر (2020) على أنها «تعني الاستخدام الأمثل لجميع الموارد المتاحة سواء البشرية أو المادية والمعنوية وغيرها للمستقبل البعيد، مع التركيز على حياة أفضل ذات قيمة عالية للأجيال القادمة في الحاضر والمستقبل، والعمل على التنمية الاجتماعية وتوفير احتياجات الناس من الغذاء والتعليم والصحة والطاقة» (ص460). ووفقًا لهذا التعريفات، فإن التنمية المستدامة لا تولد نموًا

اقتصاديًا فحسب، بل تعمل على توزيع منفعه بشكل متساوٍ، كما تعمل على إعادة بناء البيئة بدلاً من تدميرها، وتركز على تأهيل البشر بدلاً من تهميشهم، كما أنها تعطي الأولوية للفقراء، وتحرص على أن يترك الجيل الحاضر رصيلاً من الموارد الطبيعية مماثلاً لما ورثه، أو أفضل منه (أحمد، 2019).

لذا؛ فمن الصعوبة بمكان تحقيق هذه التنمية دون الاعتماد على المعرفة المنتجة، والبحث العلمي، ومشاركة الأفراد في التخطيط، والتنفيذ؛ فالاستدامة نموذج للتفكير يسعى لتوفير احتياجات السكان مستقبلاً، مع توفير الرفاهية الاقتصادية للأجيال الحاضرة، والمحافظة على البيئة وصيانتها، بما يحقق التناغم والانسجام بين استثمار الموارد الحالية، والمحافظة على المقدرات، والموارد الطبيعية، والمتطلبات التنموية للأجيال القادمة (الطاهر ونجوية، 2013). ومهما كانت هذه التعريفات، فإنها تتفق في الهدف العام منها، وهو تحقيق سعادة الإنسان ورفاهيته؛ وبالتالي فإن التحول الحقيقي لمفهوم التنمية المستدامة لن يتم إلا بزيادة الإنتاجية الشاملة لرأس المال؛ بما يحقق إشباع حاجات ومتطلبات الحاضر دون التعدي على مستقبل الأجيال القادمة؛ لضمان نمو حقيقي مستدام (أبو النصر ومحمد، 2017).

#### خصائص التنمية المستدامة:

تؤكد الأمم المتحدة من خلال العديد من مؤتمراتها على أن التنمية المستدامة تختص بالعديد من الخصائص، لعل من أهمها: أن التنمية المستدامة طويلة الأمد، وأنها تراعي حق الأجيال القادمة في الموارد الطبيعية، كما تراعي المحافظة على البيئة الطبيعية بكل محتوياتها في إطار المحيط الحيوي الذي يعيش فيه الإنسان، وتضع تلبية الاحتياجات الأساسية لأفراد المجتمع مع عنايتها واهتمامها الكبيرة بفئة محدودي الدخل والفقراء في العالم، كما أنها تقوم على التنسيق، والتكامل الدولي في استخدام الموارد وتنظيم العلاقة بين الدول الغنية والفقيرة (عبيد، 2017؛ الشعبي، 2017). وتؤكد هاشم (2011) على أهمية المحافظة على خصوصية المجتمعات ومراعاة ثقافتها الدينية والحضارية؛ مع أهمية توفير دخل مرتفع لاستمرارية هذه الخصائص التنموية وديمومتها.

#### أسس التنمية المستدامة:

تعتمد التنمية المستدامة على فكر الإنسان، وما تفرزه الطبيعة من خيارات، كما تعتمد على استخدام المعرفة العلمية المنتجة في استثمار موارد البيئة، وحل مشكلاتها، والتصدي للأخطار التي تواجهها، واستثمار التكنولوجيا المتطورة لتحقيق هذه الغاية، مع أهمية الترشيد في توظيف الموارد المتجددة بصورة لا تؤدي إلى تلاشيها أو تدهورها أو نقص من فوائدها قد تجنيها أجيال المستقبل (جامعة الملك عبدالعزيز، 1427هـ). وعلى الرغم من حداثة مصطلح التنمية المستدامة نسبياً؛ فإن هذه الأسس ليست حديثة على الإسلام؛ فقد اهتم الإسلام بالإنسان كونه أساس التنمية المستدامة، وصانها ومستخدمها في آنٍ واحد.

وحدث الدين الإسلامي على عمارة الأرض؛ تحقيقاً لقوله تعالى: ﴿هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾ (هود: 61)، واقتضت حكمة الله سبحانه وتعالى أن يُسَخَّرَ كل ما في هذا الكون للإنسان، فقد قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعْمَهُ ظَاهِرَةً وَبَاطِنَةً﴾ (لقمان: 20)، وقد أتاح الإسلام حق الانتفاع بمراد الطبيعة، فقال الله سبحانه وتعالى ﴿وَلَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَىٰ حِينٍ﴾ (البقرة: 36)؛ إذ تشير هذه المحدودية الزمنية في ضبط سلوك الإنسان وتعامله مع موارد البيئة وثرواتها، وعلى المحافظة عليها بقدر المدة الزمنية التي يعيشها الإنسان على هذه البسيطة (البركي، 2012).

فالإسلام ينظر للتنمية المستدامة نظرةً شاملة تُعنى بالنواحي المادية، والضوابط الدينية والأخلاقية، والتوازن بين أبعاد التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية، والمؤسسية؛ من أجل الاستثمار الأمثل للموارد التي سخرها الله - سبحانه وتعالى - دون إهدار

حقوق الأجيال المقبلة، كما أن ملكية الإنسان لهذه الموارد ليست مطلقة؛ إذ عليه أن يحفظ التوازن البيئي، ولا يُسرف في استهلاك تلك الموارد إلا قدر الحاجة؛ لأن تلك الثروات ليست ملكًا للجيل الحالي فقط، بل يشترك بملكيتها الأجيال القادمة (زيد وبودراع، 2015).

#### أهداف التنمية المستدامة:

تسعى التنمية المستدامة من خلال آلياتها إلى تحقيق جملة من الأهداف، لعل من أهمها (Madeleine, 2013) نوح (2019): تعزيز الوعي، وتنمية الإحساس بالمسؤولية تجاه المشكلات البيئية والتنموية القائمة، وتنمية إحساس الأفراد بالمسؤولية تجاهها، وحثهم على المشاركة في إيجاد حلول مناسبة لها، وتنظيم العلاقة بين الأنشطة البشرية وعناصر البيئة؛ لضمان عدم الإضرار بها، وإدراج التخطيط البيئي في كافة مراحل التخطيط الإنمائي؛ من أجل تحقيق الاستغلال الواعي للموارد الطبيعية للحيلولة دون استنزافها أو تدميرها، والعمل على تعزيز استدامة التنمية باستثمار ما تفرزه التقنية الحديثة؛ بما يخدم أهداف المجتمع، وجمع ما يكفي من البيانات الأساسية ذات الطابع البيئي للسماح بإجراء تخطيط إنمائي سليم، ويضيف (صالح، 2018) هدفًا مهمًا يتعلق بالحكومة من أجل مجتمعات مستدامة.

وفي عام (2016) بدأ رسميًا تنفيذ أهداف التنمية المستدامة الـ(17) التي اعتمدها قادة العالم في (سبتمبر، 2015)، لخطة التنمية (لعام 2030)، والتي دشنت عند الاحتفال بالذكرى السبعين لإنشاء الأمم المتحدة، وهذه الأهداف هي: القضاء على الفقر، القضاء التام على الجوع، الصحة الجيدة والرفاهية، التعليم الجيد، المساواة بين الجنسين، المياه النظيفة والنظافة الصحية، طاقة نظيفة وبأسعار مقبولة، العمل اللائق ونمو الاقتصاد، الصناعة والابتكار والهياكل الأساسية، الحد من أوجه عدم المساواة، مدن ومجتمعات محلية مستدامة، الاستهلاك والإنتاج المسؤولان، العمل المناخي، الحياة تحت الماء، الحياة في البر، السلام والعدل والمؤسسات القوية، عقد الشركات لتحقيق الأهداف. ووضعت هذه الأهداف من أجل الازدهار العالمي، مع الأخذ بالاعتبار حماية كوكب الأرض، وموارده الطبيعية. وعند نشرها، تمت دعوة جميع البلدان الفقيرة والغنية والمتوسطة الدخل للعمل معًا؛ لتحقيقها هذه الأهداف التنموية في بلدانهم (الطلافة والمناور، 2020).

#### مجالات التنمية المستدامة:

للتنمية المستدامة عدد من المجالات التي يندرج تحتها مجموعة من المؤشرات التي يحكم من خلالها على مدى تقدم الدول في مجالات تحقيق متطلباتها بشكل يتطابق مع الواقع، وهذا ما يتيح إمكانية اتخاذ العديد من القرارات المستقبلية الملائمة، ويمكن تلخيص هذه المجالات التي تناولتها العديد من الدراسات (القميزي، 2015؛ المعمرى، النظاري، 2017؛ الشمري والمعجل، 2018؛ السمانى، 2020)، على النحو الآتي:

**1. المجال الاجتماعي:** ويُعنى هذا المجال بالمستوى الاجتماعي والظروف المعيشية من خلال الاعتناء بالبشر وتطوير قدراتهم، وتحسين مستوى معيشتهم، وتحقيق العدالة بينهم، ويشتمل على عدد من المؤشرات التي يمكن أن يقاس من خلالها، وهي: مؤشرات المساواة الاجتماعية، وتحقيق عدالة توزيع الثروة، ومكافحة الفقر، ومعدلات البطالة مقابل النمو السكاني، وقد تم اختيار مؤشرين لقياس مدى تحقيق العدالة الاجتماعية هما: نسبة عدد السكان تحت خط الفقر، ومقدار التفاوت بين الفئة الأعلى في المجتمع، والفئة الأدنى، (صالح، 2018). كما يشتمل هذا المجال على مبادئ الرعاية الصحية المناسبة لجميع فئات المجتمع، وبخاصة سكان المناطق النائية، والأرياف، مع القدرة على السيطرة على الأمراض الوبائية الناتجة عن التلوث. ويُعد

مؤشر التعليم من أهم مؤشرات هذا المجال، ويقاس من خلال نسبة إنفاق الدولة على التعليم والبحث العلمي، ومؤشرات نمو فرص التعليم والتدريب، وتوعية الطبقات الفقيرة بأهمية التعليم، ونسبة الأمية في المجتمعات، ونسبة الالتحاق بالمدارس الثانوية (هاشم، 2011).

2. كما يأتي مؤشر النمو السكاني المتسارع، وهجرة سكان الأرياف إلى المدن، والذي قد يربك التخطيط الاقتصادي والعمراني للدول، وقد تم اعتماد مؤشرين مهمين للقياس هما: معدل النمو السكاني، ومعدل نصيب الفرد من الأبنية العمرانية، كما يعد الأمن والسلام الاجتماعي، وتحقيق العدالة، والديمقراطية وتوفير الخدمات الأساسية، والحماية من العنف والجرائم، ومعدل نسبة مرتكبي الجرائم في المجتمعات من المؤشرات المهمة في قياس التقدم في هذا المجال (Sudha et al., 2016).

3. **المجال الاقتصادي:** النظام الاقتصادي المستدام يُعنى بأنماط الاستهلاك، وإنتاج السلع والخدمات، مع المحافظة على التوازن الاقتصادي ما بين الناتج المحلي والدين العام، إضافة إلى منع حدوث أي خلل اجتماعي قد ينتج عن السياسات الاقتصادية، ويتضمن تطهير الحياة الاقتصادية من كافة أشكال الغبن، وهزيمة المناخ المناسب لكي يتعامل الناس تعاملًا إيجابيًا (جامعة الملك عبدالعزيز، 1427هـ)؛ بما يحقق تدفق الموارد الطبيعية، وحصة استهلاك الأفراد منها، مع المحافظة على استثمار الموارد الطبيعية بلا إسراف أو تبذير، كما يتضمن المحافظة على تماسك البنية الاقتصادية، ومدى توافر المواصلات، والمساواة في توزيع الموارد بما يكفل حصة كل فرد من الناتج المحلي (Berkeley, 2007). ويؤكد هذا المجال على زيادة الإنفاق في الاستخدامات المدنية، وتقليص الإنفاق العسكري، مع الحرص على المساعدات التي تقدمها الدول الكبرى للفقيرة. وتُقاس مؤشرات الإنتاج والاستهلاك بقياس كثافة استخدام الموارد في الإنتاج الصناعي، ومعدل استهلاك الفرد للطاقة، وكمية النفايات، وتدويرها (رزيق كمال وآخرون، 2011).

4. **المجال البيئي:** تركز فلسفة التنمية المستدامة على الاهتمام بالبيئة وما تحويه من موارد طبيعية، ويرتبط مفهوم التنمية المستدامة ارتباطًا وثيقًا بالمجال البيئي؛ حيث تُعد التنمية المستدامة مبدأً من المبادئ التي تشكل مرتكزًا من مرتكزات الأحكام القانونية للبيئة، كما تُعد البيئة أساسًا مهمًا للتنمية الاقتصادية والصحية، والثقافية والاجتماعية (أبو جاموس، 2020)، ويمكن التعبير عن الاستدامة البيئية بأنها القدرة على الإسهام في رفاهية الحياة البشرية، وتوفير المدخلات الاقتصادية اللازمة للتنمية، ويتضمن هذا المجال قضايا البيئة المعاصرة مثل حماية الموارد، والثروات الطبيعية؛ والمحافظة على الموارد المائية؛ وحماية الأراضي الزراعية من التصحر، وحماية المناخ من الاحتباس الحراري، والوقوف دون تدهور طبقة الأوزون، ومعالجة التلوث الهوائي، (لحول، 2014). كما يتضمن استخدامات الأراضي من خلال حمايتها من التدهور البيئي، ووقف إزالة الغابات الطبيعية والزحف العمراني على الأراضي الزراعية، مع العمل على تحقيق تنمية مستدامة للإنتاج الزراعي والرعي، والحد من تلوث البحار، والمحافظة على تنمية الثروة السمكية، ووقف طرائق الصيد البري والبحري الجائر، إضافة إلى حل مشكلة ارتفاع منسوب سطح البحر؛ مما قد يهدد بإغلاق مساحات شاسعة من الجزر واليابسة، والمحافظة على مصادر المياه العذبة، والتي يتم من خلالها قياس التنمية المستدامة عن طريق مؤشر مدى توافر نوعية المياه وكمياتها، ونصيب الفرد من المياه العذبة النظيفة، وضرورة الاهتمام بوضع تقدير للآثار البيئية في كل المشروعات التنموية الأساسية في المجتمع مع الإقلال من النفايات بإعادة استخدام الموارد إضافة إلى القدرة على استيعاب النفايات الناتجة عن الاقتصاد؛ مما يقلل من التلوث، ويزيد من مساهمة الموارد المعاد استخدامها في الإنتاج والاستهلاك (أبو النصر ومحمد، 2017).

5. **المجال المؤسسي:** يُعد المجال المؤسسي من المجالات الحديثة التي زاد الاهتمام فيها في الفترة الأخيرة؛ تبعًا لتنامي وتطور مفاهيم التنمية المستدامة، وتعنى المؤشرات المؤسسية (Institutional) بإنشاء أطر مؤسسية مناسبة لتطبيق التنمية المستدامة من

خلال وضع إستراتيجية وطنية لكل دولة، وتوفير تقييم مدى تطور الإدارة البيئية المناسبة، فضلاً عن التوقيع على الاتفاقية العالمية في مجال التنمية المستدامة (Sahin, 2009)، كما يهتم هذا المجال بقدرة مؤسسات الدول على تحقيق التنمية المستدامة من خلال استغلال الكوادر البشرية، والطاقات العلمية والاقتصادية والسياسية (مصطفى، 2015). ويقاس هذا المجال من خلال نسبة الإنفاق على البحث العلمي من الناتج المحلي، وعدد العلماء والمهندسين العاملين في البحث والتطوير - لكل مليون نسمة-، وكذلك قدرة الدول على تطوير أنظمة العمل المنتجة للطاقات النظيفة، والمحافظة على التعلم المؤسسي المتنامي وفق المستجدات البحثية، ومتابعة القضايا العالمية التي قد تستجد لأنظمة تنمية متطورة حديثة (الطاهر ونجوبة، 2013). وتعد هذه المجالات مصب اهتمام الأمم المتحدة، ومؤشراً لقياس تقدم الدول نحو تحقيق متطلبات التنمية المستدامة، وتوسعي دول العالم من خلال أنظمتها التعليمية إلى تضمين هذه المجالات التنموية في مناهجها الدراسية؛ بغية تحقيق المكتسبات التنموية لبلدانهم، من خلال توطيد السلوك الذي يأخذ بالحسبان أبعاد هذه المجالات ومؤشراتها المختلفة، والحرص على تدريب المعلمين على إدماج التنمية المستدامة في موضوعات تدريسهم، وتشجيع البحث العلمي؛ من أجل التنمية المستدامة، مع ضرورة فهم المشكلات البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية، والمؤسسية، وأثرها على الصعيدين المحلي، والعالمي (شهادة، 2017).

وتؤكد اليونيسكو (2006)؛ بوصفها الوكالة المعنية بتنفيذ عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة، على تضمين عدد من المبادئ من أجل استدامة التنمية في بلدان العالم، وأهم هذه المبادئ التي تحرص عليها ما يلي: أن التنمية المستدامة مفهوم متطور؛ مما ينبغي معه تعلم المهارات التي تبني الإنسان وتعزز قيمه، وإعادة توجيه التعليم نحو التنمية المستدامة من خلال زيادة الوعي العام نحو هذا المفهوم، والتركيز على التعليم الابتدائي (الأساسي)، وتشجيع التفكير التأملي، مع ضرورة فهم ثقافات الآخرين وسبل التعايش معها، كما تؤكد على مبدأ الشمولية الذي يضمن في ثناياها قضايا بيئية واقتصادية واجتماعية، ومؤسسة مترابطة؛ مما يستوجب معه توسيع نطاق التعلم ليحتوي هذه القضايا في أبعادها المختلفة، والتوكيد على مبادئ الصحة والسلامة، ومحاربة الفقر، والقيم الأخلاقية، والعدل، والتسامح، وقضايا حقوق الإنسان، واستيعاب التنوع الثقافي، وتنمية الأرياف، وإحكام الإنفاق والاستهلاك، وتعزيز الإنتاج الغذائي، والتكامل في عملية رسم السياسات واتخاذ القرارات، وتسوية النزاعات، وإدارة الموارد الطبيعية إدارة ناجحة (Elvan, 2013).

ويمكن للقائمين على بناء المناهج الدراسية تعزيز محتويات الكتب الدراسية بتضمين مجالات وقضايا التنمية المستدامة، وتوليئها بلون الاستدامة، وربطها بعمليات التدريس وأنشطته، ويمكن أن يتم ذلك من خلال تضمين المعلومات والمعارف اللازمة والمناسبة لإدراك وفهم أبعاد التنمية المستدامة، والملائمة للمراحل العمرية للتعلمين (Garth, 2008)؛ ليكتسب المتعلم قيماً واتجاهات إيجابية؛ بشكل مستدام، مع التركيز على مجالات التنمية المستدامة التي يتعايش معها وتلامس حياته اليومية من قضايا بيئية، واقتصادية، واجتماعية، ومؤسسية؛ ليتسنى له التعامل السليم مع منجزات التنمية؛ فيصبح قادراً على التعايش مع عناصرها وحمايتها؛ سعياً لتحقيق أهداف التنمية المستدامة وتشريتها منذ الصغر (المعمرى والنظاري، 2017).

#### الدراسات السابقة:

قام الباحث بتتبع الدراسات التي أجريت حول موضوع الدراسة، وخلص إلى الدراسات الآتية:  
قام عمارة (2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في تنمية مفاهيم التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة جرش، مستخدماً المنهج الوصفي المسحي، وقد أشارت النتائج إلى أن نسبة مفاهيم التنمية المستدامة في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية كانت مرتفعة بحسب وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة جرش. وفي تناول مشابه، أجرى القميري (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على دور محتوى مقررات مناهج العلوم في تنمية

مفاهيم التنمية المستدامة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، بإجراء اختبار على عينة مكونة من 100 طالب من طلاب الصف الثالث المتوسط، موزعين على 5 مناطق إدارية في المملكة العربية السعودية. وقد أظهرت النتائج أن دور محتوى مقررات مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في تنمية مفهوم الحماية كان بدرجة جيد؛ حيث احتل المرتبة الأولى. أما دور محتوى مقررات مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في تنمية مفاهيم (التنوع والاعتمادية والتقنين وحقوق الأجيال) فكان بدرجة ضعيفة، أما المستوى العام لدور محتوى مقررات مناهج العلوم في تنمية مفاهيم التنمية المستدامة فقد كان ضعيفاً؛ مما يشير إلى أن محتوى مقررات مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية له دور ضعيف في تنمية مفاهيم التنمية المستدامة.

وأجرى عبيد (2017) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتاب مادة الجغرافيا للصف الأول المتوسط في ضوء مفاهيم التنمية المستدامة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في تحليل المحتوى، وخلصت النتائج إلى عدم توازن النسب المقوية للأبعاد في محتوى الكتاب المدرسي المحلل؛ إذ تركز الاهتمام على المفهوم الاجتماعي، ويليه المفهوم الاقتصادي، ثم المفهوم البيئي، وأظهرت النتائج ضرورة الاهتمام بالقضايا الفرعية المهمة، والعمل على تضمينها في كتاب الجغرافيا للصف الأول المتوسط، مع ضرورة وجود دليل معلم يشمل مفاهيم أبعاد التنمية المستدامة، وتدريب المعلمين على طرائق تدريس مفاهيم التنمية المستدامة.

وهدفت دراسة العويضي والعتبي (2017) إلى الكشف عن درجة توافر مجالات التنمية المستدامة في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، مستخدمة المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وكان كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي هو مجتمع الدراسة وعينتها، وقد أظهرت النتائج أن أعلى قيمة لدرجة التوافر هي مفاهيم المجال البيئي، ثم الاجتماعي، ثم الاقتصادي، وأوصت الدراسة مُعدّي ومصممي الكتب بالأخذ بمجالات التنمية الاجتماعية عند تأليف كتب اللغة العربية.

وهو ما يتشابه بشكل كبير مع دراسة السامرائي والعمرون (2017) التي هدفت إلى تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الرابع من المرحلة الابتدائية وفقاً لأبعاد التنمية المستدامة، مستخدمةً المنهج الوصفي التحليلي، وقامت الباحثتان ببناء قائمة بأبعاد التنمية المستدامة الواجب تضمينها في كتب العلوم في المرحلة الابتدائية؛ تكونت من (63) قضية فرعية موزعة على الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والبيئية، وتوصلت الدراسة إلى أن كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي يتناول أبعاد التنمية المستدامة بشكل جيد مع اقتراح وجود دليل معلم يشمل الأبعاد التي يجب تدعيمها عنده التدريس.

كما تناولت دراسة الشعبي (2018) مدى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني متوسط في المملكة العربية السعودية استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحث ببناء قائمة تضمنت مجالات التنمية المستدامة بلغ عدد فقراتها (71) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: المجال البيئي، والمجال الاقتصادي، والمجال الاجتماعي، وأظهرت نتائج الدراسة أن معدل تكرارات مجالات التنمية المستدامة التي وردت في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط بفصله كانت (2.70) تكراراً، بنسبة مئوية (0.40%) من مجموع الأفكار مكتملة المعنى الواردة في الكتاب، وقد حل مجال التنمية المستدامة (البيئي) بالترتيب الأول بمعدل (4) تكرارات وبنسبة مئوية (0.62%) وبدرجة تضمين (قليلة)، يليه المجال الاقتصادي، بنسبة مئوية بلغت (0.55%)، وبدرجة تضمين (قليلة)، في حين حل المجال الاجتماعي أخيراً بنسبة بلغت (0.09%)، وبدرجة تضمين (قليلة) أيضاً. وأجرت الشمري والمعجل (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الحديث للمرحلة المتوسطة، هدفت الدراسة إلى التعرف على مجالات التنمية المستدامة وتضمينها في كتب الحديث للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى أن المجال الاجتماعي كان الأعلى تكراراً، حيث بلغ 43%، بينما كان المجال البيئي هو الأقل؛ حيث بلغ 37%.

وفي السياق ذاته تأتي دراسة سيمسم (2019) التي هدفت إلى تحليل محتوى كتاب علم الأحياء للصف الخامس والسادس العلمي الفرع الإحيائي للمرحلة الإعدادية وفقاً للأبعاد التنمية المستدامة، ولتحقيق أهداف البحث؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقامت ببناء قائمة بأبعاده المستدامة الواجب تضمينها في كتابي علم الأحياء للمرحلة الإعدادية، وتوصلت النتائج إلى أن كتاب علم الأحياء للصف السادس العلمي الفرع الإحيائي حصل على نسبة مئوية قدرت بـ(65%)، يليه كتاب علم الأحياء للصف الخامس العلمي وحصل على (34%).

وفي الفلبين أجرى بيريز وبوا (Perez and Bua 2019) دراسة بعنوان تحضير المناهج الدراسية من أجل التنمية المستدامة، وهدفت الدراسة تحديد فاعلية التكامل البيئي ومناهج التعليم الأساسي الرسمي في المنطقة التعليمية الأولى في الفلبين واستخدمت البحث المنهج المختلط من خلال تحليل البيانات وإجراء المقابلات وتحليل سوات (SWOT)، والمسح، وقد تم دمج المفاهيم البيئية المهمة مثل تغير المناخ، وإدارة النفايات، والتنوع البيولوجي، والحد من مخاطر الكوارث، وأظهرت الدراسة ضعف تضمين مفهوم التنمية المستدامة في منهج العلوم الحالي كما أثبتت عدم وضوح مفهوم استدامة المشاريع البيئية.

وأجرت الحري والحري (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى تضمين كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية لأبعاد التنمية المستدامة: (الاجتماعي، والبيئي، والاقتصادي)، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع كتب العلوم للمرحلة المتوسطة والبالغ عددها (6) كتب، ومثلت العينة المجتمع كله، وتم استخدام بطاقة تحليل محتوى، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة جاء بدرجة متوسطة، وجاء المرتبة الأولى كتاب العلوم للصف الأول المتوسط بمستوى تضمين متوسط، يليه كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط، ثم كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط، بمستوى تضمين ضعيف، وأظهرت النتائج أن البعد الاجتماعي هو الأكثر تضميناً بمستوى تضمين متوسط، في حين جاء البعد الاقتصادي، والبيئي بمستوى تضمين ضعيف.

وفي نطاق أوسع سعت دراسة السالم (2019) التي تحمل عنوان «أنشطة تعليمية تعلمية مقترحة لتدريس محتوى كتب مقرر اللغة العربية للصف الرابع ابتدائي بالمملكة العربية السعودية للتوعية بأبعاد التنمية المستدامة»، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وبطاقة لتحليل محتوى كتب اللغة العربية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة، ووصف الأنشطة المقترحة التي يجب أن يقوم بها معلم اللغة العربية والمتعلم؛ للتوعية بأبعاد التنمية المستدامة عند تدريس مقرر اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وصف أنشطة تعليمية تعلمية صُنفت في ثلاثة مجالات هي: المجال الأكاديمي التعليمي، و المجال الاجتماعي الأخلاقي، و مجال البحث العلمي، ووضعها في دليل إرشادي للاستفادة منها في تحسين مخرجات التعلم لدى المتعلمين.

وفي تناول مختلف أجرى بالاكريشنان وكانيميتسو (Balakrishnan, Kanemitsu 2020) دراسة هدفت إلى التعرف عن التصورات والمواقف تجاه التنمية المستدامة بين الطلاب الجامعيين الماليزيين، وأجريت الدراسة على (154) طالباً جامعياً من خمس جامعات في ماليزيا، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وإعطاء الباحثين استبانة لقياس التصور والموقف تجاه التنمية المستدامة، وأظهر نتائج الدراسة أن المستجيبين لديهم تصورات ومواقف إيجابية تجاه جميع أبعاد الاستدامة البيئية، والاقتصادية، والاجتماعية باستثناء بعض القضايا الاقتصادية والاجتماعية، وأظهرت النتائج أن تعليم التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي قد زرع الشعور بالمسؤولية تجاه الاستدامة بين الطلاب الجامعيين.

وقام السمان (2020) بدراسة هدفت إلى تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء مفاهيم التنمية المستدامة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى، وقام الباحث ببناء قائمة تكونت من (20) فقرةً لمفاهيم التنمية المستدامة، وأظهرت نتائج الدراسة حصول مفاهيم التنمية المستدامة

الاجتماعية على المرتبة الأولى بنسبة (45.1%)، وجاءت مفاهيم التنمية المستدامة الاقتصادية في المرتبة الثانية بنسبة (34.2%)، وحلت مفاهيم التنمية المستدامة البيئية في المرتبة الثالثة بنسبة (20.1%).

#### التعليق على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ومقارنتها بالدراسة الحالية، نجد أنها اتفقت في تناولها لموضوع التنمية المستدامة، إلا أنها تتباين فيما بينها على النحو الآتي:

من حيث المنهج، اتفقت معظم الدراسات في استخدام المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، وهي دراسات دراسة (عبيد، 2017؛ العويضي والعتيبي؛ 2017؛ السامرائي وال عفون، 2017؛ وسميسم، 2017؛ والشعبي، 2018؛ الشمري، والمعجل، 2018؛ الحربي والجبر، 2019؛ الساماني، 2020). وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في استخدام المنهج نفسه، في حين استخدمت دراسة (القميزي، 2015؛ عمارة، 2015؛ السالم، 2019؛ Balakrishnan Kanemitsu 2020)، المنهج الوصفي المسحي، أما دراسة بيريز وبوا (Perez and Bua, 2019)، فقد استخدمت المنهج المختلط.

وتنوعت الأدوات البحثية المستخدمة في الدراسات السابقة وفقاً لهدف كل دراسة ومنهجيتها، وقد استخدمت الدراسة الحالية بطاقة تحليل المحتوى، وهو ما يتفق مع دراسة (عبيد، 2017؛ العويضي والعتيبي، 2017؛ السامرائي وال عفون، 2017؛ ودراسة سميسم، 2019؛ ودراسة الشمري والمعجل، 2018؛ الشعبي، 2018؛ الحربي والجبر، 2019).

ومن حيث التناول فقد تباينت الدراسات في ذلك؛ فبعضها تناولت كتب اللغة العربية مثل: دراسة (عمارة، 2015؛ العويضي والعتيبي، 2017؛ السالم، 2019)، وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في تحليل كتب اللغة العربية، وتختلف عنها في الآتي: أن دراسة عمارة (2015) كانت عن دور كتب اللغة العربية في تنمية مفاهيم التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين، أما دراسة العويضي والعتيبي (2017) فكانت في المرحلة الابتدائية، وحللت كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مجالات التنمية المستدامة، أما دراسة السالم (2019) فكانت عن تدريس محتوى لاستيعاب أبعاد التنمية المستدامة، إضافة لوصف الأنشطة المقترحة التي يجب أن يقوم بها المعلم؛ في حين هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وتحديدًا كتب الكفايات اللغوية الأربعة، بينما تباينت الدراسات الأخرى في تناول كتب أخرى مثل: كتب الحديث في دراسة الشمري والمعجل (2018)، وكتب العلوم في دراسات (السامرائي وال عفون، 2017؛ والشعبي، 2018؛ والحربي والجبر، 2019)، وكتاب علم الأحياء في دراسة سميسم (2019)، وكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية في دراسة الساماني (2020). وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تحديد مجالات التنمية المستدامة، ومؤشراتها، وفي تدعيم مشكلة الدراسة، وبناء أبحاثها، والتعرف على الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ببناء قائمة بمجالات التنمية المستدامة، ومؤشرات كل مجال، ثم تحليل جميع كتب الكفايات اللغوية (1،2،3،4) (البرنامج المشترك) للمرحلة الثانوية نظام المقررات؛ وفق هذه المجالات، وانفردت هذه الدراسة بتناول المجال (المؤسسي)، والذي يعد من المجالات الحديثة التي أضيفت مؤخرًا لمجالات التنمية المستدامة.

#### منهج الدراسة وإجراءاتها:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis)، والذي عرفه عليان وغنيم (2004) بأنه «المنهج الذي يقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات؛ من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج تساعد في فهم الواقع وتطويره» (ص72).

**مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية نظام المقررات.

**عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من كتب الكفايات اللغوية 1، 2، 3، 4، للمرحلة الثانوية نظام المقررات (البرنامج المشترك)، وعددها أربعة كتب، والتي تُدرّس في المستويات (من الأول إلى الرابع)، في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية والجدول رقم (1) يوضح خصائص هذه العينة.

**جدول (1): وحدات كتب الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية نظام المقررات وموضوعاتها**

عدد الموضوعات	عدد الوحدات	الطبعة	الكتاب	المستوى	المرحلة الثانوية
15	5 وحدات	1442هـ	كتاب الكفايات اللغوية (1)	الأول	
9	5 وحدات		كتاب الكفايات اللغوية (2)	الثاني	
11	5 وحدات		كتاب الكفايات اللغوية (3)	الثالث	
9	5 وحدات		كتاب الكفايات اللغوية (4)	الرابع	

**أداة الدراسة:**

لتحقيق أغراض الدراسة؛ قام الباحث بتصميم أداة الدراسة المتمثلة في (بطاقة تحليل المحتوى)، وتتضمن قائمة بعدد من مجالات التنمية المستدامة يندرج تحتها عدد من المؤشرات التي تقيس هذه المجالات، وقد تم بناء هذه البطاقة من خلال الاستفادة من: الأدبيات من كتب ودراسات وبحوث علمية، وآراء بعض المتخصصين في تدريس مادة اللغة العربية.

وتكونت بطاقة تحليل المحتوى بصورتها الأولية من (4) مجالات للتنمية المستدامة، وعدد (28) مؤشرًا وفق الآتي:

مؤشرات المجال الاجتماعي، وتضمنت (8) مؤشرات، بينما تضمن المجال الاقتصادي (6) مؤشرات، أما المجال البيئي فقد تضمن (7) مؤشرات، كما تضمن المجال المؤسسي (7) مؤشرات.

**صدق أداة الدراسة:**

لتحقيق صدق بطاقة التحليل؛ تم عرضها على عدد (10) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والتربية وعلم النفس، وتم -بناءً على آراء المحكمين- إضافة وحذف بعض المؤشرات، وتعديل بعض الصياغات، وأصبحت بصورتها النهائية بعدد (4) مجالات، وعدد (31) مؤشرًا وفق الآتي:

مؤشرات المجال الاجتماعي، وتضمنت (9) مؤشرات، بينما تضمن المجال الاقتصادي (6) مؤشرات، أما المجال البيئي فقد تضمن (9) مؤشرات، وتضمن المجال المؤسسي (7) مؤشرات.

**ثبات أداة الدراسة:**

تم التحقق من ثبات أداة التحليل من خلال حساب ثبات التحليل عبر الزمن، والذي يقصد به الاتفاق بين النتائج التي حصل عليها الباحث عند إعادة التحليل بعد ثلاثين يومًا من التحليل الأول (النمر، 2016)، ومن أجل ذلك؛ تم اختيار وحدتين من كتاب الكفايات اللغوية (2) عشوائيًا، وتحليلهما مرتين بواقع فاصل زمني مدته شهر، ثم قام الباحث بحساب الفرق بين التحليلين

بواسطة معادلة هولستي (Holsti)، وكان معامل الثبات 90%، وهو معامل ثبات عالٍ، ومطمئن لإجراء الدراسة.

#### وحدة التحليل:

تم اختيار الفكرة (K Theme) وهي أكبر وحدات تحليل المحتوى وأهمها وأكثرها فائدة، وقد تم اختيارها؛ لمناسبتها لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، وقد كان موضوع الدرس هو فئة التحليل والتكرار وحدةً للتعداد.

#### خطوات التحليل:

مرت عملية التحليل بالخطوات الآتية:

- القراءة الواعية المتأنية لجميع كتب مقررات الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية بما تحويه من أنشطة وتدريبات وصور وأسئلة ورسومات وأشكال.
- اعتماد المؤشرات الفرعية لكل مجال من مجالات التنمية المستدامة ومقارنة الفكرة بفقرات الأداة بحسب التطابق بين الفكرة ومؤشرات الأداة.
- استخراج هذه المؤشرات والدلالات التي تدل عليها كتب الكفايات اللغوية الأربعة.
- تسجيل عدد الدروس التي تضمنت مؤشرات كل مجال من مجالات التنمية المستدامة.
- تفرغ نتائج التحليل في جدول التحليل وحساب التكرارات وتحويلها إلى نسب مئوية.

#### إجراءات الدراسة:

قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مفاهيم التنمية المستدامة ومجالاتها.
- بناء قائمة بمجالات التنمية المستدامة، وتحديد مؤشراتها الفرعية، وتحويلها إلى بطاقة تحليل المحتوى.
- تحليل محتوى كتب الكفايات اللغوية (1،2،3،4) للمرحلة الثانوية نظام المقررات في ضوء مجالات التنمية المستدامة.
- تم حساب نسبة تضمين كل مؤشر بحسب عدد تكراراته، وقسمته على عدد الموضوعات في كل كتاب ضرب مئة.
- تسجيل النتائج ومعالجتها إحصائياً.
- قراءة النتائج ومناقشتها والتعليق عليها.
- الأساليب الإحصائية: استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:
  - التكرارات والنسب المئوية.
  - معادلة هولستي (Holsti)

#### تحليل النتائج ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول: ما مجالات التنمية المستدامة اللازم تضمينها في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية نظام المقررات؟ وللإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحث ببناء قائمة بمجالات التنمية المستدامة ومؤشراتهما من خلال الاستفادة من عدد من الأدبيات من كتب ودراسات وبحوث علمية، وآراء بعض المتخصصين في تدريس مادة اللغة العربية. والجدول رقم (2) يبين هذه

المجالات ومؤشرات كل مجال:

جدول (2): مجالات التنمية المستدامة ومؤشراتها

المجال الاجتماعي وتضمن (9) مؤشرات هي:	المجال الاقتصادي وتضمن (6) مؤشرات هي:	المجال البيئي وتضمن (9) مؤشرات هي:	المجال المؤسسي وتضمن (7) مؤشرات هي:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- المساواة وتحقيق العدالة الاجتماعية.</li> <li>- تحقيق عدالة توزيع الثروات ومكافحة الفقر.</li> <li>- خفض معدل البطالة في المجتمع.</li> <li>- الرعاية الصحية المناسبة لجميع أفراد المجتمع.</li> <li>- تكافؤ فرص التعليم للجميع وخفض نسبة الأمية.</li> <li>- زيادة فرص التدريب والتعليم.</li> <li>- النمو السكاني السريع.</li> <li>- الأمن والسلام الاجتماعي وحماية المجتمع.</li> <li>- الموارد المتجددة للسكان (المياه- الكهرباء- الخدمات).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- البنية الاقتصادية ومعدل نصيب الفرد من الناتج المحلي.</li> <li>- الهيكل الاقتصادي العام للدولة.</li> <li>- نسبة صادرات السلع والخدمات إلى واردات السلع والخدمات.</li> <li>- نسبة رفاهية الأفراد مع متطلبات التنمية المستدامة.</li> <li>- معدل استهلاك الفرد للموارد ( الطاقة -المواصلات - تدوير النفايات).</li> <li>- المساعدات التي تقدمها الدولة عالمياً.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- تغيرات الغلاف الغازي للأرض.</li> <li>- الاحتباس الحراري وثقب الأوزون.</li> <li>- الحد من التلوث الهوائي والبيئي.</li> <li>- مكافحة التصحر ووقف إزالة الغابات.</li> <li>- الزحف العمراني على الاراضي الزراعية.</li> <li>- تنمية الثروة السمكية وحماية الأنواع المعرضة للانقراض.</li> <li>- حل مشكلة ارتفاع منسوب سطح البحر.</li> <li>- حماية الحيوانات ووقف طرق الصيد الجائر.</li> <li>- نوعية وكمية المياه المتوفرة ونصيب الفرد من الماء العذب.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- الإطار المؤسسي للدولة (الإستراتيجية والاتفاقيات العالمية).</li> <li>- الانفاق على البحث والتطوير.</li> <li>- نسبة العلماء والمهندسين والعاملين في مجال البحث والتطوير.</li> <li>- الاشتراك في المسابقات العلمية الدولية.</li> <li>- إمكانية توفر الاتصالات السلكية واللاسلكية.</li> <li>- استخدام الإنترنت وتوفر الحواسيب الشخصية.</li> <li>- الإمكانات البشرية والاقتصادية والعلمية والسياسية.</li> </ul>
وبهذه القائمة نتحقق إجابة السؤال الأول في هذه الدراسة.			

**الإجابة عن السؤال الثاني:** ما مستوى تضمين مجال التنمية المستدامة (الاجتماعي) في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية نظام المقررات؟ وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية. والجدول رقم (3) يبين هذه النتائج.

جدول (3): التكرارات والنسبة المئوية لمستوى تضمين مجال التنمية المستدامة (الاجتماعي) في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية نظام المقررات

م	المجال الاجتماعي	كتاب الكفايات اللغوية (1) الموضوعات = 15		كتاب الكفايات اللغوية (2) الموضوعات = 9		كتاب الكفايات اللغوية (3) الموضوعات = 11		كتاب الكفايات اللغوية (4) الموضوعات = 9	
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
1	المساواة وتحقيق العدالة الاجتماعية.	40%	6	22.22%	2	18.18%	2	11.11%	1
2	تحقيق عدالة توزيع الثروات ومكافحة الفقر.	13.33%	2	55.56%	5	9.10%	1	11.11%	1
3	خفض معدل البطالة في المجتمع.	33.33%	5	11.11%	1	9.10%	1	22.22%	2
4	الرعاية الصحية المناسبة لجميع أفراد المجتمع.	20%	3	22.22%	2	18.18%	2	33.33%	3
5	تكافؤ فرص التعليم للجميع وخفض نسبة الأمية.	46.67%	7	22.22%	2	9,10%	1	22.22%	2
6	زيادة فرص التدريب والتعليم.	60%	9	33.33%	3	36.36%	4	77.78	7
7	النمو السكاني السريع	13.33%	2	11.11%	1	18.18%	2	11.11%	1
8	الأمن والسلام الاجتماعي وحماية المجتمع.	46,67%	7	0%	0	0%	0	33.33%	3
9	الموارد المتجددة للسكان (المياه - الكهرباء-الخدمات).	33.33%	5	55.56%	5	18,18%	2	44.44%	4
المتوسط		34.07%		25.93%		15.15%		29.63%	

يلحظ من الجدول رقم (3) أن كتاب الكفايات اللغوية (1) قد حصل على أعلى نسبة تضمين لمجال التنمية المستدامة (الاجتماعي) بنسبة تضمين بلغت (34.07%)، كما يتضح من الجدول بأن مؤشر «زيادة فرص التعليم والتدريب» قد حصل على أعلى نسبة تضمين بين المؤشرات في هذا الكتاب بنسبة بلغت (60%)، بينما حصل مؤشر تحقيق «عدالة توزيع الثروات ومكافحة الفقر»، «ومؤشر النمو السكاني السريع» على أقل نسبة تضمين بنسبة بلغت (13.33%)، ويظهر الجدول أن كتاب الكفايات اللغوية (4) حل في المرتبة الثانية بنسبة تضمين بلغت (29.63%)، وجاء مؤشر «زيادة فرص التعليم والتدريب» أعلى المؤشرات في المجال الاجتماعي في الكتب مجتمعة بنسبة بلغت (77.78%)، بينما حصلت مؤشرات «المساواة وتحقيق العدالة الاجتماعية»، و«تحقيق عدالة توزيع الثروات ومكافحة الفقر»، و«النمو السكاني السريع» بأقل نسبة تضمين بلغت (11.11%) لكل مؤشر من هذه المؤشرات، ويظهر الجدول أن كتاب الكفايات اللغوية (2)، حل في المرتبة الثالثة بنسبة تضمين بلغت (25.93%)، وحصل مؤشري «تحقيق عدالة توزيع الثروات ومكافحة الفقر»، و«الموارد المتجددة للسكان (المياه - الكهرباء-الخدمات)»، على أعلى نسبة تضمين في هذا الكتاب بنسبة (55.56%) بينما جاءت مؤشر «الأمن والسلام الاجتماعي وحماية المجتمع» بأقل نسبة تضمين بلغت (0%).

ويظهر الجدول أن كتاب الكفايات اللغوية (3) حصل على أقل نسبة تضمين لمجال التنمية المستدامة (الاجتماعي) في الكتب الأربعة، بنسبة تضمين بلغت (15.15%)، وجاء مؤشر «زيادة فرص التعليم والتدريب» بأعلى نسبة تضمين في هذا الكتاب بنسبة مئوية بلغت (36.36%)، بينما جاءت مؤشر «الأمن والسلام الاجتماعي وحماية المجتمع» بأقل نسبة تضمين بلغت (0%)، بينما حصل مؤشر «تحقيق عدالة توزيع الثروات ومكافحة الفقر»، ومؤشر «خفض معدل البطالة في المجتمع»، ومؤشر «تكافؤ فرص التعليم للجميع وخفض نسبة الأمية» على نسب تضمين قليلة بلغت (9.10%).

**الإجابة عن السؤال الثالث:** ما مستوى تضمين مجال التنمية المستدامة (الاقتصادي) في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية نظام المقررات؟ وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية. والجدول رقم (4) يبين هذه النتائج.

جدول (4): التكرارات والنسبة المئوية لمستوى تضمين مجال التنمية المستدامة (الاقتصادي) في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية نظام

#### المقررات

م	المجال الاقتصادي	كتاب الكفايات اللغوية (1)		كتاب الكفايات اللغوية (2)		كتاب الكفايات اللغوية (3)		كتاب الكفايات اللغوية (4)	
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
1	البنية الاقتصادية ومعدل نصيب الفرد من الناتج المحلي.	13.33%	2	11.11%	1	0%	0	22.22%	2
2	الهيكل الاقتصادي العام للدولة	6.67%	1	22.22%	2	27.27%	3	11.11%	1
3	نسبة صادرات السلع والخدمات إلى واردات السلع والخدمات.	20%	3	22.22%	2	27.27%	3	11.11%	1
4	نسبة رفاهية الأفراد مع متطلبات التنمية المستدامة.	20%	3	11.11%	1	18.18%	2	0%	0
5	معدل استهلاك الفرد للموارد (الطاقة - المواصلات - تدوير النفايات).	40%	6	33.33%	3	54.55%	6	11.11%	1
6	المساعدات التي تقدمها الدولة عالمياً.	6.67%	1	0%	0	0%	0	0%	0
	المتوسط	17.78%		16.67%		21.21%		9.26%	

يلحظ من الجدول (4) أن كتاب الكفايات اللغوية (3) قد حصل على أعلى نسبة تضمين في المجال (الاقتصادي) للتنمية المستدامة بنسبة (21.21%)، وحل مؤشر «معدل استهلاك الفرد للموارد (الطاقة- المواصلات - الكهرباء)» في المرتبة الأولى بنسبة تضمين بلغت (54.55%)، بينما حصل مؤشر «المساعدات التي تقدمها الدولة عالمياً» ومؤشر «البنية الاقتصادية ومعدل نصيب الفرد من الناتج المحلي» على أقل نسبة تضمين بلغت (0%). ويظهر الجدول أن كتاب الكفايات اللغوية (2) حل في المرتبة الثانية بنسبة تضمين بلغت (17.78%)، وحل مؤشر «معدل استهلاك الفرد للموارد (الطاقة - المواصلات - تدوير النفايات)» أولاً في هذا الكتاب بنسبة تضمين بلغت (40%)، بينما حل مؤشر «الهيكل الاقتصادي العام للدولة» ومؤشر «المساعدات التي تقدمها الدولة عالمياً» على أقل نسبة تضمين بلغت (6.67%).

وجاء كتاب الكفايات اللغوية (2) ثالثاً في درجة تضمين هذا المجال بنسبة بلغت (16.67%)، وحل مؤشر «معدل استهلاك الفرد للموارد (الطاقة - المواصلات - تدوير النفايات)» في المرتبة الأولى بنسبة تضمين بلغت (33.33%)، بينما جاء مؤشر «المساعدات التي تقدمها الدولة عالمياً» أخيراً بنسبة تضمين بلغت (0%). الإجابة عن السؤال الرابع: ما مستوى تضمين مجال التنمية المستدامة (البيئي) في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية نظام المقررات؟ وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية. والجدول رقم (5) يبين هذه النتائج.

جدول (5): التكرارات والنسبة المئوية لمستوى تضمين مجال التنمية المستدامة (البيئي) في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية نظام المقررات

م	المجال البيئي	كتاب الكفايات اللغوية (1) الموضوعات = 15		كتاب الكفايات اللغوية (2) الموضوعات = 9		كتاب الكفايات اللغوية (3) الموضوعات = 11		كتاب الكفايات اللغوية (4) الموضوعات = 9	
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
1	تغيرات الغلاف الغازي للأرض.	0%	0	0%	0	27.27%	3	0%	0
2	الاحتباس الحراري وثقب الأوزون.	0%	0	0%	0	9.10%	1	0%	0
3	الحد من التلوث الهوائي والبيئي.	33.33%	5	44.44%	4	18.18%	2	44.44%	4
4	مكافحة التصحر ووقف إزالة الغابات.	13.33%	2	0%	0	9.10%	1	22.22%	2
5	الزحف العمراني على الأراضي الزراعية.	0%	0	11.11%	1	0%	0	0%	0
6	تنمية الثروة السمكية وحماية الأنواع المعرضة للانقراض.	0%	0	11.11%	1	0%	0	11.11%	1
7	حل مشكلة ارتفاع منسوب سطح البحر.	13.33%	2	0%	0	0%	0	0%	0
8	حماية الحيوانات ووقف طرق الصيد الجائر.	0%	0	0%	0	9.10%	1	0%	0
9	نوعية وكمية المياه المتوفرة ونصيب الفرد من الماء العذب.	6.67%	1	0%	0	18.18%	2	11.11%	1
المتوسط		7.41%		7.41%		10.10%		9.87%	

يلحظ من الجدول (5) أن كتاب الكفايات اللغوية (3) قد حصل على أعلى نسبة تضمين لمجال التنمية المستدامة (البيئي) بنسبة تضمين بلغت (10.10%) وحصل مؤشر «تغيرات الغلاف الغازي للأرض على أعلى نسبة تضمين بنسبة بلغت (27.27%)، بينما حصل كل من مؤشر «الزحف العمراني على الأراضي الزراعية»، ومؤشر «تنمية الثروة السمكية وحماية الأنواع المعرضة للانقراض»، ومؤشر «حل مشكلة ارتفاع منسوب سطح البحر» على نسبة (0%)، ويلحظ من الجدول أن كتاب الكفايات اللغوية (4) قد حل في المرتبة الثانية بنسبة تضمين بلغت (9.87%)، وجاء مؤشر الحد من التلوث الهوائي والبيئي» في المرتبة الأولى

في هذا الكتاب بنسبة بلغت (44.44%)، بينما لم يحظ مؤشري «حل مشكلة ارتفاع منسوب سطح البحر»، و«حماية الحيوانات ووقف طرق الصيد الجائر» بأي تواجد، وحصولا على نسبة تضمين (0%).

ويلاحظ من الجدول أن كتاب الكفايات اللغوية (4) حصل على أقل نسبة تضمين في هذا المجال بنسبة بلغت (9.26%)، وحصل مؤشر «البنية الاقتصادية ومعدل نصيب الفرد من الناتج المحلي» على أعلى نسبة تضمين بنسبة (22.22%) في هذا الكتاب، بينما حصل مؤشر «نسبة رفاهية الأفراد مع متطلبات التنمية المستدامة» ومؤشر «المساعدات التي تقدمها الدولة عالمياً على نسبة (0%)، كما يلاحظ من الجدول أن كتاب الكفايات اللغوية (1) وكتاب الكفايات اللغوية (2) قد حصلوا على أقل نسبة تضمين لمجال التنمية المستدامة (البيئي) بنسبة تضمين (7.41%)، لكل منهما، وقد حصل مؤشر «الحد من التلوث الهوائي والبيئي في الكتاب رقم (2) على أعلى نسبة تضمين بنسبة (44.44%)، بينما حصل كل من مؤشر «تغيرات الغلاف الغازي للأرض»، ومؤشر «الاحتباس الحراري وثقب الأوزون»، ومؤشر «مكافحة التصحر ووقف إزالة الغابات»، ومؤشر «حل مشكلة ارتفاع منسوب سطح البحر» ومؤشر حماية الحيوانات ووقف طرق الصيد الجائر»، ومؤشر «نوعية وكمية المياه المتوفرة ونصيب الفرد من الماء العذب» على نسبة تضمين (0%).

**الإجابة عن السؤال الخامس** ما مستوى تضمين مجال التنمية المستدامة (المؤسسي) في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية نظام المقررات؟ وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية. والجدول رقم (6) يبين هذه النتائج.

**جدول (6): التكرارات والنسبة المئوية لمستوى تضمين مجال التنمية المستدامة (المؤسسي) في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية نظام المقررات**

م	المجال المؤسسي	كتاب الكفايات اللغوية (1)		كتاب الكفايات اللغوية (2)		كتاب الكفايات اللغوية (3)		كتاب الكفايات اللغوية (4)	
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
1	الإطار المؤسسي للدولة، الإستراتيجية والاتفاقيات العالمية.	0	0	0%	0	0%	0	11.11%	1
2	الإفناق على البحث والتطوير.	20	3	44.44%	4	27.27%	3	22.22%	2
3	نسبة العلماء والمهندسين والعاملين في مجال البحث والتطوير.	6.67	1	11.11%	1	0%	0	11.11%	1
4	الاشتراك في المسابقات العلمية الدولية.	13.33	2	22.22%	2	9.10%	1	0%	0
5	إمكانية توفر الاتصالات السلكية واللاسلكية.	26.67	4	11.11%	1	27.27%	3	22.22%	2
6	استخدام الإنترنت وتوفر الحواسيب الشخصية.	46.67	7	55.56%	5	18.18%	2	33.33%	3
7	الإمكانات البشرية والاقتصادية والعلمية والسياسية.	13.33	2	11.11%	1	0%	0	0%	0
المتوسط		18.09%		22.22%		11.69%		14.29%	

يلحظ من الجدول (6) أن كتاب الكفايات اللغوية (2) قد حصل على أعلى نسبة تضمين في مجال التنمية المستدامة (المؤسسي) بنسبة تضمين بلغت (22.22%)، وقد حصل مؤشر «استخدام الإنترنت وتوفر الحواسيب الشخصية» على أعلى نسبة تضمين بنسبة بلغت (55.56%)، بينما حصل مؤشر «الإطار المؤسسي للدولة، الإستراتيجية والاتفاقيات العالمية»، على أقل نسبة تضمين في هذا الكتاب بنسبة بلغت (0%)، وحل كتاب الكفايات اللغوية (1) في المرتبة الثانية بنسبة تضمين بلغت (18.09%)، وجاء مؤشر «استخدام الإنترنت وتوفر الحواسيب الشخصية» أولاً في هذا الكتاب بنسبة تضمين (46.67%)، بينما حصل مؤشر «الإطار المؤسسي للدولة، الإستراتيجية والاتفاقيات العالمية»، على نسبة تضمين بلغت (0%)، وجاء كتاب الكفايات اللغوية (4) في المرتبة الثالثة بنسبة تضمين (14.29%)، وحل مؤشر «استخدام الإنترنت وتوفر الحواسيب الشخصية» في المرتبة الأولى في هذا المجال بنسبة بلغت (33.33%)، بينما حصل مؤشر «الاشتراك في المسابقات العلمية الدولية»، ومؤشر «الإمكانات البشرية

والاقتصادية والعلمية والسياسية» في هذا الكتاب نسبة تضمين بلغت (0%)، وحصل كتاب الكفايات اللغوية (3) على أقل نسبة تضمين لمجال التنمية المستدامة (المؤسسي) بنسبة تضمين بلغت (11.69%)، وحصل مؤشر «الإنفاق على البحث والتطوير» على نسبة تضمين بلغت (27.27)، بينما حصل «مؤشر الإنفاق على البحث والتطوير» ومؤشر «نسبة العلماء والمهندسين والعاملين في مجال البحث والتطوير»، ومؤشر «الإمكانات البشرية والاقتصادية والعلمية والسياسية» نسبة تضمين بلغت (0%).

مستوى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الكفايات اللغة العربية الأربعة للمرحلة الثانوية نظام المقررات

جدول (7): نسب تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الكفايات اللغة العربية الأربعة

الكتاب	المجال الاجتماعي	المجال الاقتصادي	المجال البيئي	المجال المؤسسي
الكفايات اللغوية (1)	34.07%	17.78%	7.41%	18.09%
الكفايات اللغوية (2)	25.93%	16.67%	7.41%	22.22%
الكفايات اللغوية (3)	15.15%	21.21%	10.10%	11.69%
الكفايات اللغوية (4)	29.63%	9.26%	9.87%	14.29%
المتوسط	26.19%	16.23%	8.69%	16.57%

يلحظ من الجدول (7) أن درجة تضمين مجالات التنمية المستدامة قد توافرت بنسب مختلفة في كتب كفايات اللغة العربية للمرحلة الثانوية نظام المقررات وفق الآتي:

جاء المجال (الاجتماعي) أولاً: بنسبة تضمين بلغت (26.19%) يليه المجال المؤسسي بنسبة تضمين بلغت (16.57%)، ثم المجال (الاقتصادي)، ونسبة متقاربة بلغت (16.23%)، وجاء المجال (البيئي) أخيراً، ونسبة تضمين (8.69%). وعند تتبع تضمين كل مجال من هذه المجالات نلاحظ أن:

كتاب الكفايات اللغوية (1) حصل على أعلى نسبة تضمين لمجال التنمية المستدامة (الاجتماعي) بنسبة بلغت (34.07%)، يليه على التوالي كتاب الكفايات اللغوية (4) بنسبة (29.63%)، ثم كفايات اللغة العربية (2) بنسبة (25.39%)، ويأتي كتاب الكفايات اللغوية (3) بأقل نسبة تضمين لهذا المجال بلغت (15.15%)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبيد (2017)، ودراسة الشمري والمعجل (2018)، ودراسة الحربي والجبر (2019)، ودراسة السمان (2020) التي حل المجال الاجتماعي فيها أولاً، وتختلف عن دراسة الشعبي (2018) التي كان المجال (البيئي) هو الأول في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط.

وعند تتبع مؤشرات هذا المجال في جدول رقم (3)، نلاحظ أن مؤشر «زيادة فرص التعليم والتدريب» حصل على أعلى نسبة تضمين في كتاب الكفايات اللغوية (4) بنسبة بلغت (77.78%)، وهي أعلى نسبة تضمين في الكتب الأربعة مجتمعة، ثم في كتاب الكفايات اللغوية (1) بنسبة بلغت (60%)، وقد يعزى السبب في أن هذا المؤشر يأتي في صلب موضوعات التعليم التي تعد من القضايا المهمة التي يُحرص على تضمينها في المنهج، فيتم التطرق لها بتوسع وبصورة أفضل من غيرها في بقية المؤشرات، ولم يحظ مؤشر «الأمن والسلام الاجتماعي وحماية المجتمع» بأي نسبة تضمين في الكتابين الكفايات اللغوية (2)، والكفايات اللغوية (3)؛ حيث لم يحصل على أي تكرار، وقد يعزى السبب إلى كثافة المحتوى في هذين الكتابين؛ حيث بلغت موضوعات الكتاب الأول (9) موضوعات، و(11) موضوعاً في الكتاب الثاني تتوزع في خمس وحدات تعليمية، وقد يكون التركيز منصباً على قضايا لغوية ذات أهمية للمستويين الثاني والثالث التي تدرس فيه هذه الكتب من التعليم الثانوي؛ مما لم ينتبه معه فريق تأليف هذين الكتابين لهذه القضايا التنموية المهمة.

وقد حل المجال (المؤسسي) ثانيًا: بنسبة تضمين بلغت (16.57%)، وكانت أعلى نسبة تضمين لمجال التنمية المستدامة المؤسسي في كتاب الكفايات اللغوية (2)؛ حيث بلغت (22.22%)، يليه كتاب الكفايات اللغوية (1) بنسبة تضمين بلغت (18.09%)، ثم كتاب كفايات اللغة العربية (4) بنسبة تضمين بلغت (14.29%)، بينما حصل كتاب الكفايات اللغوية (3) على أقل نسبة تضمين؛ حيث بلغت (11.69%).

وعند تتبع مؤشرات هذا المجال في الجدول رقم (6)، نجد أن مؤشر «استخدام الإنترنت وتوفر الحواسيب الشخصية» حصل على أعلى نسبة تضمين بنسبة بلغت (55.56%)، وكانت في كتاب الكفايات اللغوية (2)، بينما لم يحصل مؤشر «الإطار المؤسسي للدولة، الإستراتيجية والاتفاقيات العالمية» على أي نسبة تضمين في كتب الكفايات اللغوية (1، 2، 3)، كما لم يحظ مؤشر «نسبة العلماء والمهندسين والعاملين في مجال البحث والتطوير» على أي نسبة تضمين في كتاب الكفايات اللغوية (3)، ومثله مؤشر «الإمكانات البشرية والاقتصادية والعلمية والسياسية» الذي لم يحصل على أي نسبة تضمين في كتابي الكفايات اللغوية (3، 4)، وقد يعزى السبب في أن مؤشرات هذا المجال حديثة نوعًا ما؛ حيث ظهر الاهتمام به مؤخرًا كما أشار إلى ذلك (مصطفى، 2015؛ وعبد المسيح، 2019)؛ مما قد يكون له دور في قلة الاهتمام بتضمين مؤشراتهما.

وجاء المجال (الاقتصادي) ثالثًا: بنسبة تضمين بلغت (16.23%)، وكانت أعلى نسبة تضمين لهذا المجال في كتاب الكفايات اللغوية (3) بنسبة بلغت (21.21%)، يليه على التوالي كتاب الكفايات اللغوية (1) بنسبة (17.78%)، ثم كتاب الكفايات اللغوية (2) بنسبة تضمين (16.67%)، ويأتي كتاب الكفايات اللغوية (4) بأقل نسبة تضمين حيث بلغت النسبة (9.26%). وتختلف هذه النتيجة مع دراستي الشعبي (2018) والسماوي (2020)، والتي حل فيها المجال الاقتصادي ثانيًا بين مجالات التنمية المستدامة.

وعند تتبع مؤشرات هذا المجال في الجدول رقم (4) نجد أن مؤشر «معدل استهلاك الفرد للموارد (الطاقة- المواصلات - الكهرباء» حل أولاً بنسبة تضمين بلغت (54.55%)، وكانت في كتاب الكفايات اللغوية (3)، بينما لم يحصل مؤشر «البنية الاقتصادية ومعدل نصيب الفرد من الناتج المحلي» على أي نسبة تضمين في كتاب الكفايات اللغوية (3) كما لم يحصل مؤشر «نسبة رفاية الأفراد مع متطلبات التنمية المستدامة» على أي نسبة تضمين في كتاب الكفايات اللغوية (4)، ومثله مؤشر «المساعدات التي تقدمها الدولة عالمياً»؛ حيث لم يحصل على أي نسبة تضمين في كتب الكفايات اللغوية (2، 3، 4). ويلحظ من هذه النتيجة ضعف تضمين مؤشرات هذا المجال، بخاصة ما يتعلق منها بقضايا رفاية الأفراد التي تحرص حكومة المملكة العربية السعودية على الاهتمام بها وفق (رؤية المملكة 2030)، كما أن المملكة تعد من الدول الرائدة في مجال إدارة وتنسيق العمل الإغاثي على المستوى الدولي من خلال تقديم الدعم للفئات المحتاجة أو المتضررة، وتوحيجًا لهذا الاهتمام فقد تم إنشاء (مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية)، والذي يُعنى بإغاثة المهوف، ومساعدة المحتاج، والمحافظة على حياة الإنسان وكرامته وصحته؛ امتدادًا للدور الإنساني للمملكة العربية السعودية ورسالتها العالمية في هذا المجال، وقد بلغ إجمالي ما قدمته المملكة من معونات غير مستردة ومساعدات إنمائية خلال مسيرة العقود الثلاثة الماضية أكثر من (315) مليار ريال سعودي ما يعادل (84) مليار دولار (الهيئة العامة للإحصاءات، 2018)، وكان من الأحرى بمناهج التعليم أن تواكب هذا الاهتمام بتضمين هذه المؤشرات، وإبرازها في كتب الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية.

وحل المجال (البيئي) رابعًا: بأقل نسبة تضمين؛ حيث بلغت (8.69%)، وحصل كتاب الكفايات اللغوية (3) على أعلى نسبة تضمين بلغت (10.10%)، يليه كتاب الكفايات اللغوية (4) بنسبة تضمين بلغت (9.87%)، ثم كتابي الكفايات اللغوية (1، 2)، وبنسبة تضمين متساوية بلغت (7.41%). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الشمري والمجعل (2018)، والتي كان المجال البيئي فيها الأقل تكرارًا، وتختلف مع دراسة الشعبي (2018)، والتي حل فيها المجال البيئي أولاً، كما تختلف مع دراسة السماوي (2020) التي حل فيها المجال البيئي ثالثًا.

وعند تتبع مؤشرات هذا المجال في الجدول رقم (5) نجد أن مؤشر «الحد من التلوث الهوائي والبيئي في الكتاب رقم (2) حصل على أعلى نسبة تضمين بنسبة بلغت (44.44%)، «بينما لم يحصل مؤشر «تغيرات الغلاف الغازي للأرض» على أي نسبة تضمين في كتب الكفايات اللغوية (1،2،4) كما لم يحصل مؤشر «الاحتباس الحراري وثقب الأوزون» على أي نسبة تضمين في كتاب الكفايات اللغوية (1،2،4)، ولم يحصل مؤشر «مكافحة التصحر ووقف إزالة الغابات» على أي نسبة تضمين في كتاب الكفايات اللغوية (2)، ومثله مؤشر «الزحف العمراني على الأراضي الزراعية» الذي لم يحصل على أي نسبة تضمين في كتب الكفايات اللغوية (1،3،4)، وكذلك مؤشر «تنمية الثروة السمكية وحماية الأنواع المعرضة للانقراض» الذي لم يحصل على أي نسبة تضمين في كتب الكفايات اللغوية (1،3)، ومثله مؤشر «حل مشكلة ارتفاع منسوب سطح البحر»، الذي لم يحصل على أي نسبة تضمين في كتب الكفايات اللغوية (2،3،4)، ومثله مؤشر «حماية الحيوانات ووقف طرق الصيد الجائر» الذي لم يحصل على أي نسبة تضمين في كتب الكفايات اللغوية (1،2،4)، وكذلك ومؤشر «نوعية وكمية المياه المتوفرة ونصيب الفرد من الماء العذب» الذي لم يحصل على أي نسبة تضمين في كتب الكفايات اللغوية (2).

ويلحظ من هذه النتيجة ضعف تضمين مؤشرات المجال (البيئي) في كتب الكفايات اللغوية (1،2،3،4)؛ مع أن هذا المجال من المجالات ذات الاهتمام الواسع، بل قد يكون أسس التنمية المستدامة، ومركزها، كما أن قضاياها من القضايا المهمة لصحة الطلاب في المقام الأول، وقد يعزى سبب هذه النتيجة؛ إلى قلة اهتمام واضعي المناهج بهذا المجال؛ وظنهم بأن ارتباط قضاياها قد يخص تخصصات أخرى مثل: العلوم، والأحياء، والجغرافيا، كما قد يعزى السبب إلى عدم وضوح مفهوم استدامة المشاريع البيئية كما أشار إلى ذلك بيريز وبوا (Perez and Bua (2019)، أو قد يعزى السبب إلى أن مفهوم المجال البيئي يرتبط بما قبله من مفاهيم؛ مما قلل تضمينه بصورة جلية مثل ما أشار لذلك الساماني (2020).

#### التوصيات وفي ضوء نتائج هذه الدراسة، فإن الباحث يوصي بالآتي:

- تضمين مؤشرات التنمية المستدامة الواردة في هذه الدراسة، والتي لم تحظ بأي تكرار في كتب الكفايات اللغوية الأربعة.
- الاهتمام بتضمين مؤشرات المجالات (البيئي) الذي يعد أساساً للتنمية المستدامة، ومركزاً من مركزاتها.
- الاهتمام بتوزيع مؤشرات التنمية المستدامة التي وردت في هذه الدراسة (الاجتماعي، والاقتصادي، والبيئي، والمؤسسي) توزيعاً عادلاً بين جميع كتب الكفايات اللغوية الأربعة.

#### المقترحات:

- إجراء مزيد من الدراسات لتحليل بقية كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية نظام المقررات التي لم تدرّس في البرنامج المشترك، وهي كتب (الدراسات الأدبية، دراسات بلاغية ونقدية، الدراسات اللغوية).
- إجراء مزيد من الدراسات لتحليل بقية كتب اللغة العربية في مراحل التعليم العام الأخرى في ضوء مجالات التنمية المستدامة.

#### المصادر والمراجع العربية:

أبو النصر، مدحت؛ ومحمد، ياسمين (2017). التنمية المستدامة: مفهومها، أبعادها، مؤشراتها. ط1، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو جاموس، نيهان (2020). التنمية المستدامة: طبيعتها القانونية في ظل القانون الدولي البيئي، مجلة الفقه والقانون الدولية، الناشر صلاح الدين دكدك، (94)، 61 - 77.

أحمد، أوزي (2011). المراهقة والعلاقات المدرسية. الطبعة الثالثة، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

أحمد، حسين (2019). التنمية المستدامة: معارف ومهارات وتجارب وخبرات ومنظمات المجتمع المدني، مجلة العربي للدراسات

- والأبحاث، المركز العربي للأبحاث والدراسات الإعلامية، (2)، 146-117.
- الاستعراض الطوعي الوطني الأول (1439هـ - 2018). نحو تنمية مستدامة للمملكة العربية السعودية. نيويورك: المنتدى السياسي رفيع المستوى لعام (2018)، (التحول نحو مجتمعات مستدامة ومرنة).
- البركي، عبدالرحيم (2012). التنمية المستدامة. مجلة الاقتصاد والتجارة، مجلة جامعة الزيتونة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، سوق الأحد، (2)، 6 - 77.
- تقرير الهيئة العامة للإحصاءات: مسترجع بتاريخ 22-4-1442هـ، [https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/ltqryr\\_lhsyy\\_llwd\\_lrh\\_n\\_lhdf\\_ltnmy\\_lmstdm\\_2.pdf](https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/ltqryr_lhsyy_llwd_lrh_n_lhdf_ltnmy_lmstdm_2.pdf)
- تقرير مؤتمر الأمم المتحدة المعني بالبيئة والتنمية. (1992). ريو دي جانيرو، المجلد الأول، القرارات التي اتخذها المؤتمر، منشورات الأمم المتحدة، المرفق الأول.
- جامعة الملك عبدالعزيز (1427هـ). التنمية المستدامة في الوطن العربي بين الواقع والمأمول. سلسلة دراسات مركز الإنتاج الإعلامي، الإصدار الحادي عشر.
- حجازي، عبدالحميد أحمد. (2017). تقويم مناهج الأحياء للمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد وقضايا التنمية المستدامة. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي التاسع عشر: التربية العلمية والتنمية المستدامة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، 193-224.
- الحري، منى؛ والجبر، لولوه (2019). تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية وفقاً لأبعاد التنمية المستدامة، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية (MECSJ)، (17)، 2-27.
- حسن، خليل (2019). دور الحركة الكشفية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة. المؤتمر الكشفي العربي 29، الكشفية وأهداف التنمية المستدامة، شرم الشيخ: الوثيقة رقم (8)، 4-17.
- رزيق، كمال؛ وعمر، محي الدين؛ ومراد، جبارة (2011). واقع التنمية المستدامة على أثر السياسات المعاصرة في الجزائر. الملتقى الدولي حول إستراتيجية الحكومة في القضاء على البطالة وتحقيق التنمية المستدامة، جامعة المسيلة، الجزائر، (15)، 11-16.
- زيد، أيمن؛ وبودراع، أمينة (2015). تحديات تحقيق التنمية المستدامة في ظل الأزمة الثقافية من منظور إسلامي. مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية، الجزائر: المركز الجامعي لتامنغست، (8)، 363 - 373.
- السالم، عبير (2019). أنشطة تعليمية تعليمية مقترحة لتدريس محتوى كتب مقرر اللغة العربية بالصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية للتوعية بأبعاد التنمية المستدامة، مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية، كلية رياض الأطفال، 11(40)، 449-492.
- السامرائي، أفراح؛ والعفون، نادية (2017). تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي وفقاً لأبعاد التنمية المستدامة، المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي، مجلة كلية التربية جامعة 6 أكتوبر، بالتعاون مع رابطة التربويين العرب، 5، 1119-1137.
- السماني، محمد (2020). مدى تضمين مفاهيم التنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، (2)، 44، 301-320.
- سميسم، نبأ عبدالرؤوف (2019). تحليل محتوى كتابي علم الأحياء للصف الخامس والسادس العلمي الفرع الإحيائي للمرحلة الإعدادية وفقاً لأبعاد التنمية المستدامة. مجلة كلية التربية الأساسية، (301)، 203-253.
- الشعبي، وليد (2018). مدى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (711)، 3، 13-45.

- الشمري، زبيدة؛ والمعجل، طلال (2018). تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الحديث للمرحلة المتوسطة، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 13(2)، 388-407.
- شده، السيد (2017). مناهج العلوم وتحقيق أهداف التنمية المستدامة. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي التاسع عشر: التربية العلمية والتنمية المستدامة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية، 121-135.
- صالح، لخضاري. (2018). واقع التنمية المستدامة في الجزائر -الإستراتيجية والجهود-. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، 50(50)، 209-221.
- الصويكي، محمد (2020). تحليل محتوى مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية؛ المسار العلمي والإداري في المملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مركز البحوث التربوية، 4(3)، 21-39.
- الطاهر، قادري؛ ونجوية، الحدي (2013). أهم مؤشرات التنمية المستدامة في الجزائر. الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والإحصاء والتشريع، 104(115)، 87-122.
- الطلافة، حسين؛ والمناور، فيصل (2020). تداعيات أزمة كوفيد-19 على تحقيق أهداف التنمية المستدامة: حالة الدول العربية. مجلة التنمية والسياسات الاقتصادية، المعهد العربي للتخطيط، 22(3)، 39-79.
- عبدالقادر، رمضان (2020). إستراتيجية مقترحة لتدعيم ثقافة التنمية المستدامة لدى طلاب الجامعات المصرية في ضوء رؤية مصر 2030. المجلة التربوية، 76(1)، 453-498.
- عبدالمسيح، عبدالمسيح سمعان. (2017). التنمية المستدامة. المؤتمر التاسع عشر للتربية العلمية والتنمية المستدامة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 33-88.
- عبيد، بشرى (2017). تحليل محتوى كتاب مادة الجغرافية للصف الأول المتوسط في ضوء مفاهيم التنمية المستدامة، مجلة دراسات تربوية، 10(39)، 21-42.
- عليان، ربحي؛ وغنيم، عثمان (2004). أساليب البحث العلمي: الأسس النظرية والتطبيق العلمي. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عمارة، عبدالله (2015). دور كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في تنمية مفاهيم التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة جرش، جرش للبحوث والدراسات، جامعة جرش، 16(1)، 149-170.
- العويضي، وفاء؛ والعتبي، ليلي (2017). تحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مجالات التنمية المستدامة. جامعة السودان، الخرطوم: مؤتمر كلية التربية الدولي الأول للعلوم والتكنولوجيا، 1-71.
- الغامدي، فواز علي. (2019). دور الحركة الكشفية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة. المؤتمر الكشفي العربي 29، الكشفية وأهداف التنمية المستدامة، شرم الشيخ: الوثيقة رقم (8)، 29-58.
- القميزي، حمد (2015). دور محتوى مقررات مناهج العلوم في تنمية مفاهيم التنمية المستدامة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. المجلة المصرية للتربية العلمية، 18(2)، 185-215.
- اللجنة العالمية للبيئة والتنمية (1987). نتائج التقرير الرابع عن توقعات البيئة العالمية. مسترجع بتاريخ 25-4-1442هـ <http://www.un.org/ar/ga/president/65/issues/sustdev.shtml>
- لحول، سامية (2014). التسويق المستدام كآلية لتحقيق أبعاد التنمية المستدامة. مجلة دراسات اقتصادية، جامعة عبدالحاميد مهري - قسنطينة 2، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، 1(1)، 115-142.
- مصطفى، جيهان (2015). قياس أثر مؤشرات التنمية المستدامة في تحقيق الرفاهية بالتطبيق على الدول العربية (2004/2014). (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة أم درمان، السودان.

- المعمري، سليمان؛ والنظاري، بشرى (2017). تصور مقترح لتطوير محتوى كتب الفيزياء بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، سلسلة الآداب والعلوم التربوية والإنسانية والتطبيقية، جامعة تعز، (1)، 35-72.
- المليص، سعيد (2006). مسعى تربوي إستراتيجي نحو التنمية المستدامة. الملتقى العربي الثالث للتربية والتعليم - التعليم والتربية المستدامة في الوطن العربي، بيروت: 235-252.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) (2014). إعلان آيشي ناغويا: التعليم من أجل التنمية المستدامة. المهدي، مالك (2009). التنمية المستدامة: مناقشة المفهوم - رؤية مستقبلية، مجلة كلية الآداب، جامعة طرابلس، 12(18)، 181-216.
- النمر، عصام (2016). القياس والتقييم في التربية الخاصة. ط1. عمان: دار اليازوري العلمية.
- نوح، عزالدين (2019). دور الحركة الكشفية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة. المؤتمر الكشفي العربي 29، الكشفية وأهداف التنمية المستدامة، شرم الشيخ: الوثيقة رقم (8)، 59-73.
- هاشم، حنان (2011). واقع و متطلبات التنمية المستدامة في العراق: إرث الماضي و ضرورات المستقبل. مجلة مركز دراسات الكوفة، 1(21)، 241-288.
- هرمز، نور الدين (2007). النمو والعمالة والفقر في البلدان النامية. مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، الأردن، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، 29(1)، 3.
- وزارة التعليم (1433-1434هـ). دليل التعليم الثانوي «نظام المقررات». الإصدار الأول.
- اليونسكو (2006). دور اليونسكو ورؤيتها والتحديات التي تواجهها بالنسبة لعقد الأمم المتحدة للتربية من أجل التنمية المستدامة، في الرابطة: النشرة الإعلامية الدولية لليونسكو عن التربية العلمية والتكنولوجية والبيئية، باريس، 31(1-2).
- اليونسكو. (2007). دور التعليم والتدريب التقني والمهني في التنمية المستدامة دراسات حالة عن المنطقة العربية. سلسلة دراسات في التعليم والتدريب التقني والمهني، بيروت، النسخة العربية، (7).

#### المراجع الأجنبية:

- Balakrishnan, B & Kanemitsu, H. (2020). Perceptions and Attitudes towards Sustainable Development among Malaysian Undergraduates International. Journal of Higher Education, v9 n1 p44-51 2020. (EJ1234487).
- Berkeley, S, B. (2007). Embedding Sustainable Development in the Higher Education Economics Curriculum, Heather Witham, Economics Network of the Higher Education Academy, University of Bristol, h.witham@bristol.ac.uk.
- Elvan, Y. (2013). Analyzing Primary Social Studies Curriculum of Turkey in Terms of UNESCO Educational for Sustainable Development Theme. European Journal of Sustainable Development, 2(4),215-226.
- Garth, M. (2008). Teaching and learning guide for: Sustainable Development and Environmental justice in African Cities, Geography Compass, 2(3) 695- 708.
- Madeleine, S. (2013). Embedding Environmental Sustainability in the Undergraduate Chemistry Curriculum: A Case Study.
- Perez, Renante B, Bua, Verlito E. Jr. (2019). Greening the Curriculum for Sustainable Develop-

ment, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED600473.pdf>.

Sahin, E. (2009). Implications for a green Curriculum Application toward Sustainable Development Hacettepe University, Journal of Education, V 37 P 123- 135. 28.

Sudha, P, Manjari, C., Misra, K. (2016). Assessment of social sustainable development in urban India by a composite index , International Journal of Sustainable Built Environment 5.

UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals; Learning Objectives.

UNICEF Data United Nations. (2015). Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable .Development

## أثر وفاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي في التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر التقويم التربوي بكلية التربية بجامعة شقراء

د. صالح بن إبراهيم المقاطي  
أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة شقراء

### الملخص:

هدفت الدراسة إلى قياس أثر وفاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي في التحصيل الدراسي عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي، لطلاب المستوى الرابع، في مقرر التقويم التربوي بكلية التربية بجامعة شقراء. وتكونت عينة البحث من (30) طالبًا، مقسمين إلى مجموعتين عشوائيتين متكافئتين؛ إحداهما تجريبية وعدد طلابها (15) طالبًا، والأخرى ضابطة وعدد طلابها (15) طالبًا. ولتحقيق هدف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج (شبه) التجريبي؛ حيث تم تدريس المجموعة التجريبية بإستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في إعداد وعرض الدروس أمام الطلاب أثناء الدرس، بينما المجموعة الضابطة تم تدريسها بطريقة المحاضرة التقليدية.

وتم تطبيق الاختبار التحصيلي المحكم أداةً لجمع المعلومات، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى عدم قبول فرضي البحث، وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01)، لقياس أثر وفاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في إعداد وعرض الدرس أمام الطلاب أثناء المحاضرة، بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

**الكلمات المفتاحية:** أثر، فاعلية، إستراتيجية التدريس التفاعلي، التحصيل الدراسي.

## **The impact and effectiveness of the interactive teaching strategy in the academic achievement of fourth level students in the educational evaluation course of the Faculty of Education at Shaqra University**

**Dr. Saleh bin Ibrahim Almuqati**

Associate professor at Curriculum and Teaching Methods at Shuqra University

**Abstract:** The study aimed to measure The impact and effectiveness of the interactive teaching strategy based on the learner's activity in preparing and presenting the lesson to students during the lecture in academic achievement at levels of recall, understanding, and application of (Bloom) classification in the cognitive field, for students at the fourth level in the educational evaluation course of the Faculty of Education at Shaqra University. The research sample consisted of (30) students, divided into two equal random groups, one is experimental and the number of students is (15) students, and the other is a control and the number of students is (15) students. To achieve the goal of the study, the researcher used the experimental (semi) method, where the experimental group was taught by applying an interactive teaching strategy based on the learner's activity in preparing and presenting the lesson to students during the lecture, while the control group was taught in the traditional lecture method. A tight achievement test was applied as a tool to collect information, and after analyzing the data, the study found that the research hypotheses were not accepted, which is the presence of statistically significant differences, at the level of significance (0.01), to measure the impact and effectiveness of interactive teaching strategy based on the learner's activity in preparing and presenting the lesson to students During the lecture between the average achievement of the students of the experimental group, and the average achievement of the students of the control group at the levels of recall, understanding, and application of (Bloom) classification in favor of the experimental group, and in the overall score of the achievement test.

**key words:** Impact, Effectiveness, interactive teaching strategy, academic achievement

## مقدمة:

التعلم النشط (Active Learning) اتجاه تعليمي حديث يقوم على مبدأ التعلم العميق للمادة، يستثمر فيه المتعلم نشاطه الذاتي في التعلم، وهذا الاتجاه هو مضمون وهدف التعلم التفاعلي (Interactive Learning). ويُعد التدريس التفاعلي من الإستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تشجع على التعلم العميق، كما ذكر ذلك عبد الأمير (2016). والتعلم التفاعلي مصطلح من ضمن المصطلحات التي تُستخدم للدلالة على التعلم الفاعل أو الإدراك الجماعي أو البنائي؛ حيث يتم فيه التركيز على نشاط المتعلم في بيئة التعلم البنائية، ولذلك فالتعلم التفاعلي أو التدريس التفاعلي أو البنائي، وإن اختلفت المصطلحات المعبرة عنه؛ فإنها تنطلق من منطلقات ومبادئ وأسس النظرية البنائية في تشكيل التعلم الذاتي لدى المتعلم.

ويذكر رمضان (2018) أن التعلم النشط يقوم على مبدأ التعلم بالعمل، والفهم العميق للمادة الدراسية، وطرح الأسئلة، وحل المشكلات، وإصدار التعميمات، واتخاذ القرارات، فالتعلم النشط يؤثر إيجاباً في اتجاهات الطلاب نحو التعلم.

وإستراتيجية التعلم التفاعلي (Interactive Learning Strategy) هي العملية المقصودة، والمخطط لها لتدريب الطلاب، وإكسابهم الخبرات اللازمة لقيامهم بالتدريس بإتقان بناء على المعايير المقبولة المحددة، واعتماداً على مبادئ التعلم النشط؛ يمكن تطبيق عدة إستراتيجيات من خلاله في الموقف التدريسي، كالتدريس التبادلي، وتآلف الأشتات، والتعلم عن بُعد، والفصول المقلوبة، وغيرها من إستراتيجيات تدريسية تعتمد على نشاط المتعلم، كما هو في هذه الدراسة التي تعتمد على نشاط المتعلم في الإعداد والتحضير للدروس وتقديمها للطلاب عرضاً بالبوربوينت بوصفه معلماً للمادة. فالتعلم التفاعلي يقوم على جهد المتعلم الذاتي ونشاطه وإيجابيته في التعلم تحت إشراف وتوجيه من المعلم، كما أشارت إلى ذلك بنت عبد الله (2015). فالتدريس التفاعلي أو النشط يهدف إلى توظيف الإمكانيات المتاحة في التعلم من خلال طرق وأساليب وإستراتيجيات تدريسية، وأنشطة تعليمية مختلفة، وأدوات تقييمية متنوعة.

والتدريس التفاعلي (Interactive Teaching Strategy) أو التعلم التفاعلي وإستراتيجياته التدريسية المختلفة تنطلق في الأدب التربوي مما يسمى بالنظرية البنائية التي ذكرها العبسي، محمد وبقيعي، نافز (2018) بأنها تقوم على فكرة أساسية، وهي أن المتعلم نشط بطبعه، وقادر على تشكيل بنيته المعرفية من خلال ربط المعلومات الجديدة بالمعرفية السابقة التي لديه. فهي نظرية معرفية تركز على دور المتعلم في بناء المعرفة الشخصية، وأن المعرفة لا يستقبلها المتعلم بشكل سلمي، ولكنه يقوم ببنائها بشكل فعال من خلال نشاطه الذاتي في التعلم.

وتشير كثير من الدراسات العلمية إلى ارتباط دراسات التعلم التفاعلي بالنظرية البنائية كدراسة عبد الأمير، نغم (2016)، ودراسة العبسي، محمد وبقيعي، نافز (2018)، ودراسة العرنوسي، ضياء والعكاشي، مريم (1920). ويذكر رمضان (2018) أنه ظهرت دراسات كثيرة تناولت التعلم النشط في الدول الغربية وفي المجتمع العربي بشكل عام؛ كي تواكب التطور والتقدم العلمي الذي طرأ على التعليم. وهذه الدراسة إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في الإعداد للدروس وعرضها أمام الطلاب من ضمن الدراسات في هذا المجال؛ ولذلك جاءت هذه الدراسة لقياس أثر وفاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي في التحصيل الدراسي للطلاب.

**مشكلة الدراسة:** تتمثل مشكلة الدراسة في معرفة أثر وفاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في إعداد وعرض الدرس أمام الطلاب أثناء الدرس في التحصيل الدراسي عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي، لطلاب المستوى الرابع، في مقرر التقويم التربوي بكلية التربية بجامعة شقراء.

**أسئلة الدراسة:** يتمثل السؤال العام للدراسة في: ما أثر وفاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في عرض الدرس أمام الطلاب أثناء الدرس في التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر التقويم التربوي بكلية التربية بجامعة شقراء،

عند كل من مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما أثر إستراتيجية التدريس التفاعلي في التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر التقويم التربوي عند كل من مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي؟
2. ما فاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي في التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر التقويم التربوي عند كل من مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (0.01)، لقياس الأثر والفاعلية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

#### فروض الدراسة:

يمكن تفصيل فروض الدراسة في الآتي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (0.01)، لقياس الأثر بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (0.01)، لقياس الفاعلية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

#### أهداف الدراسة:

1. معرفة أثر إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في عرض الدرس أمام الطلاب أثناء المحاضرة في التحصيل الدراسي لدى طلاب المستوى الرابع، في مقرر التقويم التربوي، وفق تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.
2. معرفة فاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في عرض الدرس أمام الطلاب أثناء المحاضرة في التحصيل الدراسي لدى طلاب المستوى الرابع، في مقرر التقويم التربوي، وفق تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.
3. معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية، عند مستوى الدلالة (0.01)، عند قياس الأثر والفاعلية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

#### أهمية الدراسة:

1. تعد هذه الدراسة أحد التطبيقات الفعلية القائمة على التوجهات الحديثة المستخدمة في تطوير التعليم التقليدي باستخدام إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في عرض الدرس أمام الطلاب أثناء المحاضرة.
2. تفيد هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس في عملية التخطيط والتنفيذ والتقويم والتطوير في تدريس الطلاب والطالبات في المرحلة الجامعية.

3. تسهم هذه الدراسة في تنمية التعلم الذاتي وتفيد التعليم لدى الطلاب في المرحلة الجامعية.

#### حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تدريس جميع الموضوعات الدراسية المقرر دراستها في مقرر التقويم التربوي وفق توصيف لمقرر في خطة كلية التربية لعام 1437/1436هـ، باستخدام استراتيجية التدريس التفاعلي.

الحدود المكانية: لقد تم تطبيق هذه الدراسة في كلية التربية بجامعة شقراء، فرع الدوادمي.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول في الفترة من 1439/12/22هـ إلى 1440/3/7هـ من العام الدراسي 1440/1439هـ.

#### مصطلحات الدراسة:

**الفاعلية (Effectiveness):** يشير العمر (2007) إلى أن الفاعلية هي القدرة على إحداث تغير إيجابي في تعلم الطالب، وسلوكه، واتجاهاته، من خلال تقديم درس يحقق أهدافه التدريسية بكفاءة عالية. وذكر اللقاني، أحمد والجمل، علي (2003) أن الفاعلية هي مدى النجاح في إحداث الأثر الإيجابي. ويُعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بقياس مدى التغير الإيجابي الذي يحدثه التدريس التفاعلي في تعلم الطلاب عند مستويات المعرفة من تصنيف بلوم التذكر والفهم والتطبيق مجتمعة ومنفردة، أو بعبارة أخرى قياس فاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي في تدريس الطلاب، ولذلك مقاييس إحصائية تختلف عن مقاييس الأثر؛ حيث يستخدم في قياس الأثر إحصائياً معادلة اختبار مان - وتني، وفي قياس الفاعلية معادلة اختبار ولكوكسون (Wilcoxon)، كما سيتضح ذلك في معالجة الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

**الأثر (Impact):** يعرف العمر (2007) الأثر بأنه « أثر تغير أحد العوامل المستقلة على المتغير التابع » (ص14). ويُعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بقياس أثر المتغير المستقل وهو إستراتيجية التدريس التفاعلي على المتغير التابع وهو التحصيل الدراسي للطلاب عند مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف بلوم في المجال المعرفي مجتمعة ومنفردة.

**التحصيل الدراسي (Academic Achievement):** يشير كل من الحيلة (2000)، والعمر (2007) إلى أن التحصيل الدراسي: هو كل ما يتعلمه الطالب أو يكتسبه من معارف، ومهارات، وقدرات، واتجاهات، من خلال تعلم مواد تعليمية، أو مواد دراسية، على مستوى موضوع أو فصل دراسي كامل، ويمكن قياس هذا التحصيل الدراسي عن طريق مقاييس التحصيل الدراسي، كالاختبارات وغيرها. ويُمكن تعريفه إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: ما يتحصل عليه طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في هذه الدراسة من معارف، ومهارات، وخبرات تعليمية في مقرر التقويم التربوي عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق. وسيتم قياس ذلك بواسطة الاختبار التحصيلي المحكم.

**إستراتيجية التدريس التفاعلي (Interactive Teaching Strategy):** يرى Mathews (2006) في عبد الأمير (2016) أن إستراتيجية التدريس التفاعلي هي مجموع الإجراءات والخطوات التي يتبعها المتعلم، والمخطط لها مسبقاً، وتتطلب منه التفكير والقراءة والكتابة والاستماع والتحدث والمناقشة، وتقوم على نشاط المتعلم وإيجابيته في العملية التعليمية، وتفاعل المتعلم مع المادة التعليمية بشكل إيجابي مخطط له وهادف. ويُعرف عبد الأمير (2016) إستراتيجية التدريس التفاعلي بأنها: «فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وترمي إلى تفعيل دور المتعلم من حيث التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات، وتكوين القيم والاتجاهات، فهي لا تركز على الحفظ والتلقين، وإنما على تنمية التفكير، والقدرة على حل المشكلات، وعلى العمل الجماعي» (ص359). ويمكن تعريف إستراتيجية التدريس التفاعلي إجرائيًا

(Interactive Teaching Strategy) بأنها فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية كلٍّ من المتعلم والمعلم في إنجاز المهام والأنشطة التدريسية المستهدفة، والمخطط لها تشاركياً مسبقاً، وتتطلب من المتعلم الفهم والتركيز في العمل الفردي أو الجماعي من خلال البحث في محركات البحث، والاستقصاء للمعلومات، والتلخيص، والإعداد للدرس، والعرض بمهارة عالية أمام الطلاب أثناء المحاضرة، والحوار والمناقشة إن وجدت بينهم.

### الإطار النظري:

#### إستراتيجية التدريس التفاعلي (Interactive teaching strategy):

إستراتيجية التدريس التفاعلي (Interactive Teaching Strategy): يتكون هذا المصطلح من جزأين: الإستراتيجية (Strategy): ويعرفها عطية (2009) بأنها: «جميع الخطوات الأساسية التي يصفها المدرس من أجل تحقيق أهداف المنهج، فيدخل فيها كل فعل، أو إجراء له غاية» (ص 38). ويشير شحاته، حسن، والنجار، وعمار (2003) إلى أن مصطلح الإستراتيجية يُعد مصطلحاً عسكرياً، وتطور استخدامه في مجالات أخرى، ومن ضمنها مجال التربية. ويُقصد به في هذه الدراسة خطوات وإجراءات تدريسية، يتم تنفيذها وفق أهداف محددة، في مدة زمنية محددة. التدريس التفاعلي (Interactive Teaching): يُشير كلٌّ من Lorenzen (2002) و Mathews (2006) في عبد الأمير، (2016) إلى أن التدريس التفاعلي طريقة أو نمط أو نوع من أنواع التدريس الذي يعتمد على النشاط الذاتي للمتعلم؛ بحيث يندمج أو ينخرط المتعلم في أنشطة التعلم بفاعلية وإيجابية، سواء داخل القاعة الدراسية أو خارجها، بدلاً من تلقي المعلومات والمعارف بطريقة سلبية؛ حيث يقوم بالبحث والتقصي عن المعلومات، ويلاحظها، ويضع الفروض، ويحلل، ويستنتج الحلول بإشراف وتوجيه من المعلم، ويتم ذلك بتشجيع المتعلم على مشاركة الآخرين في العمل ضمن مجموعات صغيرة، يتخللها طرح التساؤلات والمشاركة في مشروعات التعلم الجماعية.

ويعد التدريس التفاعلي (Interactive teaching) من إستراتيجيات التدريس الحديثة التي تعتمد على مبادئ النظرية البنائية؛ إذ إنها تقوم على فكرة أن الطالب متعلم نشط بطبعه، وقادر على تكوين بنية معرفية تخصه من خلال ربط ما يتعلمه من معارف ومعلومات وخبرات جديدة بما لديه من معرفة ومعلومات وخبرات سابقة، كما أشار إلى ذلك (النجدة، 2020). فالمتعلم لا بد أن يكون نشطاً في التعلم، ويبني بنيته المعرفية بنفسه.

وإستراتيجية التدريس التفاعلي تساعد المتعلم على التعلم العميق الذي يحقق أهداف التعليم؛ حيث أوضح كل من عبد المنعم (1998)، ورزقي، رعد، ووفاء (2015) بأن التعلم العميق يهدف إلى التعلم من أجل التعلم أو التعليم فقط، وليس من أجل الاختبارات أو النجاح، أو تجنب الفشل، وهي غاية في حد ذاتها، وليست وسيلة، ويتم التوجه لهذا النوع من التعلم دون الحاجة إلى تعزيز أو تشجيع خارجي، فيندمج الطلاب في التعلم تلقائياً، ويستمتعون دون النظر إلى المكافأة، أو التأييد من الآخرين، وذلك باعتمادهم على جهودهم الشخصي في الحصول على المعلومات بصفة مستقلة، والبحث عنها من مصادر متعددة، والتعامل معها بنظرة شمولية. وهذا هو ما يهدف إليه التدريس التفاعلي، فيكون لدى المتعلم القدرة على الفهم، والتحليل، والتركيب، والملاحظة، والتلخيص، والتجريب؛ وصولاً إلى الاستنتاج، وهذا يساعد الطلاب على حل المشكلات التي تواجههم من خلال تحديدها، وتشخيصها، والبحث عن الحلول المقترحة، والمقارنة بين هذه الحلول، واختيار الحل المناسب للمشكلة.

ويرى الأسطل (2010) بأن إستراتيجية التدريس التفاعلي تقوم على مبادئ التعلم النشط؛ حيث ينظر إلى المتعلم على أنه شخص مستقل، له رأيه واستقلاله العلمي، وله قدراته واهتماماته وحاجاته المستقلة عن غيره، فالتدريس التفاعلي ينمي تلك المهارات والقدرات والاتجاهات. وأكدت دراسة سعيد، فاتن، وجاسم (2015) أن الدروس التفاعلية تزيد من مستوى استقلالية المتعلم. «والتدريس التفاعلي يقوم على مبدأ التعلم الذاتي؛ حيث إن لدى المتعلم خبرات سابقة يبني عليها تعلمه الجديد، ويربطها بواقعه»

(الأسطل، 2010، ص14). كما أن التدريس التفاعلي يعتمد على التفاعل الإيجابي بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلمين بعضهم البعض، فهو تعلم تفاعلي متبادل، كما أوضح ذلك أبو ضباع (2015). والتدريس التفاعلي يتم أيضاً باستخدام التقنيات الحديثة في التعلم أو الحوار والنقاش الهادف؛ وذلك لتحويل المحاضرة من محاضرة تقليدية سلبية (Passive) إلى محاضرة تفاعلية إيجابية (Active). (محمود، ومسلم، 2018، ص102).

ويشير رمضان (2018) إلى أن التفكير الإيجابي يُعد من الأهداف التي تسعى المنظمات التعليمية إلى تنميتها وتعزيزها لدى المتعلمين، والتدريس التفاعلي يهدف إلى تنمية التفكير الإيجابي من خلال دمج المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة، أو من خلال الحوار والنقاش بين المتعلمين أنفسهم، أو مع معلمهم، ومن خلال البحث والاستقصاء للمعلومات، وتلخيصها، ودمجها بما لديهم من خبرات.

ويرى عبد المنعم (2016) أن التدريس التفاعلي من الإستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على البرمجيات التعليمية المحوسبة القائمة على الوسائط المتعددة التفاعلية؛ لأنها تثير الدافعية نحو التعلم. فالتدريس التفاعلي يعتمد على جهد المتعلم في البحث والاستقصاء للمعلومة من مصادر التعلم الحديثة؛ كالشبكة المعلوماتية، والإنترنت، والمكتبة الرقمية، والأبحاث، والبرمجيات، والعروض، وغيرها.

#### أسس ومبادئ التدريس التفاعلي:

تُشير كثير من الدراسات إلى أسس ومبادئ التدريس التفاعلي؛ كدراسة (أبو ضباع، 2015)، ودراسة (محمود، ومسلم، 2018)، ودراسة (رمضان، 2018)، ودراسة (الأسطل، 2010) وغيرهم، ومنها أن التدريس التفاعلي يُشجع على التعلم التفاعلي المتبادل بين الطلاب والمعلم، أو بينهم بعضهم البعض، ويُقدم تغذية راجعة سريعة للمتعلم، ويوفر الوقت والجهد في التعلم، وينمي الاستقلالية في التعلم، وحرية الرأي، والتفكير المستقل، والاحترام المتبادل ما بين المتعلمين في الحوار، والنقاش الهادف، ويستشعر المتعلم المتعة في التعلم. ويذكر أبو زيد (2016) أن نجاح التدريس التفاعلي يعتمد على التفاعل المتبادل وجهًا لوجه (face to face interaction)، ودراسة سير عمل المجموعة (group processing)، وتنمية المهارات الاجتماعية (social skills) والاتكالية المتبادلة الإيجابية بين الأطراف (positive interdependence)، والمسؤولية الفردية (individual accountability).

#### تقنيات إستراتيجية التدريس التفاعلي (ygetarst gnihaet evitcaretnI):

يشير محمود، ومسلم (2018)، وكما ظهر للباحث من خلال التجربة، إلى أن للتدريس التفاعلي عدة إستراتيجيات، يمكن للمعلم تطبيقها خلال سير المحاضرة أو الدرس، وهي:

**أولاً-** إستراتيجية المجموعات الحوارية الصغيرة داخل القاعة: يمكن تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة؛ ليشاركوا في جلسات حوارية تركز على موضوع واحد، يتم طرحه أثناء سير الدرس، ويقوم كل طالب باستنباط الأفكار المطروحة حوله، وعلى المعلم تشجيع المناقشة، وتعزيز التعاون بين الطلاب داخل كل مجموعة، وبعدها يتم الاستماع لهم فيما توصلوا إليه من حوار.

**ثانياً-** إستراتيجية الندوات العلنية: يُستفاد منها في حال ملاحظة المحاضر على بعض الطلاب التدني في المستوى أو شعورهم بالخجل أمام زملائهم أثناء طرح الدروس، فيتم تكليفهم بموضوع أو عدة مواضيع للنقاش العلن أمام زملائهم؛ لكسر حاجز الخوف من الجمهور، وتعلن بوصفها ندوةً عامةً مفتوحة للجميع، ودور المعلم أو المحاضر هنا الاستماع، وتقييم المستوى، والحوار في نهاية الندوة.

**ثالثاً-** إستراتيجية العروض للدرس أمام الزملاء في القاعة: يتم ذلك بالوسائط التعليمية أو أجهزة العرض (Power point)؛ حيث يتم تكليف كل طالب بعمل فردي، يتم إنجازه من ضمن المهام التعليمية المطلوبة، ويتم عرضه كطالب أو معلم.

رابعاً- إستراتيجية المهام التعليمية الأسبوعية: يتم تكليف الطلاب بالبحث عن موضوع الدرس قبل عرضه عن طريق زميلهم المكلف بالعرض، وذلك بتحضير وإعداد الدرس بوصفه معلم من مصادر تعليمية أخرى غير مصادر البحث المقررة في الخطة الدراسية، ويتم من خلال ذلك الحوار ما بين الطالب المعلم وبين زملائه خلال الدرس.

خامساً- إستراتيجية العصف الذهني: تستخدم في كل موضوع أو مشكلة تواجهنا أثناء سير المحاضرة على مدى الفصل الدراسي كاملاً.

سادساً- إستراتيجية التعلم المتبادل: هذه أولى خطوات إستراتيجية للتدريس التفاعلي، فهي عهد وميثاق؛ حيث يتم الاتفاق في ضوءه ما بين المعلم وطلابه على التعلم المتبادل، ويتفقون على توصيف المقرر وأهدافه ومحتواه العلمي ومصادره المختلفة وإستراتيجيات التدريس المناسبة، وتوزيع الأعمال، وكيفية التنفيذ، وتجهيز متطلبات المادة، ويكون العمل تشاركياً ما بين المعلم وطلابه.

سابعاً- إستراتيجية التقويم المستمر: لأعمال ومنجزات الطلاب وتكليفاتهم الأسبوعية بشكل أسبوعي، ويكون هناك تغذية راجعة لهم؛ ليعرف الطالب مستواه من أول أسبوع دراسي، ويعمل على التقدم في المستوى أو المحافظة عليه.

وأهم محور في نجاح إستراتيجية التدريس التفاعلي، كما ذكر محمود، ومسلم (2018)، هو تقنية الإنصات الجيد ما بين المتعلم والمعلم، وفيما بين المتعلمين أنفسهم، وحرية الرأي، والاستقلالية في التفكير، وتقبل النقد، وتوافر التغذية الراجعة الآنية للمتعلمين.

#### النظرية البنائية:

من خلال دراسة كل من العبسي، محمد وبقيعي (2018)، والعنوسي، ضياء والعكاشي (2019)، والنجدة (2020) فإنه يمكن تلخيص النظرية البنائية فيما يلي:

أولاً: تعود النظرية البنائية إلى عالم النفس الحديث الطبيب الألماني (Wilhelm Wundt) عام 1879م، والذي أسس لهذه النظرية هو العالم بياجيه؛ حيث ركز في رؤيته على البنية المعرفية في العقل البشري التي يرتقي فيها هذا العقل وفق نشاط عقلي منظم ومستمر، يتمثل في التنظيم المعرفي، والترابط اللغوي، والتفكير المنطقي، والتذكر العقلي، وهذه البنية المعرفية تنمو مع الفرد من حيث التعقيد العقلي مع تزايد نضجه وتفاعله مع من حوله؛ ليكتسب منه الخبرة الجديدة.

ثانياً: تُعد النظرية البنائية من ضمن نظريات المعرفة والتعلم الحديثة التي يشتق منها نماذج وطرق وأساليب وإستراتيجيات تدريسية متنوعة؛ كإستراتيجية التعلم التفاعلي أو التعلم الإلكتروني أو التدريس التفاعلي، فهي تركز على دور المتعلم الإيجابي في التعلم من خلال ممارسته لأساليب التعلم وإستراتيجياته المتنوعة.

ثالثاً: أن التعلم عملية عقلية فردية مستمرة، يعيد المتعلم من خلالها تنظيم بنيته المعرفية؛ لتساعده على فهم أوسع وأشمل من ذلك الفهم الذي توحى به تلك الخبرات السابقة.

رابعاً: أن التعلم يتحقق إذا كان المتعلم نشيطاً في التعلم، فالنظرية البنائية تنظر إلى المتعلمين بوصفهم منظمين لتعلمهم الخاص خلال عملية من التوازن بين البناء المعرفي لديهم والخبرات الجديدة المكتسبة.

خامساً: أن المتعلم يبني خبرته بنفسه من خلال مروره بخبرات كثيرة تؤدي إلى بناء المعرفة الذاتية في عقله.

سادساً: أن النظرية البنائية من أكثر النظريات التي تجسد العلاقة القوية بين الفرد والمجتمع، وتسعى لأن يتكيف الفرد مع المحيط الذي يعيش فيه، وتنمي لديه روح الانتماء لهذا المجتمع؛ لأنه يشعر بأنه جزء حيوي فيه، وعليه أن يسعى إلى الاستقرار من خلال حل المشكلات عن طريق توظيف المفاهيم والمعارف الجديدة التي اكتسبها.

سابعاً: المتعلم في النظرية البنائية مكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي، وباحث عن المعنى بخبراته مع مهام التعلم، فهو يبني معرفته، ويشارك في مسؤولية إدارة التعلم وتقويمه، ويقوم بالبحث والتنقيب لاكتشاف الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه.

ومما سبق يتضح أن النظرية البنائية تهتم بتنظيم البناء المعرفي للمتعلم، وأنه يبني معرفته بنفسه من خلال ما يتعلمه من المحيط الخارجي، ولكل متعلم طريقته الخاصة في فهم المعلومات المنقولة إليه، كما أن المتعلم يبني معارفه ومفاهيمه الجديدة من خلال التفاعل بين معارفه ومفاهيمه ومعتقداته وأفكاره السابقة؛ حيث يقوم بانتقاء المعلومات، وتكوين الفرضيات، واتخاذ القرارات معتمداً على البنية المفاهيمية لديه.

وتشير كل من دراسة أبو مغنم (2014)، ودراسة المطيري (2014)، ودراسة آل فهيد (2015) إلى أن النظرية البنائية تؤكد على خمسة مفاهيم أساسية، هي: التعلم النشط، والتعلم الاجتماعي، والتعلم الإبداعي، والتعلم البنائي، وأن هذا التعلم يحدث في بيئة تعلم بنائية. ويمكن توضيح ذلك من خلال تطبيقات التدريس التفاعلي في هذه الدراسة بما يلي:

التدريس النشط: فالمتعلم يقوم باكتساب المعرفة بمفرده، وفهمها معتمداً على ذاتيته في التعلم، وإستراتيجية التدريس التفاعلي تساعد المتعلم في ذلك من خلال مشاهدة العرض الحي أمامه بالبوربوينت عن طريق زميله، وبنقاش وحوار بطرح الأسئلة عليه، وبدون الأفكار، ويبحث عن المعلومات في مصادر التعلم بنفسه.

التدريس اجتماعي: فإستراتيجية التدريس التفاعلي تساعد المتعلم على أن يشارك ويتعاون مع أقرانه في التعلم؛ حيث يتبادل مع أقرانه المعرفة، عبر وسائل التواصل الاجتماعي، قبل الحضور للدرس، وفي المحاضرة يولد الأفكار، وبنقاش، وحوار زملاءه.

التدريس إبداعي: إذ يقوم فيه المتعلم بإعادة تكوين المعرفة، واكتشاف النظريات، بتوظيف مهارات التفكير والإبداع لديه؛ فيقوم بإعادة صياغة المفاهيم، بناء على خبرته السابقة، وما توافر لديه من معلومات جديدة.

التدريس التفاعلي يحدث في بيئة تعلم بنائية: إذ تتوفر فيها أدوات التعلم الحديثة، كتقنيات التعليم المختلفة، وتوظيفها داخل القاعة أو خارجها باستخدام تكنولوجيا التعليم، وتنوع مصادرها من أجهزة ذكية وشبكات التواصل الاجتماعي.

التدريس البنائي: حيث يبني المتعلم معرفته بطريقته الذاتية، وهذا يجعل للمعلم معنىً لديه، فالمعلم في التدريس التفاعلي يقوم ببناء الأنشطة التي تساعد المتعلم على بناء ذاتيته في التعلم.

المهام الأدائية للمعلم والمتعلم في إستراتيجية التدريس التفاعلي: تطبيق إستراتيجية التدريس التفاعلي يتطلب توضيح أدوار، ومهام، وواجبات كل من المعلم والمتعلم، التي اتضحت للباحث من خلال إجراء هذه الدراسة، ويمكن توضيحها بالآتي:

1. التخطيط: يخطط للتدريس باستخدام إستراتيجية التدريس التفاعلي مع طلابه مسبقاً قبل التطبيق، وقادر على تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لهم.
2. التنفيذ: متابعة تنفيذ إستراتيجية التدريس والمهام الأدائية والتكليفات المناطة بالطلاب، والتي تم الاتفاق عليها أثناء التخطيط للتدريس.
3. التقويم: يقوم بمهام التقويم التكويني للدرس وإجراءاته، والطلاب، والمهارات، والمحتوى الدراسي، والأنشطة التي يمارسها مع طلابه، وتعديل ما يحتاج تعديله بناء على التغذية الراجعة إليه.
4. القائد التربوي: الذي يدير الحوار، والنقاش مع طلابه، ويصحح المفاهيم الخاطئة، ويعزز المفاهيم الصحيحة التي يتبناها الطلاب، ويتقبل النقد والآراء والأفكار المخالفة من طلابه، وبنقاشهم وحوارهم فيها، ويثير تساؤلات لديهم مفتوحة، وينتظر الإجابة.
5. التدريب: لطلابهم لتنمية مهاراتهم الأدائية، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وتدريب طلابه على الأسلوب العلمي في التفكير، وتدريبهم على أسلوب الحوار والمناقشة.
6. الإدارة: يضع قواعد أساسية للطلاب للتعامل داخل الفصل، ولا يسيطر على الموقف التعليمي كما في الطريقة التقليدية القديمة للتعليم، ويدير الموقف التعليمي إدارة ذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف.

7. الطالب الباحث: عن المعلومة من مصادر متعددة، ويشارك في تقييم نفسه.
8. الطالب المسؤول: إذ يشعر بأنه مسؤول عن كل ما يطرحه أمام زملائه ومعلمه، وعما يقوم به من مهام، وواجبات تُطلب منه.
9. إتقان التعلم: وتطوير مهاراته الذاتية في التعلم؛ لأنه يعرف أن نموه وتطوره يبدأ من ذاته أولاً، وبالتالي يتقبل النصائح والاقتراحات من المعلمين.
10. الثقة: ثقة الطالب بقدراته في التعامل بنجاح مع البيئة التعليمية والتعلمية المحيطة به، وتوظيف المعارف والمهارات التي اكتسبها في مواقف تعليمية وحياتية جديدة.

#### خطوات تطبيق إستراتيجية التدريس التفاعلي:

أولاً- التخطيط: يتم فيه تحليل المحتوى، وتحديد الأهداف، وبناء الأنشطة والمهام الأدائية، ووضع معايير للتحقق من التعلم، والاتفاق مع الطلاب على آلية التنفيذ للتدريس التفاعلي.

#### ثانياً- التنفيذ:

1. تجهيز القاعة لتكون مناسبة لعرض الدرس، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات كورش عمل من أجل الحوار والنقاش.
  2. ثم يتم عرض المحتوى من الطالب المكلف بالتدريس أمام الطلاب باستخدام العرض عن طريق البوربوينت.
  3. الحوار والنقاش بين الطالب المعلم وبقية طلاب المجموعة بإشراف عضو التدريس.
  4. ممارسة الأنشطة والمشاريع والحوار والنقاش حول موضوع الدرس.
- ثالثاً- المتابعة: يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف.
- رابعاً- التقييم التكويني: الطالب في التعلم التفاعلي يقوم بعملية التقييم لنفسه أو لزملائه خلال الإستراتيجية المطبقة، والمعلم أيضا يقوم بتقييم الطلاب من خلال ملاحظة الأداء أثناء سير المحاضرة، وتقييم مخرجات التعلم.
- التحديات التي تواجه تطبيق إستراتيجية التدريس التفاعلي:

1. من أهم هذه التحديات محاولة تشجيع تفاعل المتعلم؛ ليكون متعلماً نشطاً، يبنى معرفته الذاتية بنفسه.
2. ضعف التجهيزات في بيئة التعلم البنائية من تقنيات حديثة، وأجهزة، وأدوات العرض، وغيرها.

#### الدراسات السابقة:

تمت مراجعة الدراسات التي تناولت مجال الدراسة الحالية، وتوصل الباحث إلى عدد من الدراسات الأجنبية والعربية، وسيتم تصنيف هذه الدراسات بناء على ذلك، وسيتم عرض هذه الدراسات بترتيبها حسب تسلسل تاريخ النشر، كما التزم الباحث بالدراسات الحديثة التي بدأت من عام (2012م)، كما أن الباحث حرص على تضمين الدراسات التي لها علاقة بمجال التدريس التفاعلي، أو التعلم التفاعلي، أو التعلم النشط؛ لأن مجالها واحد، وهو التفاعل النشط داخل القاعة الدراسية، وإن اختلفت المصطلحات، وفيما يلي بعض هذه الدراسات:

#### أولاً- الدراسات الأجنبية التي تناولت مجال التدريس التفاعلي:

دراسة (Boctor 2013) وتهدف إلى تقييم فاعلية إستراتيجية للتعلم النشط القائم على لعبة (Nursopardy) لتعزيز مراجعة المقررات الأساسية في التمريض للطلاب في جامعة ألاباما بأمريكا بوصفها دراسة حالة. وتم تطبيق الدراسة على عينة من الطلاب عددهم (40) طالباً مقسمين على (5) مجموعات إكلينيكية، وتم استخدام إستبانة لجمع البيانات وتحليلها. وأظهرت النتائج أن التعلم بهذه الإستراتيجية ممتعة ومفيدة بوصفها إستراتيجية للتعلم النشط. وعلاقة هذه الدراسة بالدراسة الحالية من حيث المرحلة

الدراسية ومجال الدراسة بوصفه تعلمًا تفاعليًا أو تدريسيًا نشطًا، مع اختلاف التخصص. وإستراتيجية التدريس المستخدمة قائمة على لعبة بخلاف الدراسة الحالية.

وجاءت دراسة (Rissanen 2014): بهدف توعية المعلمين بأن التعلم النشط يدعم عملية التعلم في الصفوف الجامعية بدلاً عن المحاضرات التقليدية، وأن الدمج بين المحاضرات التقليدية وإستراتيجيات التعلم النشط تزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم. وتم تزويد الطلاب بالتمارين والأنشطة من خلال مجموعات صغيرة ومجموعات زمرية متعاونة لممارسة التعلم النشط وأداء التمارين الخاصة به. وبينت النتائج أن نسبة إنجاز الطلاب ارتبطت بإستراتيجيات التعلم النشط. بينما الدراسة الحالية علاقتها بالطلاب، ولم يتم قياس نسبة إنجاز الطلاب من جهة المعلم، ولم يتم ربط هذا الإنجاز بإستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في عرض الدرس أمام الطلاب أثناء المحاضرة. وكان من المتوقع في جميع الدراسات التي تقوم على إستراتيجية التعلم النشط أن تُسهم في إنجاز الطلاب وتقدمهم في التعلم.

وقدم (Presada & Badea 2014) دراسة تهدف إلى التثبت من معرفة الطلاب بإستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في المحاضرات بدلاً من طرق التعلم التقليدية. وتكونت عينة الدراسة من (90) طالبًا، وتم توزيع الإستمابنة عليهم لمعرفة رأيهم حول إستراتيجيات التعلم النشط. وتوصلت الدراسة إلى أن (45%) فقط يعرفون مفهوم التعلم النشط، والذين يعرفون بعض إستراتيجيات التعلم النشط لا يتجاوزون (15%)، بينما الذين يرون أن التعليم النشط ممتع فنسبتهم (87%)، والذين يرون ضرورة استخدامه في التعليم نسبتهم (63%). فهذه دراسة مسحية وصفية لمعرفة اتجاهات الطلاب نحو التعلم النشط، وهي بخلاف الدراسة الحالية التي تناولت فاعلية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في عرض الدرس أمام الطلاب أثناء المحاضرة، ولم يتم قياس اتجاهاتهم نحو هذه الإستراتيجية.

وجاءت دراسة (Young, H& Hyunjoon 2020): بهدف معرفة أثر أدوات التعلم المرئي التفاعلي عبر الإنترنت من خلال تجربة تدفق الطلاب للتعلم، بوصفه نشاطًا تعلميًا تفاعليًا؛ حيث تم تطبيق هذه التجربة على مجموعتين من جامعتين مختلفتين، هما: جامعة كاليفورنيا، وعدد طلابها (45) طالبًا؛ لاختبار تأثير التفاعل عبر الإنترنت بواسطة أدوات التعلم المرئي على تجربة تدفق الطلاب ومستوى تواجدهم، وجامعة مينيسوتا بأمريكا، وعدد طلابها (140) طالبًا؛ لاختبار تأثير قابلية التخصيص لمستويات الصعوبة في النشاط التفاعلي عبر الإنترنت على تجربة التعلم لدى الطلاب. وتوصلت الدراسة إلى أن أدوات التعلم التفاعلي عبر الإنترنت يمكن أن تُسهل عملية التعلم النشط للطلاب من خلال زيادة الاهتمام بالنشاط عبر الإنترنت. كما أكدت النتائج على الدور المهم لأدوات التعلم البصري التفاعلية في الأنشطة عبر الإنترنت في تحسين تدفق الطلاب والأداء الفعلي لهم في التعلم النشط. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في المرحلة الدراسية والمنهجية بوصفها دراسة تجريبية، وتختلف في المجتمع أو البيئة التي أجريت فيها، ولكنها تناولت إستراتيجية تعلم مرئي أو بصري بالإنترنت مما حسّن من تعلم الطلاب بخلاف الدراسة الحالية التي لم يتم فيها استخدام أي تعلم إلكتروني أو معينات بصرية معينة سوى العرض بالبوربوينت أمام الطلاب أثناء عرض الدرس.

#### ثانيًا- الدراسات العربية التي تناولت مجال التدريس التفاعلي:

جاءت دراسة الأسطل (2010) بهدف تقصي أثر تطبيق إستراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد في الأردن. وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (119) طالبًا. واستخدم الباحث المنهج (شبه) التجريبي، وتم استخدام الاختبار التحصيلي المحكم ليكون أداة لجمع وتحليل البيانات. وتوصلت الدراسة إلى تفوق إستراتيجية المناقشة النشطة على إستراتيجية المحاضرة المعدلة الموجهة والطريقة التقليدية في التحصيل والتفكير الناقد، وتفوق إستراتيجية المحاضرة المعدلة الموجهة على الطريقة الاعتيادية في التحصيل والتفكير الناقد. وهذه الدراسة تختلف تمامًا عن الدراسة الحالية في كل الجوانب

ما عدا مجال الدراسة، وهو التعلم النشط. ويتضح أثر العينة ذات الحجم الكبير في قياس وتحليل النتائج لصالح المجموعة التجريبية؛ ولذلك يمكن القول بأن أغلب الدراسات التي أجريت في قياس الفاعلية أو الأثر تكون نتائجها إيجابية، وفي صالح العينة التجريبية. وقدمت الباحثات عشا، انتصار، وأبو عواد، والشليبي، وعبد (2012) دراسة هدفن منها استقصاء أثر إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية. ويُقصد بالتعلم النشط في هذه الدراسة: مشاركة الطلاب في الأنشطة والتمارين والمشاريع المتعلقة بالمقرر الدراسي من خلال بيئة متنوعة تسمح بالإصغاء الإيجابي والحوار البناء والمناقشة والتحليل لكل ما يتم قراءته أو كتابته أو طرحه من آراء وقضايا وموضوعات، مع تشجيع المعلم لهم في تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم، والتركيز على بناء الشخصية. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (59) طالبًا وطالبةً من طلاب السنة الثانية في تخصص معلم الصف الأول في مقرر الإرشاد التربوي. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم استخدام مقياس في الفاعلية الذاتية واختبار تحصيلي؛ ليكون أداة لجمع وتحليل البيانات. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلاب في الفاعلية الذاتية، والتحصيل الدراسي، لصالح المجموعة التجريبية. وهذه الدراسة تتشابه مع الدراسة الحالية في مجال التعلم النشط القائم على الطالب في الأنشطة والتمارين والمشاريع والدراسة الحالية القائمة على تعلم الطالب النشط في إعداد وعرض الدروس بالبوربوينت أمام الطلاب الآخرين، وتختلف في المجتمع، والمستوى الدراسي، والمقرر، ومن ثمّ فالنتيجة النهائية مختلفة؛ حيث أثبتت الدراسة الحالية عدم وجود أثر لإستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم على الرغم من إعداد وعرض الطالب للدرس مستخدمًا جهاز العرض بالبوربوينت لشد انتباه الطلاب، وإضفاء شيء من التجديد على المحاضرة.

والباحثة أبو ضباع (2015) قدمت دراسة بهدف استقصاء أثر استخدام إستراتيجية مقترحة لتوظيف برنامج التعلم التفاعلي في تنمية التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الأساس وميولهم نحوه. ويُقصد بالإستراتيجية المقترحة هنا: الدمج بين الطريقة التقليدية في تدريس التعبير والبرنامج التفاعلي الذي أعدته دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بغزة، الذي يهتم بتقديم الدروس من خلال الحاسوب على شكل أنشطة وألعاب تفاعلية مدعمة بالصوت والصورة واللون والحركة، وتسمح للطلاب بالتعلم بحسب سرعتهم في التعلم. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (60) طالبًا بابتدائية تل السلطان برفح، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين، واستخدمت الدراسة المنهج (شبه) التجريبي، وتم استخدام مقياس لمهارات التعبير الكتابي واختبار تحصيلي؛ ليكون أداة لجمع وتحليل البيانات. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلاب في الإستراتيجية المقترحة والميول، لصالح المجموعة التجريبية.

وهذه الدراسة تختلف مع الدراسة الحالية في استخدام الحاسوب في التعلم، وتقديم الأنشطة والألعاب المدعمة بالصور وغيرها، بينما الدراسة الحالية تعتمد على التعلم النشط القائم على جهد الطالب في البحث والتقصي للمعلومة من مصادرها، ومن ثمّ الإعداد، وعرض الدروس أمام الطلاب.

أما بنت عبد الله (2015) فقد قدمت دراسة بعنوان: «أثر استخدام إستراتيجيات التدريس التفاعلي النشط على التحصيل الآجل»، وهدفت إلى التعرف على معرفة أثر إستراتيجيات التدريس التفاعلي النشط في التحصيل الآجل. وتناولت الدراسة إستراتيجيات التدريس التفاعلي النشط التالية: التدريس التبادلي، والممارسة العملية الموجهة، والنمذجة وإستراتيجياتها الفرعية، وأساليب التعلم النشط، وهي: فكر، زواج، شارك، المراسل المتنقل، أعواد وكرات الثلج، من أنا، البطاقات المروحية، العصف الذهني، الرؤوس الرقمية، أسئلة البطاقات، الظهر بالظهر، خريطة المفاهيم، القبعات الست، النصور الذهني خلال المحاضرات بتطبيق توصيف مقرر طرق التدريس، والإستراتيجيات الفرعية؛ كالمبادرة الطلابية، التنقيب عن المعرفة، التفكير الإبداعي، الخيال، التفكير الناقد،

استخدام الحاسب والشبكة العنكبوتية والإنترنت والبريد الإلكتروني، حل المشكلات، استثمار الأحداث الجارية، الندوة المنظمة أو المنتدى داخل القاعة في المحاضرة، KWL، وتريز في التعليم. واستخدمت الباحثة المنهج (شبه) التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (78) طالبة، تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبتين متساويتين، وتم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي أداة لجمع المعلومات ومقارنة النتائج. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي يتم فيها تطبيق إستراتيجية التدريس التفاعلي النشط، وهذا يؤكد فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التفاعلي النشط في التعلم.

وهذه الدراسة تتشابه مع الدراسة الحالية في مجال الدراسة، ونوع الجنس المطبقة عليه. وتختلف في المتغير التابع، وهو قياس درجة الاحتفاظ أو التحصيل الآجل، ولكنها تناولت إستراتيجيات متعددة، ولا يمكن نسبة هذا الأثر إلى إستراتيجية واحدة من الإستراتيجيات المطبقة فيها، بينما الدراسة الحالية تناولت إستراتيجية واحدة، وليست ضمن هذه الإستراتيجيات المذكورة في الدراسة السابقة، وشيء طبيعي أن تكون النتيجة إيجابية لصالح المجموعة التجريبية لتعدد هذه الإستراتيجيات المستخدمة؛ إذ إنها تسهل، وتساعد، وتزيد من التعلم دون النظر لنشاط المتعلم نفسه، بخلاف الدراسة الحالية التي ركزت على إستراتيجية واحدة تعتمد على نشاط المتعلم نفسه.

وجاء عبد الأمير (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية إستراتيجيتي التدريس التفاعلي وتآلف الأشتات في اكتساب المفاهيم العلمية، وتنمية التفكير السابر لطلاب الصف الخامس، فرع العلوم والرياضيات بمعهد إعداد المعلمين. ويُقصد بإستراتيجية التدريس التفاعلي في هذه الدراسة أنها فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي من خلال العمل والبحث والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات، واكتساب المهارات، وتكوين القيم والاتجاهات، وتنمية التفكير، وحل المشكلات، والعمل الجماعي. واستخدمت الباحثة المنهج (شبه) التجريبي، كما تكونت عينة الدراسة من (76) طالبة، تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبتين متساويتين. وتم تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم العلمية أداة لجمع المعلومات وتحليلها. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي يتم تطبيق إستراتيجية التدريس التفاعلي عليها، وهذا يؤكد فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التفاعلي، وتأثيرها الإيجابي في التعلم.

وهذه الدراسة تتشابه مع الدراسة الحالية في اعتماد المتعلم على ذاته في البحث عن المعلومة واكتساب المهارات في البحث والتقصي والتلخيص فقط. وتختلف عنها في العينة، والمرحلة الدراسية، والنتائج.

وأما دراسة محمود، ومسلم (2018) هدفت إلى زيادة قدرة الطالب على التعلم من خلال تصميم وبرمجة وتطبيق نظام للتعليم التفاعلي باستخدام لغة Visual Basic Net وتطبيق Power Point، ومن ثم تجربة هذا النظام في الواقع على طلاب الصف الأول الابتدائي في مادتي: اللغة العربية والرياضيات. وتكونت عينة البحث من (24) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متماثلتين، تضم كل مجموعة (12) طالبًا وطالبة. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق اختبار تحصيلي (قبلي وبعدي) للمجموعتين. وأظهرت نتائج الدراسة أن التعليم التفاعلي له أثر كبير على أداء المجموعة التجريبية بنسبة (100%)، مقابل (90%) في أداء المجموعة الضابطة.

وهذه الدراسة تتشابه مع الدراسة الحالية في حجم العينة، ولكن الجهد متركز على أن المتعلم يتعلم من خلال برنامج تقني تم إعداده مسبقًا، بخلاف الدراسة الحالية التي تعتمد على ذاتية ونشاط المتعلم بالدرجة الأولى في الإعداد والتحضير للدروس.

وجاءت دراسة رمضان (2018) بهدف بناء برنامج التعلم النشط لبناء الشخصية، وقياس أثره في تطوير التفكير الإيجابي لدى طلاب الصف السابع في منطقة عمان. ويُقصد بالتعلم النشط في الدراسة: الأنشطة والإجراءات المستندة إلى إستراتيجيات التعلم والتعليم التي سيتعرض لها الطلاب أثناء الشرح. وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (70) طالبًا وطالبة، وتم

تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (36) طالبا وطالبة، وضابطة وعددها (34) طالبًا وطالبة. واستخدمت الباحثة المنهج (شبه) التجريبي، وتم استخدام الاختبار التحصيلي المحكم (القبلي، والبعدي)؛ ليكون أداة لجمع وتحليل البيانات. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين المجموعتين في اختبار التفكير الإيجابي يُعزى لاستخدام البرنامج التدريبي للتعلم النشط، أو يُعزى لتفاعل متغير البرنامج مع الجنس.

وهذه الدراسة تتشابه مع الدراسة الحالية في قياس أثر التعلم النشط، ولكن في مجال الأنشطة والإجراءات التي تعرض لها الطلاب أثناء شرح الدرس؛ فهي تتشابه في جانب الإجراءات أثناء الشرح فقط، وتختلف في بقية الجوانب.

ويتضح من جميع الدراسات الأجنبية والعربية السابقة أن المقصود بالتدريس التفاعلي أو التعلم التفاعلي يختلف من دراسة إلى أخرى، ولكن مضمون هذه الدراسات المتفق عليها هو التعلم النشط القائم على المتعلم بذاته ومدى حماسه في التعلم، وقد يُعزى نجاح أثر تلك الدراسات إلى بعض المتغيرات الإحصائية الأخرى غير نشاط المتعلم الذاتي، كما أن تلك الدراسات لم تتناول المستويات المعرفية من تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي مطلقًا، كما هي في الدراسة الحالية، وهذا ما جعل الدراسة الحالية متميزة في هذا الجانب. **منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

تم تطبيق المنهج (شبه) التجريبي، بوصفه أكثر مناهج البحث العلمي ملاءمة لأهداف الدراسة؛ فهو كما أشار العساف (1409) المنهج الذي يستخدم التجربة في معرفة أثر السبب (المتغير المستقل) على النتيجة (المتغير التابع)، بعد ضبط جميع المتغيرات الخارجية، ما عدا المتغير المستقل الذي يهتم الباحث بدراسة تأثيره، وهو: التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في عرض الدروس أمام زملائه، على المتغير التابع، وهو التحصيل الدراسي.

#### مجتمع الدراسة، وعينته:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب جامعة شقراء؛ حيث تم اختيار طلاب المستوى الرابع في مقرر التقويم التربوي بكلية التربية في الدوادمي، التابعة لجامعة شقراء، للعام الدراسي 1440/1439 هـ في الفصل الدراسي الثاني من تاريخ 1439/12/22 هـ إلى 1440/3/7 هـ، بالطريقة العنقودية، وبلغ العدد الكلي للطلاب المسجلين في هذه المادة (30) طالبًا، مقسمين إلى شعبتين دراسيتين، بلغ عدد الطلاب في كلٍ منهما (15) طالبًا، وتم اختيار أحدهما مجموعة تجريبية عشوائيًا، والأخرى ضابطة. 1439/12/22 هـ إلى 1440/3/7 هـ من العام الدراسي 1440/1439 هـ.

#### تكافؤ مجموعتي العينة:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين: (التجريبية والضابطة)؛ قام الباحث باستخدام اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) بديلاً لاختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في درجات التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي. والجدول التالي رقم (1) يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (1) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار

#### التحصيلي

المستويات	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
التذكر	التجريبية	15	15,27	229,00	0,15	0,902	غير دالة
	الضابطة	15	15,73	236,00			
الفهم	التجريبية	15	13,33	200,00	1,36	0,187	غير دالة
	الضابطة	15	17,67	265,00			
التطبيق	التجريبية	15	13,43	201,50	1,36	0,202	غير دالة
	الضابطة	15	17,57	263,50			

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	المجموعات	المستويات
غير دالة	0,174	1,38	199,50	13,30	15	التجريبية	الدرجة الكلية للاختبار
			265,50	17,70	15	الضابطة	التحصيلي

من دراسة الجدول السابق رقم (1) يتضح أن قيم (Z) غير دالة في مستويات: التذكر، الفهم، التطبيق، وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي عند تلك المستويات. وبذلك يكون الباحث قد تحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي قبل البدء في تطبيق إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في إعداد وعرض الدروس أمام الطلاب الآخرين من المجموعة التجريبية.

#### متغيرات الدراسة:

أولاً- المتغير المستقل: اشتمل البحث على متغير مستقل واحد، هو إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في الإعداد والتحضير للدرس، وعرضه أمام الطلاب باستخدام البوربوينت.

ثانياً- المتغير التابع: هو التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر التقويم التربوي عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق، في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

#### تصميم الدراسة:

تبنى الدراسة المنهج «شبه» التجريبي؛ حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية.

1. المجموعة الضابطة: هي التي يتم تدريسها بطريقة المحاضرة التقليدية، ويتم تزويد الطلاب بالكتاب المقرر للمحاضرة بوصفه مرجعاً أساساً، ومن ثم إجراء العمليات التقييمية للتعرف على مستوى تحصيل الطلاب.
2. المجموعة التجريبية: هي التي يتم تطبيق إستراتيجية التدريس التفاعلي عليها، وذلك بتزويد الطلاب في بداية الفصل الدراسي بتوصيف المقرر، ومناقشته معهم للاتفاق على إستراتيجية التدريس التفاعلي، وبعد الاتفاق يتم توزيع مهام العمل فردياً على كل طالب، بحيث يختار أي موضوع من موضوعات المقرر، ويقوم بالتحضير له قبل المحاضرة بأسبوع من أي مصدر من مصادر التعلم سواءً عن طريق محرك البحث قوقل أو المكتبة الرقمية أو غيرها، ومن ثم يجهز موضوعه ليتم عرضه في الموعد المقرر لعرضه أمام طلاب المجموعة مستخدماً جهاز العرض البوربوينت، بوصفه طالباً معلماً لهم، مع اعتماد الحوار والمناقشة فيما بينه وبين الطلاب بإشراف معلم المادة (العضو المكلف بتدريس المادة)، ويتم النقاش حول الموضوع، وذلك بتقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة مكونة من (4-5) طلاب؛ لمناقشة ما تم عرضه، ومن ثم ممارسة بعض الأنشطة التعليمية -إن وجدت- لقياس مدى تعلم الطلاب للموضوع.

3. قام الباحث بتطبيق التصميم التجريبي الآتي:

ع	ت	1خ	X	2خ
ع	ض	1ح	.	2خ

وهذا التصميم يتكرر على جميع المستويات الدراسية الثلاثة من تصنيف (بلوم): التذكر، والفهم، والتطبيق، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

## أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ قام الباحث بإعداد وبناء اختبار تحصيلي محكم، يتم تطبيقه في الاختبار القبلي والبعدي؛ من أجل قياس مستوى تحصيل الطلاب عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق، وفي الدجة الكلية للاختبار التحصيلي. وقد اتبع الباحث في بناء هذا الاختبار التحصيلي الخطوات الآتية:

**أولاً-** تحديد محتوى المادة العلمية التي سيتم تقديمها للطلاب: قام الباحث باعتماد الموضوعات المقرر دراستها وفق توصيف المقرر المعتمد في خطة الكلية في مقرر التقويم التربوي للمستوى الرابع، ويتكون من خمسة موضوعات دراسية موزعة على خمسة أسابيع. **ثانياً-** تحديد الهدف من الاختبار التحصيلي: وهو تحديد المستوى التحصيلي للطلاب عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم)، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لجميع هذه المستويات.

**ثالثاً-** تحليل محتوى المادة العلمية: قام الباحث بتحليل محتوى المادة العلمية المشتملة على موضوعات مقرر التقويم التربوي التي سيتم تدريسها في الوقت المخصص لإجراء التجربة.

**رابعاً-** صياغة الأهداف السلوكية لكل موضوع من الموضوعات المقرر دراستها أثناء التجربة: وذلك عند المستويات المحددة في هذه الدراسة من تصنيف (بلوم)، وهي: التذكر، والفهم، والتطبيق؛ وفق شروط ومواصفات ومعايير صياغة الأهداف السلوكية.

**خامساً-** إعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي: لتحديد الوزن النسبي لأسئلة الاختبار لكل موضوع من الموضوعات المقرر دراستها أثناء إجراء التجربة.

**سادساً-** بناء الاختبار التحصيلي في صورته الأولية بناء على جدول المواصفات للاختبار التحصيلي: وقد ركز الباحث في إعداد الاختبار على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي، وهي: التذكر، والفهم، والتطبيق، مع مراعاة أن يكون الاختبار شاملاً لكل الموضوعات المقرر دراستها في التجربة، وقد صيغت أسئلة الاختبار وفق الاختبار الموضوعي؛ حيث تمت صياغة جميع أسئلة الاختبار وفق أسئلة الاختيار من متعدد. وقد احتوى الاختبار التحصيلي في صورته الأولية على أربع صفحات، ومنها صفحة إجابة الطالب، وتضمنت الصفحة الأولى بعض التعليمات الخاصة للإجابة على الأسئلة، وقد بلغ مجموع أسئلة الاختبار في صورته الأولية واحدًا وعشرين سؤالاً.

**سابعاً-** الصدق الظاهري للاختبار: قام الباحث بالتأكد من صدق الاختبار وشموله لجميع مفردات الموضوعات المقرر دراستها في التجربة، ومطابقتها للأهداف، وذلك بعرض الأهداف السلوكية وجدول المواصفات والاختبار التحصيلي في صورته الأولية على عشرة من المحكمين المختصين؛ لإبداء رأيهم في الأداة، كما تم تزويدهم بالموضوعات المقرر دراستها في التجربة. وقد أبدى المحكمون ملحوظاتهم واقتراحاتهم حولها، وقد اتفق الجميع على صحة وسلامة بناء الاختبار التحصيلي مع إجراء بعض التعديلات في الصياغة أو الأسلوب فقط.

**ثامناً-** الصدق الداخلي للاختبار:

١. معاملات السهولة وصدق بنود الاختبار التحصيلي:

## جدول رقم (2) معاملات السهولة لبنود الاختبار التحصيلي (ن=24)

معامل السهولة	رقم البند	معامل السهولة	رقم البند	معامل السهولة	رقم البند
0,46	15	0,37	8	0,17	1
0,42	16	0,50	9	0,54	2
0,33	17	0,58	10	0,71	3
0,71	18	0,42	11	0,21	4
0,29	19	0,46	12	0,54	5

معامل السهولة	رقم البند	معامل السهولة	رقم البند	معامل السهولة	رقم البند
0,50	20	0,21	13	0,71	6
0,33	21	0,50	14	0,67	7

من دراسة الجدول السابق رقم (2) يتضح أن معاملات السهولة تراوحت بين (0,21-0,71)، بعد استبعاد البنود (1)، و(16)، و(20)؛ لعدم قدرتها على التمييز في استجابات الطلاب. وبذلك تكون مفردات الاختبار التحصيلي جميعها داخل النطاق المقبول، وهذا يعني أن معامل صعوبة الاختبار التحصيلي مناسب جدًا لمستوى الطلاب، فقد ذكر سبع أبو لدة (1987) أنه «يمكن أن تتدرج معاملات صعوبة الأسئلة من (10%-90%) على أن تكون مرتبة من السهل إلى الصعب، وأن يكون معدل سهولة الفحص (50%)» (ص347).

٢. صدق الاتساق الداخلي لبنود الاختبار التحصيلي:

جدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين بنود الاختبار التحصيلي بالدرجة الكلية للاختبار (ن=24)

معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند
**0,5846	15	*0,4869	8	0,1168	1
0,0539	16	*0,4738	9	0,2110	2
**0,6974	17	**0,7306	10	0,3909	3
**0,5611	18	*0,4266	11	0,4018	4
**0,5239	19	*0,4294	12	**0,5216	5
0,0097	20	**0,5447	13	0,2845	6
**0,6564	21	*0,4738	14	**0,5538	7

\*\* دالة عند 0,01

\* دالة عند 0,05

من دراسة الجدول السابق رقم (3) يتضح أن معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين بنود الاختبار التحصيلي بالدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين (0,2110-0,7306) عند مستوى الدلالة (0,01) ومستوى الدلالة (0,05)، بعد استبعاد الأسئلة ذات البنود (1)، و(16)، و(20)؛ لضعف ارتباطها بالدرجة الكلية للاختبار. وبذلك يتضح صدق الاتساق الداخلي لجميع بنود الاختبار التحصيلي؛ لأن النسبة المقبولة للصدق الداخلي لا تقل عن (0,20).

٣. معاملات التمييز لبنود الاختبار التحصيلي:

جدول رقم (4) معاملات تمييز بنود الاختبار التحصيلي (ن=24)

معامل التمييز	رقم البند	معامل التمييز	رقم البند	معامل التمييز	رقم البند
0,67	15	0,50	8	0,00	1
0,17	16	0,83	9	0,50	2
0,83	17	0,83	10	0,50	3
0,83	18	0,50	11	0,33	4
0,67	19	0,50	12	0,50	5
0,00	20	0,50	13	0,50	6
0,67	21	0,67	14	0,67	7

\*\* دالة عند 0,01

\* دالة عند 0,05

من دراسة الجدول السابق رقم (4) يتضح أن معاملات التمييز لجميع بنود الاختبار التحصيلي تراوحت بين (0,33-0,83) عند مستوى الدلالة (0,01) ومستوى الدلالة (0,05). وبذلك يتضح أن جميع بنود الاختبار التحصيلي لها القدرة على التمييز

بين مستويات الطلاب في قياس مستوى التحصيل لديهم، ما عدا الأسئلة ذات البنود (1، و16، و20)، فقد تم استبعادها؛ لعدم قدرتها على التمييز في استجابات الطلاب.

تاسعاً- ثبات الاختبار التحصيلي: تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية من الطلاب البالغ عددهم (24) طالباً باستخدام معادلة (كودر- ريتشارسون 20)، وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان وبراون، والجدول الآتي رقم (5) يوضح ذلك:

جدول رقم (5) معاملات ثبات الاختبار التحصيلي (العينة الاستطلاعية: ن=24)

المتغير	عدد البنود	ثبات كودر-ريتشارسون 20	ثبات التجزئة النصفية
الثبات الكلي للاختبار	18	0,83	0,81

من دراسة الجدول رقم (5) يتضح أن معامل ثبات الاختبار التحصيلي وفق معادلة (كودر-ريتشارسون 20) هو (83%)، وبناء على معادلة (سبيرمان وبراون) هو (81%)، وهذا يعني أن قيمة ثبات هذا الاختبار عالية وفق هاتين المعادلتين بعد استبعاد الأسئلة ذات البنود (1، و16، و20) من الاختبار التحصيلي.

#### عاشراً- حساب زمن الاختبار التحصيلي:

يحدد الزمن اللازم للاختبار من خلال حساب متوسط الزمن اللازم لتطبيق الاختبار؛ حيث بلغ الزمن الذي استغرقه أول طالب من العينة الاستطلاعية التي سلمت الاختبار (10 دقائق)، والزمن الذي استغرقه آخر طالب (20 دقيقة)، وتم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار باستخدام المعادلة: (زمن أول طالب + زمن آخر طالب) ÷ 2  
 زمن الاختبار التحصيلي =  $20 = 2 \div (25 + 15)$  دقيقة مع الأخذ بالاعتبار توزيع ورقة الأسئلة وقراءة التعليمات اللازمة (8 دقائق)، فيكون الوقت اللازم للاختبار = 28 دقيقة، وهو زمن مناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار.

#### إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد أن تم إعداد كل ما تتطلبه هذه الدراسة من إجراءات، قام الباحث بتطبيق التجربة وفق الخطوات الآتية:

1. تم تطبيق أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي القبلي) على مجموعتي التجربة بتاريخ 1439/12/22هـ، وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين.
2. تعريف الطلاب بإستراتيجية التدريس التفاعلي، وتوضيح طريقة العمل التي سنستخدمها في تطبيق التجربة والمهام المطلوبة منهم.
3. تحديد جميع المحاضرات التي سيقوم الطلاب فيها باستخدام الإستراتيجية، وبلغت تسع محاضرات محتوية على جميع موضوعات مقرر التقويم التربوي.
4. في يوم محاضرة المجموعة التجريبية يتم تقسيم الطلاب على شكل مجموعات متجانسة؛ للحوار والنقاش حول موضوع المحاضرة.
5. يقوم الطالب المكلف بإعداد الدرس بعرضه أمام الطلاب باستخدام البوربوينت، ويقوم بتدريسهم بوصفه طالباً معلماً.
6. أما المجموعة الضابطة فيتم تدريسهم بالطريقة التقليدية، وهي إلقاء المحاضرة للطلاب مباشرة.
7. تم تطبيق أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي البعدي) على طلاب مجموعتي التجربة بعد انتهاء تدريس جميع المحاضرات بتاريخ 1440/3/7هـ.

#### المعالجة الإحصائية:

نظراً لصغر حجم مجموعتي العينة المتوافرة وفق الشعب المتاحة وقت إجراء التجربة؛ استخدم الباحث في دراسته الحالية الأساليب الإحصائية الآتية:

1. اختبار مان - وتني للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة، ولتحليل بيانات الإجابة عن السؤال الأول لهذه الدراسة، وهذه المعادلة

تستخدم لقياس الأثر.

٢. اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) لتحليل بيانات الإجابة عن السؤال الثاني لهذه الدراسة، وهذه المعادلة تستخدم لمعرفة الفاعلية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:** الذي ينص على: ما أثر إستراتيجية التدريس التفاعلي في التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر التقويم التربوي عند كلٍّ من مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي؟ ويتعلق هذا السؤال بالفرض الأول الذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (0,01)، لقياس الأثر بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي. وللإجابة عن هذا السؤال والفرض المتعلق به؛ قام الباحث باستخدام اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) بدلاً عن اختبار (ت)؛ لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمستويات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي. ويتضح ذلك من الجدول الآتي رقم (6):

جدول رقم (6) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار

#### التحصيلي

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	المجموعات	المستويات
غير دالة	0,713	0,39	241,50	16,10	15	التجريبية	التذكر
			223,50	14,90	15	الضابطة	
غير دالة	0,838	0,21	227,50	15,17	15	التجريبية	الفهم
			237,50	15,83	15	الضابطة	
غير دالة	0,775	0,30	239,50	15,97	15	التجريبية	التطبيق
			225,50	15,03	15	الضابطة	
غير دالة	0,935	0,08	230,50	15,37	15	التجريبية	الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي
			234,50	15,63	15	الضابطة	

من دراسة الجدول السابق رقم (6) يتضح أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01)، في قيم (Z-ز) بين تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، التطبيق منفردة، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية عند مستوى التذكر (16,10)، وبمجموع قدره (241,50)، وبلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (14,90)، وبمجموع قدره (223,50)، وقيمة (Z-ز) (0,39) عند مستوى الدلالة (0,713). وهذا يؤكد عدم وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى التذكر.

وبلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية عند مستوى الفهم (15,17)، وبمجموع قدره (227,50)، وبلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (15,83)، وبمجموع قدره (237,50)، وقيمة (Z-ز) (0,21) عند مستوى الدلالة (0,838). وهذا يؤكد عدم وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الفهم.

وبلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية عند مستوى التطبيق (15,97)، وبمجموع قدره (239,50)، وبلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (15,03)، وبمجموع قدره (225,50)، وقيمة (Z-ز) (0,30) عند مستوى الدلالة (0,757). وهذا يؤكد عدم وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى التطبيق. وبلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية في

الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي البعدي (15,37)، وبمجموع قدره (230,50)، وبلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي البعدي (15,63)، وبمجموع قدره (234,50)، وقيمة (z-ز) (0,08) عند مستوى الدلالة (0,935). وهذا يؤكد عدم وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي البعدي. وبناءً على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي عند مستويات: التذكر والفهم والتطبيق، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي القبلي، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية عند مستويات: التذكر والفهم والتطبيق، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي البعدي؛ تتضح الإجابة عن السؤال الأول من هذه الدراسة الذي يبحث عن أثر إستراتيجية التدريس التفاعلي على التحصيل الدراسي للطلاب، ويتم رفض قبول الفرض الأول من هذه الدراسة الذي نص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (0,01)، لقياس الأثر بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي. وتؤكد هذه النتيجة عدم صدق هذا الفرض وصحته. وبذلك يستطيع الباحث أن يستنتج أن هذا الفرق الإحصائي لا يعود إلى الأثر التجريبي لإستراتيجية التدريس التفاعلي مع المجموعة التجريبية؛ إذ لم تُظهر هذه المجموعة تفوقاً أكبر من المجموعة الضابطة عند تلك المستويات منفردة ومجمعة.

وهذه النتيجة تختلف مع الدراسات التجريبية السابقة التي أثبتت أثر إستراتيجيات التدريس أو التعلم التفاعلي في التحصيل الدراسي للطلاب على اختلاف المتغيرات التابعة المستهدفة لتلك الدراسات.

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:** الذي ينص على: ما فاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي في التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع، في مقرر التقويم التربوي، عند كلٍّ من مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف «بلوم» في المجال المعرفي، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي؟ ويتعلق هذا السؤال بالفرض الثاني الذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (0,01)، لقياس الفاعلية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي. وللإجابة عن هذا السؤال والفرض المتعلق به؛ قام الباحث باستخدام ولكوكسون (Wilcoxon) بديلاً عن اختبار (ت)؛ لدلالة الفروق بين مجموعتين مترابطين للتعرف على الفروق بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في المستويات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي. ويتضح ذلك من الجدول الآتي رقم (7):

جدول رقم (7) اختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لطلاب المجموعة

#### التجريبية في الاختبار التحصيلي

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	المجموعات	المستويات
غير دالة	0,284	1,07	26,00	6,50	4	البعدي أقل من القبلي	التذكر
			52,00	6,50	8	البعدي أكبر من القبلي	
					3	البعدي يساوي القبلي	
دالة عند مستوى 0,01	0,009	2,60	4,00	2,00	2	البعدي أقل من القبلي	الفهم
			62,00	6,89	9	البعدي أكبر من القبلي	
					4	البعدي يساوي القبلي	
غير دالة	0,499	0,68	36,50	7,30	5	البعدي أقل من القبلي	التطبيق
			54,50	6,81	8	البعدي أكبر من القبلي	
					2	البعدي يساوي القبلي	

دالة عند مستوى 0,01	0,010	2,56	9,00	4,50	2	البعدي أقل من القبلي	الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي
			82,00	7,45	11	البعدي أكبر من القبلي	
					2	البعدي يساوي القبلي	

من دراسة الجدول السابق رقم (7) يتضح أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01)، في قيم (Z-ز) بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لطلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين (القبلي والبعدي) عند مستويات: التذكر، التطبيق، لصالح التطبيق البعدي للاختبار؛ إذ بلغ متوسط الرتب لمجموعة البحث في البعدي أقل من القبلي عند مستوى التذكر (6,50)، وبمجموع قدره (26,00)، وبلغ متوسط الرتب في البعدي أكبر من القبلي (6,50)، وبمجموع قدره (52,00)، وقيمة (Z-ز) (1,07) عند مستوى الدلالة (0,284)، وهذا يؤكد عدم وجود فرق دال إحصائياً لصالح التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى التذكر. وبلغ متوسط الرتب لمجموعة البحث في البعدي أقل من القبلي عند مستوى التطبيق (7,30)، وبمجموع قدره (36,50)، وبلغ متوسط الرتب في البعدي أكبر من القبلي (6,81)، وبمجموع قدره (54,50)، وقيمة (Z-ز) (0,68) عند مستوى الدلالة (0,499)، وهذا يؤكد عدم وجود فرق دال إحصائياً لصالح التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى التطبيق. بينما بلغ متوسط الرتب لمجموعة البحث في البعدي أقل من القبلي عند مستوى الفهم (2,00)، وبمجموع قدره (4,00)، وبلغ متوسط الرتب في البعدي أكبر من القبلي (6,89)، وبمجموع قدره (62,00)، وقيمة (Z-ز) (2,60) عند مستوى الدلالة (0,009)، وهذا يؤكد وجود فرق دال إحصائياً لصالح التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الفهم. وبلغ متوسط الرتب لمجموعة البحث في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي البعدي أقل من القبلي (4,50)، وبمجموع قدره (9,00)، وبلغ متوسط الرتب في البعدي أكبر من القبلي (7,45)، وبمجموع قدره (82,00)، وقيمة (Z-ز) (2,56) عند مستوى الدلالة (0,010). وهذا يؤكد وجود فرق دال إحصائياً لصالح التطبيق البعدي في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

وبناء على ذلك، يمكن القول إن إستراتيجية التدريس التفاعلي تساعد المتعلم على الفهم أثناء التدريس فقط. وللتعرف على فاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي في المجموع الكلي للتحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر التقويم التربوي؛ قام الباحث بحساب نسبة الكسب المعدل لبلانك Black للفرق بين متوسطي التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في درجات المستويات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (8) متوسطي التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية ونسبة الكسب المعدل لدرجات مستويات

#### الاختبار التحصيلي

المستويات	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		نسبة الكسب المعدل
	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	
التذكر	56,67	33,36	65,00	26,39	0,28
الفهم	34,67	19,95	50,67	16,24	0,40
التطبيق	40,00	22,76	45,00	27,06	0,13
الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	40,74	18,51	52,59	13,26	0,32

\* تم تحويل المتوسط ليصبح من 100 درجة

يتضح من الجدول رقم (7) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك Black للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي قد بلغت (0,32)، وهي أقل من الحد الفاصل (1,20) الذي حدده بلاك، وهذا يشير إلى عدم فاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي في التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر التقويم التربوي.

وبناءً على تكافؤ المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي عند مستويات: التذكر والفهم والتطبيق، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي القبلي، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية عند مستويات: التذكر والفهم والتطبيق، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي البعدي؛ فإنه تتضح الإجابة عن السؤال الثاني من هذه الدراسة الذي يبحث عن فاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم بإعداد وعرض الدروس أمام الطلاب في التدريس، ويتم رفض الفرض الثاني من هذه الدراسة الذي نص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (0,01)، لقياس الفاعلية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، وتؤكد هذه النتيجة عدم صدق هذا الفرض وصحته. وبذلك يستطيع الباحث أن يستنتج أنه لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية متوقعة تعود إلى فاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على التعلم النشط المستخدم في تدريس طلاب المجموعة التجريبية؛ إذ لم تُظهر هذه المجموعة تفوقاً أكبر من المجموعة الضابطة عند تلك المستويات منفردة ومجمعة.

وهذه النتيجة تختلف مع الدراسات التجريبية السابقة التي أثبتت الفاعلية لإستراتيجيات التدريس أو التعلم التفاعلي في التحصيل الدراسي للطلاب على اختلاف المتغيرات التابعة المستهدفة لتلك الدراسات.

#### نتائج الدراسة:

**النتيجة الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (0,01)، لقياس الأثر بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

**النتيجة الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (0,01)، لقياس الفاعلية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

وبناءً على تلك النتائج، فإنه يمكننا التوصل إلى الإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بفروض الدراسة الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (0,01)، لقياس الأثر والفاعلية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي. فتكون الإجابة بأنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين متغيرات هذه الدراسة من حيث الأثر والفاعلية يمكن نسبتها لصالح استخدام إستراتيجية التدريس التفاعلي في تدريس الطلاب.

**توصيات الدراسة:** في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ فإن الباحث يوصي بالآتي:

١. توضيح إجراءات أو خطوات تنفيذ أي دراسة علمية في التدريس التفاعلي بدقة؛ ليستطيع المعلم تنفيذها في الميدان، والتأكد من أثرها على التحصيل الدراسي لدى الطلاب، ومقارنة النتائج مع الدراسات العلمية في هذا المجال.

٢. إجراء مزيد من الدراسات العلمية في مجال هذه الدراسة في مراحل التعليم المختلفة وقياس المستويات العليا من تصنيف بلوم في المجال المعرفي كالتحليل والتركيب والتقويم.

- مقترحات الدراسة:** في ضوء النتائج والتوصيات التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحث يقترح إجراء الدراسات الآتية:
1. تطبيق هذه الإستراتيجية على مراحل دراسية أخرى؛ لمعرفة فاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في إعداد وعرض الدرس أمام الطلاب أثناء المحاضرة في المرحلة الجامعية على التحصيل الدراسي لدى الطلاب والطالبات في جميع التخصصات، وفي المستويات المعرفية: التحليل، والتركيب، والتقويم في تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي.
  2. القيام بدراسة علمية مطابقة لإجراءات هذه الدراسة تمامًا في العينة والمنهجية والأساليب الإحصائية ومقارنة النتائج.
  3. القيام بدراسة مماثلة لهذه الدراسة تمامًا، وقياس مستوى درجة الاحتفاظ بالمعلومات لدى عينة الدراسة.
  4. إجراء دراسات مقارنة بين التعليم العام والتعليم الجامعي في مجال إستراتيجية هذه الدراسة.
  5. إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة، يتم تطبيقها في التعليم الجامعي، ولكن في تخصصات مختلفة، وبخاصة في المواد التطبيقية التي يستخدم فيها مختبرات وتطبيقات عملية للمادة؛ كالرياضيات والفيزياء والكيمياء وغيرها.

### قائمة المصادر والمراجع

#### أولاً- المراجع العربية:

- الأسطل، محمد زياد (2010). أثر تطبيق إستراتيجيتين للتعليم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن.
- بنت عبد الله، هينة (2015). أثر استخدام التدريس التفاعلي النشط على التحصيل الآجل. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، 30، 599-629.
- الحيلة، محمد (2000). أثر الاستخدام المنزلي للإنترنت في التحصيل الدراسي لمستخدميه. المجلة العربية للتربية، 20 (2)، 154.
- رزقي، رعد؛ ونجم، وفاء (2014). تدريس العلوم وإستراتيجياته. (ط4). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- رمضان، منال حسن (2018). أثر إستراتيجيات التعلم النشط في التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف السابع في منطقة عمان. مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (39)، 665-678.
- أبو زيد، عبد الفتاح (2016). التعليم التفاعلي وعناصره. تم الاسترجاع بتاريخ 8 سبتمبر 2016 من موقع <http://kenanaonline.com/users/amer123123/posts/876575>
- سعيد، فاتن؛ وجاسم، آية (2015). العلاقة بين التدريس التفاعلي واستقلالية المتعلم، مجلة كلية المأمون الجامعة، العراق، 25 (5)، 322-339.
- شحاته، حسن؛ والنجار، زينب؛ وعمار، حامد (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- أبو ضباع، شيماء (2015). أثر استخدام إستراتيجية مقترحة لتوظيف برنامج التعلم التفاعلي في تنمية التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وميولهم نحوه (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عبد الأمير، نغم هادي (2016). فاعلية إستراتيجيتي التدريس التفاعلي وتألف الأشتات في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التفكير السابر لطلاب معهد إعداد المعلمين. مجلة الأستاذ، جامعة بغداد، 2، (218).
- عبد المنعم، علي (1998). المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث، القاهرة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- العبيسي، محمد وبقيعي، ناقر (2018). مستوى المعرفة بمبادئ النظرية البنائية لدى طلبة التربية العملية والمعلمين المتعاونين في تخصص معلم صف (دراسة مقارنة). دراسات العلوم التربوية، 45، 600-626.

العرونسي، ضياء والعكاشي، مريم (2019). تصميم أنموذج إثرائي لمعلمي قواعد اللغة العربية على وفق مدخلات النظرية البنائية. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، 9 (2)، 1-34.

العساف، صالح حمد (1408). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.  
عشا، إنتصار؛ وأبو عراد، فريال؛ والشليبي، إلهام؛ وعبد، إيمان (2012). أثر إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية. مجلة جامعة دمشق، 28 (1)، 315-542.

عطية، محسن (2009). الجودة الشاملة والجديدة في التدريس. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.  
العمارين، فهمي (2013). تفعيل دور الطالب في التعلم عبر الإنترنت. الرياض: مكتبة العبيكان للنشر.  
العمري، عبد العزيز (2007). لغة التربيين. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.  
آل فهيد، مي (2015). فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام الأجهزة المتنقلة في تنمية الاتجاهات نحو البيئة الصفية والتحصيل الدراسي في مقرر قواعد اللغة الإنجليزية لطالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس، الرياض.

القيسي، تيسير خليل (2015). أثر تدريب معلمي الرياضيات على استخدام نموذج مقترح في التعلم الفعال في إكسابهم بعض مهارات التدريس وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، جامعة الطفيلية التقنية، 4 (3). الصفحات؟؟؟

اللقاني، أحمد والجمال، علي (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس. (ط3). القاهرة: عالم الكتب.

محمود، علي عادل؛ ومسلم، حيدر محمد (2018). أتمتة التعليم والتحول إلى التعليم التفاعلي مع تطبيق عملي، دراسات تربوية. الجامعة التقنية الوسطى، بغداد: 44، 102-105

المطيري، سارة (2015). فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام المنصة التعليمية Edmodo في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي في مقرر الأحياء. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس، الرياض.

أبو مغنم، كرامي (2014). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة نحو التدريس بالصف المقلوب وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر: 4 (48)، 150-250.

النجدة، محمد (2020). فاعلية برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب التاسع الأساسي في الأردن. مجلة العلوم الربوية والنفسية، 4 (16)، 52-70.

#### ثانياً- المراجع الأجنبية:

Al-Fahid, Mai (2015). The effectiveness of the inverted classroom strategy using mobile devices in developing attitudes towards the classroom environment and academic achievement in the English grammar course for students of preparatory programs at Imam Muhammad bin Saud Islamic University (unpublished Master Thesis). Imam Muhammad bin Saud Islamic University, College of Social Sciences, Department of Curricula and Teaching Methods, Riyadh.

- Abu Zaid, Abdel-Fattah (2016). Interactive education and its components. Retrieved September 8, 2016, From: <http://kenanaonline.com/users/amer123123/posts/876575>
- Abu Dabaa, Shaima (2015). The effect of using a proposed strategy for employing the interactive learning program in developing written expression among students of the third year and their tendencies towards it (unpublished master thesis). College of Education, Islamic University, Gaza.
- Abu Maghnam, Karami (2014). Attitudes of social studies teachers in the high school towards teaching in the inverted class and their training needs to use it. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Egypt*,4(48),150-250.
- Al-Astal, Muhammad Ziyad (2010). The effect of applying two active learning strategies on the achievement of ninth graders in history and developing their critical thinking (unpublished master's thesis). Faculty of Educational Sciences, Middle East University for Graduate Studies, Jordan.
- Bint Abdullah, Heina (2015). The effect of using active interactive teaching on long-term achievement. *Journal of Studies in University Education*,30,(599-629.
- Boctor, Lisa (2013). Active-learning strategies: The use of a game to reinforce learning in nursing education. A case study. *Nurse Education in Practice*,13(2):96-100.
- Al-Hila, Muhammad (2000). The effect of using the Internet in homes on the academic achievement of its users. *The Arab Journal of Education*,20(2),154.
- Rizki, Raad and Najm, Wafa (2014). Science education and strategies. Jordan: Al Masirah House for Publishing and Distribution.
- Ramadan, Manal Hassan (2018). The effect of active learning strategies on positive thinking for seventh graders in the Amman. *Journal of the College of Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon*,39,665-678.
- Saeed, Faten and Jassem, Aya (2015) The relationship between interactive teaching and the learner's independence, *Journal of Al-Mamoon University College, Iraq*,25(5).
- Shehata, Hassan and Al-Najjar, Zainab and Ammar, Hamed (2003). Educational and psychological terms and dictionary. Cairo: The Egyptian Lebanese House.
- Al-Absi, Diaa and Akashy, Maryam (2019). Design an enrichment model for Arabic grammar teachers according to constructivist theory inputs. *Journal of the Babel Center for Humanities*,9(2),1-34.
- Al-Absi, Mohammed and Baqi, Naaz (2018). The level of knowledge of the principles of structural theory among students of practical education and cooperating teachers in the specialty of a class teacher (comparative study). *Educational science studies*,45,600-626.
- Al-Assaf, Saleh Hamad (1408). Introduction research in behavioral sciences. Riyadh: Obeikan Library.
- Al-Ammarin, Fahmy (2013). Activating the student's role in online learning. Riyadh: Obeikan Library.
- Al-Omar, Abdul Aziz (2007). The language of educators. Riyadh: Arab Education for the Gulf States.
- Abdul-Amir, Nagham Hadi (2016). The effectiveness of interactive teaching strategies and interaction in the acquisition of scientific concepts and the development of students thinking about Sounding teacher training institute. *Al-Ustaz Magazine, University of Baghdad*.
- Abdel Moneim, Ali (1998). The sixth scientific conference of the Egyptian Association for Education Technology. *Education Technology Magazine, Studies and Research Series, Cairo, Egyptian Association for Education Technology*.

- Asha, Intisar and Abu Arad, Feryal and Al-Shalabi, Ilham and Abdul, Iman (2012). The effect of active learning strategies on developing self-efficacy and academic achievement among students of the Faculty of Educational Sciences of the International Algoath Agency. *Damascus University Journal*. 28(1), 315-542.
- Attia, Mohsen (2009). *Comprehensive and new quality in teaching*. Amman: Safaa House for Publishing and Distribution.
- Al-Qaisi, Tayseer Khalil (2015). The effect of training mathematics teachers on using a suggested model for effective learning in giving them some teaching skills and, on the achievement, and attitudes of their students towards mathematics. *International Journal of Specialized Education, Tafila Technical University*,4(3).
- Al-Luqani, Ahmad and al-Jamal, Ali (2003). *A dictionary of educational terms defined in curricula and teaching methods*. Cairo: The World of Books.
- Mahmoud, Ali Adel and Muslim, Haider Muhammad (2018). Automating education and switching to interactive education with practical classes, educational studies. *Central Technical University, Baghdad*,44,102-105.
- Al-Mutairi, Sarah (2015). The effectiveness of the inverted classroom strategy using the Edmodo educational website in developing self-learning skills and academic achievement in the biology course (unpublished master thesis). Imam Muhammad bin Saud Islamic University, College of Social Sciences, Department of Curricula and Teaching Methods, Riyadh.
- Alnajdah, Muhammad (2020). The effectiveness of an educational program based on structural theory in acquiring geographical concepts for ninth grade students in Jordan. *The Journal of Usurious and Psychological Sciences*.4(16),52-70.
- Presada, Badea (2014). Active Learning Techniques in Literature Classes. *Journal Plus Education*,( 2): 37-45.
- Rissanan, A. (2014). Active and Peer Learning in STEM Education Strategy. *Science Education International*. 25 (1): 17.
- Young, H & Hyunjoo, I (2020). The Role of an Interactive Visual Learning Tool and its Personalizability in Online Learning: Flow Experience. *Online Learning Journal*.24(1):205-226.

## الدور التربوي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في تنمية الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية

د. عوض بن عبدالله مسفر المنكاع

أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد، كلية العلوم والآداب بشقراء، جامعة نجران

### الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأدوار التربوية المنوطة بالأستاذ الجامعي في تنمية الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي، والكشف عن دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة التي تعزى لاختلاف التخصص، والدرجة العلمية، والخبرة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، وتم تطبيق استبانة الدراسة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية الخبراء في مرصد الخبراء الخليجين ذوي الاهتمام بموضوع البحث، بلغ عددهم (36) عضواً، وذلك خلال الفصل الأول من العام 1441هـ/1442هـ. واستخدم الباحث المتوسطات الحسابية لقياس الأدوار التربوية المنوطة بالأستاذ الجامعي في تنمية الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي. و أظهرت النتائج موافقة عينة الدراسة بدرجة كبيرة جداً على الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتنمية الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي، بمتوسط حسابي (4.50). وتمثلت أكبر الأدوار المنوطة بالأستاذ الجامعي في هذا المجال في فهم خصائص الجيل الحالي من الطلبة الجامعيين والتعاطي مع شخصيتهم، وتعزيز التعلم الذاتي والدافعية نحوه، والمواءمة بين شخصية الطالب والمهارات المعززة للإيجابية، في حين تمثل أدناها في إتاحة الفرصة للطلاب الجامعي لإعداد وتنفيذ بعض البرامج الطلابية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتنمية الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي، تعزى لاختلاف التخصص، والدرجة العلمية، والخبرة.

**الكلمات المفتاحية:** الدور التربوي، الأستاذ الجامعي، الشخصية الإيجابية، التربية الإسلامية

## **The Educational Role of The Staff Members in Saudi Arabia's Universities in Developing the Positive Personality of The University Student in The Light of Islamic Education**

**Dr. Awad Abdullah Musfer Al-Menkaa**

**Assistant Professor of Islamic Education Fundamentals College of Science and Arts, Sharurah,  
Najran University**

### **Abstract:**

This study aimed to uncover the educational roles assigned to the university professor in developing the positive personality of the university student from the experts' point of view, and to reveal the significance of the differences between the expert's responses attributed to specialization, academic degree, and experience. The study uses the descriptive approach to achieve its objectives. The questionnaire of the study was applied to a random sample of experts in the Gulf Observatory for faculty members in Saudi universities interested in the topic of research. Their number was (36) members during the first semester of 1441 AH / 1442 AH. The researcher used mathematical methods to measure the educational roles assigned to the university professor in developing the positive personality of the university student.

The results showed a great agreement among experts on the educational roles assigned to the university professor to develop the positive personality of the university student, with a mean of (4.50). The biggest roles assigned to a university professor in this field were to understand the characteristics of the current generation of university students, to deal with their personality, to enhance self-learning and motivation towards it, and to harmonize the personality of the student with the skills that enhance positivity. While the lowest levels were represented in providing the university student with the opportunity to prepare and implement some student programs.

The results also showed that there were no statistically significant differences between the averages of the study sample responses about the educational roles assigned to faculty members in Saudi universities to develop the positive personality of the university student, due to the difference in specialization, academic degree, and experience.

**Key words:** Educational role; University professor; Positive personality; Islamic education

## مقدمة:

يشهد التعليم الجامعي اليوم متغيرات متسارعة، وتحديات متعددة في مجالات مختلفة ومتباينة، تختلف عمليات التأثر والتأثير فيما بينها بحسب طبيعة كل مجال وسياقاته، والعوامل المؤثرة فيه سلباً وإيجاباً. فأصبح الانفجار المعرفي من جهة، والتقدم التقني من جهة أخرى، مع ما يصحب ذلك من عوامل تؤثر في بناء شخصية الطالب الجامعي من وجوه متعددة ومختلفة.

وأصبحت شخصية الشباب بوجه عام، والطالب الجامعي على وجه الخصوص بحاجة للعناية والرعاية والتنمية في ظل هذه الظروف والمتغيرات، من خلال رعاية متكاملة وتنمية شاملة لمختلف جوانب الشخصية.

ولقد حظيت شخصية الطالب الجامعي بالعديد من الدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية؛ إذ إن مجال واسع للدراسات البينية بين التخصصات التربوية بمختلف حقولها (هلاي، 2012). وإذا ما تم النظر في العوامل المؤثرة في تنمية الشخصية، فإن الدراسات قد تنوعت في هذا الجانب، فطبيعة الشخصية تتأثر بالعديد من العوامل والمؤثرات الفكرية والنفسية والاجتماعية، ومن جهة أخرى، فإنها تتأثر بالبيئة التربوية والاجتماعية التي تنشأ فيه.

واهتمت التربية الإسلامية ببناء شخصية الفرد، فهي تسعى لبناء إنسان مسلم متكامل الجوانب، وتؤسس فيه عقيدة صافية وأخلاقاً فاضلةً وأدباً ساميةً، وتستحث قدراته من أجل أن يكون عضواً صالحاً في ذاته ومع أسرته ومجتمعه ووطنه (الشدوخي، 2016).

ومع تحديات القرن الحادي والعشرين أصبحت الحاجة ماسة للعناية بشخصية الطالب؛ إذ إن تكامل الشخصية وتعزيز بنائها هو جوهر نجاح العملية التربوية (سوز.بيرز، 2014، ص16)؛ كما أنها أحد أهم متطلبات القرن الحادي والعشرين، وتشكل دوراً كبيراً في توجيه سوك الفرد وتحديده (محمود ومطر، 2011).

لذا فإن من أهم مراحل بناء وتنمية هذه الشخصية للشباب المرحلة الجامعية؛ إذ إنها مرحلة تتركز فيها دعائم البناء التربوي على مختلف مستوياته، وتنوع فيها عوامل التأثير والإعداد (القحطاني، 1439هـ)، وأصبحت بوابة للانطلاق نحو المستقبل العلمي والعملية للطالب الجامعي.

والجامعات اليوم تترعب على قمة الهرم التعليمي والتربوي المؤثر في إعداد شخصية الطالب الجامعي المتفاعل مع مجتمعه، وبخاصة في ظل هذه الظروف والمتغيرات المعاصرة، ومن المؤكد أن الجامعات ليست بمعزل عن هذه المتغيرات المحيطة بالطالب الجامعي، بل إننا نعيشها وتتفاعل معها، وتحيط بها من أكثر من جانب، إلا أنّ متغيرات اليوم المتعددة والمتنوعة على المستوى المحلي والعالمي تفرض مزيداً من العناية واهتماماً بشخصية الطالب الجامعي.

وكما يؤكد كريستنسن وهنريك (Christensen & Hying 2011) بأن التحديات المعاصرة توجب على أساتذة الجامعات العناية بطالمتهم بشكل فاعل وأكبر من ذي قبل، والإحاطة بمخرجاتهم، بل وتجويد المخرج على أكمل الوجوه بما يتناسب وطبيعة وظيفة الجامعة التعليمية والبحثية والاجتماعية، وجعل تلك المخرجات الطلابية -على وجه الخصوص- قادرة على التفاعل الجيد مع تلك المتغيرات وتجاوز التحديات، والتكيف مع الحياة، وهذا ما لا يمكن أن يأتي على أكمل الوجوه ما لم تكن هناك عناية جادة بتنمية شخصية الطالب الجامعي؛ حتى تكون قادرة على التعاطي مع هذه المتغيرات.

ومن هنا تعددت الدراسات والأبحاث الموجهة نحو الجامعات؛ من أجل رفع كفاءتها، ودراسة مخرجاتها، وتطوير عملياتها في تنمية شخصية الطالب الجامعي (هلاي، 2012). ولا عجب في أن تحظى الجامعات بذلك وهي تتبوء قمة الهرم التعليمي، وتمثل أهم مؤسسات التحصين الذاتي للطالب الجامعي، وتُعد أهم ركائز البناء المعرفي له.

ولأن الجامعات حسب ما يؤكد المعلوف وآخرون (2018) من أكثر المؤسسات التربوية التي تسهم في تكوين شخصية الطلبة، ومسؤولية أعضاء هيئة التدريس وأدوارهم التربوية فيها كبيرة جداً؛ بوصفهم من يمثل القيادة الفكرية والعلمية فيها، وبما يتوفر لديهم من القدرات المؤهلة تأهيلاً عالياً في التعامل مع التحديات التي يواجهها الطالب على وجه الخصوص (الزيود، 2016، 21)؛ جاءت الدراسة في محاولة لبيان الدور التربوي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في تنمية الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية.

### مشكلة الدراسة:

يعد الطالب محور ارتكاز التعليم الجامعي، وبه تقاس ملامح التطوير، وعليه تعتمد الدول والحكومات في تحديد أولوياتها، واستشراف مستقبلها العلمي والإنتاجي؛ لذلك تزداد أهمية العناية برفع كفاءة الجامعات في العناية بالمخرج الطلابي. وفي عالمنا المعاصر أصبحت شخصية الطالب الجامعي تعيش تحولات سريعة ومتعددة على المستوى المعرفي المعلوماتي والتقني والاجتماعي؛ مما يجعل الحاجة قائمة للعناية بهذه الشخصية وتنميتها على نحو جيد؛ ليتمكن بعد تخرجه من التكيف مع مجالات الحياة المتعددة.

وعلى هذا أكد مؤتمر دور الجامعات السعودية في ظل رؤية 2030 المنعقد في جامعة القصيم (1438هـ)، وأوصى بضرورة العناية بشخصية الطالب الجامعي على كافة المستويات لتتواءم وتطلعات الرؤية 2030 (جامعة القصيم، 1438هـ). وأكدت على ذلك بعض المؤتمرات التربوية التي عقدت في هذا المجال، ومنها مؤتمر (نحو مجتمع إيجابي وفق رؤية المملكة 2030، 2019)، ومؤتمر (العلوم الإسلامية ودورها في ترسيخ القيم المجتمعية، 2018)، ومؤتمر (تعزيز الشخصية السعودي لمجتمع حيوي، 1441هـ)، وأوصت بضرورة العناية بالإيجابية وترسيخها مع غيرها من القيم في شخصية الطالب والشباب السعودي على وجه العموم.

وفي دراسة حديثة فإن المنكاع (2019) يشير إلى أن من الموضوعات البحثية التي حظيت بدرجة عالية من الأولوية لدى عينة من خبراء التربية في الجامعات السعودية، مجال تنمية الإيجابية في شخصية الطالب الجامعي، بل إنها باتت كما يؤكد أبو عاقلة (2015) من المتغيرات التي يتوجب الحديث عنها باستمرار لتغير العوامل المؤثرة فيها والمحيط بها على العديد من المستويات التعليمية أو الحياتية؛ لذا فالسلوك الإنساني مرتبط بها ارتباطاً وثيقاً.

وقد أشارت دراسة عيد (2001)، ودراسة عبدالغني (2003) إلى أن الإيجابية مكون مهم من مكونات شخصية الطالب الجامعي، وأكد هينج كيوند ما (Hing Keund Ma, 2012) أن الإيجابية في الشخصية تُعد ركيزة للعديد من الجوانب، وتسهم بشكل فاعل في تنمية بقية مجالات الشخصية؛ وذلك بسبب تأثيراتها المختلفة على بقية جوانب الشخصية. ومن هنا تُعد الإيجابية من أهم السمات التي تجعل الطالب قادراً على التكيف مع المجتمع والحياة، وبما يكون قادراً على اكتساب العديد من المهارات المتنوعة. وفي رؤية التربية الإسلامية، فإنها قد اهتمت بمعاني الإيجابية في شخصية الفرد، كما يشير الحوراني (2003) في دراسته، وحرصت على غرس وتنمية الإيجابية من خلال دلالتها ومعانيها المتعددة، وإلى ذلك أشار الكوراني (2017) إلى تأصيل التربية الإسلامية للإيجابية في الشخصية المسلمة.

ومع هذه الأهمية التي حظيت بها تنمية الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي في جانب الدراسات التربوية وفي رؤية التربية الإسلامية، فإن هناك من الباحثين من يرى أن بعض الجامعات تحولت إلى أجسام معزولة عن سياقاتها غير قادرة على تحقيق أهدافها التربوية والأكاديمية؛ بسبب ضعف الجامعة في البناء المتكامل لشخصية الطالب الجامعي (المريحي، 2016).

ومع أن دور الجامعة يظل هو الأساس في تشكيل شخصية الطالب الجامعي بشكل علمي ومنهجي على نحو مستقل كما يشير الربيعي (2012)؛ فإن الباحث الأمريكي سريدهان (2010) sredharn في مقال له عن مختبرات تنمية الشخصية واحتياج الساعة، أشار إلى أن موضوع تنمية الشخصية للطالب لم ينل الاهتمام الكافي من المؤسسات التربوية والجامعات، غافلين عن أن النجاح الحقيقي للتعليم لا يكمن في الدرجة العلمية فقط، بل في الشخصية الناتجة عنه.

ويرى شورير (2015) Schurer أن أداء أعضاء هيئة التدريس لا يزال منخفضاً في تشكيل جوانب الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي على وجه التحديد، وأشار الشروقي (2011) إلى أن الإيجابية عند الطالب الجامعي دون المستوى المأمول، بل أشار إلى أن البرامج التربوية في المنظمات التعليمية تعاني من نقص في تنمية الشخصية الإيجابية التي تجعل الطالب قادراً على التوافق والتأثير والتعاطي مع البيئة والمتغيرات من حوله.

ولهذا ينبّه إسكوبار وأورتلف (2001) Escobar & Ortluff إلى أن نقل الإيجابية للأجيال القادمة يمثل تحدياً كبيراً للمؤسسات التربوية، ويجب على المؤسسات المهمة مثل الجامعات، أن تعيد النظر في مهمتها، وأن تعطي أهمية أكبر للعمليات المتعلقة بها للعناية بهذا الجانب.

كما أن عدداً من الدراسات التربوية مثل دراسات شورير (2015) Schurer، ودراسة عيد (2017) أشارت أن وجود انخفاض في مجال تنمية الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي وأوصت بضرورة العناية والتنمية وبخاصة في ظل هذه المتغيرات المتسارعة؛ وكذلك أشارت دراسة العريني (2016)، وكاوياني (2015) وعمرو وألو ساكور (2011)، والخوالدة (2003)، إلى ضرورة مضاعفة دور أعضاء هيئة التدريس؛ للإسهام فيها في عملية تنمية الإيجابية في شخصية الطالب الجامعي، وتضمينها في المقررات الجامعية والأنشطة.

#### أسئلة الدراسة:

استناداً إلى ما سبق؛ تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أهم الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تنمية الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية من وجهة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية الخبراء في مرصد الخبراء الخليجيين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(0.05 \geq \alpha)$  في استجابات عينة الدراسة حول الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتنمية الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية، تعزى لمتغيرات: التخصص، والدرجة العلمية، والخبرة؟

#### أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. توضيح أهم الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تنمية الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية الخبراء في مرصد الخبراء الخليجيين.
2. معرفة ما إذا كان يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(0.05 \geq \alpha)$  في استجابات عينة الدراسة حول الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتنمية الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية، تعزى لمتغيرات: التخصص، والدرجة العلمية، والخبرة.

### أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية هذه الدراسة من جانبين أساسيين: الأهمية العلمية، والأهمية العملية، وذلك على النحو الآتي:

الأهمية العلمية:

1. قدمت الدراسة تأصيلاً إسلامياً تربوياً لقضية تنمية الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي، وإبراز أصالة تراثنا الإسلامي التربوي في الحرص على تنميتها، وعلاقتها بفاعلية المسلم في عصر التحديات والمتغيرات.
2. عالجت الدراسة قضية لها علاقة مباشرة بتحسين نوعية مخرجات التعليم الجامعي، وهي تنمية الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي، والتي تأتي كثمره لجودة الدور التربوي لعضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي.
3. الأهمية العملية:

قدمت الدراسة قائمة بأهم الأدوار التربوية المنوطة بالأستاذ الجامعي في تنمية مجالات الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية، يمكن لعضو هيئة التدريس الاسترشاد بها.

### حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الدور التربوي المنوط بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تنمية الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية.
- الحدود الزمانية: أعدت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الجامعي 1442هـ.
- الحدود البشرية لعينة الدراسة: تحددت في عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية الخبراء في مرصد الخبراء الخليجين [/https://www.expertsgulf.com](https://www.expertsgulf.com)

### مصطلحات الدراسة:

يمكن إنجاز مصطلحات الدراسة فيما يأتي:

الدور التربوي: المقصود به في هذه الدراسة مجموع الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية من تدريس وتوجيه وإرشاد تربوي لطلبته من خلال مختلف الوسائل والمجالات المتاحة في الجامعة لتنمية شخصية الطالب الإيجابية.

تنمية الشخصية الإيجابية: مفهوم الشخصية بشكل عام يختلف بحسب السياقات والمفاهيم التي ترد فيه، غير أن تعريف مورتن بريس الذي ذكره أحمد (2002) من أشهر وأقدم التعريفات في هذا الجانب؛ إذ عبر عنه مورتن بأنه التنظيم الشخصي للفرد، والذي يحوي جميع الأنماط والتفاعلات السلوكية التي لها الدور المهم في اختياره لطريقته الخاصة في تكيفه وتفاعله مع بيئته.

أما سريدهان (2010) sredharn فقد عرفها بأنها الكيفية التي تشكل شخصية الفرد، وتجعل منه شخصاً متميزاً ومثيراً للاهتمام، في حين عرفها الكوراني (2017) بأنها التفاعل المتكامل للأنماط السلوكية الظاهرة والباطنة التي يتصف بها الشخص. وهذا هو التعريف الذي تتبناه الدراسة؛ وذلك لشموليته عن غيره من التعريفات في هذا الجانب، كما أن التعريفات -على اختلافها- تعتبر اختلاف تنوع لا تضاد، تؤدي لمعنى واحد، وهو ما يميز الشخصية عن غيرها من أنماط جراء التفاعلات الحادثة عليها.

وأما مصطلح الإيجابية فيرد بصور شتى وأساليب متنوعة؛ فمنها ما كان معرّفًا كسمة من السمات، ومنها ما كان منسوباً إلى الإنسان وبناء القدرات. وبناءً على ذلك، فمن الباحثين من عرّفها بأنها «مبادرة الفرد لتقديم الحلول لكل ما يواجهه من مشكلات في حياته المعاصرة» (المليجي، 2012، ص55)؛ وهناك من يرى بأنها «تحريك القوى الخيرة الموجودة داخل الإنسان، القوى الجسدية

والعقلية والروحية“ (مصطفى، 2012، ص122).

لذا فإن مفهوم الشخصية الإيجابية يتمحور حول عدد من المفاهيم من أهمها تعريف الكوراني (2017) إذ عبر عنه بأنه «قدرة الشخص على التمتع بمجموع الأنماط السلوكية التي تمكنه من القيام بما أوكل إليه من مهام على أحسن وجه» (ص42). أما سريدهان (2010) (sredharn) فكان من السابقين لتعريفها بأنها «السلوكيات والتفاعلات المتوافقة مع النفس ومع الآخرين» (ص96)، في حين خلص الزنبق (2011) من مجموع تعريفاته بأنها: «الشخصية المنتجة في كافة مجالات الحياة حسب القدرة والإمكانية، والمنفتحة على الحياة، وذات نظرة ثابتة ويتحرك ببصيرة، ومتوازنة بين الحقوق والواجبات» (ص58). ولربما كان هذا التعريف أقرب إلى وصف الشخصية وذكر سماتها العامة، لكنه من جهة أخرى، حدد بعض المكونات اللازمة للمفهوم.

أما الشروقي (2011) فقد عرّفها بأنها «الشخصية التي تتوفر فيها السمات الآتية: المسؤولية، المثابرة، حل الصراع، تفهم الآخرين، التعاطف، التفاؤل، المرونة الذهنية والمبادأة» (ص106).

وتأسيساً على ما سبق، فإن تنمية الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي في هذه الدراسة تعني قدرة الطالب الجامعي على التمتع بمجموع مكونات السمات الآتية (الفاعلية، تحمل المسؤولية، التعلم الذاتي، الانضباط والمثابرة، المسؤولية المجتمعية)؛ ليكون متكيفاً مع الحياة الجامعية، قادراً على التعامل مع تحدياتها، وهذه أبرز مكونات الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي التي ظهرت من خلال الأدبيات السابقة والإطار النظري.

لذا فيقصد إجرائياً بالدور التربوي لأعضاء هيئة التدريس في تنمية الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي: الجهود التربوية التي يبذلها عضو هيئة التدريس ليكون الطالب الجامعي متمسماً بالسمات الأساسية للشخصية الإيجابية (الفاعلية، تحمل المسؤولية، التعلم الذاتي، الانضباط والمثابرة، المسؤولية المجتمعية)؛ من أجل أن يكون متكيفاً مع الحياة، قادراً على التعامل مع تحدياتها، وهذه هي مكونات الشخصية الإيجابية في هذه الدراسة، والمنبثقة من رؤية التربية الإسلامية.

التربية الإسلامية: هي ذلك الإطار الفكري لمجموعة من المفاهيم التربوية المتكاملة التي تهدف إلى بناء الشخصية الإسلامية المتكاملة من جميع الجوانب، والقادرة على تحقيق العبودية لله ومواجهة تحديات العصر في كل زمان ومكان.

#### الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التربوية التي تناولت شخصية الطالب الجامعي والحرص على العناية بها في العديد من الجوانب والمجالات، غير أن الاختلاف والتنوع واضحان في هذه الدراسات، ولعل ذلك يعزى إلى السياقات المعرفية، واختلاف المفاهيم من دراسة لأخرى، وكذلك أبعاد المجتمعات وخلفيتها الثقافية من دراسة لأخرى.

من هذه الدراسات التي تناولت شخصية الطالب الجامعي دراسة عيد (2001) التي هدفت لدراسة إيجابية الشخصية للطلاب الجامعي وعلاقتها ببعض المتغيرات، وقد استخدم الباحث مقياساً للإيجابية من إعداده، وتوصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج أهمها: الإيجابية مكون مهم للشخصية، والحاجة المستقبلية لهذا المكون كبيرة جداً، وأن التوجه الإبداعي والالتزان وتقدير الذات تمثل منظومة مهمة للشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي.

في حين هدفت دراسة عبد الغني (2003) إلى تأصيل مفهوم الشخصية الإيجابية؛ المفهوم والقياس لدى عينة من الطلبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى عددٍ من النتائج أهمها: وجود اختلاف بين الذكور والإناث في مستوى الإيجابية، وحاجة الطلبة إلى رفع مستوى الإيجابية.

وبالنسبة لدراسة الحوراني (2003) فقد كانت تهدف إلى تأصيل موضوع الإيجابية في التربية الإسلامية، من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى وجود العديد من المصادر في القرآن والسنة التي تؤصل لموضوع الإيجابية، وتوصل للعديد

من مجالاتها، وتوصلت لضرورة الإيجابية للشباب على وجه الخصوص، وتأكيد مصادر التربية الإسلامية على ذلك، وأن للإيجابية انعكاسات تربوية كثيرة على الفرد والمجتمع.

أما دراسة حسن (2006) فقد هدفت إلى معرفة دور الجامعة في تنمية الشخصية لدى الطالب الجامعي في المنظومة القيمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أهم نتائج البحث ضعف دور الجامعات في تنمية الشخصية في ضوء المنظومة القيمية.

واستهدفت دراسة الفرا (2006) مستوى الإيجابية لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية، واستخدمت المنهج المسحي، وتوصلت لعدد من النتائج أهمها: وجود مستوى من الإيجابية لدى الطلبة، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الإناث.

أما دراسة خليل (2011) فقد هدفت لدراسة مستوى الإيجابية لدى عينة من طلبة الجامعة وعلاقتها بالقلق من خلال المنهج المسحي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أن الطلبة يتمتعون بمستوى من الإيجابية أعلى من المتوسط. كما هدفت دراسة سليم وآخرون (2013) إلى تفعيل دور التعليم في تنمية الشخصية الإسلامية لمواجهة التحديات المعاصرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الاستقرائي، وتوصلت للعديد من النتائج من أهمها ضرورة العناية بالشخصية للطلاب في مرحلة التعليم، وتنوع أساليب تفعيل التعليم في بناء الشخصية الإسلامية.

ومن جهة أخرى فإن دراسة الشاماني (2014) هدفت إلى استقصاء دور الجامعة في بناء شخصية الطالب الجامعي وفق آراء عينة من طلاب كلية التربية بجامعة طيبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت نتائج البحث إلى أن دور الجامعة في بناء شخصية الطالب الجامعي يقع في المستوى المتوسط في الجانب المعرفي، في حين يقع الجانب المهاري في المستوى الضعيف، وأما الجانب الوجداني فهو يقع في المستوى القوي.

في حين سعت دراسة شورير (2015) Schurer إلى بيان ما إذا كانت الجامعات تشكل شخصية طلابها، وارتكزت الدراسة على جامعة سديني، وجامعة موناشر، وجامعة ستيفاني، وجامعة فيليكس ليونج. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن أداء الجامعات لازال منخفضاً في تشكيل شخصية الطلاب.

أما دراسة عيد (2017) فهذهت لمعرفة أثر فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مستويات الإيجابية لدى عينة من الشباب الجامعي، واستخدمت المنهج التجريبي، وكان من أهم النتائج: انخفاض مستوى الإيجابية في القياس القبلي، وجود تأثير للبرنامج في رفع مستوى الإيجابية.

أما دراسة بن بوقرين (2017) فقد هدفت إلى قياس مستوى الإيجابية لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي بالأغواط من خلال المنهج المسحي، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية الإيجابية عند الطالب الجامعي، وأنها تنطلق من تقديره لذاته، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الإيجابية.

أما عن جانب التأصيل للشخصية الإيجابية في مصادر التربية الإسلامية فقد هدفت دراسة الكوراني (2017) من خلال المنهج التحليلي، إلى تأصيل مفهوم الإيجابية في القرآن الكريم، وأشار إلى عددٍ من النتائج من أهمها: أن معاني الإيجابية وردت في القرآن الكريم بمدلولات كثيرة، وأن للغزالي سبق التربوي في الحديث عن هذا المفهوم.

كما حاولت دراسة تعلق (2018) استكشاف نموذج بنائي لمعايير الإيجابية في شخصية الطالب الجامعي في جامعة القصيم في ضوء التوجهات العالمية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت إلى نموذج للمعايير في ثلاثة أبعاد للإيجابية. وأكدت نتائج الدراسة على أهمية الإيجابية في شخصية الطالب الجامعي، وأن النموذج خماسي البنية يحقق مطابقة أفضل مع بيانات عينة الدراسة من النموذج ثلاثي البنية.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول موضوع الشخصية الإيجابية من ناحية تأصيلية كما في دراسة عبد الغني (2003)، والخوراني (2003)، والكوراني (2017). وكذلك اتفقت مع دراسة حسن (2005)، وسليم وآخرون (2013)، والشاماني (2014)، ودراسة شورير (2015) Schurer في تناول موضوع الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي ودور الجامعات في تنميتها؛ كما أنها اتفقت مع بقية الدراسة في موضوع الإيجابية للطلاب الجامعي؛ كونه أحد الأطر النظرية المهمة في الدراسة الحالية.

واختلفت الدراسة الحالية عن بقية الدراسة في تناولها لموضوع الشخصية الإيجابية في ضوء رؤية التربية الإسلامية، واعتمادها على مكونات وسمات هذه الشخصية، وفي الدور التربوي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تنميتها؛ فضلاً عن اختلافها في عينة الدراسة ومجتمع الدراسة، وهم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية الخبراء في مرصد الخبراء الخليجيين الذين لهم اهتمامات بحثية حيال الموضوع.

#### الإطار النظري للدراسة:

##### ملامح مكونات الشخصية الإيجابية في ضوء التربية الإسلامية:

إن المتأمل في التربية الإسلامية ليعجب مما انطوت عليه من الشمول والكمال، ولا غرو في ذلك، فمصدرها دين رباني، أصله مكين، وأساسه عظيم، اشتمل على خيرى الدنيا والآخرة (القحطاني، 1439).

فقد جمع المحاسن كلها، وتظهر هذه المحاسن بجلاء عندما يرى المتأمل ما اشتمل عليه هذا الدين من عبادات سامية، وأعمال فاضلة، تطهر النفوس، وتركي القلوب، وتحذب السلوك، وتهتم بكافة جوانب الشخصية، وتنمية الذات، وتركبة الفرد قال تعالى في سورة الجمعة ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾. قال السعدي (1420) رحمه الله: “فكانوا بعد هذا التعليم والتركية من أعلم الخلق، بل كانوا أئمة أهل العلم والدين، وأكمل الخلق أخلاقاً، وأحسنهم هدياً وسمتاً، اهتدوا بأنفسهم، وهدوا غيرهم، فصاروا أئمة المهتدين، وهداة المؤمنين” (ص276).

والشخصية الإيجابية بطبيعة الحال هي جزء من عدة أجزاء تسعى التربية الإسلامية لبنائها في أفرادها؛ من أجل ذلك نبه الفرج (1430) أنها تحول الإنسان من مجرد كائن حي يأكل ويشرب وينام، إلى إنسان صالح له من الإرادة والقوة ما يمكنه من تسخير قوى الطبيعة لخيرهِ وخير مجتمعه وأتمته.

وإن كان مصطلح الإيجابية حديث نسبياً، ولم يرد بهذا النص في المصادر الإسلامية، فإن معانيه حاضرة كما يذكر الخوراني (2003)؛ إذ حث الإسلام الفرد على التفاعل مع محيطه، وتدّد أن تركز الشخصية المسلمة إلى السلبية والانهمام، ويؤكد أن معاني الإيجابية وردت في القرآن الكريم بصور شتى وأساليب متنوعة في المسابقة والمبادرة والتعلم الذاتي، والفاعلية في المجتمعات، والتركيز على فردية التكليف، وبالتالي ذاتية العمل والمسؤولية.

وهذا ما يؤكد أيضاً فرغل (1429)؛ حيث أوضح أن الشخصية الإسلامية بشكل عام مرسومة بمهدي الله؛ لذا فإيجابية الشخصية تتكامل وتتوازن بالضرورة في مجموعها من ناحية، وفي علاقتها بالشريعة من ناحية أخرى، فالله واضح الشريعة هو بارئ الشخصية الإنسانية وخالق نزعاتها المختلفة.

وهذه هي رؤية التربية الإسلامية، إذ تأخذ الإنسان بكامل جوانبه؛ فتُعنى به من الناحية الروحية، ومن الناحية العقلية، ومن الناحية الجسمية، ومن الناحية المهنية وغيرها، من دون أن تطفئ ناحية على أخرى؛ وذلك حتى يكون الفرد صالحاً لأداء رسالته في

هذه الحياة، وقادراً على تحقيق العبودية لله، والتعرف على أسرار الكون، وليكون قادراً على عمارة الأرض. ولا بد من ملاحظة أن الإنسان مجموع عناصر متكاملة: الروح، والجسم، والعقل، ولا يمكن فصل واحد عن الآخر، وبمجموع هذه الطاقات يتكوّن الكيان الإنساني (دويدار، 1434). والشخصية الإيجابية في التربية الإسلامية تتميز بكونها تقابل بالمدح والثناء والأجر كما يشير الكوراني (2017)، كما أن الشخصية الإيجابية بحسب الهاشمي (2002) تمتد لتشمل محاسن الأخلاق والمبادرة إليها والأخذ بها، واستقامة الحال في التعاطي معها.

وتأسيساً على ذلك، فإن تنمية الشخصية الإيجابية في التربية الإسلامية تسير بشكل متكامل ومتوازن، فلا تقتصر على جانب على حساب آخر؛ ذلك لأنها تسعى إلى تشكيل الإنسان على نحوٍ يحقق الخير لنفسه ولمجتمعه وللإنسانية كلها، ول يمتلك من الشخصية الإيجابية ما يجعله قادراً على عمارة الأرض بأصالة ومعاصرة وفق منظور التربية الإسلامية.

ولعل أبرز ما يبدو من صور التكامل والتوازن في تنمية الشخصية الإيجابية من منظور التربية الإسلامية ما يأتي:

1. أنها اهتمت بتنمية الشخصية من جميع الجوانب الروحية والجسدية والعقلية، وهكذا في سائر المجالات المتعلقة بشخصية الطالب الجامعي.
  2. أنها تسير في تحقيق كل جانب من جوانب الشخصية الإيجابية بتوازنٍ فريد؛ بحيث لا يطغى جانب على آخر.
  3. تسعى التربية الإسلامية لتنمية الشخصية الإيجابية من خلال احتياجات كل فرد وميوله ومقومات تكوينه.
  4. يركز التكامل في تنمية الشخصية الإيجابية من منظور التربية الإسلامية على أساس تمكين الفرد من كل ما يمكنه من عمارة الأرض وتحقيق الاستخلاف فيها.
  5. ومن أهم مكونات الشخصية الإيجابية التي اهتمت بها التربية الإسلامية، وتُعد إحدى السمات المهمة التي يجب أن يتمتع بها الطالب الجامعي ما يأتي:
- أولاً: المسؤولية وتعزيزها، وهي كما يرى دراز (0002) صفة تلازم صاحبها في فترة ممتدة، ولها معنى خاصاً ودلالة معينة؛ وأشار يالجن (6141) إلى أنها: تحمّل الشخص نتيجة التزاماته وقراراته واختياراته العملية من الناحيتين الإيجابية والسلبية؛ غير أنه أضاف في تعريفه درجات المسؤولية، فجعلها في ثلاثة مستويات: المسؤولية أمام الله، المسؤولية أمام الضمير، المسؤولية أمام المجتمع. وأوضح العناني (1102) أن التربية الإسلامية اهتمت بالمسؤولية وتعزيزها في الشخصية؛ وذلك كون المسلم مأموراً من قبل الله باتباع المنهج الإسلامي الذي ارتضاه للعباد من خلال كتاب الله وسنة نبيه ﷺ. والحساب والثواب والعقاب والجزاء مبنية على مدى التزام العبد أو بُعده عن هذا المنهج، ومن هنا أصبحت المسؤولية صفة لازمة للعبد في شخصيته.
- وبناءً على ذلك، يتبين أن المسؤولية تكون على درجات بحسب المراحل الحياتية التي يمر بها الإنسان؛ ومن هنا حاول دراز (2000) أن يجعل للمسؤولية تدرجاً يتمثل فيما يأتي:

1. إن المسؤولية قبل الفعل نداء موجه لشخصية لها استقلالها وحريتها في القبول أو الرفض، ولها القدرة على تنفيذ ما قبلته من أعمال لقوله تعالى: ﴿وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَارْكَعُوا مَعَ الرَّاٰكِعِينَ﴾ (البقرة: 43). وقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ﴾ (الحجرات: 12).
2. مرحلة ما بعد القيام بالعمل: فتكون مسؤولية الشخص بتطبيق ما أسند إليه من أعمال؛ فالأنبياء، وهم خير البشر، مسؤولون عن الأعمال الموكلة لهم والقيام بوظيفتها لقوله تعالى: ﴿فَلَسْأَلَنَّ الَّذِينَ أُرْسِلَ إِلَيْهِمْ وَلَسْأَلَنَّ الْمُرْسَلِينَ﴾ (الأعراف: 6-7).
3. أما المرحلة الثالثة: فتكون المحاسبة والجزاء على ما قدمه من أعمال لقوله تعالى: ﴿إِنَّهُ مَن يَأْتِ رَبَّهُ مُجْرِمًا فَإِنَّ لَهُ جَهَنَّمَ لَا يَمُوتُ

فيها ولا يحْيِي ﴿ إلى قوله: ﴿وَذَلِكَ جَزَاءُ مَنْ تَزَكَّى﴾ (طه: 76-74).

ومن هنا يلاحظ تعدد مستويات المسؤولية في التربية الإسلامية؛ وبالتالي تدرجها في مراحل الإنسان الحياتية، وهنا يكمن الدور الفاعل للتربية الإسلامية في نظرتها للمسؤولية، إذ يشير الحموري (2002) إلى أن المسؤولية تُعد ركناً مهماً في صياغة التربية الإسلامية للشخصية الإيجابية، وذلك من خلال تحميلها للمسؤولية بصورة شاملة متزنة ومتدرجة.

كما أن هذه المسؤولية في الشخصية ستعكس على أداء العمل وتحسينه من خلال شعور المسؤول برؤية الله لعمله قال تعالى: ﴿وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ (التوبة: 105).

ومما تفرقت به التربية الإسلامية في جانب تأكيدها على ضرورة المسؤولية للشخصية ما ذكره التركي (2006) من أن المسؤولية في التربية الإسلامية يحاسب فيها الإنسان ليس على عمله فحسب؛ وإنما على عمل غيره كذلك في عدد من الحالات أهمها: أن يكون الإنسان تسبب في عمل الغير بالأمر أو بالإيحاء، فحينئذ يكون شريكاً في العمل وما ترتب عليه من ثواب أو عقاب ولعل من الشواهد على ذلك ما رواه أبو مسعود الأنصاري قال رسول الله ﷺ: "من دل على خير فله مثل أجر فاعله". (مسلم، رقم 1893).

ومن المسؤوليات التي يحاسب عليها الفرد أن يتسبب في عمل من الأعمال من خلال الاقتداء به، فهذا الاقتداء مسؤولية ينال الشخص به الثواب أو العقاب قال ﷺ: "من سنّ في الإسلام سنة حسنة كان له أجرها وأجر من عمل بها من بعده لا ينقص ذلك من أجورهم شيئاً، ومن سنّ في الإسلام سنة سيئة كان عليه وزرها ووزر من عمل بها من بعده لا ينقص ذلك من أوزارهم شيئاً" (مسلم، رقم 1017).

ثانياً: ومن مكونات الشخصية الإيجابية في التربية الإسلامية المبادرة الذاتية: إذ تُعد أحد أهم مكونات الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي؛ وفي الوقت نفسه فإن المبادرة الذاتية لا يمكن أن نراها مجسدة على الواقع التعليمي، وفي شخصية الطالب الجامعي ما لم يخطط لتنميتها في شخصيته من قبل الأستاذ الجامعي (القحطاني، 1439).

ومن هنا فقد ذكر النحوي (2002) تعريفاً للمبادرة الذاتية هو من أحسن ما وقف عليه الباحث في تعريفها؛ إذ يعرفها بأنها: "انطلاقة الطالب ومساعدته إلى عمل الخير، بحافز ذاتي من نفسه، بعد أن يتوافر في نفسه الميزان الأمين ليحدد العمل الصالح من سواه، وليطمئن إلى أنه لا يتجاوز حدوده، ولا يعتدي على غيره" (ص 41). ولا يخرج الباحث عن مراده بالمبادرة الذاتية عن الذي أورده النحوي في تعريفه؛ وذلك للأسباب الآتية:

1. ركز على ذاتية الانطلاقة في المبادرة، وهذا ما يُرتجى من الطالب.
  2. حدد جانب (المسارعة) بالعمل، وهذا أوجب في القضايا التربوية.
  3. وضع ضابطاً للمبادرة، وهو الميزان الإيماني في النفس -الرقابة الذاتية- ليحدد ما يصح فيه المبادرة من عدمه.
- ومن جانب آخر، فإنه عند تأصيل هذا المصطلح يلاحظ بأن له مرادفات وردت في الوحيين، وتبين هذا المعنى الجليل، وتحت عليه، ومن ذلك:

المسارعة بالخيرات قال تعالى: ﴿فَاسْتَجِبْنَا لَهُ وَوَهَبْنَا لَهُ يَحْيَىٰ وَأَصْلَحْنَا لَهُ زَوْجَهُ إِنَّهُمْ كَانُوا يُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَيَدْعُونَنَا رَغَبًا وَرَهَبًا وَكَانُوا لَنَا خَاشِعِينَ﴾ (الأنبياء: 90).

أ- المسابقة قال تعالى: ﴿سَابِقُوا إِلَىٰ مَغْفِرَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا كَعَرْضِ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أُعِدَّتْ لِلَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ

ذَلِكَ فَضَّلُ اللَّهُ يُؤْتِيهِ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ» (الحديد: 21).

ومن جوانب أهمية المبادرة الذاتية للطلاب الجامعي أنها ألزم في حق الطالب الذي يؤتمل له مستقبل يرتكز على المبادرات الذاتية التي تحقق لشخصيته الإيجابية الفاعلة على المستوى التعليمي والتربوي؛ إذ إن المبادرة التربوية للطلاب هي في الغالب مما لا يُناسب على تركها، وفي الوقت ذاته قد لا يُكافأ على فعلها، فالمرحك لفعلها والباعث على السعي لتحصيلها الشخصية الإيجابية للطلاب. (التركي، 2006).

ثالثاً: ومن المكونات للشخصية الإيجابية الانضباط الذاتي في أداء الأعمال الدراسية، والمثابرة العلمية والعملية، وهي كما يعرفها أبو عياش (2012): «الالتزام بتنفيذ الأعمال بصورة متقنة ومحكمة، وميل للاستمرار في محاولة إكمال مهام معينة على الرغم من المشاق المصاحبة للهدف والمتعلقة به» (ص76).

والتربية الإسلامية سابقة إلى تأصيل هذا السمة من خلال الحث على ديمومة العمل وانضباط ومثابرة العبد عليه وإن قل؛ لذلك قال ﷺ: «أحب العمل إلى الله أدامه وإن قل» (مسلم، رقم 2818). وقد سُئِلَتْ عَائِشَةُ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا: هَلْ كَانَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ يَحْتَسِبُ مِنَ الْأَيَّامِ شَيْئاً؟ قَالَتْ: لَا، كَانَ عَمَلُهُ دِيمَةً، وَأَيُّكُمْ يُطِيقُ مَا كَانَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ يُطِيقُ؟» (البخاري، رقم 1886). ويؤكد بكري (2017) أن المثابرة والانضباط للطلاب الجامعي سمة مهمة ومكوّن للشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي؛ وتنعكس على حياته الشخصية بشكل كبير جداً؛ ويمكن أن يضاف لذلك عدد من الجوانب التي تعكس أهمية هذا المكوّن، ومنها أن اكتساب شخصية الطالب لهذا المكوّن في هذه المرحلة العمرية مؤثر بشكل إيجابي على حياته المستقبلية، وكذلك من خلالها تستثمر الجهود التي يبذلها الطالب في هذه المرحلة.

رابعاً: ومن المكونات للشخصية الإيجابية التعلم الذاتي الذي يعرفه زيتون (2004) بأنه: نمط من التعليم المخطط والمنظم والموجه فردياً، يمارس فيه المتعلم النشاطات التعليمية فردياً بطريقة منظمة. والتعلم الذاتي كما يشير صبري (2017) من أهم إستراتيجيات التعلم الحديث، وهو أحد أهم الأنماط فاعلية في العملية التعليمية، وهو أحد أهم سمات الشخصية، وله إسهام فاعل في تطوير الإنسان في العملية التعليمية.

والتربية الإسلامية سبقت في الحث على التعلم الذاتي وتعلم طرقه وأدواته، وكما يشير صبري (2017) بأن كتب التراث التربوي الإسلامي زاخرة بالعديد من النماذج، ومن ذلك الشاطبي في الموافقات أصّل لهذا المعنى ووضع عدداً من الطرق للتعلم الذاتي، ويمكن أن يضاف لذلك بعضاً ذلك التأصيل في التربية الإسلامية، ومنها: أحاديث الحث على العلم وطلبه، وكتب العلماء المتقدمين في ذكر طرق التعلم الذاتي، ومنها كتاب الزرنوجي تعليم المتعلم طرق التعلم وغيرها.

وتكمن أهمية هذا المكوّن في الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي كما يذكر عبدالرؤوف (2013) أنه ينمي شخصية الطالب، ويجعلها قادرة على مواكبة المتغيرات السريعة في المجال المعرفي، وكذلك يوفر دافعية قوية للطلاب الجامعي، ويمكن كذلك أن تجعل الطالب الجامعي قادراً على مواجهة المشكلات المعرفية، والبحث عن أجوبة للعديد من القضايا التربوية والمعرفية، كما أنه يجعله في تطور معرفي مستمر.

#### إجراءات الدراسة الميدانية:

أولاً- منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ لأنه يتناسب وأهداف الدراسة؛ حيث تهدف إلى الكشف عن الدور التربوي المنوط بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تنمية الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية من وجهة نظر عينة الدراسة، والكشف عن دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة التي تعزى لاختلاف التخصص،

والدرجة العلمية، والخبرة؛ الأمر الذي يتطلب استطلاع آراءهم، ثم جمع البيانات وتحليلها بهدف الوصول إلى النتائج والتعميمات. **ثانياً- مجتمع الدراسة وعينتها:** تكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية الخبراء في مرصد الخبراء الخليجين، ذوي الاهتمام بموضوع الدراسة أو ذوي التوجه البحثي في موضوعات الطالب الجامعي وتنمية شخصيته كما يظهر من خلال بياناتهم بالمرصد، وقد بلغ عددهم 108 خبراء، وقام الباحث باختيار عينة عشوائية قوامها (36) عضواً تمثل 30% من مجتمع الدراسة كما هو موضح بالجدول (1).

جدول (1) توزيع عينة الدراسة وفق متغيرات التخصص، والدرجة العلمية، والخبرة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
التخصص	إنساني	29	80.6
	علمي	7	19.4
	<b>المجموع</b>	<b>36</b>	<b>100</b>
الدرجة العلمية	أستاذ مساعد	20	55.6
	أستاذ مشارك	13	36.1
	أستاذ	3	8.3
	<b>المجموع</b>	<b>36</b>	<b>100</b>
الخبرة	أقل من 10 سنوات	12	33.3
	من 10 إلى 20 سنة	14	38.9
	أكثر من 20 سنة	10	27.8
	<b>المجموع</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

يتضح من الجدول السابق أن عينة الدراسة من التخصصات الإنسانية هم الأعلى عدداً بين المستجيبين، بنسبة (80.6%)؛ فيما بلغت نسبة عينة الدراسة من التخصصات العلمية (19.4%) كأقل نسبة، كما جاء الحاصلون على درجة أستاذ مساعد، في مقدمة المستجيبين، بنسبة (55.6%) من مجموع عينة الدراسة؛ فيما بلغت نسبة الحاصلين على درجة أستاذ (8.3%) من العدد الإجمالي من عينة الدراسة كأقل نسبة. كما تبين أن أغلب عينة الدراسة هم من ذوي خبرة من (10-20) سنة، بنسبة (38.9%) من مجموع عينة الدراسة، فيما تمثلت أقل نسبة لدى ذوي الخبرة أكثر من 20 سنة، بنسبة (27.8%).

**ثالثاً- أداة الدراسة:** صمّم الباحث استبانة لتحقيق أهداف الدراسة؛ وقد تم إعداد الاستبانة من خلال اتباع الخطوات

التالية :

1. **تحديد الهدف من الاستبانة:** هدفت الاستبانة إلى الكشف عن الدور التربوي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في تنمية الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية.
2. **مصادر بناء الاستبانة:** قام الباحث ببناء الاستبانة بالرجوع إلى الأدبيات التي اهتمت بموضوع الدراسة، والإطار النظري للدراسة.
3. **إعداد استبانة الدراسة،** تضمنت الاستبانة (15) عبارة.
4. **صدق المحتوى:** يكشف هذا النوع من الصدق عما إذا كانت أداة القياس تبدو على أنها تقيس ما صممت لقياسه أم لا؟ ويعد الصدق الظاهري Face validity شكلاً مبسطاً من صدق المحتوى؛ حيث يطلب الباحث من مجموعة من المتخصصين فحص ما إذا كانت الأداة تغطي كل المجالات المعنية بالقياس أم لا؛ وذلك بهدف الوقوف على أدائهم حول صدق الأداة

المقصودة (Twycross , 2004). ويعرض عبارات الاستبانة على المحكمين، فقد تبين أنها حظيت جميعها بنسب اتفاق تجاوزت 80% بما يؤكد بقاءها كعبارات صادقة للوفاء بالهدف من الاستبانة المستخدمة.

**صدق الاتساق الداخلي:** تم التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معامل الارتباط بيرسون - Pearson Correlation بين كل عبارة من عبارات الاستبانة، ودرجتها الكلية، كما هو موضح بالجدول (2).

**جدول (2) معامل ارتباط بيرسون بين عبارات الاستبانة مع درجتها الكلية**

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.558	6	**0.599	11	**0.657
2	**0.558	7	**0.612	12	**0.693
3	**0.527	8	**0.612	13	**0.486
4	**0.496	9	**0.418	14	**0.665
5	**0.542	10	**0.586	15	**0.477

#### \*\*دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أنّ قيم الارتباط بين عبارات الاستبانة ودرجتها الكلية تراوحت بين (0,418 - 0,693)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يؤكد أنّ الاستبانة تتمتع بمستوى مناسب من الاتساق الداخلي.

**ثبات الاستبانة:** تم التأكد من ثبات الاستبانة، في ضوء استجابات مقياس ليكرت. ويبين الجدول (3) ثبات عبارات الاستبانة، والأداة مجتمعة في حال حذف المفردة.

#### جدول (3) الثبات لعبارات الاستبانة في حال حذف المفردة وللأداة ككل

مجالات الشخصية الإيجابية			
المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات
1	0.810	9	0.822
2	0.810	10	0.809
3	0.813	11	0.804
4	0.821	12	0.801
5	0.812	13	0.815
6	0.809	14	0.802
7	0.807	15	0.816
8	0.823		
الثبات للاستبانة ككل		0.823	

يتضح أنّ الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات؛ حيث بلغت قيمة الثبات للاستبانة ككل (0,823)، وتراوحت في كل عبارة من عباراتها بين (0,802 - 0,823)؛ مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج المستفادة منها، وتعميمها على مجتمع البحث.

**أداة الدراسة في صورتها النهائية:** تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من (15) عبارة، وهي المرقمة من (1-15).

**تصحيح الاستبانة ومعياري الحكم:** تمّ استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الموافقة على الأدوار التربوية المنوطة بالأستاذ الجامعي في تنمية الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي، وذلك بتحديد طول خلايا المقياس الخماسي، وحساب المدى (5-1=4)، ومن ثمّ تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4÷5=0,80)، وبعد ذلك تمّ إضافة هذه القيمة إلى

أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية. ويمكن تحديد المتوسطات المرجحة لغايات البحث على النحو الآتي:

- من 4.20 إلى 5 تشير إلى موافقة بدرجة كبيرة جداً.
- من 3.40 إلى أقل من 4.20 تشير إلى موافقة بدرجة كبيرة.
- من 2.60 إلى أقل من 3.40 تشير إلى موافقة بدرجة متوسطة.
- من 1.80 إلى أقل من 2.60 تشير إلى موافقة بدرجة ضعيفة.
- من 1 إلى أقل من 1.80 تشير إلى موافقة بدرجة ضعيفة جداً.

رابعاً- أساليب المعالجة الإحصائية: تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات وفقاً لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation
- معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha للتأكد من ثبات الأداة.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- اختبار (T- TEST)، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA.

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الدور التربوي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في تنمية شخصية الطالب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية، وفيما يلي عرض لنتائج تحليل البيانات مع تفسيرها ومناقشتها، وذلك على النحو التالي:

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة:

نص السؤال الأول للدراسة على ما يلي: ما أهم الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تنمية الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية من وجهة نظر عينة الدراسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسط الحسابي، ودرجة الموافقة، والترتيب، لكل عبارة من العبارات المعبرة عن الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تنمية الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية، ولالأداة ككل. والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) استجابات عينة الدراسة على الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتنمية الشخصية الإيجابية

للطالب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم	العبارة	الإجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
7	فهم خصائص الجيل الحالي والتعاطي مع شخصيته	عدد	28	6	2	0	0	4.72	كبيرة جداً
		النسبة	77.8%	16.7%	5.6%	0.0%	0.0%		
1	تعزيز التعلم الذاتي والدفاعية نحوه.	عدد	24	10	2	0	0	4.61	كبيرة جداً
		النسبة	66.7%	27.8%	5.6%	0.0%	0.0%		
4	المواءمة بين شخصية الطالب والمهارات المعززة للإيجابية	عدد	24	10	2	0	0	4.61	كبيرة جداً
		النسبة	66.7%	27.8%	5.6%	0.0%	0.0%		
6	القدوة من أستاذ المقرر في الأداء التدريسي والمسؤولية المجتمعية	عدد	24	10	2	0	0	4.61	كبيرة جداً
		النسبة	66.7%	27.8%	5.6%	0.0%	0.0%		

رقم	العبارة	الإجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
12	النظرة الشمولية لشخصية الطالب الجامعي ومكوناتها	عدد	24	10	2	0	0	4.61	كبيرة جداً
		النسبة	66.7%	27.8%	5.6%	0.0%	0.0%		
3	تعزيز الأعمال المعززة للمثابرة والانضباط	عدد	24	8	4	0	0	4.56	كبيرة جداً
		النسبة	66.7%	22.2%	11.1%	0.0%	0.0%		
9	إتاحة الفرصة للطالب للحديث عن نفسه من خلال جلسات الإرشاد الأكاديمي	عدد	22	12	2	0	0	4.55	كبيرة جداً
		النسبة	61.1%	33.3%	5.6%	0.0%	0.0%		
10	موامة جلسات الإرشاد الأكاديمي مع احتياجات الشخصية الإيجابية	عدد	22	12	2	0	0	4.55	كبيرة جداً
		النسبة	61.1%	33.3%	5.6%	0.0%	0.0%		
11	استخدام طرق تدريسية تعتمد على الفاعلية بين الطلاب بعضهم البعض وبين أستاذ المقرر	عدد	22	12	2	0	0	4.54	كبيرة جداً
		النسبة	61.1%	33.3%	5.6%	0.0%	0.0%		
13	تضمين خطة البرامج والأنشطة قضايا تحتم بالشخصية الإيجابية	عدد	22	10	4	0	0	4.50	كبيرة جداً
		النسبة	61.1%	27.8%	11.1%	0.0%	0.0%		
14	تمكين الطالب من القدرة على اكتشاف ذاته	عدد	20	14	2	0	0	4.50	كبيرة جداً
		النسبة	55.6%	38.9%	5.6%	0.0%	0.0%		
2	احترام استقلالية الطالب وتفكيره	عدد	16	18	2	0	0	4.39	كبيرة جداً
		النسبة	44.4%	50.0%	5.6%	0.0%	0.0%		
15	إتاحة الفرصة داخل القاعة لتعزيز سلوكيات التفكير الإيجابي	عدد	16	18	2	0	0	4.39	كبيرة جداً
		النسبة	44.4%	50.0%	5.6%	0.0%	0.0%		
5	تنمية مجالات المسؤولية في شخصية الطالب الجامعي	عدد	18	12	6	0	0	4.33	كبيرة جداً
		النسبة	50.0%	33.3%	16.7%	0.0%	0.0%		
8	إتاحة الفرصة للطالب الجامعي لإعداد وتنفيذ بعض البرامج الطلابية	عدد	12	18	6	0	0	4.17	كبيرة جداً
		النسبة	33.3%	50.0%	16.7%	0.0%	0.0%		
-	المتوسط العام للأداة							4.50	كبيرة جداً

يتضح من الجدول السابق موافقة بدرجة كبيرة جداً لدى عينة الدراسة على الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتنمية الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي؛ حيث بلغ متوسط استجاباتهم على الاستبانة ككل (4.50)، وهو يقع في مجال استجابة (موافق بشدة)، وتراوح المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات الاستبانة بين (4,17) و(4,72).

وحازت أربع عشرة عبارة على موافقة بدرجة كبيرة جداً لدى عينة الدراسة؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4,33) و(4,72)، وتمثلت أكبر الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتنمية الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي في ما يلي: «فهم خصائص الجيل الحالي والتعاطي مع شخصيته» حيث بلغ متوسطها الحسابي (4,72)، ويعزو الباحث هذه النتائج إلى إدراك عينة الدراسة لأهمية الأدوار المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وتنوعها في العصر الحديث؛ وتغير خصائص الجيل الحالي وتنوع احتياجاته وهذا يتفق ودراسة عيد (2001) ودراسة شورير (2015Schurer)، وكذلك

تتقاطع في هذا الدور مع نتائج دراسة سليم وآخرون (2013).

ولعل اتفاق خبراء الدراسة على هذه النتيجة يؤكد أهميتها؛ لتعلقها بجانب كبير في شخصية الطالب الجامعي وسلوكياته، ويعد هذا الدور محورياً في هذا العصر، وهو كما يشير جون أوليف (John Aleph, 2018) في نتائج دراسته التي أجرتها جامعة بريتيش كولومبيا الكندية مع مؤسسة إنتينشنز، أن هذا الدور بات من لوازم العمل مع الشباب عموماً؛ لأن إدراك هذا الأمر يجعل البرامج المقدمة لهم تسير في المسار الصحيح؛ لأنها مبنية على احتياج حقيقي لجلب له اهتماماته وخصائصه. ويتفق مع هذه النتيجة ما أكد عليه مؤتمر العاملين مع الشباب وتمكينهم (2019)، والذي عقد في الرياض، وأكد في توصياته على ضرورة فهم الخصائص الحالية للشباب، ومعرفة السمات الجديدة لشخصياتهم؛ حيث إنها باتت من المتغيرات. وعلى مستوى الأهمية كذلك، أكد الشهري (2019) على هذه الجزئية في دراسته حول احتياجات الشباب السعودي في المملكة العربية السعودية، ومن الأدبيات التي أشارت إلى ذلك دراسة سعادة (2019) عن كيف تتعامل المجتمعات العربية مع خصائص الشباب العالمية، وأشار بأنه لا سبيل لتلبية الاحتياجات دون فهم الخصائص والتعاطي مع السمات الجديدة لشخصيات الشباب. كما حازت الأدوار التربوية «تعزيز التعلم الذاتي والدافعية نحوه، الموازنة بين شخصية الطالب والمهارات المعززة للإيجابية، القدوة من أستاذ المقرر في الأداء التدريسي والمسؤولية المجتمعية، النظرة الشمولية لشخصية الطالب الجامعي، تعزيز الأعمال المعززة للمثابرة والانضباط»، على درجة كبيرة جداً؛ حيث بلغت متوسطاتها الحسائية على التوالي (4.61، 4.61، 4.61، 4.61، 4.56).

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى إدراك عينة الدراسة لأهمية الأدوار المنوطة بأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في تنمية الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي؛ حيث لم يعد دوره مقتصرًا على تزويد الطلاب بالمعرفة المتعلقة بمادة التخصص، بل امتدت لتشمل تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية في شخصية الطالب، وهذه الأدوار التي حظيت بهذه الدرجة هي ما أشارت إليها دراسة الشاماني (2014)، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بن بوقرين (2017) وتعلب (2018). وقد اتفقت النتائج بشكل عام مع نتائج دراسة عبدالغني (2003)، ودراسة سليم عبده وآخرون (2013) التي أكدت حاجة الطلاب إلى رفع مستوى الإيجابية لديهم. كما أكدت دراسة الحوراني (2003) على ضرورة الإيجابية للطلاب الجامعي، وتأكيد مصادر التربية الإسلامية على ذلك، وأن للإيجابية انعكاسات تربوية كثيرة على الفرد والمجتمع. أما عبارة «إتاحة الفرصة للطلاب الجامعي لإعداد وتنفيذ بعض البرامج الطلابية»؛ فقد حازت على درجة موافقة كبيرة، وهي العبارة رقم (8) والتي تمثل أقل الأدوار التربوية المنوطة بالأستاذ الجامعي في تنمية الشخصية الإيجابية، بمتوسط حسابي (4.17). ولعل هذا يُعزى إلى تعدد الجهات التي تهتم بجانب الأنشطة لدى الطالب، وقد اتفقت مع هذه النتيجة والعناية بها دراسة خليل (2011) والشاماني (2014).

#### الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة:

نصّ السؤال الثاني على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(0.05 \geq \alpha)$  في استجابات عينة الدراسة حول الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتنمية الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي، تعزى لمتغيرات: التخصص، والدرجة العلمية، والخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ استخدم الباحث الاختبارات الإحصائية المناسبة، وذلك على النحو التالي:

### أولاً- الفروق وفق التخصص:

تم استخدام اختبار (t) (INDEPENDENT SAMPLES T-TEST) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة حول الدور التربوي المنوط بالأستاذ الجامعي لتنمية الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي تعزى لاختلاف التخصص، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) نتائج اختبار (t) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة نحو الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتنمية الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي وفق التخصص

فئات المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية	الدلالة
إنساني	72.4	4.23	1.033	34	.309	غير دالة
علمي	70.1	8.68				

اتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتنمية الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي، تعزى لاختلاف التخصص؛ حيث جاءت قيمة احتمال المعنوية المصاحبة لقيمة (ت) أكبر من مستوى المعنوية ( $0.05 \geq \alpha$ ). ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء وعي عينة الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف تخصصاتهم العلمية لديهم أدوار تربوية ومسؤوليات مشتركة تتعلق بتنمية الجوانب الشخصية لدى الطالب بشكل عام، وتنمية الشخصية الإيجابية للطلاب على وجه الخصوص؛ من أجل إعداد كفاءات علمية متميزة تتمتع بالإيجابية في التفكير، وقادرة على الإبداع والنهوض بالتخصصات العلمية والمهنية المختلفة مستقبلاً.

### ثانياً- الفروق وفق الدرجة العلمية:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA One way) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة نحو الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتنمية الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي تعزى لاختلاف الدرجة العلمية، كما هو موضح بالجدول (6).

جدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA) للكشف عن الفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة حول الدور التربوي للأستاذ الجامعي لتنمية الشخصية الإيجابية وفق الدرجة العلمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	قيمة احتمال المعنوية	الدلالة
بين المجموعات	11.769	2	5.885	0.200	0.820	غير دالة
داخل المجموعات	972.231	33	29.462			
الإجمالي	984.000	35				

اتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتنمية الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي، تعزى لاختلاف الدرجة العلمية؛ حيث جاءت قيمة احتمال المعنوية المصاحبة لقيمة (ف) أكبر من مستوى المعنوية ( $0.05 \geq \alpha$ ). ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء الإلمام المعرفي لدى عينة الدراسة على اختلاف درجاتهم العلمية بالأدوار التربوية المتنوعة والمتجددة للأستاذ الجامعي، والتي فرضتها المتغيرات والتطورات المعرفية والتربوية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية المعاصرة، والتي تتطلب وعي أعضاء هيئة التدريس بها، والعمل على تطوير مهاراتهم وكفاياتهم المتعلقة بها، ومن ذلك ممارسة أدوارهم التربوية في تنمية

الشخصية الإيجابية لدى الطالب على النحو المرغوب.

### ثالثاً- الفروق وفق الخبرة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA One way) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة حول الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتنمية الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي تعزى لاختلاف الخبرة، كما هو موضح بالجدول (7).

جدول (7) نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA) للكشف عن الفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة حول الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتنمية الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي وفق الخبرة

الدالة	قيمة احتمال المعنوية	قيمة (ف)	متوسطات المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
غير دالة	0.192	1.735	46.800	2	93.600	بين المجموعات
			26.982	33	890.400	داخل المجموعات
				35	984.000	الإجمالي

اتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتنمية الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي، تعزى لاختلاف الخبرة؛ حيث جاءت قيمة احتمال المعنوية المصاحبة لقيمة (ف) أكبر من مستوى المعنوية ( $0.05 \geq \alpha$ ). ويفسر الباحث هذه النتائج في ضوء إدراك عينة الدراسة أن عامل الخبرة وحده لا يكفي للقيام بمسؤولياتهم وأدوارهم التربوية المنوطة بهم في مجال تنمية الشخصية الإيجابية لدى الطلاب، وأن ذلك يتطلب منهم الاطلاع على المستجدات والاتجاهات التربوية في مجال تنمية لشخصية الإيجابية لدى الطلاب، والوقوف على الأساليب والإستراتيجيات اللازمة المعززة لها، والتدرب عليها.

### الخاتمة: ملخص النتائج والتوصيات:

يستعرض الباحث في نهاية الدراسة أهم النتائج التي تم التوصل إليها، ثم يقدم عدداً من التوصيات في ضوء تلك النتائج، وذلك على النحو التالي:

#### أولاً- عرض ملخص النتائج: كشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

1. موافقة عينة الدراسة بدرجة كبيرة جداً على الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتنمية الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي، بمتوسط حسابي (4.50).
2. تمثلت أكبر الأدوار المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتنمية الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي في فهم خصائص الجيل الحالي والتعاطي مع شخصيته.
3. حظيت الأدوار التربوية الآتية بدرجة: موافقة كبيرة جداً، وبمتوسطات متقاربة، وهي: تعزيز التعلم الذاتي والدافعية نحوه، والمواومة بين شخصية الطالب والمهارات المعززة للإيجابية.
4. تمثل أدنى الأدوار التربوية في إتاحة الفرصة للطالب الجامعي لإعداد وتنفيذ بعض البرامج الطلابية.
5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتنمية الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي

للطلاب الجامعي، تعزى لاختلاف التخصص، والدرجة العلمية، والخبرة.

ثانياً- التوصيات: يوصي الباحث في ضوء ما توصل إليه من نتائج بما يأتي:

- العناية بموضوع الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي، والتعاطي مع التغيرات الحالية من خلال رفع مستوى الوعي لدى الأستاذ الجامعي بهذا الدور.
- إقامة الندوات والمؤتمرات والمحاضرات التي تُعنى بإبراز الأدوار التربوية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في تنمية الشخصية الإيجابية لدى الطلاب وسبل تفعيلها.
- تقديم دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس حول الأساليب التعليمية والتدريبية الحديثة المعززة للشخصية الإيجابية لدى الطلاب.
- التخصصية في التوجيه التربوي للطلاب لمساعدته على اكتشاف ذاته وتعزيز الإيجابية في شخصيته.
- تشجيع الطلاب على الالتحاق والمشاركة في البرامج والأنشطة الطلابية المعززة للشخصية الإيجابية.

ثالثاً-المقترحات:

يقترح الباحث في ضوء ما توصل إليه من نتائج إجراء المزيد من الدراسات حول مدى ممارسات أعضاء هيئة التدريس لهذه الأدوار التربوية، كما يمكن إجراء دراسة حول واقع تلك الأدوار من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، وكذلك يمكن إجراء دراسة حول فاعلية بعض البرامج التربوية في تنمية الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي.

المراجع:

- أبو عاقلة، أحمد ( 2015، أبريل 8-9). مدارس المستقبل ودورها في بناء شخصية الطالب من خلال الأنظمة التمثيلية، مؤتمر العلمي الرابع لأبحاث المهوبة والتفوق في الوطن العربي، عمان: الجامعة الأردنية والمؤسسة الدولية للشباب والبيئة والتنمية.
- أبو عياش، محمد (2012). الانضباط في ضوء السنة النبوية: دراسة موضوعية (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- أحمد، عبدالحالقي (2002). الأبعاد الأساسية للشخصية. الإسكندرية: دار المعرفة الاجتماعية.
- البخاري، محمد (1422هـ). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه. المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر. ط1. دمشق: دار طوق النجاة.
- بكري، سعيد. (2017، مارس 11). المثابرة والشغف. استرجعت بتاريخ 2020/19/6 من: <https://www.mawhiba.org/Ar/DigitalLibrary/Articles/Pages/Details.aspx?ItemID=520>
- بن بوقرين، عبد الباقي؛ وبوفاتح، محمد (2017). قياس مستوي الإيجابية لدى عينة من طلاب جامعة عمار تليجي بالأغواط. مجلة أُنسنة للبحوث والدراسات: جامعة زيان عاشور بالحلفة. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، 8 (1)، 426 - 446.
- التركي، عبدالله (2006). الشخصية ومنهج الإسلام في بنائها ورعايتها. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: عمادة البحث العلمي.
- تعلب، صبرين (2018). مقياس إيجابية الشباب الجامعي في ضوء نموذج بنائي تكاملي لمعايير الإيجابية في التوجهات العلمية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 34 (12): 1- 59.
- جامعة القصيم (1438، ربيع الثاني، 12-14). مؤتمر دور الجامعات السعودية في تحقيق رؤية 2030.
- الحجاج، مسلم (1434). المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ. المحقق: أبو قتيبة نظر الفارياي. ط1. الرياض: دار طيبة،
- حسن، محمود (2006). تقويم دور الجامعة كنظام في بناء شخصية الشباب من منظور قيمي. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر: مجلة الجمعية، (105)، 214-243.
- الحموري، فيصل (2002). المسؤولية بين التربية الإسلامية والتربية الغربية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الشريعة

- والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن.  
 الحوراني، توجان (2003). *الإيجابية في التربية الإسلامية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن.
- خليل، عفراء (2011). مستوى الإيجابية لدى عينة من طلبة الجامعة وعلاقتها بقلق المستقبل *مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، 38 (3)، 942-965.
- الخوالدة، تيسير (2003). مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لظاهرة العولمة وتصوراتهم الانعكاسية على التعليم الجامعي. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان، الأردن.
- دراز، محمد (2000). *دستور الأخلاق في القرآن الكريم*. ط3. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- دويدار، شريف (1434هـ). التوازن في التربية الإسلامية، *مجلة البيان*، (256)، 22.
- الربيعي، صاحب (2012، ديسمبر 6). تنمية الاستقلالية الفردية والمهنية: استرجع بتاريخ 2020/8/11 من: [www.ahewar.org/debat/show.art](http://www.ahewar.org/debat/show.art)
- الزنيق، إبراهيم (2011، يناير 30). الشخصية الإيجابية، *المنتدى العربي للموارد البشرية*، استرجع بتاريخ 2020/12/16 [/https://hrdiscussion.com](https://hrdiscussion.com)
- زيتون، عدنان (1994). التعليم الذاتي المبرمج اهتمام تربوي معاصر. *مجلة دراسات تربوية: منطقة العين التعليمية*، س 16 (2)، 6 - 13.
- الزبيد، نايف (2012). دور الأنشطة و البرامج الطلابية في جامعة اليرموك في صقل شخصية الطالب الجامعي. *مجلة بحوث التربية الرياضية: جامعة الزقازيق - كلية التربية الرياضية للبنين*، 46 (90)، 1-24.
- سعادة، يوسف. (2019، مارس 18-20). كيف تتعامل المجتمعات العربية مع خصائص الشباب العالمية، مؤتمر العاملين مع الشباب وتمكينهم، الرياض.
- السعدي، عبدالرحمن (1420هـ). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- سليم، عبده وآخرون (2013). تفعيل دور التعليم في تنمية الشخصية الإسلامية لمواجهة التحديات المعاصرة. *مجلة جامعة عين شمس، كلية البنات للعلوم والآداب، عين شمس*، 14 (1)، 433-474.
- سوز، بيرز (2014). *تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين*. ترجمة: محمد بلال. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الشاماني، سند (2014). دور الجامعة في بناء شخصية الطالب. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، 2 (9)، 247-264.
- الشدوخي، فيصل (2016). منهج المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الابتدائية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الشروقي، هناء (2011). أثر برنامج بناء الشخصية الإيجابية على تنمية بعض المهارات الاجتماعية والشخصية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- الشهري، نوح (2019، مارس 18-20). الاحتياجات ذات الأولوية للشباب السعودي، مؤتمر العاملين مع الشباب وتمكينهم، الرياض.
- صبري، مسعود (2017، فبراير 13). التعلم الذاتي عند الفقهاء استرجع بتاريخ 2020/7/18 من: <https://islamonline.net/20487>
- عبدالرؤوف، طارق (2013). *أسس وأساليب التعلم الذاتي*. ط1. مصر: دار العم للنشر والتوزيع.
- عبدالغني، أمل محمود (2003). الشخصية الإيجابية المفهوم والقياس لدى عينة من الطلبة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم علم النفس، جامعة عين شمس.
- العريبي، عبداللطيف (2016). مدى إسهام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تنمية القيم التربوية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 5 (11)، 166-186.
- عمرو، نعمان؛ وأبو ساكور، تيسير (2011). دور جامعة القدس المفتوحة في تنمية قيم المجتمع المدني في محافظة الخميل من وجهة نظر طلبتها. *مجلة جامعة القدس المفتوحة*، 1 (23)، 11 - 46.
- العناني، حسن (2011م). *المسؤولية في الإسلام والتنمية الذاتية*. مطبوعات الاتحاد الدولي.
- عيد، محمد (2001). دراسة للخصائص الإيجابية للشخصية وعلاقتها بمتغيري النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة. *مجلة التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة عين شمس*، 1 (25): 251-316.

- عيد، محمد (2017). فاعلية برنامج لتنمية مستويات الإيجابية لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 1(52)، 493-527.
- الفرا، إسماعيل (2006). دراسة لمستوى الإيجابية لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، 8(1)، 1-36.
- الفرج، محمود (1430هـ). معالم الدين الإسلامي. بيروت: مؤسسة الإخلاص للطباعة والنشر.
- فرغل، يحيى (1429هـ). التكامل والتوازن في بناء الشخصية الإسلامية. بيروت: دار القلم.
- القحطاني، عوض (1439هـ). تصور مقترح لمسؤولية الجامعات السعودية في تنمية مهارات الطالب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدعوة وأصول الدين. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- كاوياني، ليلي (2015). درجة ممارسة طلبة كلية التربية بجامعة الكويت للقيم التربوية. المجلة التربوية، 30(117)، 63-125.
- الكوراني، عبدالباسط (2017م). الشخصية الإيجابية في القرآن الكريم دراسة تحليلية. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- مخود، غتزي؛ ومطر، شيماء (2011). مفهوم الذات. ط1. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- المريعي، محمد (2016). دور الجامعة في بناء الشخصية الجامعية القادرة على تعزيز الانتماء للوطن من خلال الأخلاق وثقافة الحوار. مجلة عالم التربية، 53، 119-163.
- مصطفى، كامل (2012). المنهج الإسلامي في التربية. مصر: دار السلام.
- المعلوف، لينا؛ والزبون، محمد سليم؛ وعباد، رشا (2018). تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 11(36)، 133-152.
- المليحي، يعقوب (2012). المدخل للثقافة الإسلامية. الإسكندرية: مؤسسة الثقافة الجامعية.
- المنكاع، عوض (2019، مارس 6-9). أولويات البحث التربوي في مجال تنمية شخصية الطالب الجامعي في ضوء رؤية 2030، مؤتمر التربية والمستقبل، جامعة الباحة، 320-355.
- المؤتمر التاسع عشر لجمعية العلوم التربوية والنفسية (1441، رجب 8-10). مؤتمر الشخصية السعودية لمجتمع حيوي، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- المؤتمر الدولي للتربية (2004، يونيو 21-22). تأمين التعليم الجيد للشباب التحديات والاتجاهات والأولويات، جنيف، منظمة الأمم المتحدة.
- مؤتمر الرياض (2020، أكتوبر 18-19). تمكين العاملين مع الشباب وصناعة أولوياتهم، الرياض.
- مؤتمر كرسي عبدالعزيز السعوي (1440 جمادى الآخرة 29-30). مؤتمر نحو مجتمع إيجابي وفق رؤية المملكة 2030، جامعة القصيم.
- مؤتمر كلية الدراسات الإسلامية بالقاهرة (2018، ديسمبر 4-5). مؤتمر العلوم الإسلامية ودورها في ترسيخ القيم المجتمعية، القاهرة.
- النحوي، عدنان (2002). المبادرة والالتزام. القاهرة: دار السلام.
- الهاشمي، محمد (2002). شخصية المسلم كما يصوغها الإسلام في الكتاب والسنة. ط1، دار البشائر، بيروت.
- هلايلي، عمرو (2012). بناء مقياس السمات الشخصية للطالب الجامعي. مجلة جامعة المنصورة، 1(18): 222-256.
- ياجن، مقداد (1416هـ). دور التربية الأخلاقية الإسلامية في بناء الفرد والمجتمع والحضارة الإسلامية. ط2. الرياض: دار عالم الكتب.

#### المراجع الأجنبية:

- Christensen, M. & Henry J. Eyring. (2011). The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out, Jossey-Bass, An Imprint of Wiley
- Escobar-Ortloff; Ortloff, W. (2001). Higher Education and the Transmission of Educational Values in Today's Society, This paper was presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Little Rock, AR, November 14-16. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/>

- John Aleph,(2018) Social competence as a positive youth development construct: A conceptual review, The scientific World Journal, Volume 2012, Article ID 287472, 7 Pages, doi:10.1100 \ 28747.
- Schurer, S., S. Kassenboehmer, and F. Leung. (2015, February). Do Universities Shape their Students' Personality? IZA Discussion Paper No. 8873.
- Sredharn, N. C. (2010). Personality development labs: need of the hour. Retrieved April 2014 from: <http://www.thehindu.com/features/education/personality-development-labs-need-of-the-our/article617441.ece>



## مدى توافر الخدمات الأكاديمية اللازمة في كليات محافظة الدوادمي بجامعة شقراء في ضوء رؤية المملكة 2030

د. لفا محمد هلال العتيبي

أستاذ المناهج وطرق التدريس العامة المشارك، كلية التربية بجامعة شقراء، المملكة العربية السعودية

### الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر الخدمات الأكاديمية اللازمة في كليات محافظة الدوادمي بجامعة شقراء في ضوء رؤية المملكة 2030، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) التي اشتملت على (31) فقرة على عينة تكونت من (705) من طلاب وطالبات في (7) كليات. وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة، كذلك تم استخدام اختبار «ت» لمجموعتين مستقلتين للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة تبعاً للمتغير التخصص، والجنس، كذلك استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين استجابة العينات المستقلة تبعاً لمتغير مجالات الدراسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى توافر الخدمات الأكاديمية بدرجة متوسطة فأكثر، وكان أكثر المجالات توافراً هو مجال عضو هيئة التدريس، وأقل المجالات توافراً مجال الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمصادر المعلومات وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة لطلاب المرحلة الجامعية، وتوفير البرامج والأنشطة الطلابية التي تلي احتياجات طلاب الجامعة

الكلمات المفتاحية: الخدمات الأكاديمية، رؤية المملكة 2030، جامعة شقراء، كليات محافظة الدوادمي.

### **The degree of availability of the academic services needed to Colleges of Aldwadmi Governorate, Shaqra University in light of Kingdom of Saudi Arabia 2030 vision.**

.Dr. Lafa Mohammed H Alotaibi - Faculty of Education - Shaqra University

#### **Abstract:**

The present study aimed to identify the degree of availability of the necessary academic services needed to the colleges in Aldwadmi Governorate, Shaqra University, Kingdom of Saudi Arabia. To achieve the study goals, the study tool (the questionnaire) which included (31) items, was applied to a sample consisting of (705 students, males & females) of 7 colleges. The arithmetic means and the standard deviations of the responses of the study sample in the questionnaire were extracted, the T-test was used with two independent groups to compare between the responses of the study sample according to the field of specification and gender variables, the one-way analysis of variance (ONE-WAY-ANOVA) was used to compare between the responses of the study sample to the study tool according to the field of specification variable. The findings of the present study showed that the academic services were available with a medium degree, and the most available domain was the staff members domain, and the least available domain was the teaching aids and information resources domain. In light of these findings, the study recommended that there is a necessity to pay more attention to the information resources and providing the appropriate teaching aids to the university students, and providing the programs .and activities needed for university students

**Keywords:** Academic Services, Saudi Arabia 2030 vision, Shaqra University ,Colleges of ,Aldwadmi

## خلفية الدراسة:

لقد حظي التعليم بجميع مراحل التعليم العام والتعليم الجامعي على وجه الخصوص في ظل رؤية المملكة العربية السعودية 2030 بأهمية عالية؛ لأنه يتمحور حول التقدم والتطور في فكر وقدرات ومهارات الشباب الذين هم عماد وثروة المجتمع؛ حيث قدمت هذه الرؤية خطة تطويرية شاملة على حزمة من البرامج الموجهة لتطوير بيئة التعليم والتعلم، محفزة على التطوير والإبداع، يأتي في صدارتها الاهتمام بأداء أعضاء هيئة التدريس والمعلمين، والتركيز على تطوير أساليب وطرق التدريس وتوفير كل الإمكانيات الحديثة التي تسهم في تحسين بيئة التعليم والتعلم (اليامي، 2018).

حيث ورد في رؤية المملكة 2030 شعار (نتعلم لنعمل)، مؤكداً على الحرص على التعليم، ومواصلة الاستثمار فيه، وتعزيز جهود المملكة في مناسبة مخرجات المؤسسات التعليمية مع احتياجات سوق العمل، والتي لا يمكن أن تتأني مالم يكن هناك تعليم جيد يعمل على إعداد مخرجات متميزة؛ لذا ركزت الرؤية على تطوير التعليم الجامعي من خلال إعداد مناهج تعليمية حديثة متطورة تركز على المهارات الأساسية، إضافةً إلى تنمية وتطوير المواهب، وبناء الشخصية، وتعزيز دور أعضاء هيئة التدريس، والرفع من مستوى تأهيلهم وكفاءتهم (الداوود، 2017).

وتعدُّ الجامعات من المؤسسات الأكاديمية المهمة التي تخدم المجتمع، وتهتم بقضاياها ومشكلاته، وتعمل على تخريج خريجين مؤهلين تأهيلاً شاملاً في كافة التخصصات والمجالات التي يحتاجها المجتمع، وقد نصت على ذلك رؤية المملكة 2030، وهذا لا يتحقق إلا عندما تقوم الجامعات بالدور المنوط بها تجاه طلبتها، من خلال تقديم الخدمات التعليمية والأكاديمية اللازمة التي، تهيب لهم البيئة التعليمية المناسبة التي تساعدهم على التحصيل العلمي العالي، وقد أشارت كثيرٌ من البحوث والدراسات العلمية إلى أن من أهم الخدمات التعليمية والأكاديمية التي ينبغي للجامعات توفيرها ما يأتي: (الشمري 2015)، و(العجمي والتويجري، 2016)، و(الغامدي وحورية، 2017)، و(حسنين والشربيني، 2017).

1. توفير هيئة تدريسية عالية التأهيل الأكاديمي العلمي، قادرة على توصيل المعلومة للطلبة بأساليب وطرق تدريسية حديثة، تتوافق مع قدرات وإمكانيات الطلبة، وتجعل منهم محوراً للعملية التعليمية، وتتعامل مع الطلبة بطرق ودية ومرنة تمنحهم حرية التعبير والمشاركة مع الاهتمام بحفظ النظام، والحد من الفوضى داخل القاعات الدراسية، كما أنه ينبغي لعضو هيئة التدريس أن يكون قدوة للطلبة في المحافظة على وقت المحاضرة والحضور في الوقت المحدد والاهتمام بالساعات المكتبية والتواجد أثناءها.
2. يلزم الجامعة توفير نظام قبول وتسجيل عالي الجودة، يستطيع من خلاله الطلبة تسجيل مقرراتهم الدراسية في الوقت المحدد، وبشكل بسيط، ودون مشكلات تقنية أو تعارض في مواعيد الدراسة أو الاختبارات، مع الحرص على توافق محتوى المقررات الدراسية مع عدد الساعات المقررة لدراستها، كما ينبغي للجامعة وضع نظام اختبارات مناسبة يراعي أسس ومعايير الاختبارات الجيدة العادلة والشاملة والواضحة والموضوعية، والتي تراعي ظروف الطلبة، وتحدد مستوياتهم حسب قدراتهم وإمكاناتهم وكفائاتهم ومهاراتهم الحقيقية.
3. توفير مصادر التعلم والوسائل التعليمية الحديثة التي تمثل أحد الأركان الأساسية للمنهج، سواء كانت معامل أو مختبرات تعليمية أو أجهزة كمبيوتر ووسائل تقنية أخرى، تساعد وتسهم في توصيل المعلومة والبحث عنها بشكل أفضل وفي وقت أقصر، كما ينبغي للجامعة علاوة على ذلك، توفير مكتبة تشمل مصادر المعلومات المختلفة من مراجع وموسوعات ومجلات ودراسات علمية، وأن يكون هناك نظام للاستعارة مناسب يخدم جميع منسوبي الجامعة من طلبة وهيئة تدريس، مع توفير جميع الخدمات الإلكترونية اللازمة.
4. توفير إرشاد أكاديمي فعال يقدم الخدمات اللازمة للطلبة من خلال توجيههم للتسجيل وفق خططهم الدراسية، وتوضيح سبل

الحذف والإضافة وأوقاتها مع تواجد المرشدين الأكاديميين في مكاتبتهم بشكل عام، وفي أثناء فترة التسجيل بشكل خاص؛ لكي يستطيع الطلبة الاستعانة بهم فيما يواجههم من غموض في اللوائح الدراسية.

5. النشاط الطلابي الذي يساعد على بناء وتوازن شخصية الطلبة، ويشجعهم على تحمّل المسؤولية، ويساعدهم على إتمام دراستهم الجامعية بنجاح وتفوق، من خلال ما يقدم لهم من لقاءات وندوات ومحاضرات ورحلات علمية وأنشطة رياضية واجتماعية وثقافية متعددة وهادفة وفق خطة إستراتيجية واضحة، مع الحرص على تقديم هذه الأنشطة الطلابية في أوقات مناسبة للطلبة؛ ليمكنوا من حضورها والاستفادة منها من غير التأثير على حضورهم محاضراتهم الدراسية، مع الأخذ في الحسبان اهتمامات الطلبة واحتياجاتهم؛ ليتشجعوا على تلك الأنشطة، مع إعطاء الجانب الترويحي والترفيهي جزءاً من هذه الفعاليات، مع تقديم بعض الحوافز المادية والمعنوية المناسبة.

هذا وقد وردت العديد من الدراسات العلمية التي تناولت الخدمات التي تقدمها الجامعات لطلابها؛ حيث هدفت دراسة نفذها الشعبي (2016) إلى التعرف على الخدمات التعليمية في الجامعات اليمنية سواء الحكومية أو الخاصة، وذلك من وجهة نظر الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (584) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن الخدمات التعليمية تتوفر بشكل أفضل في الجامعات الخاصة من توفرها في الجامعات الحكومية. أما أبكر (2016) فقد هدفت دراسته إلى تقييم الخدمات التعليمية في جامعة نيالا السودانية من وجهة نظر الطلاب، وتكونت العينة من (476) طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى توفر الخدمات التعليمية بالجامعة بدرجة متوسطة. أما دراسة محمد (2015) فههدفت إلى تقييم مستوى الجودة في خدمات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الطلاب، وتكونت عينتها من (104) طالباً وطالبة، وأشارت نتائجها إلى توفر الخدمات بدرجة متوسطة. في حين هدفت دراسة برفعان ومهدي (2015) إلى معرفة مستوى الخدمات الجامعية بجامعة الأندلس للعلوم والتقنية من وجهة نظر الطلاب، وتكونت العينة من (155) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى توفر خدمات القبول والتسجيل بدرجة عالية. أما خدمات الأنشطة الطلابية فقد كانت بدرجة ضعيفة، وبدرجة متوسطة للخدمات الجامعية الأخرى. أما دراسة بن جمعة (2015) فههدفت إلى التعرف على مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلاب في جامعة الملك سعود، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (422) طالباً وطالبة، من كليات مختلفة بالجامعة، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى الخدمات المقدمة والرضا عنها في كلٍّ من محور الإسكان والتغذية وشؤون الطلاب متوسطاً، بينما كان مستوى الخدمات المقدمة والرضا عنها عالٍ في كلٍّ من المنشآت الطلابية والمكتبية ومصادر المعلومات وإدارة التعليم والقبول والتسجيل، أما خدمات النظام الإلكتروني فقد جاءت في المستوى العالي جداً، كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للجنس (ذكور-إناث) حول الخدمات المقدمة ما عدا المكتبية ومصادر المعلومات؛ إذ كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الذكور. كما هدفت دراسة الشعبي والشهراني (2014) إلى الكشف عن مستوى تقييم الخدمات التعليمية في جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (776) طالباً وطالبة، وأسفرت نتائج الدراسة عن توفر الخدمات بدرجة متوسطة. كذلك نفذت أكدير (2005) دراسة هدفت إلى تقييم الخدمة والبرامج التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي، من وجهة نظر الطلاب، وقد تكونت العينة من طلاب عشر جامعات أمريكية، وقد توصلت الدراسة إلى أن جودة الخدمات المقدمة كانت مرضية، ولها تأثير إيجابي مرتفع على حياة الطلاب في الجامعات، وأخيراً هدفت دراسة (Sahney, S and karunes (2004) إلى معرفة مستوى نظام التعليم الهندي من خلال قياس الفجوة بين إدراكات الطلاب وتوقعاتهم لمستوى الخدمات المقدمة لهم، وقد تكونت العينة من (364) طالباً وطالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فجوة سالبة في المجال الإداري في حين توجد فجوة موجبة في الخدمات التعليمية.

## مشكلة الدراسة:

إن تلبية وتوفير الاحتياجات اللازمة للطلاب في الجامعات تُعد من أكبر اهتمامات المسؤولين فيها؛ حيث يعد توفيرها بدرجة عالية مؤشر كفاءة وجودة لهذه الجامعات، وقد سعت الجامعات الأمريكية والبريطانية والأسترالية إلى توفير كل ما يحتاجه الطلاب؛ إيماناً منها بأهمية ذلك (Matthen Ott, 2008).

وذكر ستيجنس (Stiggins (2001) أن الاهتمام بآراء الطلاب والطالبات في تقييم الخدمات المقدمة لهم ينعكس إيجاباً على مستوى تلك الخدمات؛ الأمر الذي يتوجب معه استطلاع آرائهم، ومعرفة وجهة نظرهم حول نوعية الخدمات الأكاديمية التي تقدم لهم أو يجب أن تقدم من قبل الجامعة، وتُعدّ جامعة شقراء من الجامعات الناشئة التي تسعى لتقديم خدمات أكاديمية متعددة لطلابها؛ نظراً لأهمية معرفة درجة توافر هذه الخدمات الأكاديمية، والتي يؤدي توافرها بدرجة عالية إلى سير العملية التعليمية في الجامعة بطريقة صحيحة وفعالة.

لذا تمثلت مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى توافر الخدمات الأكاديمية اللازمة في كليات محافظة الدوادمي بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية؟

## ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مدى توافر الخدمات الأكاديمية اللازمة في كليات محافظة الدوادمي في جامعة شقراء في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعة؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر الخدمات الأكاديمية في جامعة شقراء تعزى لاختلاف نوع التخصص؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر الخدمات الأكاديمية في جامعة شقراء تعزى لاختلاف نوع العينة (الجنس)؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول مدى توافر الخدمات الأكاديمية في جامعة شقراء تبعاً لنوع (مجالات) تلك الخدمات؟

## أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على مدى توافر الخدمات الأكاديمية اللازمة في كليات محافظة الدوادمي بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية.
2. التعرف على مدى وجود أثر للتخصص (علمي، إنساني) على استجابات عينة الدراسة.
3. التعرف على مدى وجود أثر للجنس (طالب، طالبة) على استجابات عينة الدراسة.
4. التعرف على مدى وجود أثر لنوع المجال (عضو هيئة التدريس، تسجيل المقررات والاختبارات، الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات، الإرشاد الأكاديمي، النشاط الطلابي) على استجابات عينة الدراسة.

## أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال النقاط التالية:

1. أهمية التعليم الجامعي؛ كونه الرافد الأول لتأمين سوق العمل بالكوادر البشرية المؤهلة علمياً ومهنيّاً في كافة التخصصات.
2. أهمية توافر المقومات والخدمات الأكاديمية اللازمة لإكساب الخريجين الكفايات والقدرات والمهارات اللازمة؛ لتسهم في دفع مسيرة التنمية والعتاء في المملكة العربية السعودية.

3. تزويد إدارة الجامعة بنتائج هذه الدراسة؛ لعله يستفاد منها في تحسين وتطوير الخدمات الأكاديمية اللازمة لطلاب الجامعة.

#### حدود الدراسة:

**الحدود الموضوعية:** الخدمات الأكاديمية اللازم تقديمها للطلاب والطالبات، وتتمثل في أعضاء هيئة التدريس، القبول والتسجيل ونظام الاختبارات، الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات، الإرشاد الأكاديمي، النشاط الطلابي.

**الحدود المكانية:** جميع كليات جامعة شقراء في محافظة الدوادمي بالمملكة العربية السعودية، وهي: كلية الطب، وكلية العلوم الطبية التطبيقية، وكلية الصيدلة، وكلية الهندسة، وكلية التربية، وكلية العلوم والدراسات الإنسانية، وكلية المجتمع.

**الحدود الزمانية:** تم تنفيذ هذه الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 1438/1439هـ.

#### مصطلحات الدراسة:

**الخدمات الأكاديمية (التعريف الإجرائي):** هي الخدمات أو المساعدات التي تقدمها جامعة شقراء لطلابها في كليات محافظة الدوادمي، وتتمثل في جوانب أعضاء هيئة التدريس، وتسجيل المقررات، وإجراء الاختبارات، واستخدام الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات، والنشاط الطلابي.

#### الطريقة والإجراءات:

**منهج الدراسة:** تم استخدام المنهج الوصفي المسحي عن طريق الحصول على المعلومات وتحليلها من عينة الدراسة.

#### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات كليات جامعة شقراء في محافظة الدوادمي البالغ عددهم 7385 طالبًا وطالبة، وفق إحصائية عمادة القبول والتسجيل للعام الجامعي 1438/1439هـ.

**عينة الدراسة:** تكونت العينة من (705) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. ويظهر جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص

جدول (1) توزيع عينة الدراسة وفق التخصص

النسبة المئوية	العدد	التخصص
84.3	594	علمي
15.7	111	أدبي
100.0	705	المجموع

ويظهر جدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

جدول (2) توزيع عينة الدراسة وفق الجنس

النسبة المئوية	العدد	الجنس
58.9	415	طالب
41.1	290	طالبة

100.0	705	المجموع
-------	-----	---------

## أداة الدراسة:

للتحقق من أهداف الدراسة في التعرف على مدى توافر الخدمات الأكاديمية اللازمة في كليات محافظة الدوادمي بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية؛ تم إعداد (أداة قياس) استبانة لتحديد مدى توافر الخدمات الأكاديمية اللازمة؛ حيث تم مسح الأدب التربوي السابق المتعلق بالخدمات الأكاديمية والتعليمية التي تقدم للطلاب في مؤسسات التعليم العالي والإفادة منه في بناء أداة القياس، كما تم الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، إضافة إلى آراء المحكمين والمختصين التربويين. وقد تكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من (35) فقرة، وبعد الأخذ بآراء المحكمين، تم تعديل وحذف بعض الفقرات؛ حيث أصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (31) فقرة، موزعة على خمسة مجالات: (مجال عضو هيئة التدريس، مجال تسجيل المقررات والاختبارات، مجال الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات، مجال الإرشاد الأكاديمي، مجال النشاط الطلابي).

## صدق الأداة:

للتحقق من صدق محتوى الأداة؛ تم عرضها على (8) محكمين من أعضاء هيئة تدريس في كليات التربية؛ لتحديد مدى صلاحية فقراتها، ومدى مناسبتها، وقد تم التعديل في الصياغة لبعض فقرات الاستبانة، وكذلك حذف بعض الفقرات وفقاً لآراء المحكمين.

## إجراءات توزيع أداة الدراسة:

وبعد أن أصبحت أداة الدراسة (لاستبانة) في صورتها النهائية، وتم التأكد من صدقها، تم توزيعها على عينة الدراسة، قام الباحث بالتوزيع بشكل مباشر؛ حيث تم التواصل مباشرة مع عمداء الكليات المعنية، والذين قاموا بتوجيه الأقسام بتوزيع الاستبانات على الطلاب والطالبات عينة الدراسة.

## صدق الاتساق الداخلي:

## 1- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور المتتمية إليه:

جدول (3) معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور المتتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=42)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	المحور
1	**0.8336	4	**0.6356	7	**0.6905	عضو هيئة التدريس
2	**0.5551	5	**0.7638			
3	**0.6672	6	**0.7191			
8	**0.7745	11	**0.5640	14	**0.7429	تسجيل المقررات والاختبارات
9	**0.7844	12	**0.5438	15	**0.6040	
10	**0.6977	13	**0.7315	16	**0.6575	
17	**0.6665	20	**0.8478	23	**0.7977	الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات
18	**0.8862	21	**0.8371			
19	**0.8046	22	**0.8790			
24	**0.8501	26	**0.8908			الإرشاد الأكاديمي
25	**0.8546	27	**0.8791			

معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	المحور
		**0.7140	30	**0.9055	28	النشاط الطلابي
		**0.8959	31	**0.8840	29	

\*\* دالة عند مستوى 0.01. يلاحظ أن العلاقة بين جميع المحاور دالة عند مستوى 0.01

2- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة، بالدرجة الكلية للاستبانة:

جدول (4) معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة (العينة الاستطلاعية: ن=42)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.5230	9	**0.4542	17	**0.5850	25	**0.7662
2	**0.4220	10	**0.4245	18	**0.7103	26	**0.5963
3	**0.5504	11	**0.5010	19	**0.6858	27	**0.7522
4	**0.5190	12	**0.5012	20	**0.6641	28	**0.6418
5	**0.6046	13	**0.5005	21	**0.6666	29	**0.6514
6	*0.3929	14	*0.3094	22	**0.7819	30	**0.6675
7	**0.5795	15	**0.5104	23	**0.6495	31	**0.6660
8	**0.4627	16	*0.3571	24	**0.5831		

\* دالة عند مستوى 0.05

\*\* دالة عند مستوى 0.01

يلاحظ أن جميع بنود الاستبانة دالة عند مستوى 0.01، ماعدا البنود رقم 6، 14، فهي دالة عند مستوى 0.05

3- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين محاور الاستبانة، بالدرجة الكلية للاستبانة:

جدول (5) معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة (العينة الاستطلاعية: ن=42)

معامل الارتباط	المحور
**0.7422	عضو هيئة التدريس
**0.6531	تسجيل المقررات والاختبارات
**0.8294	الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات
**0.7726	الإرشاد الأكاديمي
**0.7674	النشاط الطلابي

\*\* دالة عند مستوى 0.01

يلاحظ أن العلاقة بين محاور الدراسة دالة عند مستوى 0.01؛ مما يؤكد تحقق الصدق الداخلي لجميع بنود ومحاور الاستبانة.

## ثانياً: ثبات الأداة:

جدول (6) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاو الدراسة (العينة الاستطلاعية: ن=42)

معامل ثبات ألفا كرونباخ	عدد البنود	المحور
0.82	7	عضو هيئة التدريس
0.85	9	تسجيل المقررات والاختبارات
0.92	7	الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات
0.89	4	الإرشاد الأكاديمي
0.88	4	النشاط الطلابي
0.93	31	الثبات الكلي للاستبانة

يتضح من جدول رقم (6) أن معامل ثبات الاستبانة 0.93 وهذا يعتبر كافي لاعتماد نتائج الدراسة وإمكانية تعميمها.

## متغيرات الدراسة:

تشتمل الدراسة على متغيرين وذلك على النحو التالي:

1. التخصص (علمي، أدبي)
2. الجنس (ذكر، أنثى)
3. مجالات الخدمات (عضو هيئة التدريس، تسجيل المقررات والاختبارات، الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات، الإرشاد الأكاديمي، النشاط الطلابي).

## إجراءات تطبيق الدراسة:

1. تم تحديد أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.
2. تم توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة، وقد تابع الباحث إجراءات تطبيق الأداة على عينة الدراسة.
3. تم تجميع الاستبانات المسترجعة؛ حيث بلغت نسبة المسترجع منها (91%).
4. تم تفرغ البيانات في ذاكرة الحاسب الآلي، وتحليلها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)؛ وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

## المعالجة الإحصائية وتفسير النتائج:

– للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

- س1: ما مدى توافر الخدمات الأكاديمية اللازمة في كليات محافظة الدوادمي بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية؟  
تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، لجميع أفراد عينة الدراسة.

– للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

- س2: هل توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر الخدمات الأكاديمية في جامعة شقراء تعزى لاختلاف نوع التخصص؟

تم استخدام اختبار «ت» T-test للمقارنة بين تقديرات عينة الدراسة نحو توافر الخدمات الأكاديمية اللازمة وفقاً للتخصص.

#### – للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

س3: هل توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر الخدمات الأكاديمية في جامعة شقراء تعزى لاختلاف نوع العينة (الجنس)؟  
تم استخدام اختبار «ت» T-test للمقارنة بين تقديرات عينة الدراسة نحو توافر الخدمات الأكاديمية اللازمة وفقاً لنوع الجنس.

#### – للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة:

س4: هل توجد فروق دالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول مدى توافر الخدمات الأكاديمية في جامعة شقراء تبعاً لنوع (مجالات) تلك الخدمات؟  
تم استخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى توافر الخدمات الأكاديمية اللازمة وفقاً لنوع المجال.  
عرض النتائج ومناقشتها:

لتسهيل تفسير النتائج؛ استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (كبيرة جداً = 5، كبيرة = 4، متوسطة = 3، قليلة = 2، قليلة جداً = 1)، ثم جرى تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل الأداة} = (5 - 1) \div 5 = 08.0$$

وفقاً للجدول التالي:

جدول (7) توزيع الفئات وفق تدرج الاستبانة

الوصف (درجة الموافقة)	مدى المتوسطات
كبيرة جداً	5.00 – 4.21
كبيرة	4.20 – 3.41
متوسطة	3.40 – 2.61
قليلة	2.60 – 1.81
قليلة جداً	1.80 – 1.00

#### نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على «ما مدى توافر الخدمات الأكاديمية اللازمة في كليات محافظة الدوادمي بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعة؟»؛ فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على جميع المحاور وفقاً للتالي:

جدول (8) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لدى توافر الخدمات الأكاديمية اللازمة في كليات محافظة الدوادمي بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية

المحاور	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
عضو هيئة التدريس	3.88	0.67	1	كبيرة
تسجيل المقررات والاختبارات	3.32	0.70	3	متوسطة
الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات	3.13	0.99	5	متوسطة
الإرشاد الأكاديمي	3.59	1.05	2	كبيرة
النشاط الطلابي	3.29	1.05	4	متوسطة
الدرجة الكلية لدى توافر الخدمات الأكاديمية	3.44	0.57		كبيرة

\* المتوسط من 5 درجات

يوضح جدول (8) أن درجة توافر الخدمات الأكاديمية كانت بدرجة (كبيرة)؛ حيث كان المتوسط الحسابي (3.44)، والانحراف المعياري (0.57). وكان أفضل المحاور تحققاً هو محور عضو هيئة التدريس بمتوسط حسابي قدره (3.88)، ويعزو الباحث ذلك؛ لاهتمام الجامعة بألية تعيين أعضاء هيئة التدريس الوطنيين، وكذلك وضع ضوابط وشروط للتعاقد مع أعضاء هيئة التدريس من خارج المملكة. وكان أقل المحاور تحققاً هو محور الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات بمتوسط حسابي قدره (3.13)، ويعزو الباحث ذلك؛ لكون أغلب المباني الدراسية مباني مستأجرة، والمباني الحكومية حديثة لم يتم بعد الانتهاء من توفير جميع لوازم ومتطلبات المعامل ومصادر المعلومات اللازمة، ولوجود المكتبة المركزية على بعد 100 كلم من كليات محافظة الدوادمي. ثم قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على جميع محاور الدراسة وفقاً للتالي:

المحور الأول: عضو هيئة التدريس:

جدول (9) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول مدى توافر الخدمات الأكاديمية المتعلقة بعضو هيئة التدريس

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
6	عضو هيئة التدريس يلتزم بالحضور ولا يتغيب عن المحاضرات.	4.27	0.91	1	كبيرة جداً
7	عضو هيئة التدريس قادر على ضبط الطلبة والحد من الفوضى أثناء وقت المحاضرة.	4.11	1.02	2	كبيرة
1	عضو هيئة التدريس لديه القدرة على توصيل المادة العلمية.	3.94	1.00	3	كبيرة
4	عضو هيئة التدريس يتعامل بطريقة ودية ومرنة مع الطلبة.	3.87	1.15	4	كبيرة
5	عضو هيئة التدريس يلتزم بالتواجد بمكتبه في الساعات المكتبية.	3.74	1.09	5	كبيرة
2	عضو هيئة التدريس يعتمد على الطرق التقليدية في تدريسه.	3.69	1.03	6	كبيرة
3	عضو هيئة التدريس يستخدم الأساليب العلمية الحديثة في تدريسه.	3.58	1.14	7	كبيرة
	المتوسط* العام للمحور	3.88	0.67		كبيرة

يتضح من جدول (9) أن أفضل العبارات تحققًا كانت «عضو هيئة التدريس يلتزم بالحضور ولا يتغيب عن المحاضرات» بمتوسط حسابي قدره (4.27)، وبتقدير كبير جدًا، وأقلها تحققًا كانت «عضو هيئة التدريس يستخدم الأساليب العلمية الحديثة في تدريسه» بمتوسط قدره (3.58)، وبدرجة كبيرة، وجميع العبارات المتعلقة بعضو هيئة التدريس تحققت بدرجة كبيرة؛ حيث بلغ المتوسط العام للمحور (3.88)، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد (2015) التي أوضحت أن مستوى جودة الخدمات في مجال عضو هيئة التدريس تتحقق بدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام جامعة شقراء باختيار أعضاء هيئة التدريس المؤهلين أكاديميًا وتربويًا، وكذلك معرفة أعضاء هيئة التدريس مسؤولياتهم، وحرصهم على الاستفادة من كل ما هو جديد في مجال تخصصاتهم.

#### المحور الثاني: تسجيل المقررات والاختبارات:

جدول (10) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول مدى توافر الخدمات الأكاديمية المتعلقة بتسجيل المقررات والاختبارات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
12	الاختبارات تستخدم كمعيار أساسي في تقويم الطلبة.	3.71	1.26	1	كبيرة
15	أستاذ المقرر يضع الاختبارات بطريقة واضحة وشاملة المنهج.	3.63	1.23	2	كبيرة
11	نظام الساعات الدراسي الحالي يساعد على التحصيل الجيد.	3.50	1.23	3	كبيرة
14	جدول الاختبارات لا يراعي الظروف الدراسية للطلبة.	3.41	1.35	4	كبيرة
13	أعاني من مشكلة تزامن امتحان مقرر في نفس اليوم.	3.23	1.44	5	متوسطة
16	أسئلة الاختبار غير مناسبة مع الزمن المقرر للاختبار.	3.18	1.30	6	متوسطة
10	يوجد مواد لا تتوافق مع ساعاتها المقررة.	3.16	1.32	7	متوسطة
8	أواجه عدة مشاكل أثناء تسجيل المقررات.	3.13	1.39	8	متوسطة
9	يوجد تعارض في مواعيد المواد بالجدول الدراسية.	2.96	1.39	9	متوسطة
	المتوسط* العام للمحور	3.32	0.70		متوسطة

\* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتضح جدول (10) أن أفضل العبارات تحققًا في مجال تسجيل المقررات والاختبارات كانت «الاختبارات تستخدم كمعيار أساسي في تقويم الطلبة» بمتوسط حسابي قدره (3.71)، وبتقدير كبير، في حين كان أقل العبارات تحققًا عبارة «يوجد تعارض في مواعيد المواد بالجدول الدراسية» بمتوسط حسابي قدره (2.96)، وبدرجة متوسطة؛ في المستوى الأدنى، وجميع العبارات المتعلقة بتسجيل المقررات والاختبارات تحققت بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط العام للمحور (3.32)، وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة محمد (2015)، ودراسة الشعبي والشهري (2014)، ودراسة بن جمعة (2015)، والتي أوضحت كل منهم أن الخدمات التعليمية، ومن ضمنها تسجيل المقررات والاختبارات، تتحقق بدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث ذلك؛ لكون جامعة شقراء تلتزم بنظام الاختبارات المقرر من وزارة التعليم. ولمعالجة التعارضات التي يمكن أن تحدث في جدول الاختبارات أولاً بأول وبشكل فردي لكل طالب. وهذا مؤشر إيجابي.

#### المحور الثالث: الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات:

جدول (11) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول مدى توافر الخدمات الأكاديمية المتعلقة بالوسائل التعليمية

ومصادر المعلومات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
19	أعضاء هيئة التدريس يحرصون على استخدام الوسائل التعليمية المختلفة.	3.41	1.26	1	كبيرة
17	التقنية الحديثة المساعدة على عملية التعلم متوفرة بالقاعات الدراسية.	3.41	1.38	1	كبيرة
23	الموظفين بمكتبة الكلية متعاونون مع الطلبة.	3.21	1.34	2	متوسطة
21	طرق الاستعارة منظمة ودقيقة بمكتبة الكلية.	3.07	1.29	3	متوسطة
20	مكتبة الكلية تحتوي على المراجع العلمية الحديثة في مجال التخصص.	3.04	1.36	4	متوسطة
18	تتوفر في الكلية المعامل والمختبرات المجهزة.	2.93	1.42	5	متوسطة
22	توجد بمكتبة الكلية خدمة إلكترونية للمراجع.	2.82	1.35	6	متوسطة
	المتوسط* العام للمحور	3.13	0.99		متوسطة

\* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتضح من جدول (11) أن أكثر العبارات تحققاً في مجال الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات هي «أعضاء هيئة التدريس يحرصون على استخدام الوسائل التعليمية المختلفة» بمتوسط حسابي قدره (3.41) بدرجة كبيرة، وهذا يعود لاهتمام الجامعة في اختيار أعضاء هيئة التدريس القادرين على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة، وإرشاد الطلاب والطالبات لمصادر المعلومات الصحيحة. وهذا يؤكد نتيجة تفوق محور أعضاء هيئة التدريس على بقية المحاور، في حين جاءت أقل العبارات تحققاً «توجد بمكتبة الكلية خدمة إلكترونية للمراجع» بمتوسط حسابي قدره (2.82) بدرجة متوسطة وفي المستوى الأدنى، وجميع العبارات المتعلقة بالوسائل التعليمية ومصادر المعلومات تحققت بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط العام للمحور (3.13)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة أبكر (2016)، ودراسة برفعان ومهدي (2016)، فقد كشفت كل منهما عن توفر الخدمات التعليمية، ومن ضمنها المكتبة ومصادر المعلومات، بدرجة متوسطة. ويعزو الباحث ذلك؛ لكون أغلب المباني مستأجرة، والمباني الحكومية حديثة لم يتم بعد الانتهاء من توفير جميع متطلبات مصادر المعلومات اللازمة، ومن ضمنها إيجاد المكتبة المناسبة لكل كلية، كما أن المكتبة المركزية تقع على بعد 100 كلم من مقر كليات الدوامي؛ مما يصعب الوصول إليها بسهولة.

#### المحور الرابع: الإرشاد الأكاديمي:

جدول (12) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول مدى توافر الخدمات الأكاديمية المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
26	المرشد الأكاديمي ملتزم بحضوره خلال فترة الحذف والإضافة في مكتب الإرشاد الأكاديمي.	3.67	1.16	1	كبيرة
25	المرشد الأكاديمي يقوم بتوجيه الطلبة بتسجيل المقررات حسب الخطة الدراسية.	3.63	1.23	2	كبيرة
24	خدمات الإرشاد الأكاديمي في الجامعة تتم بشكل فعال.	3.54	1.28	3	كبيرة
27	المرشد الأكاديمي يحرص على توضيح جوانب الغموض في اللوائح الدراسية للطلبة.	3.52	1.27	4	كبيرة
	المتوسط* العام للمحور	3.59	1.05		كبيرة

\* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتضح من جدول (12) أن أكثر العبارات تحققاً هي «المرشد الأكاديمي ملتزم بحضوره خلال فترة الحذف والإضافة في مكتب الإرشاد الأكاديمي» بمتوسط حسابي قدره (3.67)، وبدرجة كبيرة ويعزو الباحث ذلك لوجود أعضاء هيئة تدريس لديهم الوعي

الكافي بأهمية الإرشاد الأكاديمي، في حين أن أقل العبارات تحققاً هي «المرشد الأكاديمي يحرص على توضيح جوانب الغموض في اللوائح الدراسية للطلبة بمتوسط حسابي قدره (3.52)، وبدرجة كبيرة، وجميع العبارات المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي تحققت بدرجة كبيرة؛ حيث بلغ المتوسط العام للمحور (3.59)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أكدير (2005) Akdere التي أوضحت أن الخدمة والبرامج التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي، ومن ضمنها الإرشاد الأكاديمي، من وجهة نظر عينة من طلاب عشر جامعات أمريكية، كان لها تأثير إيجابي مرتفع على حياة الطلاب في الجامعات.

ويعزو الباحث هذه النتيجة؛ لوجود أعضاء هيئة تدريس ممن لديهم الوعي الكافي بأهمية الإرشاد الأكاديمي، وكذلك اهتمام الإدارة العليا في جامعة شقراء بالإرشاد الأكاديمي من خلال الاجتماعات الدورية الخاصة بذلك، وتوفير اللوائح المنظمة للإرشاد الأكاديمي.

#### المحور الخامس: النشاط الطلابي:

جدول (13) المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة حول الخدمات الأكاديمية المتعلقة بالنشاط الطلابي مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
30	الأنشطة الطلابية تقدم في فترات لا تتناسب مع أوقات المحاضرات والاختبارات.	3.33	1.25	1	متوسطة
28	الكلية تقدم أنشطة طلابية هادفة من دورات تدريبية ومحاضرات ومعارض وغيرها.	3.32	1.38	2	متوسطة
29	تحرص الكلية على تقديم شهادات كحوافز لحضور الأنشطة الطلابية المختلفة من دورات ومحاضرات.	3.26	1.34	3	متوسطة
31	الأنشطة الطلابية تلي اهتمامات وحاجات الطلبة.	3.25	1.36	4	متوسطة
	المتوسط* العام للمحور	3.29	1.05		متوسطة

\* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتضح من جدول (13) أن أكثر العبارات تحققاً هي «الأنشطة الطلابية تقدم في فترات لا تتناسب مع أوقات المحاضرات والاختبارات» بمتوسط حسابي قدره (3.33)، وبدرجة متوسطة، في حين أقل العبارات تحققاً «الأنشطة الطلابية تلي اهتمامات وحاجات الطلبة» بمتوسط (3.25)، وبدرجة متوسطة، وجميع العبارات المتعلقة بمحور النشاط الطلابي تحققت بدرجة متوسطة. وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة برفعان ومهدي (2015) التي أوضحت أن الأنشطة الطلابية تتحقق بدرجة ضعيفة، في حين تتفق نتيجة هذه الدراسة في هذا المحور (النشاط الطلابي) مع نتيجة كل من دراسة الشعيبي والشهراني (2014)، ودراسة بن جمعة (2015)، والتي أوضحت كل منهما أن الخدمات التعليمية في مجال شؤون الطلاب والنشاط الطلابي تتحقق بدرجة متوسطة. ويعزو الباحث انخفاض درجة هذا المحور، بالرغم من اهتمام إدارة الجامعة بالنشاط الطلابي وبناء خطة مركزية للنشاط الطلابي تنبثق منها خطط النشاط في الكليات؛ لكون خطة النشاط في الكليات تُنفذ في أوقات المحاضرات الرسمية؛ مما يتعذر معه حضور كثير من الطلاب، فتكون درايتهم عن النشاط في الكلية قليلة، كما أن عدم وجود ملاعب مخصصة للأنشطة الرياضية في كليات الجامعة في محافظة الدوادمي ساعد في عزوف الطلاب عن المشاركة في النشاط، خصوصاً أن الأنشطة الرياضية تستهوي

الطلاب، وتمثل جزءاً كبيراً من اهتماماتهم.

### نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على «هل توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر الخدمات الأكاديمية في جامعة شقراء تعزى لاختلاف نوع التخصص؟»؛ فقد تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة، تبعاً لاختلاف متغير نوع التخصص. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (14) اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر الخدمات الأكاديمية في جامعة شقراء باختلاف نوع التخصص

المحور	نوع التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
عضو هيئة التدريس	علمي	594	3.85	0.70	4.29	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	أدبي	111	4.07	0.46			
تسجيل المقررات والاختبارات	علمي	594	3.35	0.72	2.55	0.011	دالة عند مستوى 0.01
	أدبي	111	3.17	0.63			
الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات	علمي	594	3.15	0.99	1.50	0.133	غير دالة
	أدبي	111	3.00	0.98			
الإرشاد الأكاديمي	علمي	594	3.57	1.06	1.32	0.189	غير دالة
	أدبي	111	3.71	1.02			
النشاط الطلابي	علمي	594	3.26	1.05	1.97	0.049	دالة عند مستوى 0.05
	أدبي	111	3.47	0.98			
الدرجة الكلية مدى توافر الخدمات الأكاديمية	علمي	594	3.43	0.59	0.16	0.871	غير دالة
	أدبي	111	3.44	0.45			

يوضح جدول (14) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى 0.05 فأقل في المحاور: (عضو هيئة التدريس، تسجيل المقررات والاختبارات، النشاط الطلابي)؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر الخدمات الأكاديمية في جامعة شقراء في تلك المجالات، تعود لاختلاف نوع تخصص أفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العينة في تخصص أدبي في المحاور: (عضو هيئة التدريس، النشاط الطلابي)، في حين كانت الفروق لصالح أفراد العينة في تخصص علمي في محور: (تسجيل المقررات والاختبارات).

كما يتضح من جدول (14) أن قيم (ت) غير دالة في المحاور: (الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات، الإرشاد الأكاديمي)، وفي الدرجة الكلية مدى توافر الخدمات الأكاديمية؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر الخدمات الأكاديمية في جامعة شقراء في تلك المجالات، تعود لاختلاف نوع تخصص أفراد العينة.

ويعزو الباحث اختلاف تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً للتخصص ووجود فروق دالة إحصائية لصالح الطلاب والطالبات أصحاب التخصصات الأدبية في محوري (عضو هيئة التدريس، والنشاط الطلابي) إلى أن أصحاب التخصصات الأدبية أكثر ميلاً إلى ممارسة الأنشطة الطلابية من أصحاب التخصصات العلمية، كما أن غالبية أعضاء هيئة التدريس في الكليات الأدبية والإنسانية والمشرفين على الأنشطة الطلابية هم من أعضاء هيئة التدريس السعوديين.

كما يعزو الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أصحاب التخصصات العلمية في محور (تسجيل المقررات والاختبارات) إلى أن الطلاب والطالبات في التخصصات العلمية غالبًا ما يكونون أكثر اهتمامًا وحرصًا وتنظيمًا من أقرانهم في التخصصات الأدبية.

في حين يرى الباحث أن عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعًا للتخصص في محوري (الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات، والإرشاد الأكاديمي) يعزى إلى أن الوسائل التعليمية والإرشاد الأكاديمي توفرها الجامعة على حدٍ سواء في جميع الكليات وفي جميع التخصصات.

### نتائج السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على «هل توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر الخدمات الأكاديمية في جامعة شقراء تعزى لاختلاف نوع العينة (الجنس)؟»؛ تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة، تبعًا لاختلاف متغير نوع العينة. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (15) اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر الخدمات الأكاديمية في جامعة شقراء باختلاف نوع العينة

المحور	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
عضو هيئة التدريس	طالب	415	3.91	0.66	1.03	0.304	غير دالة
	طالبة	290	3.85	0.69			
تسجيل المقررات والاختبارات	طالب	415	3.41	0.69	3.74	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	طالبة	290	3.21	0.72			
الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات	طالب	415	3.22	0.94	2.81	0.005	دالة عند مستوى 0.01
	طالبة	290	3.00	1.05			
الإرشاد الأكاديمي	طالب	415	3.51	1.11	2.58	0.010	دالة عند مستوى 0.01
	طالبة	290	3.71	0.95			
النشاط الطلابي	طالب	415	3.22	1.07	2.13	0.033	دالة عند مستوى 0.05
	طالبة	290	3.39	1.00			
الدرجة الكلية لمدى توافر الخدمات الأكاديمية	طالب	415	3.47	0.58	1.61	0.107	غير دالة
	طالبة	290	3.39	0.56			

يتبين من جدول (15) أن قيم (ت) غير دالة في محور: (عضو هيئة التدريس)، وفي الدرجة الكلية لمدى توافر الخدمات الأكاديمية؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر الخدمات الأكاديمية في جامعة شقراء في تلك المجالات، تعود لاختلاف نوع أفراد العينة.

كما يتضح من جدول (15) أن قيم (ت) دالة عند مستوى 0.05 فأقل في المحاور: (تسجيل المقررات والاختبارات، الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات، الإرشاد الأكاديمي، النشاط الطلابي)؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر الخدمات الأكاديمية في جامعة شقراء في تلك المجالات، تعود لاختلاف نوع أفراد العينة، وكانت

تلك الفروق لصالح عينة الطلاب في المحاور: (تسجيل المقررات والاختبارات، الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات)، في حين كانت الفروق لصالح عينة الطالبات في المحاور: (الإرشاد الأكاديمي، النشاط الطلابي).

ويعزو الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمحور (عضو هيئة التدريس)؛ إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية والأدبية على مستوى عالٍ من التأهيل والكفاءة والحرص على قيامهم بمهامهم التدريسية والإرشادية على أكمل وجه.

في حين يعزو الباحث وجود فروق دالة إحصائية لصالح الطلاب في محوري (تسجيل المقررات والاختبارات، والوسائل التعليمية ومصادر المعلومات) إلى أن أعداد الطلاب أقل بكثير من أعداد الطالبات فلا يعانون من التسجيل أو استخدام الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات.

وفي حين يرى الباحث أن وجود فروق دالة إحصائية لصالح الطالبات في محوري (الإرشاد الأكاديمي، والنشاط الطلابي) تعزى إلى أن الطالبات أكثر حرصاً وتفاعلاً من الطلاب للاستفادة من الإرشاد الأكاديمي والمشاركة في النشاط الطلابي.

#### نتائج السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على «هل توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر الخدمات الأكاديمية في جامعة شقراء تعزى لنوع (مجالات) تلك الخدمات؟»؛ قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للقياسات المتكررة (Repeated Measurements) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين غير مستقلتين (متراپتتين)؛ للتعرف على الفروق بين درجات محاور الاستبانة: (عضو هيئة التدريس، تسجيل المقررات والاختبارات، الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات، الإرشاد الأكاديمي، النشاط الطلابي). والجدول التالي تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (16) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه للقياسات المتكررة لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة على مجالات الخدمات الأكاديمية

البيان	القيمة
قيمة ولكس لمدا (Wilks' Lambda)	٠,٥٤٨
قيمة ف	١٤٤,٥٥٩
درجات الحرية الفرضية	٤
درجات حرية الباقي (الخطأ)	٧٠١
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠
التعليق	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من جدول (16) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على المحاور الخمسة: (عضو هيئة التدريس، تسجيل المقررات والاختبارات، الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات، الإرشاد الأكاديمي، النشاط الطلابي). ولمعرفة الفروق لصالح أي من تلك المحاور؛ سيتم استخدام اختبار (ت) للعينات غير المستقلة (المتراپطة) للتعرف على الفروق بين كل محورين على حدة (جدول 17):

جدول (17) اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق في بين مجالات الخدمات الأكاديمية

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
1	عضو هيئة التدريس	3.88	0.67	15.66	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	تسجيل المقررات والاختبارات	3.32	0.70			
2	عضو هيئة التدريس	3.88	0.67	21.26	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات	3.13	0.99			
3	عضو هيئة التدريس	3.88	0.67	8.27	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	الإرشاد الأكاديمي	3.59	1.05			
4	عضو هيئة التدريس	3.88	0.67	16.25	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	النشاط الطلابي	3.29	1.05			
5	تسجيل المقررات والاختبارات	3.32	0.70	4.68	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات	3.13	0.99			
6	تسجيل المقررات والاختبارات	3.32	0.70	5.85	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	الإرشاد الأكاديمي	3.59	1.05			
7	تسجيل المقررات والاختبارات	3.32	0.70	0.79	0.432	غير دالة
	النشاط الطلابي	3.29	1.05			
8	الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات	3.13	0.99	11.97	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	الإرشاد الأكاديمي	3.59	1.05			
9	الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات	3.13	0.99	4.44	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	النشاط الطلابي	3.29	1.05			
10	الإرشاد الأكاديمي	3.59	1.05	7.82	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	النشاط الطلابي	3.29	1.05			

يتبين من جدول (17) ما يأتي:

1. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين محور (عضو هيئة التدريس)، وبين محور (تسجيل المقررات والاختبارات)، وذلك لصالح محور (عضو هيئة التدريس).
2. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين محور (عضو هيئة التدريس)، وبين محور (الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات)، وذلك لصالح محور (عضو هيئة التدريس).
3. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين محور (عضو هيئة التدريس)، وبين محور (الإرشاد الأكاديمي)، وذلك لصالح محور (عضو هيئة التدريس).
4. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين محور (عضو هيئة التدريس)، وبين محور (النشاط الطلابي)، وذلك لصالح محور (عضو هيئة التدريس).
5. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين محور (تسجيل المقررات والاختبارات)، وبين محور (الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات)، وذلك لصالح محور (تسجيل المقررات والاختبارات).

6. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين محور (تسجيل المقررات والاختبارات)، وبين محور (الإرشاد الأكاديمي)، وذلك لصالح محور (الإرشاد الأكاديمي).
  7. لا توجد فروق دالة إحصائية بين محور (تسجيل المقررات والاختبارات)، وبين محور (النشاط الطلابي).
  8. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين محور (الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات)، وبين محور (الإرشاد الأكاديمي)، وذلك لصالح محور (الإرشاد الأكاديمي).
  9. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين محور (الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات)، وبين محور (النشاط الطلابي)، وذلك لصالح محور (النشاط الطلابي).
  10. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين محور (الإرشاد الأكاديمي)، وبين محور (النشاط الطلابي)، وذلك لصالح محور (الإرشاد الأكاديمي)
- ملخص النتائج:**

1. تتوافر الخدمات الأكاديمية اللازمة في جامعة شقراء بدرجة متوسطة فأكثر.
2. أكثر الخدمات الأكاديمية توافراً ما يتعلق بمجال عضو هيئة التدريس؛ حيث تتحقق بدرجة كبيرة فأكثر.
3. أقل الخدمات الأكاديمية توافراً ما يتعلق بمجال النشاط الطلابي.
4. يوجد اختلاف في تقديرات عينة الدراسة وفقاً للتخصص ونوع المجال.
5. لا يوجد اختلاف في تقديرات عينة الدراسة وفقاً للجنس.

#### التوصيات:

1. الاستمرار في دعم توفير أعضاء هيئة التدريس المتميزين في التخصصات الموجودة بالجامعة.
2. ضرورة الاهتمام بمصادر المعلومات وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة لطلاب المرحلة الجامعية.
3. زيادة الاهتمام بالنشاط الطلابي، وإلحاق القائمين عليه بدورات تدريبية لرفع مستوى أدائهم بما ينعكس إيجاباً على مجالات النشاط المقدمة للطلاب والطالبات.
4. زيادة الاهتمام بتفعيل الإرشاد الأكاديمي بجميع أنواعه، وتكثيف الندوات واللقاءات التي توضح أهميته ودوره الفاعل في العملية الأكاديمية.

#### المقترحات:

- تقترح الدراسة إجراء المزيد من الدراسات العلمية فيما يتعلق بما تقدمه الجامعة من خدمات أخرى لطلابها سواء في المجال الأكاديمي أو الإداري مثل:
1. تقييم أعضاء هيئة التدريس للخدمات الأكاديمية التي تقدمها جامعة شقراء للطلبة.
  2. دراسة مقارنة للخدمات الأكاديمية التي تقدمها جامعة شقراء للطلبة مع الخدمات الأكاديمية التي تقدمها بعض الجامعات الأخرى.
  3. أثر الخدمات الأكاديمية على التحصيل العلمي لدى طلبة جامعة شقراء.

## المراجع:

## المراجع العربية:

- أبكر، عبد الجلال (2016). استخدام بعض الأساليب الإحصائية في تحديد جودة الخدمات التعليمية بجامعة نيالا السودانية من وجهة نظر الطلبة فيها. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، الجمهورية اليمنية، 9 (24)، 17-42.
- برفعان، أحمد؛ مهدي، عبد الله (2015). تقييم جودة الخدمات بجامعة الأندلس للعلوم والتقنية من وجهة نظر الطلبة. *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، صنعاء الجمهورية اليمنية، 16(2)، 70-96.
- بن جمعة، نوف (2015). مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلاب عنها في جامعة الملك سعود. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (51)، 1-23.
- حسنين، منى؛ والشربيني، غادة (2017). استراتيجية مقترحة لتطوير الخدمات التعليمية المقدمة لطلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد وفق مقياس SEKVQUAL في ضوء رؤية آفاق، *المجلة التربوية المتخصصة*، الأردن، 6 (10)، 144-146.
- الداود، عبد المحسن (2017). *مسؤولية الجامعات السعودية في تحقيق رؤية المملكة 2030*. مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030 خلال الفترة 11-12 يناير 2017، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- الشعبي، محمد (2016). مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات الحكومية والخاصة في الجمهورية اليمنية، دراسة تقييمية لجامعتي ذمار والحكمة اليمنية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، الجمهورية اليمنية، 9 (23)، 75-100.
- الشعبي، محمد، الشهراني، سعيد، (2014). تقييم جودة الخدمات التعليمية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر الطلاب، *مجلة جامعة ذمار للدراسات والبحوث*، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية، 8(19)، 35-57.
- الشمري، عبادة (2015). دراسة تقييمية لبرنامج الإرشاد الأكاديمي بجامعة حائل في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، 164 (1)، 375-378.
- العجمي، نوف؛ والتويجري، فاطمة (2016). مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات السعودية في ضوء مقياس مطور: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجاً. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 9(25)، 142-144.
- الغامدي، علي؛ وحورية، علي (2017). واقع الخبرات والخدمات الأكاديمية التي تقدمها جامعة طيبة لطلبتها في ضوء مقياس جامعة كولورادو الأمريكية، *مجلة العلوم التربوية*، 3(1)، 91-96.
- محمد، البشير (2015). تقييم جودة الخدمات التعليمية من وجهة نظر طلاب كلية العلوم الإدارية في جامعة نجران - المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، 8 (22)، 75-99.
- اليامي، هادية (2018). رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030. *مجلة العلوم التربوية النفسية*، 2(26).

## المراجع الأجنبية:

- Akdere, Mesut (2005). An Evaluation of a Higher Education service organization: assessing student satisfaction and productivity, paper presented at the annual forum of the association for institutional research, san Diego, CA, may 29-JUN.1.
- Matthen Ott, (2008). an analysis of the impact of the service quality on satisfaction, value, and future intentions within campus recreation using performance-based measures. a published, Thesis, submitted the university of New Hampshire in partial fulfillment of the requirement of degree of master science, George Mason University.
- Sahney, S and karunes, S (2004). A SERQUAL and approach to total quality education: A student perspective International Journal of productivity and performance management 539(2) pp143-166.
- Stiggins, R. J. (2001). **Secondary teacher's classroom assessment and grading practices**. Educational Measurement: Issues and Practice, Vol. 20(1), 20-32.



## واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

د. منال بنت عبدالرحمن يوسف الشبل

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

### ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمات ومشرفات الرياضيات في تشخيص واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ قامت الباحثة بإعداد استبانة، وتحددت محاورها في محورين رئيسيين؛ المحور الأول (دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين) الذي تضمن (3) أبعاد، وهم (مهارات التعلم والابتكار، مهارات تقنية المعلومات ووسائل الإعلام، مهارات الحياة والمهنة)، المحور الثاني (العوامل التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين) الذي تضمن (4) أبعاد، وهم (العوامل البشرية، العوامل التقنية، العوامل الموضوعية، العوامل الزمانية والمكانية). وقد أظهرت النتائج أن درجة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين (المحور الأول) ككل وبكل أبعاده من خلال التعلم الرقمي من وجهة نظر المعلمات والمشرفات كانت مؤثرة بدرجة كبيرة جداً، وبمتوسط عام 4.27، وأن أكثر العوامل التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن هي «العوامل التقنية»، وكانت بدرجة كبيرة جداً، وبمتوسط عام 4.61، تليها «العوامل الزمنية والمكانية» بدرجة كبيرة جداً، وبمتوسط عام 4.39، تليها «العوامل البشرية» بدرجة كبيرة جداً، وبمتوسط عام 4.22، وأخيراً «العوامل الموضوعية» بدرجة كبيرة، وبمتوسط عام 3.98. وبينت الدراسة أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $\alpha \geq 0.05$  بين متوسطي استجابات معلمات الرياضيات، واستجابات مشرفات الرياضيات في تشخيص واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين.

**الكلمات المفتاحية:** التعلم الرقمي، معلمات الرياضيات، مشرفات الرياضيات، مهارات القرن الحادي والعشرين، تعليم وتعلم الرياضيات.

## واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

د. منال بنت عبدالرحمن يوسف الشبل

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

### ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمات ومشرفات الرياضيات في تشخيص واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ قامت الباحثة بإعداد استبانة، وتحددت محاورها في محورين رئيسيين؛ المحور الأول (دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين) الذي تضمن (3) أبعاد، وهم (مهارات التعلم والابتكار، مهارات تقنية المعلومات ووسائل الإعلام، مهارات الحياة والمهنة)، المحور الثاني (العوامل التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين) الذي تضمن (4) أبعاد، وهم (العوامل البشرية، العوامل التقنية، العوامل الموضوعية، العوامل الزمانية والمكانية). وقد أظهرت النتائج أن درجة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين (المحور الأول) ككل وبكل أبعاده من خلال التعلم الرقمي من وجهة نظر المعلمات والمشرفات كانت مؤثرة بدرجة كبيرة جداً، وبمتوسط عام 4.27، وأن أكثر العوامل التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن هي «العوامل التقنية»، وكانت بدرجة كبيرة جداً، وبمتوسط عام 4.61، تليها «العوامل الزمنية والمكانية» بدرجة كبيرة جداً، وبمتوسط عام 4.39، تليها «العوامل البشرية» بدرجة كبيرة جداً، وبمتوسط عام 4.22، وأخيراً «العوامل الموضوعية» بدرجة كبيرة، وبمتوسط عام 3.98. وبينت الدراسة أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $\alpha \geq 0.05$  بين متوسطي استجابات معلمات الرياضيات، واستجابات مشرفات الرياضيات في تشخيص واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين.

**الكلمات المفتاحية:** التعلم الرقمي، معلمات الرياضيات، مشرفات الرياضيات، مهارات القرن الحادي والعشرين، تعليم وتعلم الرياضيات.

## Reality of Digital Learning in Enhancing the 21st Century Skills from the Point of View of Mathematics Teachers and Supervisors in Saudi Arabia

Dr. Manal Abdulrahman Yousef Al-Shebel,

College of Education, Imam Muhammad bin Saud Islamic University

### Abstract:

The study aimed to identify the reality of digital learning in enhancing the 21st Century skills from the point of view of Mathematics teachers and supervisors in Saudi Arabia, and to find out whether there are statistically significant differences Between the responses of Mathematics teachers and supervisors in diagnosing the reality of digital learning in enhancing the skills the 21st Century

To achieve the objectives of the study, the researcher prepared a questionnaire and identified its axes in two main axes, the first (the role of digital learning in enhancing 21st century skills) which included (3) dimensions (learning and innovation skills, it is skills of information technology and media, life and profession skills), the second axis (factors that hinder the role of digital learning in enhancing 21st century skills) which included (4) dimensions and illusion ((human factors, technological factors, objective factors, temporal and spatial factors

The results showed that the degree of enhancement of 21st century skills (the first axis) as a whole and in all its dimensions through digital learning from the point of view of teachers and supervisors was very impressive and with an average of 4.27, and that the most important factors hindering the role of digital learning in enhancing 21st century skills from their point of view are the “factors” Technological” was very large and with a general average of 4.61; It was significantly and with a general average of 3.98

The study also showed that there are no statistically significant difference at  $\alpha \leq 0.05$  level-between the average responses of Mathematics teachers, and the responses of mathematics supervisors in diagnosing the reality of digital learning in enhancing 21st century skills

**Key words:** Digital learning, Mathematics teachers, Mathematics supervisors, 21st Century skills, Teaching and learning of Mathematics

## المقدمة:

جاء القرن الحادي والعشرون بتغييرات تحمل تحديات وآفاق جديدة؛ مما تطلب إعداد جيل قادر على مواجهتها والتعامل معها كأفراد فاعلين ومنتجين، بل ومبدعين في إطار عمل تعاوني قائم على التواصل الفعال في عالم يقوده التطور التكنولوجي، إلا أن ذلك لن يتأتى إلا من خلال إكساب الأفراد مهارات تمكنهم من تحقيق هذا الأمر؛ لذا أصبح من الواجب على الدول وضع مشروعات وطنية للتعليم بهدف إعادة النظر في مهارات المستقبل التي يحتاجها الطلاب؛ لإعدادهم من أجل الحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين. فمهارات القرن الحادي والعشرين ضرورة لضمان استعداد الطلاب للتعلم والابتكار والحياة والعمل والاستخدام الأمثل للمعلومات والوسائط والتقنية (شليبي، 2014).

فهي توفر إطاراً منظماً يضمن انحراط الطلاب في عملية التعلم، وتساعدهم على بناء الثقة، وتعددهم للابتكار والقيادة والمشاركة بفاعلية (Ken, 2010)؛ حيث إنها تتضمن مجموعة واسعة من المعارف والمهارات وعادات العمل والصفات الشخصية ذات الأهمية الحاسمة لتحقيق النجاح وسد الفجوة في سوق العمل، ويمكن تطبيقها في جميع المجالات الأكاديمية والمهنية مدى الحياة (Hidden Curriculum, 2014).

وفي هذا الشأن، وتحت شعار «تعليم يدفع بعجلة اقتصادنا الوطني»، قامت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتحديد مجموعة من الأهداف لتحقيق رؤية 2030 بضرورة الموازنة بين مخرجات المنظومة التعليمية واحتياجات سوق العمل، بالإضافة إلى تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل؛ حيث إن تنمية وتطوير مهارات الطلاب هو الحل الأنسب لإعداد طلاب مستعدين لتلبية مطالب عالم متطور والنجاح فيه (جبرة، 2018؛ الوطبان، 2018).

وضمن هذا الإطار، فقد نظمت هيئة تقويم التعليم والتدريب، بالاشتراك مع عدة جامعات ومؤسسات بالمملكة العربية السعودية، المؤتمر الدولي لتقويم التعليم تحت عنوان «مهارات المستقبل.. تنميتها وتقويتها» في الفترة من (4 - 6 / ديسمبر/ 2018). ومن أهم أهداف هذا المؤتمر: إبراز مهارات المستقبل ذات القيمة المضافة العالية التي تسهم في زيادة الفرص التنافسية في التوظيف وتحقيق النجاح المهني والتحديات المصاحبة لذلك، عرض التجارب الناجحة في مجال تعليم واكتساب المهارات وقياسها، مناقشة التوجهات المستقبلية في مجال تطوير المهارات وقياسها، تحفيز مؤسسات التعليم والتدريب والتوظيف على تبني البرامج والآليات التي تنمي رأس المال البشري وتحقيق رؤية المملكة 2030 في هذا المجال (المؤتمر الدولي لتقويم التعليم، 2018).

وأوصت عدد من الدراسات وورش العمل والأبحاث التربوية بضرورة تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين وقياسها، ففي ورشة العمل الرابعة في المؤتمر الدولي لتقويم التعليم (2018) التي هدفت إلى تعزيز قياس مهارات القرن الحادي والعشرين في البرامج الجامعية، وكذلك السنوسي (2018) الذي أوصى بضرورة تمكين الطلاب من مهارات القرن الحادي والعشرين ليكونوا قادرين على التعلم في بيئة تعلم إلكترونية ذكية، وهذا ما أكدته جبرة (2018) في دراسته الذي أوصى فيها بتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، في حين ركزت دراسة الرضى (2018) على قياس تركيز مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم الثانوي، بينما كانت تهدف دراسة خجا وحافظ (2018) إلى وضع تصور لمهارات المستقبل في ضوء رؤية المملكة 2030 والتوجهات الدولية وتحديد الدور الذي يمكن أن تقوم به مؤسسات التعليم والتدريب لتطبيق هذه المهارات، في حين أوصت دراسة الحارون (2016) ببناء أنشطة تعليمية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب التعليم العام، والاهتمام بتنوع الإستراتيجيات التعليمية في تنمية هذه المهارات أثناء التدريس، إضافة إلى بناء وضبط أدوات لقياس مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب الذي أوصت به شليبي (2014)، كما أكدت ذلك ستيفنز (2012) Stevens في دراسته التي أوصت على ضرورة امتلاك الطلاب لمهارات القرن الحادي والعشرين لمواجهة تحديات القرن، وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين

من خلال انخراط الطلاب في أنشطة قائمة على الاستقصاء كما أكدته دراسة الوزى وقيربر وديرسكي (Alozie, Grueber & Dereski, 2012) وكل من دراسة سيلفا (Silva, 2008)، ودراسة (The Partner Ship For 21<sup>st</sup> Century Skills, 2009) التي أكدت على أن النجاح في الدراسة والعمل في القرن الحادي والعشرين يتطلب امتلاك الطلاب لمهارات القرن الحادي والعشرين وصولاً إلى التحسين والتطوير لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في التعلم والتعليم.

وقد حددت منظمة شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين تلك المهارات في ثلاث مهارات أساسية، وهي: مهارات التعلم والابتكار، ومهارات الوسائط المعلوماتية والتقنية، ومهارات الحياة والمهنة (Trilling & Fadel, 2009)؛ لذلك يرى المتخصصون أن معياري العلم كعملية للاستقصاء، والعلم والتقنية أكثر مناسبة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين؛ فمعياري العلم كاستقصاء يشير إلى مهارات التواصل وتصميم واختيار الأدلة المناسبة، ومعياري العلم والتقنية يتضمن الفكر المنظومي وحل المشكلات غير التقليدية (Shun, 2008).

وانطلاقاً من أهمية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب، وتحقيقاً لرؤية المملكة 2030 لسد الفجوة بين مخرجات التعليم وسوق العمل، والمساهمة في الاقتصاد العالمي ومهن المستقبل، ومواكبة التطورات العلمية والتقنية في العملية التعليمية والعمل بمبدأ العلم والتقنية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين؛ فقد قامت وزارة التعليم بتطبيق التعلم الرقمي كداعم للعملية التعليمية، من خلال تقديم المحتوى الرقمي للمقررات الدراسية في بيئة متعددة الوسائط.

وقد دشنت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية برنامج بوابة المستقبل للتحويل نحو التعلم الرقمي، ولقد اتخذت من الطالب والمعلم محوراً أساسياً في سعيها إلى تأسيس بيئة تعليمية جديدة تعتمد على التقنية في إيصال المعرفة للطالب، وزيادة الحصيلة العلمية له، ويهدف البرنامج إلى: التحول إلى بيئة تعليمية إلكترونية، تغيير النمط التقليدي للتعليم، توسيع عملية التعليم والتعلم إلى خارج نطاق المدرسة، تمكين الطالب من المهارات الشخصية التي تجعله أكثر جاهزية للدراسة الجامعية وسوق العمل، الاستفادة من إقبال الطلاب على التقنيات الحديثة وتوجيههم للاستخدام الإيجابي لمنتجات التقنية (تطوير تقنيات التعليم، 2019).

ويهدف التعلم الرقمي إلى: دمج التقنية في النسق التعليمي، تأكيد الجودة في العملية التعليمية، تحقيق ديمقراطية التعليم، تحقيق التعلم الذاتي، بناء جسر بين التنمية والتعليم، تحقيق التعلم مدى الحياة، تنمية التفكير الإبداعي. (الأخضر، 2010)؛ مما أدى إلى وجود عدة مزايا للتعلم الرقمي؛ حيث: تعددت فيه مصادر المعرفة (سمعي/ بصري/ مكتوب)، مع إمكانية التسجيل والطبع، يسمح بتبادل الخبرات بين الطلاب، يتيح الدافعية الذاتية لدى الطلاب، ينشئ بيئات جديدة للتفكير الجمعي وحل المشكلات والتعلم التعاوني (عبد المجيد، 2010).

وبناء على ما سبق، يلاحظ أن التعلم الرقمي يمكن أن يكون له دور كبير في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين، وتمكين الطلاب منها، فهو يضمن للطلاب: الانخراط في العملية التعليمية دون القيد بحدود الزمان والمكان، كما يساعدهم على الابتكار والإبداع والمشاركة والتواصل الفعال، وإتقان المهارات التقنية من خلال استخدام الوسائط المتعددة المتمثلة في شبكة الإنترنت والحواسيب والهواتف النقالة والسبورات الذكية، التوسع في العملية التعليمية خارج نطاق المدرسة وربطها بالحياة الواقعية؛ مما يساعد على المشاركة الفعالة في المجتمع والتأهل لمهن المستقبل. ومن ذلك، فقد رأت الباحثة ضرورة تشخيص واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين في مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؛ بوصف المرحلة الثانوية الحلقة الوسطى في المراحل التعليمية والمؤهلة لدخول الجامعة ومنها إلى سوق العمل الذي يتطلب التمكن من مهارات القرن الحادي والعشرين، وذلك في المدارس المطبقة لبرنامج بوابة المستقبل، والوقوف على نقاط القوة، ونقاط الضعف إذا ما كانت هناك عوامل تعوق التعلم الرقمي من تعزيز تلك المهارات.

## مشكلة الدراسة:

تحقيقاً لرؤية المملكة 2030 بضرورة المؤامة بين مخرجات المنظومة التعليمية واحتياجات سوق العمل بامتلاك الطلاب للمهارات المؤهلة لذلك، والتأكيد على تحقيق أهداف وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية التي تسعى إلى تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، وتحقيقاً لأهداف برنامج المستقبل الذي أطلقته وزارة التعليم للتحويل إلى التعلم الرقمي لمواكبة للتطور التكنولوجي، والذي بدوره يعزز تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب، وتلبية لتوصيات الأبحاث والدراسات السابقة وورش العمل التربوية التي أكدت على ضرورة قياس مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل ورشة العمل (ورشة العمل الرابعة في المؤتمر الدولي لتقويم التعليم، 2018)، ودراسة الرضى (2018)، ودراسة شلي (2014)، ومن الدراسات ما أوصت بضرورة توفير بنية تحتية مناسبة واستخدام وسائل التقنية في التعليم بالاتجاه الصحيح؛ لتعزيز مهارات العمل الجماعي وأسلوب التعلم الذاتي لدى الطلاب، واعتماد التعلم الرقمي ليتماشى مع التطور الحاصل وفق متطلبات جودة الحياة، والمهارات اللازمة لتوظيف الموارد والتقنيات الرقمية في التدريس، مثل دراسة (الشمراي، 2019)، دراسة (الشمري، 2019)، ودراسة (القحطاني، 2019)، (دراسة الغامدي، 2016). وكذلك أوصى المؤتمر العلمي الدولي الأول للتعليم الرقمي (2018) بعنوان (التعليم الرقمي في الوطن العربي - تحديات الحاضر ورؤى المستقبل) للمؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، بتكوين مراكز متخصصة في تدريب الكوادر البشرية من المتخصصين وأعضاء هيئة التدريس على سبيل استخدام التطبيقات الرقمية في المجال التعليمي.

من ذلك فقد تبلورت مشكلة الدراسة حول معرفة واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين، وذلك بوصف المرحلة الثانوية الحلقة الوسطى في المراحل التعليمية والمؤهلة لدخول الجامعة، ومنها إلى سوق العمل، ففيها: تتضح سمات الشخصية القادرة على مواجهة المستقبل، ويكون الطالب قادراً على الابتكار والتجديد والتعلم الذاتي، وإتقان المهارات، والتواصل التعاوني الفعال، والتعامل الجيد مع وسائل التقنية من حيث الاستخدام الأمثل.

## أهداف الدراسة:

- هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية وذلك من خلال:
1. تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها لدى طالبات مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية.
  2. معرفة واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
  3. معرفة العوامل التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين. من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟
  4. معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمات ومشرفات الرياضيات في تشخيص واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين.

## تساؤلات الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس: ما واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟  
ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1. ما مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم لدى طالبات مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟
2. ما واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر الرياضيات من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟
3. ما العوامل التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟
4. هل توجد فروق بين استجابات معلمات الرياضيات، واستجابات مشرفات الرياضيات في تشخيص واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين؟

#### فروض الدراسة:

- تضمنت الدراسة الفرض الإحصائي التالي:
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $0.05 \geq \alpha$  بين متوسطي استجابات معلمات الرياضيات، واستجابات مشرفات الرياضيات في تشخيص واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين.

#### أهمية الدراسة:

- يمكن أن تساعد الدراسة الحالية فيما يلي:
1. تحقيق رؤية المملكة 2030 في التأكيد على إكساب الطلاب المعارف والمهارات اللازمة لسوق العمل ووظائف المستقبل.
  2. تقديم تغذية راجعة إلى وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية حول تحقيق أهداف برنامج «بوابة المستقبل» للتحويل إلى التعلم الرقمي الذي أطلقتته الوزارة، والذي بدوره يعزز تنمية وتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب.
  3. تفيد مخططي المناهج والمعلمين والطلاب في:
    - الوقوف على واقع مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب، ودور التعليم الرقمي في تعزيزها.
    - تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم تنميتها لدى الطلاب.
    - تحديد العوامل التي تعوق التعلم الرقمي من تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين، والعمل على علاجها وحلها.

#### حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: (مهارات القرن الحادي والعشرين/ التعلم الرقمي).
- الحدود البشرية: (عينة عشوائية من: مشرفات ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية).
- الحدود المكانية: جميع إدارات التعليم العام بمدن ومحافظات المملكة العربية السعودية والبالغ عددها (٤٦).
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠ / ١٤٤١ هـ.

#### مصطلحات الدراسة:

#### التعلم الرقمي:

تُعرفه عليه الشمراني (2019) بأنه: «التعليم الذي يتم باستخدام التقنيات والوسائل الإلكترونية لتحقيق التواصل بين المعلمين والطلاب، وإنشاء بيئة تفاعلية مليئة بتطبيقات الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت، وتمكين الطلاب من الحصول على المعلومات من مصادرها في أي زمان ومكان» (ص ١٤٩).

وتُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: التعلم في بيئة الوسائط المتعددة والتقنية من أجل توسيع العملية التعليمية زماناً ومكاناً، وتمكين الطلاب من مهارات القرن الحادي والعشرين التي تؤهلهم إلى الحياة والعمل ومواجهة التحديات المستقبلية.

### مهارات القرن الحادي والعشرين:

تعرفها ساما خميس (2018) بأنها: «مجموعة من المهارات التي يحتاجها العاملون في مختلف بيئات العمل ليكونوا أعضاء فاعلين ومنتجين، بل مبدعين، إلى جانب إتقانهم المحتوى المعرفي اللازم لتحقيق النجاح، تمشياً مع المتطلبات التنموية والاقتصادية للقرن الحادي والعشرين» (ص ١٥٢).

وتعرفتها شلي (2014) بأنها: «مجموعات من المهارات الضرورية لضمان استعداد الطلاب للتعلم والابتكار والحياة والعمل والاستخدام الأمثل للمعلومات والوسائط والتقنية في القرن الحادي والعشرين» (ص ٦).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من المهارات تتضمن التعلم والإبداع والاستخدام الأمثل للتقنية والتواصل الفعال والإنتاجية العالية والقيادة، التي يجب إكسابها للطلاب؛ بهدف مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، والتأهل للحياة ووظائف المستقبل.

### الإطار النظري والدراسات السابقة:

#### أولاً: التعلم الرقمي.

#### • مفهوم التعلم الرقمي

لما كبة عصر يقوده التطور التكنولوجي، ولسد الفجوة بين مخرجات العملية التعليمية وسوق العمل وفق رؤية المملكة 2030، وتحقيقاً لأهداف وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لتنمية المهارات لدى الطلاب لتأهيلهم لوظائف المستقبل؛ أصبح تأهيل المؤسسات التعليمية بما يواكب هذه التطورات والحاجات ضرورة لا مفر منها.

وقد بدأت المؤسسات والمراكز التعليمية تتنافس على توظيف واستخدام تقنيات التدريس الرقمية الحديثة في مناهجها وصفوفها الدراسية؛ حيث أصبحت التقنيات والبرامج الرقمية أداة لا يمكن الاستغناء عنها في العملية التعليمية. (الغامدي، 2016)، وأصبح التعلم الرقمي أمراً واقعاً، وليس مجرد نقاش على الساحات التربوية والتعليمية، وهو عبارة عن منظومة تعليمية متكاملة باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات التفاعلية على أجهزة الحاسب الآلي بطرق مختلفة لإيصال العلم والمعرفة للطلاب، ولمن يرغبون بالحصول على المعرفة (شلايشر، 2016)، واستخدام تقنية المعلومات والحاسوب؛ من أجل إنشاء خبرات التعلم (Horton, 2006). أو ذلك الشكل من التعلم الذي يستخدم وسائط متعددة وشبكات المعلومات والاتصال في التدريس (Monk, 2005).

ومن ذلك يمكن تعريفه بأنه: التعلم في بيئة الوسائط المتعددة والتقنية من أجل توسيع العملية التعليمية زمنياً ومكانياً، وتمكين الطلاب من مهارات القرن الحادي والعشرين التي تؤهلهم إلى الحياة والعمل ومواجهة التحديات المستقبلية.

#### التعلم الرقمي وتعلم وتعليم الرياضيات.

يمكن القول إن الرياضيات يتفاعل فيها نوعان من المعرفة: المفاهيمية Conceptual، والإجرائية Procedural، فالمفاهيم الرياضية تعدّ المكون الجوهرية الذي يبني عليه صرح المعرفة الرياضية، من تعميمات، وخوارزميات ومهارات ومسائل؛ الأمر الذي يشير بدوره إلى ضرورة تثبيت اكتساب تلك المفاهيم والربط بينها؛ للتمكن من فهم هيكل البناء الرياضي. والمعرفة المفاهيمية هي مجموعة العلاقات التي تنشأ داخلياً، وترتبط مع أفكار موجودة سلفاً، وتتضمن فهم الأفكار والإجراءات الرياضية ومعرفة الحقائق. ويمتلك الطلاب هذه المعرفة عندما يكونون قادرين على تحديد المبادئ وتطبيقها، ويدركون تلك الحقائق والمصطلحات المرتبطة به. أما المعرفة الإجرائية فتتضمن التمكن من الخطوات التي تساعد في الوصول إلى أهداف محددة، تعين على حلّ المشكلات بسرعة وفاعلية؛ مما يساعد في تطوير قدرات الطلاب العقلية مثل التخيل والتجريد والتحليل والتركيب، وقد تثير هذه المعرفة حب الاستطلاع

والاكتشاف، وقد تكتسب المعرفة الإجرائية (عثمان والعايد، 2018).  
وتبرز أهمية استخدام التعلم الرقمي في تعليم وتعلم الرياضيات في الآتي:

- المساعدة على نقل المعرفة الرياضية وتثبيتها؛ لأن الرياضيات بطبيعتها تتعامل مع الرموز والمفاهيم المجردة.
- استثارة اهتمام الطلاب وإشباع حاجاتهم نحو التعلم، وتعلم الرياضيات يحتاج إلى استثارة الطلاب وتحفيزهم.
- تساعد على تنويع أساليب التعليم؛ مما يجعلها فاعلة في علاج مشكلة الفروق الفردية بين الطلاب.
- تساعد على تحقيق التعلم بجوانبه المعرفية والمهارية والوجدانية.
- تساعد على ترتيب الأفكار واستمرارها لدى المتعلم.
- تساعد في زيادة دافعية التلاميذ إلى التعليم والمشاركة والانتباه (الذبياني، 1429هـ).

ومن الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بالتعلم الرقمي دراسة دونيل وشارب (Donnell & Sharp, 2012)، والتي هدفت إلى التعرف على تأثير تقنيات التعلم الإلكتروني على العملية التعليمية في المدارس الإيرلندية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باستخدام أداة المقابلة لتحقيق أهداف الدراسة، وأثبتت النتائج أن الطلاب يرون أن استخدام التقنيات الإلكترونية في التعليم يمكن أن يحدث تغييراً مفيداً في التعلم، أما دراسة اركورفل وابدوا (Arkorful & Abaidoo, 2014) فقد هدفت إلى التعرف على مدى فعالية استخدام التعلم الإلكتروني في التدريس في مؤسسات التعليم العالي، والتعرف على مفهوم التعلم الرقمي ومزايا وعيوب تطبيقه، ولتحقيق ذلك؛ استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة لتحقيق ذلك، وأكدت نتائج الدراسة على أن التعليم الإلكتروني يستخدم الأدوات التقنية لتمكين الطلاب من الدراسة في أي وقت وأي مكان، وهو ينطوي على تحفيز الطلاب على التفاعل مع بعضهم البعض، وتبادل واحترام وجهات النظر المختلفة، كذلك دراسة الغامدي (2016) التي هدفت إلى التعرف على مهارات المعلم الضرورية في عملية توظيف تقنيات العصر الرقمي والإعلام الجديد في التدريس باستخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال أربعة مباحث نظرية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الحواسيب المحمولة والهواتف النقالة تساعد في تحقيق المرونة والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم في كل مكان وزمان. وهدفت دراسة حدادي واعراب (2017) إلى التعرف على مدى فاعليات تقنيات الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني كأهم التطبيقات التقنية الرقمية وأكثرها انتشاراً في دعم العملية التعليمية، واستخدمت هذه الدراسة أيضاً المنهج الوصفي التحليلي لعدد من الأطر النظرية، ومن نتائجها أن هذه التطبيقات الرقمية تعمل على تحسين التواصل ودمج الطلاب في أنشطة فعالة، وتنمي روح الابتكار والإبداع. كذلك دراسة حامد وأبشر (2019) التي هدفت إلى التعرف على التعلم الرقمي وأثره على النمو المعرفي وقدرات الإنسان في كل مناحي الحياة العلمية والاجتماعية والاقتصادية والإدارية، ومدى تأثيرها في توفير الوقت والجهد، ومن أهم النتائج تقوية العلاقة بين مستخدمي أنظمة التعلم الرقمي، التعلم الرقمي يتيح المعلومات للطلاب بما يتوافق مع احتياجاتهم العلمية بجودة عالية، واستخدمت هذه الدراسة منهجية الاستنباط، وقد توصلت نتائجها إلى تقوية العلاقة بين مستخدمي أنظمة التعليم الرقمي (الإلكتروني) عن طريق الإعلام والعمل على إتاحة المعلومات للطلاب بالسودان، وذلك من خلال النظام بما يتوافق مع احتياجاتهم العلمية بجودة عالية، وزيادة المعلومات والمعارف، وتنمية الطرق والأساليب المتاحة، وبشكل يكفل استخدامها في مجال التعلم الرقمي فقط. في حين هدفت دراسة الشمراني (2019) إلى معرفة أثر توظيف التعلم الرقمي على جودة العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها، والكشف عن مدى تطبيق أنماط التعلم الرقمي في العملية التعليمية على مجتمع البحث، ولتحقيق ذلك؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الأداة هي الاستبانة التي طبقت على عينة عشوائية من معلمي ومعلمات المدارس في المملكة العربية السعودية، وقد توصلت نتائجها إلى وجود أثر إيجابي للتعلم الرقمي في العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية.

### ثانياً: مهارات القرن الحادي والعشرين.

يتطلب العصر الحالي ترتيب الأولويات والتركيز على المهارات التي تساعد على مواجهة تحديات الألفية الثالثة وتحقيق متطلبات القرن الحادي والعشرين، وفي هذا الشأن جاءت الإصلاحات التربوية تنادي بتمكين الطلاب من مهارات القرن الحادي والعشرين لتأهيلهم للتعليم والعمل والحياة.

فقد شهدت بدايات القرن الحادي والعشرين تحولاً واسع المدى في النظرة إلى التعليم، فأصبح جلياً أن استهداف التعليم لاكتساب المعارف لم يعد كافيًا في ضوء الاتساع المتسارع في الدائرة المعلوماتية ودائرة رصدها وتبادلها بما يتعدى أو يستحيل أن تغطيه برامج وساعات التعليم، وندت الأهداف التي استشرفت تلك الحاجات المتجددة بتعليم من نوع جديد يستهدف مفهومًا جديدًا وفاعليات تنمية مهارات داعمة للإنسان في مواجهة الموقف، وتمتعه بروح وإدارة واثقة على المستويين المحلي والعالمي (وثيقة المعايير الأكاديمية القومية المرجعية، 2008).

### وتعرف مهارات القرن الحادي والعشرين بأنها:

- مجموعة من المهارات التي يحتاجها الأفراد في مختلف بيئات العمل ليكونوا أعضاء فاعلين ومنتجين، إلى جانب إتقانهم المحتوى المعرفي اللازم لتحقيق النجاح، تمثيلاً مع المتطلبات التنموية والاقتصادية للقرن الحادي والعشرين (خميس، 2018).
- مجموعة واسعة من المعارف والمهارات وعادات العمل والصفات الشخصية ذات الأهمية الحاسمة لتحقيق النجاح وسد الفجوة في سوق العمل، ويمكن تطبيقها في جميع المجالات الأكاديمية والمهنية مدى الحياة (Hidden Curriculum, 2014).
- المهارات الضرورية لضمان استعداد الطلاب للتعليم والابتكار والحياة والعمل، والاستخدام الأمثل للمعلومات والوسائط والتقنية في القرن الحادي والعشرين (شليبي، 2014).
- اتجاه يسمح للمعلمين والطلاب باستخدام مهارات عمل الفريقين، والتعلم الذاتي المباشر، ويساعد على تنمية قدرة الطلاب للوصول بهم إلى أعلى المستويات في مجموعة من المهارات المتخصصة من خلال مجموعة من المعايير التي تشرح بوضوح مستوى التقدم في تلك المهارات (Walser, 2008).
- مهارات تتضمن حل المشكلات، الإبداع الفردي، التعاون، الابتكار، استخدام أدوات التقنية، القابلية للتكيف (The Part-nership for 21<sup>st</sup> century Skill, 2006).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنه: مجموعة من المهارات تتضمن التعلم والإبداع والاستخدام الأمثل للتقنية والتواصل الفعال والإنتاجية العالية والقيادة، التي يجب إكسابها للطلاب بهدف مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين والتأهل للحياة ووظائف المستقبل.

ومن الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بمهارات القرن الحادي والعشرين، ما يلي: دراسة الشراكة من أجل تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (The Partner Ship For 21<sup>st</sup> Century Skills, 2009) التي انطلقت من افتراض أن النجاح في التعليم والحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين يتطلب امتلاك الطلاب لمهارات القرن الحادي والعشرين، وقد توصلت الشراكة إلى دليل تنفيذي يساعد المعلمين وصانعي القرار على تنمية هذه المهارات، كما أكدت على ضرورة دمج التقنية وثقافة وأدوات القرن الحادي والعشرين لتنمية المهارات، ودراسة ديد (2009) Dede التي هدفت إلى مقارنة أطر مهارات القرن الحادي والعشرين للتوصل إلى الإطار الأمثل، من خلال المنهج الوصفي التحليلي للأطر النظرية، وتوصلت الدراسة إلى اشتراك مختلف أطر المهارات في جميع المحاور، إلا أن إطار الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين هو الأكثر تنظيمًا وتفصيلاً، بينما هدفت دراسة ستيفن (2012) Stevens، إلى وصف القدرات والمهارات الضرورية لقدرات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بتحديات القرن باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد أكدت النتائج على ضرورة امتلاك الطلاب لمهارات القرن الحادي والعشرين لمواجهة

تحديات القرن. وتناولت دراسة الوزى وآخرين (Alozie, Grueber, & Dereski (2012) كيفية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال انخراط الطلاب في أنشطة قائمة على الاستقصاء، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هذه الأنشطة تساعد على تزويد الطلاب بالمعرفة والمهارات الضرورية للنجاح في الحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين. وهدفت دراسة شلبي (2014) إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين التي يمكن دمجها في مناهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسي بمصر وتقييم محتوى الكتب الحالية في تلك المرحلة في ضوء توافر هذه المهارات، ولتحقيق ذلك؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين الأساسية والفرعية، ثم استخدمت أسلوب دلفاي مع عدد من الخبراء، فضلاً عن بطاقة تحليل محتوى كتب العلوم بالتعليم الأساسي بمصر، وتوصلت الدراسة إلى إطار مقترح لمهارات القرن الحادي والعشرين مكون من ثلاث مجموعات من المهارات تضم كل مجموعة عدة مهارات رئيسة وفرعية؛ لدمجها في مناهج العلوم للتعليم الأساسي. أما دراسة الحارون (2016) فقد هدفت إلى تضمين كفايات الثقافة الإعلامية في تدريس مادة العلوم لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والتحصيل لدى الطلاب، ولتحقيق ذلك؛ استخدمت الدراسة المنهج التجريبي في تصميمه شبه التجريبي لمجموعتي البحث، واستخدمت أداة مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، وتوصلت الدراسة إلى اكتساب التلاميذ الذين درسوا منهج العلوم المتضمن كفايات الثقافة الإعلامية إلى عدة مهارات من مهارات القرن الحادي والعشرين، وهي (مهارات التفكير الناقد، التفكير التأملي، المرونة، بعض المهارات الحياتية، مهارات وسائط المعلومات والتقنية، ومهارة الابتكار)، ووعيهم بالقضايا المجتمعية من خلال فهمهم لرسائل الإعلام. في حين هدفت دراسة خجا وحافظ (2018) إلى وضع تصور مقترح لتنمية مهارات المستقبل في ضوء رؤية المملكة 2030 والتوجهات الدولية، وتحديد الدور الذي يمكن أن تقوم به مؤسسات التعليم والتدريب لتطبيق هذه المهارات، وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي لتحقيق ذلك، وتوصلت النتائج إلى أن رؤية المملكة 2030 ركزت على ترسيخ مفاهيم القيم، وبناء شخصية المواطن المستقل الممكن بالمهارات الأساسية ضمن المجالات العلمية والتقنية المتكورة.

#### ويتضح مما سبق أن هناك:

- اهتمام واضح للتحويل إلى التعلم الرقمي، في مختلف المراحل التعليمية، وفي أغلب دول العالم.
- تأثير إيجابي للتعلم الرقمي على العملية التعليمية، مثل دراسة دونيل وشارب (Donnell & Sharp, (2012، ودراسة أكوافل وأبادوا (Arkorful & Abaidoo, (2014، ودراسة (الشمراي (2019).
- دور للتعلم الرقمي في تنمية بعض المهارات لدى الطلاب كما يربطهم بحياتهم الواقعية، مثل دراسة الغامدي (2016)، ودراسة الحدادي واعراب (2017)، ودراسة حامد وأبشر (2019).
- اهتمام واضح بضرورة تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب، مثل دراسة الشراكة من أجل تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (The Partner Ship For 21<sup>st</sup> Century Skills, (2009، ودراسة ستيفين (Stevens, (2012)، ودراسة الوزى وآخرون (Alozie, Grueber, & Dereski, (2012، ودراسة خجا وحافظ (2018).
- اهتمام بتحديد أطر تنظيمية لمهارات القرن الحادي والعشرين والموازنة بينها لتحديد الأفضل، أو لتحديد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين اللازم تنميتها لدى الطلاب، مثل دراسة ديد (Dede, (2009، ودراسة شلبي (2014)، ودراسة الحارون (2016).
- تأكيد على ضرورة دمج التقنية وأدوات وثقافة القرن الحادي والعشرين لتنمية المهارات، مثل دراسة الشراكة من أجل تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (The Partner Ship For 21<sup>st</sup> Century Skills (2009، ودراسة الحارون (2016).

- تأكيد على دور مؤسسات التعليم والتدريب لتطبيق المهارات، مثل دراسة خجا وحافظ (2018).  
اتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في:
- ضرورة التحول إلى التعلم الرقمي ودوره في تعزيز المهارات، ودعم العملية التعليمية.
- الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين والحرص على تنميتها لدى الطلاب والأخذ برؤية المملكة 2030، مثل دراسة خجا وحافظ (2018).
- تحديد قائمة بالمهارات وفق تصنيف منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين مثل دراسة ديد Dede, (2009)، ودراسة شلبي (2014)، ودراسة الحارون (2016).
- التأكيد على أن التقنية لها دور في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل دراسة الشراكة من أجل تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (2009) *The Partner Ship For 21<sup>st</sup> Century Skills*.
- اختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة؛ حيث إن الدراسة الحالية تشخص واقع دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات بالمرحلة الثانوية، بالإضافة أنها ستقدم قائمة بالمهارات التي كان للتعلم الرقمي دور في تعزيزها، كما تسعى لتقديم تغذية راجعة من حيث العوامل التي يمكن أن تعوق من تعزيز التعلم الرقمي لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتركز على تشخيص واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين.

#### إجراءات الدراسة:

- لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؛ فسوف يتم تحديد منهج وفروض الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة، وفق ما يلي:
- **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي التحليلي: لوصف وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية، لإعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين، ولوصف واقع دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين في المرحلة الثانوية.
  - **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات ومشرفات الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، وذلك وفقاً للإحصائية المعتمدة من إدارة التعليم العام. والجدول التالي يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- جدول (١) إحصائية توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية

م	الإدارة	المعلمات	المشرفات
	إدارة التعليم بمحافظة الأفلاج	١١	٢
	إدارة التعليم بمحافظة البكيرية	١١	٢
	إدارة التعليم بمحافظة الخرج	٦٧	١٠
	إدارة التعليم بمحافظة الدوادمي	٧٣	٧
	إدارة التعليم بمحافظة الرس	٣٧	٣
	إدارة التعليم بمحافظة الزلفي	١٣	١
	إدارة التعليم بمحافظة العلا	١٩	٣
	إدارة التعليم بمحافظة الغاط	٣	١

المشرفات	المعلمات	الإدارة	م
٤	٤٠	إدارة التعليم بمحافظة القريات	
٥	٥٠	إدارة التعليم بمحافظة القنفذة	
٣	١٩	إدارة التعليم بمحافظة القويعة	
٨	٢٤	إدارة التعليم بمحافظة الليث	
٧	٣٤	إدارة التعليم بمحافظة المجمعة	
١	٢٢	إدارة التعليم بمحافظة المخوة	
١	١٨	إدارة التعليم بمحافظة المذنب	
١	١٦	إدارة التعليم بمحافظة المهدي	
٣	١٨	إدارة التعليم بمحافظة النماص	
١٠	٨٤	إدارة التعليم بمحافظة بيشة	
١١	٨٨	إدارة التعليم بمحافظة حفر الباطن	
١	١٩	إدارة التعليم بمحافظة رجال ألمع	
٢	١٣	إدارة التعليم بمحافظة سراة عبيدة	
١	١٤	إدارة التعليم بمحافظة شقراء	
٩	٨٨	إدارة التعليم بمحافظة صبيا	
٢	١٨	إدارة التعليم بمحافظة عفيف	
٤	٣٥	إدارة التعليم بمحافظة عنيزة	
٢	١٨	إدارة التعليم بمحافظة وادي الدواسر	
٧	٥٧	إدارة التعليم بمحافظة ينبع	
٢	١٠	إدارة التعليم بمحافظة حوطة بني تميم والحريق	
٣٠	٣٦٤	الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية	
١٩	١٧٤	الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الأحساء	
٢٨	٢٥٠	الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف	
٤٥	٤٣٦	الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة	
٧	٦٧	الإدارة العامة للتعليم بمحافظة محايل عسير	
٧	٧١	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة	
٩	٦٣	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الجوف	
١٠	٧٥	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الحدود الشمالية	
٦٠	٤٢٦	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض	
١٩	١٧٠	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم	
٢٨	٢١٧	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة	
٣٣	١٣٧	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك	
١٥	١١٣	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان	
١١	١٢٨	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل	
٢٥	١٨٠	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير	
٣١	٢٢٨	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة	

المشرفات	المعلمات	الإدارة	م
٨	٧١	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة نجران	
٤٩٨	٤٢٨٧	الإجمالي	

**عينة الدراسة:** شملت عينة الدراسة مجموعة معلمات ومشرفات الرياضيات بالمملكة العربية السعودية ممن تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة، وباستخدام البرنامج الإحصائي الخاص بحساب حجم العينة من المجتمع الأصلي للدراسة، وتبين أن حجم عينة الدراسة الحالية (٣٦٣) معلمة، و(٣٤) مشرفة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

#### إعداد أدوات الدراسة:

#### أولاً: قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين.

بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من خلال تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها لدى طالبات مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية؛ فكان من الضروري إعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين، ووضع المؤشرات السلوكية الدالة على كل مهارة. وبعد الاطلاع على أدبيات الدراسة والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين والأطر التنظيمية لها، تم التوصل إلى أن الإطار التنظيمي الذي أعدته الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، هو الأفضل بين الأطر الأخرى من حيث كونه: الأكثر توسعاً وتفصيلاً للمهارات الرئيسة والفرعية، والأفضل قابلية للتطبيق. وهو ما أكدت عليه بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الحارون، 2016)، ودراسة (شلي، 2014)، دراسة (Dede, 2009). وبذلك فقد توصلت هذه الدراسة إلى قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين، والتي تم تحديدها في ثلاث مجموعات أساسية من المهارات، وهي: (مهارات التعلم والابتكار، ومهارات الوسائط المعلوماتية والتقنية، ومهارات الحياة والمهنة)، وقد تضمنت كل مجموعة عدة مهارات رئيسة، وعدة مهارات فرعية، وبعد إعداد قائمة المهارات والمؤشرات السلوكية الدالة على كل مهارة، تم عرضها على السادة المحكمين، وتم إجراء التعديلات وفقاً لتوجيههم، وكان الشكل النهائي للقائمة موضح بالملحق رقم (2) وبذلك تكون الباحثة قد أجابت على السؤال الأول الذي ينص على «ما مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لدى طالبات مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟».

ثانياً: استبانة آراء معلمات ومشرفات الرياضيات حول دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين.

#### خطوات بناء الاستبانة:

- تحديد الهدف من الاستبانة: التعرف على واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال آراء معلمات ومشرفات الرياضيات بالمرحلة الثانوية حول دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة الثانوية، والكشف عن العوامل التي تعوق التعلم الرقمي من تعزيز تلك المهارات لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات.
- تحديد محاور، وأبعاد الاستبانة: تحددت محاور الاستبانة في محورين رئيسيين؛ المحور الأول (دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين) الذي تضمن (3) أبعاد، وهي (مهارات التعلم والابتكار، مهارات تقنية المعلومات ووسائل الإعلام، مهارات الحياة والمهنة)، المحور الثاني (العوامل التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين) الذي تضمن (4) أبعاد، وهي (العوامل البشرية، العوامل التقنية، العوامل الموضوعية، العوامل الزمانية والمكانية).

- إعداد مفردات الاستبانة: بعد تحديد محاور وأبعاد الاستبانة، تم وضع المفردات لكل بعد منها، وبلغ عدد المفردات (65) مفردة وزعت كالتالي:
- المحور الأول (53) مفردة: البعد الأول (20) مفردة، البعد الثاني (11) مفردة، البعد الثالث (22) مفردة.
- المحور الثاني (12) مفردة: البعد الأول (3) مفردات، البعد الثاني (3) مفردات، البعد الثالث (3) مفردات، البعد الرابع (3) مفردات.
- بناء الاستبانة: قامت الباحثة ببناء الاستبانة باستخدام طريقة (ليكرت / Likert)؛ حيث تُصاغ الأبعاد والعبارات وتختلف بصددتها وجهات النظر وتتدرج من الموافقة إلى عدم الموافقة.
- تصحيح وتقدير الدرجات: تم تقدير الدرجات عند تصحيح الاستبانة بوضع:
- كبيرة جداً (5 درجات)، كبيرة (4 درجات)، محايد (3 درجات)، ضعيفة (درجتان)، ضعيفة جداً (درجة واحدة). وتقييم درجة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال التعلم الرقمي، من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات. وفقاً للمعيار التالي: من 4.2 فأكثر تكون درجة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين (كبيرة جداً)، ومن 3.4 إلى أقل من 4.2 تكون درجة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين (كبيرة)، ومن 2.6 إلى أقل من 3.4 تكون درجة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين (متوسطة)، ومن 1.8 إلى أقل من 2.6 تكون درجة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين (ضعيفة)، وأقل من 1.8 تكون درجة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين (ضعيفة جداً).

#### الضبط العلمي للاستبانة:

تم التأكد من صدق الاستبانة باستخدام الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي.

#### الصدق الظاهري للاستبانة:

تم التأكد من صدق الاستبانة عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، من خبراء التربية بالجامعات وكليات التربية؛ وذلك لإبداء رأيهم وملاحظاتهم حول ملاءمة فقرات الاستبانة لغرض الدراسة من حيث: مدى سلامة الصياغة اللغوية لكل فقرة، إضافة ملاحظات أخرى يراها المحكمون ضرورية؛ حتى يتم تقدير مدى صدق وشمولية الفقرات للغرض الذي أُعدت من أجله، وفقرات يمكن إضافتها أو حذفها أو تعديلها. وبناء على آراء المحكمين حول مدى مناسبة الأداة لأهداف الدراسة، ووفقاً لملاحظاتهم ومقترحاتهم، تم التعديل على الفقرات، وإضافة وحذف بعضها؛ ليصبح عدد فقرات الاستبانة (65) فقرة، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية كما في الملحق رقم (3).

#### صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بعمل صدق الفقرات، وذلك بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة (أداة الدراسة)، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الأداة ودرجة البعد التي تنتمي إليه، وذلك لكل محور من محاور الاستبانة كما يوضح في الجدولين التاليين:

جدول (٢): معاملات ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول للاستبانة ودرجة البعد التابع لها.

المحور الأول (دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين)									
مهارات الحياة والمهنة			مهارات تقنية المعلومات ووسائل الإعلام			مهارات التعلم والابتكار			
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**0.81	43	**0.62	32	**0.62	21	**0.62	12	**0.71	1
**0.82	44	**0.80	33	**0.77	22	**0.71	13	**0.73	2
**0.74	45	**0.81	34	**0.70	23	**0.85	14	**0.72	3
**0.79	46	**0.82	35	**0.81	24	**0.74	15	**0.77	4
**0.82	47	**0.85	36	**0.82	25	**0.83	16	**0.76	5
**0.77	48	**0.74	37	**0.77	26	**0.79	17	**0.74	6
**0.81	49	**0.83	38	**0.80	27	**0.83	18	**0.82	7
**0.84	50	**0.79	39	**0.72	28	**0.78	19	**0.81	8
**0.80	51	**0.81	40	**0.75	29	**0.83	20	**0.80	9
**0.81	52	**0.72	41	**0.77	30	31		**0.83	10
	**0.76	53	**0.82	42	**0.71			**0.79	11

\*\* : دالة عند مستوى  $\alpha \leq 0.01$

جدول (٣): معاملات ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني للاستبانة ودرجة البعد التابع لها.

المحور الثاني (العوامل التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين)							
العوامل الزمانية والمكانية		العوامل الموضوعية		العوامل التقنية		العوامل البشرية	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**0.78	10	**0.68	7	**0.56	4	**0.74	1
**0.77	11	**0.76	8	**0.62	5	**0.80	2
**0.81	12	**0.82	9	**0.55	6	**0.76	3

\*\* : دالة عند مستوى  $\alpha \leq 0.01$

يتبين أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى  $\alpha \leq 0.01$ ؛ مما يدل على درجة عالية من الاتساق للمقياس.

كما قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاستبانة والدرجة الكلية للمحور التي ينتمي إليها البند، وبين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤): الاتساق الداخلي لبنود ومجاور الاستبانة

معامل الارتباط	البند	المجاور
**0.70	مهارات التعلم والابتكار	المحور الأول (دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين)
**0.74	مهارات تقنية المعلومات ووسائل الإعلام	
**0.85	مهارات الحياة والمهنة	
**0.80	المحور ككل	
**0.54	العوامل البشرية	المحور الثاني (العوامل التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين)
**0.87	العوامل التقنية	
**0.86	العوامل الموضوعية	
**0.84	العوامل الزمانية والمكانية	
**0.80	المحور ككل	

\*\* : دالة عند مستوى  $\alpha \geq 0.01$ 

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى  $0.01 \geq$ ؛ مما يدل على درجه عالية من الاتساق لأداة الدراسة.

#### • ثبات الاستبانة:

تم حساب معامل ثبات الاستبانة بتطبيقها بحساب معامل الثبات باستخدام معامل ( $\alpha$ ) ألفا كرونباخ، وكانت قيمة معامل ثبات الاستبانة  $\alpha = 0.91$ ، وهي درجة عالية من الثبات.

#### • الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

في هذه الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات، والنسب المئوية (Frequencies and Percentages) لحساب التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة.
- المتوسط الحسابي (Mean) لمعرفة درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على العبارات، والأبعاد المتضمنة في الاستبانة ككل.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation) لمعرفة مدى التشتت في استجابة أفراد عينة الدراسة عن العبارات، والأبعاد المتضمنة في الاستبانة ككل.
- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) لحساب الاتساق الداخلي للعبارات المتضمنة في الاستبانة.
- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach) لحساب الثبات لأبعاد الاستبانة، والاستبانة ككل باستخراج التباين، ومعامل ألفا ( $\alpha$ ).
- اختبار (ت) للعينات المستقلة ((Independent Samples T. Test) لحساب الفروق بين بين متوسطي استجابات معلمات الرياضيات، واستجابات مشرفات الرياضيات في تشخيص واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين.

#### • نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي ينص على «ما واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر الرياضيات من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟»؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وذلك لحساب درجة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين (المحور الأول) من خلال التعلم الرقمي من وجهة نظر معلمات

ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) درجة تعزيز التعلم الرقمي لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

درجة التعزيز	الرتبة	المعيار الإحصائي	المتوسط	ضعيفة جداً		ضعيفة		إلى حد ما		كبيرة		كبيرة جداً		مهارات القرن الحادي والعشرين
				%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
كبيرة جداً	1	٠.٧٦	٤.٣٨	-	-	0.8	3	8.3	33	43.6	173	47.4	١٨٨	أولاً مهارات التعلم والابتكار تكوين أفكار جديدة ومميزة ويستطيع تطويرها.
كبيرة جداً	3	٠.٥٨	٤.٣٥	-	-	-	-	5.5	22	54.2	215	٣.40	160	تحليل الأفكار وقيمتها وابتكار منها أفكاراً جديدة.
كبيرة جداً	1	٠.٦٥	٤.٣٨	-	-	-	-	9.5	38	5٣.١	١٧١	47.4	١٨٨	التواصل مع أفكار الآخرين بفاعلية.
كبيرة جداً	6	٠.٦٨	٤.٢٩	-	-	1.5	6	8.1	32	٥٠.٣	200	40.1	159	التجارب مع وجهات النظر الأخرى.
كبيرة جداً	8	٠.٦٧	٤.٢٧	-	-	1.5	6	8.1	41	49.6	197	39.3	١٥٦	تكييف الأفكار الجديدة وفق طبيعة الموقف.
كبيرة جداً	10	٠.٧٦	٤.٢٤	-	-	3.0	12	10.8	43	45.1	179	41.1	١٦٣	تقديم إسهامات مميزة في مختلف مجالات التعليم.
كبيرة جداً	10	٠.٧٠	٤.٢٤	-	-	3.8	15	4.0	16	56.4	224	35.8	142	الاستمرار في تطوير وتنفيذ الأفكار الابتكارية
كبيرة جداً	5	٠.٧٠	٤.٣١	-	-	2.3	9	6.8	27	48.3	192	42.6	169	اتباع أكثر من نمط واحد من التفكير بما يناسب الموقف.
كبيرة جداً	10	٠.٧٨	٤.٢٤	0.8	3	3.0	12	7.3	29	49.4	196	39.5	157	ممارسة التفكير المنطقي الناقد لفهم الصلات بين الموضوعات الرياضية والمواد الأخرى.
كبيرة جداً	15	٠.٧٠	٤.٢٢	-	-	2.3	9	9.1	36	53.4	212	35.3	140	تحليل الأدلة والحجج للوصول إلى الحل الأمثل.
كبيرة	18	٠.٧٥	٤.١٦	-	-	3.8	15	10.1	40	52.4	208	33.8	134	تحليل وجهات النظر الأساسية أو البدائل الفكرية.
كبيرة	19	٠.٧٨	٤.١٤	0.8	3	2.3	9	12.8	٥١	٥٠.٣	200	33.8	134	تفسير البيانات للتوصل لاستنتاجات صحيحة.
كبيرة جداً	15	٠.٨١	٤.٢٢	0.8	3	3.8	15	8.3	33	47.4	١٨٨	٣٩.٧	158	تحليل المشكلات في المواقف الجديدة بطرق إبداعية.
كبيرة جداً	14	٠.٧١	٤.٢٣	0.8	3	2.3	9	4.7	19	57.2	227	35	139	اقترح أسئلة مهمة ومتعددة تقوده إلى الحل الأمثل.
كبيرة جداً	6	٠.٧٢	٤.٢٩	0.8	3	1.5	6	6.3	25	٥٠.٣	200	41.1	١٦٣	التعبير عن أفكاره وآرائه بشكل فعال.
كبيرة	19	٠.٧٧	٤.١٤	0.8	3	2.5	١	11.6	46	51.9	206	٣٣.٢	١٣٢	الوصول إلى المعنى عند الاستماع إلى الآخرين
كبيرة جداً	4	٠.٧٠	٤.٣٣	-	-	2.3	9	6.5	26	47.4	١٨٨	43.8	174	التواصل مع الآخرين في بيئات متنوعة
كبيرة جداً	9	٠.٧٤	٤.٢٥	-	-	3.8	15	6.3	25	٥٠.٦	201	39.3	١٥٦	العمل بفاعلية واحترام مع المجموعات الأخرى.

درجة التعزيز	الترتيب	الاعتراف	المتوسط	ضعيفة جداً		ضعيفة		إلى حد ما		كبيرة		كبيرة جداً		مهارات القرن الحادي والعشرين
				%	ت	%	ت	%	ت	%	ت			
كبيرة جداً	10	٠.٧٤	٤.٢٤	-	-	2.5	١٠	10.6	42	47.6	١٨٩	39.3	١٥٦	المرونة في الموقف ولديه الرغبة في التعاون مع الآخرين.
كبيرة جداً	15	٠.٧٨	٤.٢٢	0.8	3	3.0	12	8.1	32	50.1	199	38	151	المشاركة في مسؤولية العمل الجماعي.
كبيرة جداً				4.26										مهارات التعلم والابتكار ككل
كبيرة جداً	2	٠.٨٨	٤.٣٠	-	-	7.6	30	٨.٥	23	36	143	50.6	201	ثانياً: مهارات تقنية لمعلومات الوصول إلى المعلومات بعد فترة قصيرة وجهد أقل
كبيرة جداً	7	٠.٧٥	٤.٢٢	-	-	3	12	10.3	41	48.6	193	38.0	151	تقييم المعلومات تقييم ناقداً للتأكد من صحتها.
كبيرة جداً	10	٠.٧٦	٤.٢٠	0.8	3	2.3	9	٩.٥	٣٨	51.1	203	36.3	144	استخدام المعلومات بدقة لمعالجة المشكلات.
كبيرة جداً	4	٠.٧٢	٤.٢٤	-	-	3	12	7.8	٣١	51.1	203	38.0	151	تنظيم وتصنيف معلوماته من حيث طبيعة مصدرها.
كبيرة جداً	6	٠.٧٤	٤.٢٣	0.8	3	2.3	9	7.3	29	52.9	210	36.8	146	الالتزام بالقوانين والقضايا الأخلاقية للوصول للمعلومة واستخدامها.
كبيرة	11	٠.٧٥	٤.١٥	-	-	3	12	13.1	52	50.1	199	33.8	134	تفسير المقصود من الرسائل الإعلامية.
كبيرة جداً	7	٠.٧٤	٤.٢٢	-	-	3	12	٩.٥	٣٨	50.1	199	37.4	148	الالتزام بالقيم الموجودة في الوسائل الإعلامية.
كبيرة جداً	4	٠.٧٤	٤.٢٤	0.8	3	2.3	9	6.5	26	52.6	209	37.8	150	التنبه والوعي بالقوانين والقضايا الأخلاقية الموجودة في الوسائل الإعلامية.
كبيرة جداً	9	٠.٧٧	٤.٢١	-	-	4.5	18	7.3	29	50.6	201	37.5	149	استخدام أدوات ووسائل الإعلام المناسبة للمواقف المختلفة.
كبيرة جداً	1	٠.٧٠	٤.٣٥	-	-	2.3	9	6.3	25	45.8	182	45.6	181	استخدام التقنية الرقمية كأداة للبحث وتقييم المعلومة وتوصيلها.
كبيرة جداً	3	٠.٧٥	٤.٢٥	0.8	3	2.3	9	7.0	28	50.6	201	39.3	١٥٦	استخدام التقنية الرقمية في بناء وتصنيف المعلومات للعمل بنجاح.
كبيرة جداً				4.24										مهارات تقنية المعلومات ووسائل الإعلام ككل
كبيرة جداً	7	٠.٦١	٤.٣١	-	-	0.8	3	5.5	22	55.9	222	37.8	150	ثالثاً مهارات الحياة والمهنة: التكيف مع القوانين والمسؤوليات مع اختلاف المواقف.
كبيرة جداً	14	٠.٧٩	٤.٢٧	0.8	3	2.3	9	9.7	39	43.6	173	43.6	173	زيادة الحماس في العمل.
كبيرة جداً	7	٠.٨١	٤.٣١	-	-	5.3	21	6.3	25	40.8	162	47.6	١٨٩	الرغبة في التواصل مع الشخصيات المختلفة
كبيرة جداً	19	٠.٧٣	٤.٢٤	-	-	3	12	8.6	34	49.9	198	38.5	153	الاستجابة لردود الأفعال المختلفة على نحو فعال
كبيرة جداً	13	٠.٧١	٤.٢٨	-	-	1.8	7	10.1	40	46.9	186	41.3	١٦٤	الاستفادة من الإخفاق والنقد.

درجة التعزيز	الترتيب	الاعتراف	المعيار	المتوسط	ضعيفة جداً		ضعيفة		إلى حد ما		كبيرة		كبيرة جداً		مهارات القرن الحادي والعشرين
					%	ت	%	ت	%	ت	%	ت			
كبيرة جداً	12	٠.٦٨	٤.٢٩	-	-	1	4	9.7	39	48.4	١٩٢	40.8	162	صياغة أهدافه ومعايير عمله بنجاح.	
كبيرة جداً	22	٠.٧٥	٤.٢٣	-	-	3	12	10.3	41	46.9	186	39.7	158	الموازنة بين الأهداف قصيرة المدى والأهداف طويلة المدى.	
كبيرة جداً	1	٠.٧٧	٤.٣٨	1.5	6	-	-	8.6	34	38.8	154	51.1	203	الاستفادة من الوقت والعمل بكفاءة.	
كبيرة جداً	4	٠.٧٥	٤.٣٣	0.8	3	1.5	6	7.8	٣١	44.1	١٧٥	45.8	182	تحديد وترتيب أولوياته وإنجاز مهامه بمفرده.	
كبيرة جداً	3	٠.٦٧	٤.٣٤	-	-	1.5	6	6.8	27	47.6	١٨٩	44.1	١٧٥	استخدام الخبرات السابقة ليبي عليها خطط المستقبل.	
كبيرة جداً	2	٠.٦٨	٤.٣٦	-	-	1.5	6	6.8	27	45.6	181	46.1	183	اكتساب المعلومات أو المهارات الجديدة المرتبطة بمجال العمل الذي يرغب فيه مستقبلاً.	
كبيرة جداً	5	٠.٨١	٤.٣٢	0.8	3	3	12	7.8	٣١	39.8	158	48.6	193	اختيار الوقت المناسب للتحدث والاستماع.	
كبيرة جداً	19	٠.٧٤	٤.٢٤	-	-	2.8	11	9.7	39	48.1	191	39.3	١٥٦	قيادة فريق العمل بطريقة محترفة.	
كبيرة جداً	19	٠.٧٩	٤.٢٤	0.8	3	2	8	11.6	46	43.6	173	42.0	167	احترام الاختلافات الثقافية بين الأفراد.	
كبيرة جداً	16	٠.٧٣	٤.٢٥	-	-	3.3	13	7.3	29	٥٠.٣	200	39.1	155	الاستجابة بعقل متفتح لمختلف الأفكار والقيم.	
كبيرة جداً	7	٠.٦٦	٤.٣١	-	-	0.5	2	٩.٥	٣٨	48.1	191	41.8	166	الاستفادة من الاختلافات الاجتماعية والثقافية لبناء أفكار جديدة.	
كبيرة جداً	5	٠.٦٨	٤.٣٢	-	-	2.3	9	5.5	22	49.6	197	42.6	169	وضع أهداف وتحقيقها.	
كبيرة جداً	15	٠.٦٨	٤.٢٦	-	-	-	-	13.3	٥٣	46.9	186	39.8	158	وضع خطط عمل محكمة لتحقيق النتائج المرجوة.	
كبيرة جداً	7	٠.٦٤	٤.٣١	-	-	-	-	٩.٥	٣٨	49.4	196	41.1	١٦٣	القيام بمهام متعددة وواقعية مع فريق العمل.	
كبيرة جداً	16	٠.٧١	٤.٢٥	0.8	3	-	-	11.1	44	49.6	197	38.5	153	تحمل مسؤولية عمله ونتائجه.	
كبيرة جداً	7	٠.٦٥	٤.٣١	-	-	2	8	4.3	17	54.7	217	39	155	التعامل بمهاراته الشخصية لتوجيه فريق العمل لتحقيق الأهداف.	
كبيرة جداً	16	٠.٧٧	٤.٢٥	1.5	6	0.8	3	8.8	٣٥	49.1	195	39.8	158	وضع مصالح المجتمع فوق كل اعتبار.	
كبيرة جداً								4.29						مهارات الحيلة والمهنة ككل	
كبيرة جداً								4.27						المحور الأول ككل	

يتضح من نتائج جدول (٥) السابق ما يلي:

- أن درجة تعزيز التعلم الرقمي لمهارات القرن الحادي والعشرين (المحور الأول) ككل وبكل أبعاده من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية كانت بدرجة كبيرة جداً، وبمتوسط عام 4.27.
- كانت وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، في أن التعلم الرقمي له دور كبير جداً في تعزيز مهارات التعلم والابتكار ككل، وبمتوسط عام 4.26، وبخاصة في تعزيز «تكوين أفكار جديدة ومميزة ويستطيع

تطويرها»؛ و«التواصل مع أفكار الآخرين بفاعلية»، وكذلك في تعزيز مهارات تقنية المعلومات ووسائل الإعلام ككل، وبمتوسط عام 4.24، وبخاصة في تعزيز «استخدام التقنية الرقمية كأداة للبحث وتقييم المعلومة وتوصيلها»؛ و«الوصول إلى المعلومات بعد فترة قصيرة وجهد أقل»، وكذلك في تعزيز مهارات الحياة والمهنة ككل، وبمتوسط عام 4.29، وبخاصة في تعزيز «الاستفادة من الوقت والعمل بكفاءة»، و«اكتساب المعلومات أو المهارات الجديدة المرتبطة بمجال العمل الذي يرغب فيه مستقبلاً». وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه كل من دراسة دونيل وشارب (Donnell & Sharp, 2012)، ودراسة أكرافل وبادوا (Arkorful & Abaidoo, 2014)، ودراسة (الشمري (2019). كذلك دراسة (الغامدي (2016)، ودراسة (الحدادي واعراب (2017)، ودراسة (حامد وأبشر (2019).

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الذي ينص على «ما العوامل التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين. من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟»؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وذلك لتحديد أهم ما العوامل التي تعوق دور التعلم الرقمي. والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) العوامل التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في

#### المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

درجة الإعاقة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	ضعيفة جداً		ضعيفة		إلى حد ما		كبيرة		كبيرة جداً		مهارات القرن الحادي والعشرين
				%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
كبيرة جداً	1	0.90	4.27	-	-	8.1	32	6	24	36.5	145	49.4	196	١- عوامل بشرية: قلة المدربين للتدريب على استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة.
كبيرة	3	1.01	4.14	1.5	6	8.6	34	9.7	39	45.1	179	35	139	النشأت عند استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة في العملية التعليمية.
كبيرة جداً	2	0.88	4.26	-	-	5.5	22	7.8	٣١	39.5	157	47.1	187	نقص خبرة لدى معلمي المواد الدراسية في التوجيه والإرشاد عند التعامل مع الأجهزة والتقنيات الحديثة فيما يخص كل مادة.
كبيرة جداً	4.22													العوامل البشرية ككل
كبيرة جداً	2	0.70	4.63	-	-	3	12	3.8	15	20.7	82	72.5	288	2- عوامل تكنولوجية: الأجهزة والوسائل والأدوات التقنية غير كافية لأعداد الطلاب.
كبيرة جداً	3	0.69	4.52	-	-	1.5	6	7.3	29	29	115	62.2	247	عدم تحديث البرامج وفقاً لآخر المستجدات الصادرة مع قلة الصيانة وكثرة الأعطال.
كبيرة جداً	1	0.61	4.67	-	-	1.5	6	1.5	6	25.2	100	71.8	285	ضعف وصول شبكة الإنترنت أو انقطاعها بشكل متكرر.
كبيرة جداً	4.61													العوامل التقنية ككل
كبيرة	3	1.04	3.86	0.3	1	13.9	55	18.6	74	34	135	٣٣.٢	١٣٢	3-عوامل موضوعية: الموضوعات الدراسية معروضة بطريقة لا تتناسب مع التعلم الرقمي.

درجة الإعاقة	المتوسط	المتوسط	المتوسط	ضعيفة جداً		ضعيفة		إلى حد ما		كبيرة		كبيرة جداً		مهارات القرن الحادي والعشرين
				%	ت	%	ت	%	ت	%	ت			
كبيرة	2	1.03	3.97	0.8	3	12.6	50	12.8	51	36	143	37.8	150	الإخفاق في تنسيق جداول وحصص الدراسة
كبيرة	1	0.91	4.1	0.8	3	6.5	26	13.1	52	42.1	167	37.5	149	ندرة الاشتراك في المواقع التعليمية والمكتبات الرقمية.
كبيرة				3.98										العوامل الموضوعية ككل
كبيرة جداً	1	0.87	4.41	0.8	3	3.8	15	9.5	38	25.9	103	59.9	238	4- عوامل زمانية ومكانية: المعامل والفصول غير مجهزة لتشغيل الأجهزة والوسائل التقنية.
كبيرة جداً	1	0.86	4.39	-	-	6.3	25	7.3	29	27.2	108	59.2	235	الوقت دائماً غير كافٍ لإنجاز التعليم والتعلم على الأجهزة والوسائل التقنية.
كبيرة جداً	3	0.85	4.38	-	-	5.0	20	9.5	38	28.2	112	57.2	227	الالتزام بمكان وزمن التعليم والتعلم بالمدرسة
كبيرة جداً				4.39										العوامل الزمانية والمكانية ككل
كبيرة جداً				4.30										المحور الثاني ككل

يتضح من نتائج جدول (٦) السابق ما يلي:

- أن أكثر العوامل التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين. من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية هي العوامل التقنية، وكانت بدرجة كبيرة جداً، وبمتوسط عام 4.61؛ تليها العوامل الزمنية والمكانية وكانت بدرجة كبيرة جداً، وبمتوسط عام 4.39، تليها العوامل البشرية، وكانت بدرجة كبيرة جداً، وبمتوسط عام 4.22، وأخيراً العوامل الموضوعية وكانت بدرجة كبيرة، وبمتوسط عام 3.98.
- كانت وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، في أن «قلة المدربين للتدريب على استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة» من أكثر العوامل البشرية التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة كبيرة جداً، وكذلك كان «ضعف وصول شبكة الإنترنت أو انقطاعها بشكل متكرر» من أكثر العوامل التقنية التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة كبيرة جداً، في حين كانت «ندرة الاشتراك في المواقع التعليمية والمكتبات الرقمية» من أكثر العوامل التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة كبيرة. كما كانت «المعامل والفصول غير مجهزة لتشغيل الأجهزة والوسائل التقنية» من أكثر العوامل الزمانية والمكانية التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة كبيرة جداً.

وهذه النتيجة تؤكد ما توصلت إليه دراسة خجا وحافظ (2018) في دور مؤسسات التعليم والتدريب، وضرورة دمج التقنية وأدوات وثقافة القرن الحادي والعشرين لتنمية المهارات كدراسة الشراكة من أجل تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (The Partner Ship For 21st Century Skills)، ودراسة الحارون (2016).

للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على «هل توجد فروق بين استجابات معلمات الرياضيات، واستجابات مشرفات الرياضيات في تشخيص واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين؟»؛ تم اختبار صحة الفرض التالي: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $\alpha \geq 0.05$  بين متوسطي استجابات معلمات الرياضيات، واستجابات مشرفات الرياضيات في تشخيص واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين». وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم حساب قيمة ت، باستخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T-Test)، وذلك للتعرف على الفروق ذات

الدلالة الإحصائية بين متوسطي استجابات معلمات الرياضيات، واستجابات مشرفات الرياضيات في تشخيص واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين. والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (٧): نتائج اختبار(ت) للفروق بين متوسطي استجابات معلمات الرياضيات، واستجابات مشرفات الرياضيات في تشخيص واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين

مهارات القرن الحادي والعشرين	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المحور الأول (دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين)							
مهارات التعلم والابتكار	المعلمت	٣٦٣	٨٥.١٠	١١.٤٦	٣٩٥	0.26	0.80
	المشرفات	٣٤	٨٥.٦٢	٩.٣٧			
مهارات تقنية المعلومات ووسائل الإعلام	المعلمت	٣٦٣	٤٦.٦٤	٦.٤٦	٣٩٥	0.35	٠.٧٣
	المشرفات	٣٤	٤٦.٢٤	٥.٤٣			
مهارات الحياة والمهنة	المعلمت	٣٦٣	٩٤.٧٨	١٢.١٣	٣٩٥	1.81	0.07
	المشرفات	٣٤	٩٠.٦٢	١١.٢٧			
المحور الأول ككل	المعلمت	٣٦٣	٢٢٦.٥١	٢٨.١٤	٣٩٥	0.82	0.40
	المشرفات	٣٤	٢٢٢.٤٧	٢٢.٨٨			
المحور الثاني (العوامل التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين)							
العوامل البشرية	المعلمت	٣٦٣	١٢.٧٢	٢.٢٤	٣٩٥	1.41	0.14
	المشرفات	٣٤	١٢.١٢	٢.٥٦			
العوامل التقنية	المعلمت	٣٦٣	١٣.٧٩	١.٦٧	٣٩٥	1.0	0.32
	المشرفات	٣٤	١٤.٠٩	١.٢٩			
العوامل الموضوعية	المعلمت	٣٦٣	١١.٩٧	٢.٤٩	٣٩٥	1.05	0.30
	المشرفات	٣٤	١١.٥٠	٢.٤٢			
العوامل الزمانية والمكانية	المعلمت	٣٦٣	١٢.٩٤	١.٨٩	٣٩٥	1.9	0.06
	المشرفات	٣٤	١٢.٤٧	٢.٠٥			
المحور الثاني ككل	المعلمت	٣٦٣	٥١.٧٢	٦.٤٨	٣٩٥	1.3	0.18
	المشرفات	٣٤	٥٠.١٨	٥.٩٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين استجابات معلمات الرياضيات، واستجابات مشرفات الرياضيات في تشخيص واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين؛ أي إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $\alpha \geq 0.05$  بين متوسطي استجابات معلمات الرياضيات، واستجابات مشرفات الرياضيات في تشخيص واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين.

وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات التي تؤكد ضرورة تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين: كدراسة الشراكة من أجل تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (The Partner Ship For 21<sup>st</sup> Century Skills, 2009)، ودراسة ستيفين (Stevens, 2012)، ودراسة الوزني وآخرون (Alozie, Grueber, & Dereski, 2012)، وتتفق أيضاً مع دراسة خجا وحافظ (2018) في ضرورة تشخيص الواقع لمعرفة مدى استخدام المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين.

## ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

1. قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين، والتي تم تحديدها في ثلاث مجموعات أساسية من المهارات، وهي: (مهارات التعلم والابتكار، ومهارات الوسائط المعلوماتية والتقنية، ومهارات الحياة والمهنة)، وقد تضمنت كل مجموعة عدة مهارات رئيسية، وعدة مهارات فرعية.
2. أن درجة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال التعلم الرقمي من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية كان كبيراً جداً، وأن التعلم الرقمي له دور كبير جداً في تعزيز مهارات التعلم والابتكار، وبخاصة في تعزيز مهارة «تكوين أفكار جديدة ومميزة ويستطيع تطويرها»، ومهارة «التواصل مع أفكار الآخرين بفاعلية»، وأن التعلم الرقمي له دور كبير جداً في تعزيز مهارات تقنية المعلومات ووسائل الإعلام، وبخاصة في تعزيز مهارة «استخدام التقنية الرقمية كأداة للبحث وتقييم المعلومة وتوصيلها»، ومهارة «الوصول إلى المعلومات بعد فترة قصيرة وجهد أقل»، وكذلك التعلم الرقمي له دور كبير جداً في تعزيز مهارات الحياة والمهنة، وبخاصة في تعزيز مهارة «الاستفادة من الوقت والعمل بكفاءة»، ومهارة «اكتساب المعلومات أو المهارات الجديدة المرتبطة بمجال العمل الذي يرغب فيه مستقبلاً».
3. أن أكثر العوامل التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، هي العوامل التقنية، وكانت بدرجة كبيرة جداً، وتليها العوامل الزمانية والمكانية، وكانت بدرجة كبيرة جداً، تليها العوامل البشرية، وكانت بدرجة كبيرة جداً، وأخيراً العوامل الموضوعية، وكانت بدرجة كبيرة.
- كانت وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، في أن «قلة المدربين للتدريب على استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة» من أكثر العوامل البشرية التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة كبيرة جداً، وكذلك كان «ضعف وصول شبكة الإنترنت أو انقطاعها بشكل متكرر» من أكثر العوامل التقنية التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة كبيرة جداً، وكانت «ندرة الاشتراك في المواقع التعليمية والمكتبات الرقمية» من أكثر العوامل التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة كبيرة، كما كانت «المعامل والفصول غير مجهزة لتشغيل الأجهزة والوسائل التقنية» من أكثر العوامل الزمنية والمكانية التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة كبيرة جداً.
4. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات معلمات الرياضيات، واستجابات مشرفات الرياضيات في تشخيص واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين بالمملكة العربية السعودية.

## توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، توصي بالآتي:

1. التأكيد على تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال تفعيل التعلم الرقمي.
2. الاهتمام بإمكانية الاستفادة من التقنيات التعليمية المتطورة، واستثمار كل طاقاتها وإمكاناتها في العملية التعليمية.
3. توفير المدربين المتخصصين للتدريب على استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة.
4. دعم البنية التحتية وتوفير شبكات إنترنت داخل المدارس.
5. تجهيز المعامل والفصول داخل المدارس لتشغيل الأجهزة والوسائل التقنية.

6. التأكيد على اشتراك المدارس بشكل عام، ومدارس المرحلة الثانوية بشكل خاص في المواقع التعليمية والمكتبات الرقمية.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

- الأخضر جفوي (2010). *رقمنة التعليم وبيئته*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر.
- جبرة، مازن (2018). *مهارات القرن الحادي والعشرين لرؤية المملكة العربية السعودية 2030م*. المؤتمر الدولي لتقويم التعليم، تحت عنوان «مهارات المستقبل.. تنميتها وتقييمها» في الفترة من (4 - 6 / ديسمبر / 2018).
- الحارون، شيماء (2016). *فعالية تضمين كفايات الثقافة الإعلامية في تدريس مادة العلوم لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والتحصيّل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. *المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، (6)19، 65-99*.
- حامد، نهلة؛ وأبشر، أسامة (2019). *انعكاسات التعليم الرقمي وأثره على النمو المعرفي وقدرات الإنسان*. *المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للعلوم والآداب، (7)*.
- حدادي، وليد؛ وعراب، فطيمة (2017). *استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني في دعم استراتيجيات التعلم التعاوني (الفاعلية- والتحديات)*. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، 10 (1)*.
- خجا، بارعة؛ وحافظ، أفنان (2018). *تعليم مهارات المستقبل في ضوء رؤية المملكة 2030م*. المؤتمر الدولي لتقويم التعليم، تحت عنوان «مهارات المستقبل.. تنميتها وتقييمها» في الفترة من (4 - 6 / ديسمبر / 2018).
- خميس، ساما (2018). *مهارات القرن الـ 21: إطار عمل للتعلم من أجل المستقبل*. *مجلة الطفولة والتنمية، (31)، 149-163*.
- الذبياني، عابد (1429). *واقع التقنيات المعاصرة في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي الرياضيات بمحافظة ينبع*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى.
- شلايشر، أندرياس (2016). *التطور في بحوث التعليم الرقمي*. *مجلة الراصد الدولي، وزارة التعليم المملكة العربية السعودية، (68)*.
- شليبي، نوال (2014). *إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي*. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3(10)، 1-33*.
- الشمراي، عليه (2019). *أثر توظيف التعلم الرقمي على جودة العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها*. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (8)1، 145-170*.
- الشمري، ثاني (2019). *دور التعلم الرقمي في التنمية المهنية للمعلمين*. *المجلة العربية للعلوم التربوية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (7)*.
- عبد المجيد، طلبة (2010). *التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم*. مصر: المكتبة العصرية.

عثمان، أحمد؛ والعايد، عدنان (2018). فاعلية برنامج تدريبي لتمكين معلمي الرياضيات من المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس وفق فاعليتهم الذاتية في اكتساب طلبتهم المفاهيم الرياضية وحل المشكلات. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 45 (4).

الغامدي، علي (2016). مهارات المعلم اللازمة في توظيف تقنيات العصر الرقمي والإعلام الجديد في التدريس. ورقة عمل مقدمة في *الملتقى التربوي الثاني*، الفترة من 24-26 أكتوبر، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

الفحطاني، مبارك (2019). دور التعليم الرقمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقات والموهبة*، (6).

المؤتمر الدولي لتقويم التعليم (2018). تحت عنوان *مهارات المستقبل.. تنميتها وتقويتها*، في الفترة من (4 - 6 / ديسمبر/ 2018)، جامعة الملك عبد العزيز.

المؤتمر العلمي الدولي الأول للتعليم الرقمي (2018). تحت عنوان: *التعليم الرقمي في الوطن العربي - تحديات الحاضر ورؤى المستقبل*، في الفترة من (25-26 ديسمبر 2018)، جامعة القاهرة. استرجع من: <http://aiesa.org/09/01/2019/org> توصيات-مؤتمر-التعليم-الرقمي-2018.

وثيقة المعايير الأكاديمية القومية المرجعية (2008). مشروع برنامج إقامة نظم داخلية لضمان الجودة في كلية التربية النوعية ورياض الأطفال، تخصص التربية الفنية، المجلس الأعلى للجامعات.

الوطبان، عبد العزيز. (2018). مهارات القرن الحادي والعشرين في رؤية المملكة 2030. *مجلة تعليم جديد*، مجلة إلكترونية، استرجع من: <https://www.com.educ-new.com> / مهارات-القرن-الحادي-و-العشرين.

#### ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Alozie, Nonye M, Grueber, David J & Dereski, O, Mary. (2012). Promoting 21<sup>st</sup> century Skills in the Science Classroom by Adapting Cookbook Lab Activities: The Case of DNA Extraction of Wheat Germ, *American Biology Teacher Journal*, 74 (7), 485- 489.
- Arkorful, V., Abaidoo, N. (2014). The Role of E-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in Higher Education. *International Journal of Education and Research*, 2 (12).
- Dede, Chris. (2009). *Comparing frameworks for 21<sup>st</sup> Century Skills*. Retrieved from: [http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed\\_techLresearch/pdf/chrisDede.pdf](http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed_techLresearch/pdf/chrisDede.pdf).
- Hidden Curriculum. (2014). In S. Abbott (Ed.), *The Glossary of Education Reform*, Retrieved from: <http://edglossary.org/hidden-curriculum>.
- Horton, W. (2006). *E-learning by Design*, San Francisco, John Wily & Sons. Inc. <http://www.21stcenturyskills.org/documents/RTM2006.pdf>.
- <https://www.government.ae/ar-ae/information-and-services/education/elearning-mlearning-and-distant-learning>
- Ken, Ka. (2010). *21<sup>st</sup> Century Skills: Why the Matter, What They Are, and How We Get There?* Retrieved from: <http://www.innovationlabs.com/plsd/resources/kenkay.pdf>.
- Monk, David. (2005). Using data mining for E-learning decision making. *Electronic Journal of E-learning*, 3 (1), pp 65:82. Retrieved from: [www.ejel.org](http://www.ejel.org).
- Donnell, E., Sharp, M. (2012). Students' View of E-learning: The Impact of Technology on Learning in Higher Education in Ireland. *Dublin Institute of Technology*. In: Student Reactions to Learning with Technologies: Perceptions and Outcomes. IGI